



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A REALIDADE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Inclusão nas Escolas Estaduais da Baixada Santista e Vale do Ribeira

JOSÉ ADRIANO DE BARROS
AUTOR

PROF.. DRA. OLGA GONZALÉZ DE CARDOZO
TUTORA

Asuncion- Paraguay
2024

JOSÉ ADRIANO DE BARROS

**REALIDADE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Inclusão nas Escolas Estaduais da Baixada Santista e Vale do Ribeira**

Teses presentada e defendida na Facultad de ciencias de la
educación y comunicaión como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Asuncion- Paraguay

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Barros, José Adriano

A realidade da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na educação básica: Inclusão nas Escolas Estaduais da Baixada Santista e Vale do Ribeira.

SÃO PAULO, BRASIL, 2024.

227 p.

Orientador: Prof. Dra. Olga González de Cardozo.

Dissertação (Mestrado) - Universidad Autónoma de Asunción.

Mestrado em Ciências da Educação.

1. História da inclusão.
2. Educação inclusiva.
3. Necessidades educacionais especiais.

JOSÉ ADRIANO DE BARROS

**A REALIDADE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Inclusão nas Escolas Estaduais da Baixada Santista e Vale do Ribeira**

Esta Tesis de Maestría fue evaluada y aprobada en fecha __/__/____ para la obtención del título de Magister en Ciencias Jurídicas por la Universidad Autónoma de Asunción.

Calificación: _____

Miembros de la Mesa Examinadora:

Nombre

Firma

Prof. _____

.....

Prof. _____

.....

Prof. _____

.....

A
Camilo Augusto de Barros,
meu avô materno e à
Gercina Paes de Barros,
minha avó paterna.

Inicialmente, a Deus, que me oportuniza fé na vida, a minha querida família, pelo apoio, companheirismo, paciência e compreensão nos momentos difíceis. Aos meus professores, pelos ensinamentos recebidos. Aos meus colegas de profissão, que responderam gentilmente aos questionamentos constantes deste trabalho, trabalhando em cenários educacionais de extrema pobreza ou de muitas dificuldades emocionais e materiais. Aos meus colegas de trabalho, Arlete do Carmo Teixeira Ataíde; Fernanda Barreiros Lapa Souza Argolo; Bruno Jefferson Alves Feitosa; Erika Alves da Silva; Rosamaria Ramos; Maria de Fátima Soares Casseb; Sérgio José Batista; Rosana Sukis Dias.

À Dra Olga González de Cardozo, Orientadora que validou o questionário e me orientou.

Aos meus colegas de mestrado: Júlio César Menezes Borges, Michelle Barbosa Araújo, Moema Setúbal de Souza, Regina Célia Luz Vieira de Moraes, Thiago Pellegrini da Silva.

“Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar”.

Carlos Drummond de Andrade

ÍNDICE

<u>RESUMEN</u>	13
<u>RESUMO</u>	14
<u>INTRODUÇÃO</u>	1
<u>CAPÍTULO I</u>	4
<u>HISTÓRIA DO PROCESSO DA INCLUSÃO</u>	4
<u>1.1 Marcos legais</u>	6
<u>1.2 Marco Conceitual</u>	10
<u>1.2.1 Sasaki</u>	10
<u>1.2.2 Forest e Pearpoint</u>	11
<u>1.2.3 Omote</u>	11
<u>1.2.4 Crochik</u>	12
<u>1.2.5 Mantoan</u>	12
<u>1.3 A inclusão educacional</u>	13
<u>1.4 O Processo Inclusivo para os alunos deficientes visuais</u>	19
<u>1.5 O processo inclusivo para alunos com deficiência intelectual</u>	26
<u>1.6 Conceitualização sobre a verdadeira inclusão</u>	29
a) <u>A Humana</u>	30
b) <u>A Histórica</u>	32
c) <u>A política</u>	33
<u>CAPÍTULO II</u>	36
<u>A TRÍADE SOCIAL: FAMÍLIA, ESCOLA E ESTADO</u>	36
<u>2.1 A dimensão familiar</u>	39
<u>2.2 A dimensão educacional</u>	44
<u>2.3 A dimensão do Estado</u>	48
<u>CAPÍTULO III</u>	52
<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	52
<u>3.1 Problema</u>	52
<u>3.2 Objetivo Geral</u>	52
<u>3.2.1 Objetivos Específicos</u>	52
<u>3.3 Categorias de Análises.</u>	53
<u>3.4 Enfoque</u>	53
<u>3.5 Tipo de Investigação</u>	54

<u>3.6 Desenho da Investigação.</u>	55
<u>3.7 Universo, População e Amostra ou Participantes.</u>	55
<u>3.8 Sistema de amostragem</u>	55
<u>3.9 Delimitação Geográfica e Tempo de Estudo.</u>	56
<u>3.10 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados</u>	57
<u>3.11 Construção e Validação de Instrumentos de Coleta de Dados.</u>	58
<u>3.12 Procedimentos metodológicos para Coleta de Dados.</u>	59
<u>3.13 Limitações e Alcance da Investigação.</u>	59
<u>CAPÍTULO IV</u>	60
<u>RESULTADO E DISCUSSÃO</u>	60
<u>CONCLUSÃO</u>	87
<u>RECOMENDAÇÕES FINAIS</u>	90
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	92
<u>APÊNDICES</u>	98

LISTA SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CEE - Conselho Estadual de Educação

CF -Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEE - Departamento de Educação Especial

DI - Deficiente Intelectual

DMR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ESF - Estratégia de Saúde da Família

INEP - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

QI - Quociente de Inteligência

NEE - Necessidades Educacionais Especializadas

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PEI - Plano Individual Educacional

PNE - Plano Nacional da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RAPS - Rede de Ação Psicossocial

SEE - Secretaria de Estado da Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UBS - Unidade Básica de Saúde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1: Mapa ilustrativo das cidades da região do Vale do Ribeira.</u>	56
<u>Figura 2: Dados sobre a idade.</u>	60
<u>Figura 3: Dados sobre o sexo dos participantes.</u>	61
<u>Figura 4: Dados sobre o início da carreira docente.</u>	61
<u>Figura 5: Dados sobre a carga horária semanal.</u>	62
<u>Figura 6: Dados sobre a quantidade de escolas que leciona</u>	63
<u>Figura 7: Dados sobre a idade</u>	64
<u>Figura 8: Dados sobre a formação acadêmica.</u>	64
<u>Figura 9: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.</u>	65
<u>Figura 10: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.</u>	65
<u>Figura 11: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.</u>	66
<u>Figura 12: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.</u>	67
<u>Figura 13: Dados sobre a capacitação no trabalho com alunos de Educação Especial.</u>	67
<u>Figura 14: Dados sobre a formação continuada.</u>	68
<u>Figura 15: Dados sobre a divisão de responsabilidades na formação continuada.</u>	69
<u>Figura 16: Dados sobre as dificuldades em trabalhar com a Educação Especial.</u>	69
<u>Figura 17: Dados sobre as dificuldades em trabalhar com a Educação Especial.</u>	70
<u>Figura 18: Dados sobre a autoconfiança do profissional da educação.</u>	71
<u>Figura 19: Dados sobre o processo de avaliação.</u>	72
<u>Figura 20: Dados sobre a escola no qual o profissional trabalha, se ela é inclusiva.</u>	73
<u>Figura 21: Dados sobre a acessibilidade das escolas.</u>	73
<u>Figura 22: Dados sobre as ações inclusivas na escola.</u>	74
<u>Figura 23: Dados sobre o recebimento de recursos.</u>	75
<u>Figura 24: Dados sobre a utilização das TICs.</u>	76
<u>Figura 25: Dados sobre os recursos tecnológicos para a Educação Especial.</u>	78
<u>Figura 26: Dados sobre as dificuldades no convívio com os demais estudantes.</u>	79
<u>Figura 27: Dados sobre a matrícula de alunos na Educação Especial.</u>	80
<u>Figura 28: Dados sobre os alunos com necessidades especiais, matriculados na escola.</u>	81

<u>Figura 29: Dados sobre a matrícula de alunos com o espectro do Autismo.</u>	82
<u>Figura 30: Dados sobre o trabalho em escolas públicas ou particulares.</u>	83
<u>Figura 31: Dados sobre a característica da escola pública.</u>	84
<u>Figura 32: Dados sobre a faixa etária dos alunos.</u>	84
<u>Figura 33: Dados sobre a presença de professores com deficiências na escola.</u>	85
<u>Figura 34: Dados sobre a presença de funcionários com deficiência.</u>	86

**A REALIDADE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Inclusão nas Escolas Estaduais da Baixada Santista e Vale do Ribeira**

Autor: José Adriano Barbosa

Tutora: Prof. Dra. Olga González de Cardozo

RESUMEN

Esta investigación busca reflexionar sobre los procesos, las estructuras y la legislación que involucran el proceso de inclusión en las escuelas regulares de la educación básica. Siendo cada vez más frecuente la regulación de las matrículas de los niños con necesidades educativas específicas en las escuelas convencionales, se hace necesaria una reflexión sobre cómo producir o gestionar las estructuras necesarias para que el proceso de inclusión ocurra, al menos, dentro de lo adecuado. La problemática para resolver por la investigación es: ¿Cómo es la realidad de la inclusión en las escuelas estatales en el Vale do Ribeira? Se trata de una región comprendida como una de las más pobres del estado de São Paulo. La investigación presenta, inicialmente, una reflexión sobre la historicidad del proceso de inclusión en la sociedad global y brasileña, destacando principalmente las dificultades en el diagnóstico y derivación de estudiantes con discapacidad intelectual y visual, aquellos que se encuentran en mayor número en las escuelas de la región. Luego pasa por una reflexión sobre los profesionales de la salud que atienden a la familia del estudiante y cómo es el proceso de aceptación del informe del niño involucrado, los fundamentos legales y recomendaciones construidas en seminarios globales que apoyan el proceso de inclusión en Brasil. En una tercera parte de la investigación se presentan datos obtenidos de escuelas públicas del Vale do Ribeira. El objetivo general es presentar la realidad de la educación básica en las escuelas públicas del Vale do Ribeira y los objetivos específicos son revisar la bibliografía y la legislación que garantiza los derechos de los estudiantes. En la última parte, la investigación presenta gráficos con los datos y la discusión de los resultados. Como resultado, todavía tenemos un largo camino por recorrer en términos de capacitación del equipo escolar y organización de la estructura y el equipamiento para que estos estudiantes reciban una atención

adecuada.

Palabras Claves: Educación inclusiva. Educación Básica. Inclusión. Estructura escolar.

**A REALIDADE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Inclusão nas Escolas Estaduais da Baixada Santista e Vale do Ribeira**

Autor: José Adriano Barbosa

Tutora: Prof. Dra. Olga González de Cardozo

RESUMO

Esta pesquisa busca favorecer a compreensão sobre as diligências, estruturas e legislações que envolvem o processo de inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares, da educação básica pública e transpor os ideais de qualidade no Ensino Público. A partir da regulamentação das matrículas das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), nas escolas regulares, propaga-se a necessidade de reflexão sobre como ocorre o manejo das estruturas arquitetônicas e de pessoas, necessárias para que o processo de inclusão ocorra dentro do essencial. A problemática a ser resolvida pela pesquisa é: Quais são os pontos relevantes a serem supridos ou modificados, considerando a realidade das crianças com NEE nas escolas estaduais no Vale do Ribeira? Trata-se de uma região compreendida como uma das mais pobres do estado de São Paulo. A pesquisa apresenta, num primeiro momento, uma reflexão sobre a historicidade do processo de inclusão na sociedade mundial e brasileira, ressaltando principalmente as necessidades de ampliação de consciência na esfera educacional sobre o conceito de inclusão em suas dimensões humanas, históricas e políticas; analisando com maior enfoque o processo de inclusão de crianças com deficiências visuais e intelectuais. Num segundo momento, percorremos sobre uma reflexão sobre a tríade das relações entre família, escola e o estado - compreendido como propulsor das efetivações das políticas públicas -, que são fundamentais na luta por direitos para maximizar o desenvolvimento e o progresso da criança com Necessidades Educacionais; os fundamentos legais e recomendações construídas em seminários mundiais que alicerçam o processo de inclusão no Brasil. Numa terceira parte da pesquisa, ocorre a apresentação dos dados obtidos sobre a inclusão dessas crianças, nas escolas estaduais do Vale do Ribeira. O objetivo geral trata-se de apresentar a realidade da inclusão de crianças com NEE, da educação básica nas escolas estaduais do Vale do Ribeira e os objetivos específicos são percorrer as bibliografias e as legislações que assegurem o direito dos alunos de forma que favoreça ao ideal de Escola para Todos e de qualidade. Finalizamos a pesquisa com a apresentação dos gráficos com os dados obtidos com o corpo docente e familiares,

por meio de questionários e a discussão diante dos resultados. Como resultado, salientamos que temos muito ainda a caminhar no que diz respeito à capacitação da equipe escolar e da organização da estrutura e equipamentos para que esses alunos sejam atendidos com adequação das estruturas escolares favoráveis à um ensino de qualidade e desenvolvimento global.

Palavras Chaves: Educação Inclusiva. Educação Básica. Inclusão. Ensino Público.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve, desde o início, a intenção de investigar como ocorre o processo de inclusão escolar das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, nas escolas estaduais no Vale do Ribeira. É fato que o número de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é cada vez maior nas escolas e essa mudança exige cada vez mais que os profissionais da educação estejam preparados para suprir com os princípios legais e éticos de educar essas crianças.

Nesta situação, se faz urgente o entendimento das mudanças de ações nas aulas e em toda a rotina escolar, não só referente aos educadores, mas também quanto aos funcionários e a comunidade que se utiliza da escola, procurando se desvincular de uma versão especulativa, ou seja, buscar compreensão epistemológica da razão pela qual se estabelecem em nossa sociedade à obrigatoriedade de matricular todas as crianças típicas ou atípicas na rede regular de ensino.

O aumento de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é resultado positivo das políticas públicas de inclusão que ocorrem desde 2007 e articuladas nos anos seguintes no Brasil.

É notório que ainda ocorrem muitas dificuldades para adequar os espaços, as ações dos professores e as propostas neste novo cenário

A adequação é necessária para que tenhamos êxito como sociedade inclusiva. Essa adequação vai além de envolver apenas mudanças arquitetônicas ou inserir instrumentos de acessibilidade física e comunicacional. Essa adequação engloba o ensino e a compreensão de habilidades e competências não escolares, que permeiam o campo das habilidades socioemocionais, o campo atitudinal e procedimental das propostas educacionais.

O enfrentamento do preconceito já é uma luta permanente nas escolas e fora delas, pois ainda ocorre a negação social da importância de se manter crianças com NEE dentro das unidades escolares. De acordo com as legislações vigentes e por meio de grupos de profissionais que se mobilizam para encorajar e determinar o cumprimento das normas estabelecidas, observamos a diminuição da segregação em nossa sociedade, assegurando os direitos constitucionais, gerando o aumento da possibilidade da experiência de convivência entre diferentes grupos buscando o sucesso de todas as crianças.

Neste cenário, observa-se a importância do envolvimento entre escola-família para que sejam esclarecidos os direitos das crianças com NEE: desde a busca por atendimento da equipe multiprofissional da saúde, para obterem um diagnóstico preciso sobre as necessidades específicas de

cada aluno(a), ao fortalecimento de vínculos para que esses direitos sejam preservados, ressaltando, assim, a busca pela qualidade da formação docente.

Observa-se neste processo que houve adequação em toda rede de ensino quanto aos instrumentos físicos, materiais pedagógicos, equipamentos e estruturas arquitetônicas. O mesmo ocorreu em relação à capacitação prevista em lei, nos cursos de formação universitária dos docentes. Entretanto, ainda se torna duvidosa a real capacitação destes profissionais diante da realidade.

Só o acesso à escola não é o suficiente para garantir a inclusão social dos(as) alunos(as), seja no processo de aprendizagem, ou na adaptação do(a) aluno(a) na sociedade e sua inserção no mercado de trabalho, quando for o caso.

As legislações vigentes no Brasil, garantem que esse processo de inclusão ocorra em nossas escolas, o que já é um ganho incomensurável à sociedade, mas verifica-se que ainda ocorre um atendimento escolar com características neutras política-pedagógica, tal que, não favorece o desenvolvimento de todas as capacidades necessárias para atingir patamares mais elevados da pesquisa científica e humana para a formação destes(as) alunos(as). A estimulação de crianças com deficiências é crucial por diversos motivos interligados, que impactam não apenas o desenvolvimento individual da criança, mas também sua integração social e o reconhecimento de suas capacidades.

O cenário da pesquisa, surgiu a partir da experiência do próprio autor que trabalha na região citada e nas escolas entrevistadas há mais de 20 anos e, atualmente, com alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante do cenário, foi escolhida a questão a ser respondida durante a organização da pesquisa. A realidade da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na educação básica está de acordo com princípios de escola de qualidade?

No primeiro capítulo, a escrita deu-se através do estudo sobre o processo histórico da inclusão de crianças com NEE no cenário brasileiro, percorrendo o processo inclusivo para alunos com deficiência intelectual, os fundamentos legais brasileiros contidos na lei de diretrizes e bases brasileira, a Constituição Federal, o referencial curricular da educação infantil e estudos contidos nos resultados de seminários que mudaram a história da inclusão, as declarações e as recomendações para a proposta de inclusão, refletindo nesta parte da pesquisa a história e o processo da inclusão no mundo e no Brasil, conceitualizando sobre o termo de inclusão que mais se aproxima dos nossos objetivos com este trabalho.

Num segundo momento, percorremos sobre uma reflexão sobre a tríade das relações entre família, escola e o estado - compreendido como propulsor das efetivações das políticas públicas -, que

são fundamentais na luta por direitos para maximizar o desenvolvimento e o progresso da criança com Necessidades Educacionais; os fundamentos legais e recomendações construídas em seminários mundiais que alicerçam o processo de inclusão no Brasil.

No capítulo três, ocorre a apresentação dos dados obtidos sobre a inclusão dessas crianças nas escolas estaduais do Vale do Ribeira. O objetivo geral trata-se de apresentar a realidade da inclusão de crianças com NEE, da educação básica nas escolas estaduais do Vale do Ribeira e os objetivos específicos são percorrer as bibliografias e as legislações que assegurem o direito dos alunos de forma que favoreça ao ideal de Escola para Todos e de qualidade.

Os objetivos gerais: apresentar a realidade do processo da educação básica no Vale do Ribeira, os objetivos específicos, categorias de análise da pesquisa, o enfoque, o tipo de investigação, o desenho da investigação, o universo populacional e amostra de participantes, qual o sistema de amostragem utilizado a delimitação geográfica, o tempo de estudos e as técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Foram apresentados, ainda, como se construiu a validação do instrumento de coleta de dados, como foram realizados os procedimentos metodológicos para a coleta de dados e quais as limitações de alcance da investigação.

No capítulo quatro, foram apresentados os gráficos como resultados para a pesquisa e a discussão dela.

Após as considerações mencionadas pode-se concluir que as descrições a seguir trarão como principal objetivo elucidar sobre o processo de inclusão, o papel da escola e da família e a importância da equipe multidisciplinar neste processo, as principais dimensões que abarcam o ensino de melhor qualidade na construção de uma sociedade composta por pessoas que aprendem e utilizam seus conhecimentos para fortalecimento dos vínculos humanos.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DO PROCESSO DA INCLUSÃO

Durante décadas as pessoas com deficiências ficaram à margem da sociedade (Galvão Filho; Miranda, 2003). Para constatar a busca incessante dos direitos humanos (Brasil, 1974), será realizada uma exposição histórica sobre o processo de exclusão dos indivíduos com deficiência, assim como a exposição do processo de busca da inclusão desses indivíduos.

Pessotti (1982), considera o período anterior à Idade Média desprovido de informações que ratifiquem a existência de ações extremas em Esparta, “onde crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas”; assim, era válida a ação do assassinato ou abandono, conivente com a ideologia “atlética e clássica”. Somente com a propagação do cristianismo europeu é que “deficientes mentais e outras pessoas excepcionais” ou até mesmo a “mulher normal” auferem consideração de “pessoa”. Aqueles que posteriormente seriam chamados de idiotas e imbecis foram acolhidos por Nicolau, bispo de Myra, no século IV d.C., exemplificando os preceitos cristãos. A partir daí, não seriam mais abandonados à própria sorte ou expostos para morrer os deficientes ou os filhos bastardos, todos seriam acolhidos ou pelo Clero ou por pessoa de generosidade notável ou duvidosa. O Clero, detentor das informações e portador do domínio das relações sociais, assume o cuidado destas crianças ou adultos deficientes juntamente com a família, apesar de não possuírem estrutura organizacional para atendimento, proteção, treinamento e ou tratamento destas pessoas.

A “Inquisição Católica” e a “Reforma Protestante” definiam os padrões sociais regidas por leis divinas. Assim, qualquer situação ou pessoa que questionasse esta posição seria penalizado ou exterminado. Dessa forma, foi cumprido um papel onde ocorreram sacrifícios “*de hereges ou endemoniados milhares de pessoas, entre elas loucos, adivinhos, alucinados e deficientes mentais*” (Nogueira, 2008, p. 31).

Durante a Reforma Luterana, as ações não ocorreram diferentemente da Inquisição. Apresentaram culpa, entretanto com responsabilidade pessoal. Nestes a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe vem a faltar à razão ou ajuda divina (Pessoti, 1984, p.12).

Mesmo escapando da renúncia e “exposição”, recebendo amparo caridoso de conventos, igrejas ou de algumas pessoas, o direito divino não assegurou os direitos civis até o iluminismo. Ganha a proteção por prestação de pequenos serviços. Apenas passando de coisa para pessoa (Pessoti, 1984).

Ainda segundo o autor, no século XIII surgiu a primeira instituição para atender os deficientes mentais e, no século XIV, a primeira legislação para proteger os direitos, principalmente para aqueles que eram herdeiros de posses. O amparo torna-se seguro não só por questões beneficentes, como também pela herança que asseguram cuidados:

O deficiente agora merece sobreviver, e mesmo obter condições confortáveis de vida, seja por ter alma, seja por ter bens ou direitos de herança. É nessa lei que se distingue pela primeira vez perante a ordenação jurídica o deficiente mental do doente mental. Na Inglaterra, como no resto da Europa, o deficiente mental manterá o status de ser humano, criatura de Deus para efeito de sobrevivência e manutenção da saúde, mas adquirirá significados teológicos e religiosos paradoxais. Será, assim, "*Infant du bon Dieu*", mas portador de misteriosos desígnios da divindade (Pessoti, 1984, p.10).

Nos séculos a seguir, o deficiente mental é merecedor de cuidados, mas poderia ainda sofrer castigos físicos se seu comportamento fosse denunciado por testemunhos como demoníaco, herege ou blasfêmico:

Os ganhos financeiros, a arbitrariedade de critérios de julgamento e a visão supersticiosa do deficiente juntam-se nos séculos XIV, XV e XVI compondo uma sinistra ameaça ao "doente mental" e ao deficiente mental, agravada pelos riscos de punições severas a quem, tendo presenciado conduta herética, blasfema ou obscena, não a denunciase ao Santo Ofício. Particular rigor era usado nos casos em que a acusação envolvia condutas homossexuais, e, sabendo-se do notório desregramento erótico em deficientes mentais, adultos ou não (Pessoti, 1984, p.14).

Ainda segundo o autor, a revolução burguesa, no final do século XV, mudou a visão de homem e de sociedade, assim como a concepção de deficiência, passando a ser um item direto que afeta a economia, pois deficientes não eram produtivos. A contribuição da medicina ajuda a considerar a deficiência mental como problema médico e não espiritual. Na busca da melhoria de suas ações para produzir melhor, baseando-se na razão e na ciência, a divindade é colocada de lado. O valor ao teste, a experiência, a observação do mundo e construção de hipóteses fazem surgir o método científico na idade moderna, iniciando estudos que classificam as deficiências, mediação, tratamento:

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras

décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (Pessoti, 1984, p.68).

Nos séculos XVII e XVIII, surgem diversas maneiras de enfrentar o problema, pois aumentam os entendimentos sobre a deficiência. A Educação Especial é institucionalizada, porém, somente no século XIX ressaltaram ações de responsabilidade pública para sanar necessidades do deficiente. A diversificação de compreensões sobre o deficiente no século XX, faz *“prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o sócio construtivista ou sócio-histórico”* (Aranha, 1995, p. 36).

1.1 MARCOS LEGAIS

Sabemos que a inclusão é um princípio que teve origem a partir de movimentos sociais a favor da construção de uma sociedade mais justa e solidária, reconhecendo as diferenças entre sujeitos sociais e as necessidades da sociedade e instituições de se organizarem para atender a essas diferenças, tendo como fundamento a igualdade de direitos, tal como expressa em documentos legais (Brasil, 2001).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, organiza-se a fim de cumprir alguns dispositivos legais e político- filosóficos.

Salienta-se que na Constituição Federal, em seus Artigos 208 e 227, o Art. 208 contém uma lacuna em relação à matrícula das pessoas com NEE no ensino regular, pois a palavra preferencialmente dá margem à ideia de escolha, como também dá a opção de que só “alguns” poderão ser matriculados.

A Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus Artigo 4º, III, Art 58, 59, 60, apresenta características básicas de flexibilidade, de abertura e de algumas inovações em relação às anteriores - Lei 4.024/61 e 5692/71, inaugurando a proposta da Educação Inclusiva (Edler, 1997).

Dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE), houve a elaboração, execução e avaliação, pela comunidade escolar, do seu Projeto Político-Pedagógico, em meio à gestão democrática da escola (Brasil, 1996).

Segundo o autor, a dimensão política do Projeto Político-Pedagógico é evidenciada pela participação da coletividade, que tem seus interesses compartilhados, e a pedagógica, por suas implicações em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes.

Vê-se como importante destacar as principais Declarações e Recomendações referentes ao surgimento da Proposta de Inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Os novos rumos a favor da área de Educação Especial intensificaram-se a partir de seminários, de encontros ocorridos no século XX, na década de oitenta. São elas:

- Declaração de Cuenca- Equador (1981)
- Declaração de Sunderberg – Espanha (1981)
- XXIII Conferência Sanitária Panamericana- Washington (1990)
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia (1990)
- Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação com Necessidades Especiais- Venezuela (1992)
- Declaração de Santiago – Chile (1993)
- Declaração de Salamanca – Espanha (1994).

À Lei 10.172/01, o Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001)

Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios - inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social- visando à ampliação da oferta de atendimento, desde a educação infantil até à qualificação profissional dos alunos;
- das ações preventivas nas áreas visuais e auditiva até à generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e
- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

É importante que a sociedade esteja ciente da importância das legislações para as crianças com NEEs e que se mobilize para garantir a aplicação dessas leis. As famílias de crianças com NEEs também devem ter conhecimento dos seus direitos e buscar os recursos e o suporte necessários para garantir a inclusão de seus filhos na sociedade. Com o apoio da sociedade e da família, as crianças com NEEs podem ter acesso a uma educação de qualidade e desenvolver todo o seu potencial.

Ao investigar o processo de inclusão diante da Declaração dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), sabe-se que ocorre a articulação à igualdade e diferença como valores inseparáveis (Bobbio, 1909-2004; Freire, 1921-1997). Em ambientes escolares, é notória a volumosa quantidade de

dificuldades que se procedem na aplicação do processo inclusivo. Essas dificuldades podem ser culturais, estruturais, atitudinais, comportamentais. Assim, emerge a urgente necessidade da busca de modificações para que sejam atendidas todas as carências, assegurando o processo ensino- aprendizagem com qualidade efetiva e democrática (Teixeira, 1999).

Associado ao conceito de democracia, a qualidade que adjetiva de social é, para Cortella, indicadora da presença na escola, especialmente na escola pública, de uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social. O autor afirma, ainda, que a qualidade social carece de tradução em qualidade de ensino. (Rios, 2004, p.75)

Prieto (2002), disserta sobre o processo administrativo das unidades escolares que devem rever seus processos e voltar suas atenções para os princípios de gestão democrática, uma vez que, dessa forma, poderão ser realizadas com mais urgência o estreitamento e intensificação das esferas Federais, Estaduais e Municipais.

Carvalho (2004,) investiga os caminhos da escola inclusiva através do aprimoramento do atendimento, da valorização do professor e a aplicação das adaptações curriculares.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Brasil, 1997, p. 5).

Mendes (2000), faz a análise sobre as adaptações curriculares e conclui que as mesmas serão acessórios imprescindíveis no auxílio aos fatores administrativos e pedagógicos da escola inclusiva.

O Conselho Nacional de Educação decreta, através do parecer nº 17 das Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva, que deva ser desviado o foco da deficiência na pessoa, registrando, assim, a superação da pedagogia tradicional enaltecendo a escola, o ensino e os condicionantes da aprendizagem adequados ao aluno, contrariando qualquer forma de adequação do mesmo a padrões normativos, ou seja, a escola deve estar pronta a se ajustar à diversidade de alunos.

O texto determina que haja a possibilidade de alunos apresentarem necessidades especiais de aprendizagem ao longo do processo de aprendizagem, portanto, enfatiza três grupos:

- 1) aqueles com dificuldades de aprendizagem por causas orgânicas ou não,
- 2) aqueles com dificuldades de comunicação e

3) aqueles com altas habilidades ou superdotação, inserindo a responsabilidade às escolas de organizar recursos que sustentem a proposta de inclusão (Brasil, 2001b).

Duk (2005), assegura que o Projeto Político Pedagógico de uma escola define iniciativas inovadoras no atendimento ao aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE), uma vez que se trata de um documento em constante construção e análise.

As ações da escola inclusiva redefinem papéis e propõem novos desafios a todos os atores escolares naquela que foi organizada inicialmente sem atender a heterogeneidade (UNESCO, 1994).

Teixeira (2010), considera uma atenção especial à avaliação que nestes tempos também deva ser inclusiva. Rijo (2009), acrescenta que, historicamente, o contexto da Escola Inclusiva ainda é novidade para os profissionais ligados à educação, portanto, devem ser averiguadas para que o atendimento aos alunos não seja precário.

A Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, publicada pelo Ministério da Justiça (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (1998), Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais, publicado pelo Ministério da Educação (2000), o Parecer nº17 do Conselho Nacional de Educação que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001b), a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001a), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva, versão preliminar (2007), são documentos normativos que esclarecem as escolas o papel de cada um, no que se refere aos aspectos pedagógicos e administrativos. Porém, 92% dos gestores e professores desconhecem estes documentos.

A questão da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é complexa, fazendo com que as mesmas possam ser reconhecidas facilmente quando se afastam dos padrões de normalidade socialmente aceitos. Esses padrões de normalidade estão ligados à produtividade, segundo Bianchetti e Freire (1998).

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens particulares, os quais por sua vez, criam possibilidade da reprodução social (Bianchetti; Freire, 1998, p. 72).

É essa ideia que coloca as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência em situação de desvantagem, contribuindo para sua segregação na sociedade e na escola.

Quando falamos em processo inclusivo, este envolve a questão da aceitação, do reconhecimento da diversidade humana.

Em relação à aceitação, Manzini (1997), comenta que, ao se referir a pessoas com necessidades educacionais especiais, a palavra aceitação geralmente vem acompanhada de sentimentos de pena e dó, acabando por dar falso caráter à integração e à inclusão.

Segundo Marques (1997):

O caminho para a superação desta questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo sujeito, o homem, não está determinado por sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único (Marques, 1997, p. 22).

Portanto, as transformações nas relações de pessoas com necessidades educacionais especiais evidenciam-se historicamente pelas lutas travadas no sentido de respeitar as diferenças individuais; mesmo que essa “luta” ainda não esteja ganha, ela já está sendo promovida.

1.2 MARCO CONCEITUAL

Este tópico busca contribuir para a construção do conhecimento em relação aos conceitos estabelecidos em diferentes períodos sobre inclusão e exclusão social, compreendendo este como um processo que envolve o homem por inteiro e sua relação com os outros e, que determina e é determinada por formas de legitimação social e individual.

1.2.1 SASSAKI

Para Romeu Kazumi Sassaki, a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Segundo Sassaki (1997), é um processo sócio-histórico, que se configura em todas as esferas da vida social, mas é vivido como sentimentos, significados e ações. Geralmente, as considerações sobre inclusão procuram criar condições legais para que os direitos objetivados na Declaração Universal dos Direitos Humanos possam ser efetivados.

Refletem um anseio comum, nos níveis mundial e local, quando apontam a necessidade da instauração de um movimento para a inclusão de todos nas várias esferas sociais e, mais precisamente, na educação. A partir dessa afirmativa, pode-se concluir que, da forma como está organizada atualmente, a sociedade encerra características excludentes e, os direitos humanos, para serem

efetivados, além de um ordenamento jurídico positivo, carecem da defesa de sua legitimidade para seu reconhecimento. São, portanto, direitos que se gostaria de ter (Sassaki, 1997).

De acordo com Sassaki (1997, p. 39), os dois termos são distintos: integração – *“inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade”*, e *“inclusão - modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades educacionais especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”*.

De acordo com Sassaki (1997), a desigualdade social pode ser entendida como a dimensão objetiva da dialética da exclusão/inclusão. Sua parte subjetiva refere-se ao sofrimento individual, à culpa sentida por sua própria situação de excluído e à consequente fragilização dos vínculos sociais.

A partir do entendimento que a relação pedagógica tem como mediador e regulador o saber, utilizar sua desconstrução e reconstrução e não uma narrativa sobre seus produtos ou a aplicação de certas receitas pedagógicas, no que diz respeito tanto aos alunos como agentes, constrói a escola como instituição social, como um lugar de encontro e diálogo, responsabilizando todos pela construção do conhecimento, e não apenas por sua transmissão e aquisição (Sassaki, 1997).

1.2.2 FOREST E PEARPOINT

De acordo com Forest e Pearpoint (1997), a palavra inclusão pode abranger um vasto panorama de significações, podendo significar afiliação, combinação, compreensão, envolvimento e continência. Pode significar, também, o convite aos pais, estudantes e membros de uma comunidade para serem parte de uma nova cultura, de uma nova realidade. Inclusão não quer dizer que todos somos iguais, e, sim, que todos juntos podemos dar apoio e suporte uns aos outros.

Acreditavam que as crianças, têm o direito a uma educação de qualidade na sala de aula Regular, a partir de ambientes de aprendizagens verdadeiramente inclusivos e promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade em celebração às diferenças individuais.

1.2.3 OMOTE

Omote (1995, p. 57) afirma que:

O nome “deficiente” refere-se a um status adquirido por estas pessoas. Daí, temos preferido utilizar o termo “pessoa deficiente” a utilizar o termo ‘pessoa portadora de deficiência’. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância, vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não.

Neste contexto de construção social, Omote (1995), afirma que a deficiência é construída pela sociedade em que a pessoa deficiente se encontra, pois a limitação de uns também com produção e atuação limitada, não os remete ao título de deficiente, pois não são assim avaliadas.

Martins (1996) e Omote (1995), constataam que a concepção de desvio se relaciona diretamente com ações dos grupos na relação com as pessoas deficientes. Quando a sociedade rejeita os indivíduos deficientes mentais apresentam sua própria fraqueza social, pois as reações são causadas quando o diferente e anormal se apresentam e causam também reações diversas (Glat, 1995).

1.2.4 CROCHIK

Crochík (1997), considera que a “diferença” é parte inseparável ao conceito de deficiência e pode abarcar a probabilidade de preconceito, estando relacionada à aversão ao diferente. No entanto, este preconceito seria sanado se fosse encarada esta diferença como algo particular da humanidade.

Ainda segundo o autor, a educação, na perspectiva de bem ou serviço que pode ser adquirido no mercado, pode ser diferenciada de acordo com o público-alvo, com o cliente ao qual se destina. Dessa forma, pode ser um instrumento poderoso de validação desse sistema, pois reproduz a desigualdade social.

Na idade contemporânea, o questionamento volta-se para a integração do indivíduo na sociedade, modificando a ação para o deficiente, procurando oportunizar educação e integração social até chegar aos dias atuais, *“o homem passa a ser pensado através das relações que mantém com outros homens na sociedade”* (Nogueira, 2008, p.5).

1.2.5 MANTOAN

Maria Teresa Eglér Mantoan, enfatiza que é necessário construir um Sistema Educacional verdadeiramente inclusivo para todos. Para a autora, a deficiência é uma questão social e de direitos humanos.

A autora faz uma distinção entre integração e inclusão:

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular de ensino especial e em todos os seus tipos de atendimento: escola especial, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante sala de recursos, classes hospitalares vírgulas ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial dos serviços educacionais segregados. (Mantoan, 2008 citado por Pereira da Silva, 2022, p.119)

Já a inclusão é a transformação de todo o sistema educacional e sua plena participação na vida escolar.

1.3 A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional se faz imprescindível em função de uma histórica tendência para a exclusão dos sistemas educacionais; está relacionada com a maneira como a escola foi criada, sempre colocando à margem de seus processos pessoas que não se enquadram em seus requisitos. A repetência, a suspensão e a expulsão são exemplos dessas ações (Freire, 1921-1997; Moran, 2020). Não podemos nos abster das críticas de que a escola ainda mantém a característica em exercer a função de controle social. Fatores como a pobreza, atinge diretamente a capacidade de permanência dos educandos na escola, bem como fatores de exclusão dentro das próprias unidades escolares, estigmatizando aqueles que ainda não consolidaram os saberes essenciais para ler e escrever autonomamente, podem influenciar a prática pedagógica tornando um arbitrário cultural dominante (Bourdieu citado por Nogueira, 2006).

O processo de educação, de acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 13), supera a constituição biológica e genética, pois por meio dela os grupos humanos transmutam os mecanismos de sobrevivência das novas gerações por meio dos conhecimentos históricos. *“A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo de hominização e em especial da humanização do homem”*.

Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que o ensino é uma prática social viva e que é importante compreender a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade. Sasaki (2006) e Skliar (2006), ressaltam o processo de inclusão na história educacional e defendem a educação para todos.

Carneiro (2006), percorre análises sobre a formação em serviço para os diretores de escola para assegurar um processo de qualidade no atendimento aos alunos PAEE. Em 95% dos entrevistados, ocorre a afirmação sobre dificuldades da escola com equipamentos básicos, materiais, espaço e conhecimento da equipe.

Para Sasaki (1997), a escola configura-se como o lugar institucional autorizado de se fazer educação, pois é lá que ela é praticada comumente, referendada sua legitimidade e autoridade por aqueles que a praticam. O núcleo das práticas concretas escolares é a relação professor-aluno, uma vez que as instituições constituem-se como práticas sociais que se repetem e se legitimam enquanto se repetem.

Sage (1999), expõe sobre o papel do gestor escolar na educação inclusiva, ressaltando que este tem um papel importantíssimo que deve atuar em níveis dentro e fora da escola.

De acordo com Sacristán e Gómez (2018, p.14), “*desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas [...] a função principal que a sociedade delega à escola é a incorporação futura no mundo do trabalho*”. Acerca desta complexa relação da formação educacional para preparar o cidadão para o mercado de trabalho, além de todas as normativas vigentes a serem expostas nesta pesquisa sobre os direitos adquiridos, vimos como parte positiva o texto que se refere ao estatuto de pessoa com deficiência:

Art. 4 Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, LEI 13146, 2015)

Contudo, afirmamos que a preocupação com o mercado de trabalho também faz parte de uma atribuição de valores construídos pela humanidade, ao longo das décadas e pode ser modificada de acordo com a evolução.

Em relação à inclusão no mercado de trabalho, dados do IBGE (2019), revelam que apesar do direito ao trabalho para as pessoas com deficiência ser garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 06.07.2015), o nível de ocupação das pessoas com deficiência com de 14 anos ou mais foi de 25,4%, enquanto na população sem deficiência chegou a 60,4% (PNS, 2019, p. 33).

Posto isso, é importante ressaltar que a individualização caminha concomitante às tendências de novas formas de institucionalização e padronização de condições de vida. Os indivíduos livres tornam-se dependentes do mercado de trabalho e, conseqüentemente, dependentes de qualificação e formação para conseguirem inserir-se nesse mercado, bem como dependentes da oferta e dos meios para o consumo, das regras sociojurídicas que lhes concedem direitos, da ciência, da medicina, da psicologia etc.

Em suma, o processo de libertação da institucionalidade tradicional moderna aponta para outras e novas contradições, pois liberta e também produz novas dependências, que são, por sua vez, institucionalizadas e padronizadas. (Costa, Ianni, 2018, p. 24)

Para que ocorram as transformações necessárias diante de uma nova concepção de educação e sociedade, faz-se necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar de forma reflexiva e coletiva e que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva, afastando-se da neutralidade pedagógica (Freire, 1921-1997).

Segundo Pessotti (1984), esta inclusão implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguística, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras. É preciso entender que inclusão escolar não é simplesmente matricular o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula comum e dizer que está incluído. É fazer com que ele se beneficie do currículo escolar, da convivência com os demais alunos, tidos como “típicos” (Fernandes, 2004). Faz-se necessária a adaptação do currículo em função de suas necessidades.

Ainda segundo o referido autor, a inclusão educacional envolve mudanças, não sendo tarefa fácil, implicando novos desafios e precisando olhar atentamente para a realidade que nos cerca, com o objetivo de identificar os procedimentos de exclusão, sendo substituído este por novas práticas.

Ao questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é tido como mais um encargo que o sistema educacional impõe aos professores. Algumas expressões como “*a inclusão é forçada*” ou “*é inclusão só de fachada*”, mostram as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular (Documento Subsidiário à Política de Inclusão, p. 25).

A construção da escola inclusiva não tem caminhos prontos, uma vez que sua construção se dá a partir da “desconstrução” das práticas de exclusão. Um novo modelo de escola participativa deve garantir respeito de valores, respeito às diferenças e, mais que isso, o respeito à diversidade advinda das diferenças na sala de aula. Então, uma verdadeira escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos, sem preconceitos e ciente de seus compromissos como formadora e não apenas instrutora das novas gerações e transmissora de um saber já ultrapassado (Sasaki, 1997).

Diante disso, determinar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino requer, antes de tudo, nova postura da sociedade, aceitar e valorizar a contribuição de cada um, conforme suas condições pessoais.

Cabe ressaltar que esses dois termos representam um avanço na possibilidade de se acabar com as discriminações e do oferecimento de oportunidade para todos os cidadãos.

No que concerne especificamente à inclusão do aluno surdo, tais reflexões também são adequadas à outras “deficiências”, na visão de Spenassato (2009), para apresentar um sistema educacional com condições favoráveis é necessária e urgente uma reorganização neste atendimento, pois a ausência de salas de apoio, materiais, intérpretes, recursos visuais, metodologias apropriados aos alunos com necessidades especiais advém do cenário com poucas escolas praticando a inclusão, quer seja pela ausência do aluno surdo quer seja pela própria organização e preparo dos envolvidos; ao contrário do que demonstra um sistema de educação inclusiva que receba a totalidade sem exceções.

Ainda sobre o cenário escolar, podemos tratar das diferentes culturas e quantidade de conhecimentos em cada classe, pois compete ao professor desfrutar de estratégias para aprimorar metodologias de ensino, soluções, recursos diversificados assim como um sistema de avaliação coerente, na busca de apostar na diminuição da desigualdade e negociar a diversidade (Spenassato, 2009). Coll et all. (2004), ao identificar complexa relação entre escola e às crianças com NEE, aponta que 18% dos casos dos alunos referidos o tipo de ensino, além das questões familiares, determinam o agravamento das situações de dificuldades educacionais.

Historicamente, todo este contexto se apresenta até então como novidade para algumas realidades escolares:

A inclusão dessas pessoas se apresenta como um fato novo para a maioria dos professores e profissionais ligados à educação, surgindo como um grande desafio para todos, pois, uma escola inclusiva deve oferecer, ao aluno possibilidades reais de aprendizagem, caso contrário realizará uma inclusão precária (Rijo, 2009, p. 10).

O direito a todos da frequência na escola ainda está sendo conquistado através da transformação política da escola e das leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº9394/1996), que determina aos sistemas de ensino a garantia de professores especializados e habilitados para alterar práticas educativas, rompendo os desafios para agir com qualquer indivíduo portador de necessidade especial na sala de aula.

Aranha (2001), considera que a inclusão é resultado da aceitação da diversidade em meio à sociedade contemporânea, garantindo ensejos a todos com igualdade. Conclui-se que não são apenas as leis e as ideologias pesquisadas e publicadas que são responsáveis pelas ações inclusivas nas escolas; não é apenas as estruturas físicas que asseguram a inclusão; mas sim, a aplicação do currículo sob uma nova ótica proporcionando a todos procedimentos de aprendizagem, superação e aprimoramento. Cabe ressaltar ainda que, eliminadas as barreiras do prédio escolar, pois permite que as crianças alcancem

seu pleno potencial outras tendem a ser eliminadas, como a ausência de materiais adequados ou despreparo da equipe escolar.

O questionamento sobre qual seria a melhor forma de ensinar surgem emergentes em diferentes grupos da sociedade, aspecto este, que segundo Rios (2003, p. 32), estão diretamente ligados à formação dos docentes e sobre qual postura estes profissionais deveriam adotar diante de toda problemática em ensinar. *“O núcleo de reflexão que tenho proposto é a formação e prática dos educadores e educadoras e a necessidade de pensá-las, fazendo recurso a uma perspectiva crítica”*. Desta forma, a autora busca incitar os profissionais de educação para a prática competente julgando competência no que se refere à qualidade no ensino, emergindo como uma contraposição à pedagogia tradicional, questionando a neutralidade da educação e buscando uma formação que promova a emancipação e a transformação social.

Rios (2003), defende a ideia de que “competência é saber fazer bem”, tornando-se necessário e desejável na profissão, sobre o conceito “competência”. Para a autora

Emprega-se hoje, frequentemente, o termo competências, no plural, para indicar habilidades desenvolvidas no processo educativo ou na formação profissional (Perrenoud, 1997; Ropé & Tanguy, 1997; Fazenda, 1998; MEC, 1999). De alguma forma o termo viria substituir, visto que lhe é dada uma significação semelhante, os termos capacidades, habilidades, saberes. Trata-se apenas de um caráter técnico, semântico, ou haverá nesse movimento uma implicação ideológica que convém investigar?

Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que o ensino é uma prática social viva e que é importante compreender a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade. Rios (2003), elucida sobre as contribuições nessa perspectiva sócio-histórica da Didática e da Filosofia:

A aproximação entre filosofia e didática revela que elas são campos articulados na formação e na prática profissional do professor. Existe um caminho de compreensão, em mão dupla, a ser feito pelo professor, que vai da Didática à Filosofia da Educação e desta à Didática, e que é fundamental para a ampliação da qualidade de seu trabalho, para que ele entenda e aprimore sua prática. (Rios, 2003, p.22)

De acordo com Arroyo (1998), fatores que permeiam a sala de aula, mas que não advém da mesma, também influenciam o sucesso ou o fracasso escolar. São alvos de estudos a marginalidade, a pobreza e a miséria. Geralmente perpassam por ideologias para se concretizar a mudança almejada, pois atingem diretamente os profissionais da educação, porém algumas ideias de mudança muitas vezes não passam de modismos e acabam por não realizar o que se tinha proposto inicialmente. Nesta mesma perspectiva, podemos verificar que esse é o maior desafio dos países da América-latina. No ano de

2016 por meio da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, realizou-se a formalização do documento com os países membros da Organização das Nações Unidas contendo 17 Objetivos para “O Desenvolvimento Sustentável” (ODS) e 169 metas correspondentes. Velhas e novas preocupações:

Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: As desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Nós, educadores, não poderíamos ser diferentes. Retomamos velhos seriados tão atuais: as desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. (Arroyo, 1998, p.12)

A inclusão é um princípio que teve origem a partir de movimentos sociais, tendo como fundamento a igualdade de direitos e, segundo esta evolução, a Educação Especial passou a ser uma modalidade do ensino escolar. Assim sendo, destacamos que a Educação infantil configura uma etapa importante para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, já que é nessa etapa que o período do desenvolvimento está mais sensível à estimulação (De 0 a 5 anos). As ações realizadas pelo professor, nessa fase são imprescindíveis, para as novas aquisições no processo educativo (Xavier, 1997).

De acordo com Xavier (1997), percorrendo os períodos da história, é possível notar que se evidenciam teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo a exclusão. Tais situações envolviam não só as pessoas com necessidades educacionais especiais, como também os negros, índios, pobres, mulheres, trabalhadores, camponeses. Essas pessoas eram tidas como “diferentes”. Essa diferença trouxe para o indivíduo um “rótulo” ou uma “marca” depreciativa.

Para Xavier (1997), durante muitos séculos a questão da deficiência foi encarada de forma negativa por vários povos e governos. No Brasil, foi a partir de segunda metade do século passado, década de cinquenta, que os pais de crianças com deficiência mental começaram a se organizar em associações, a fim de ter melhor compreensão e direções a ser seguidas para o ensino dessas crianças, surgindo, então, as primeiras APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

O autor aponta, ainda, que foi a partir desse momento que, na Dinamarca, começou a surgir um novo princípio do vocabulário da Educação Especial – o da Normatização - princípio contrário às tendências segregacionistas de atendimento. *“A normatização visa a tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”* (Mantovan, 1997, p. 120).

Com o desdobramento desse princípio, surgiu um outro, o da Integração. Este se intensificou na década de setenta, trazendo a ideia que todas as pessoas têm o direito de usufruir de condições de vida, as mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade e, na década de noventa, começa a

desenvolver-se o princípio denominado de Inclusão, que tem como base a inserção total dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na sociedade e na escola (Mantovan, 1997).

Segundo Manzini (1997), o século XX inaugurou novos princípios dentro da área de Educação Especial, no sentido de minimizar a exclusão das pessoas com NEE nos sistemas sociais e educacionais. Acreditamos, também, que seja importante relatar as diferentes interpretações a respeito das palavras integração e inclusão, evidenciando que, aparentemente, elas são similares, mas há diferenças entre elas.

Ainda para o autor, integrar é, acima de tudo, oferecer oportunidades iguais, apesar das diferenças. Nesta concepção, podemos dizer que a palavra integração, dentro da área de Educação Especial, representa o início de uma nova postura frente às pessoas com necessidades educacionais especiais, abrindo caminhos para a possibilidade de se conviver com a diversidade. Entretanto, para Bueno (1993) citado por Mendes (2006, p. 397), “*os resultados dos trinta anos da política de integração escolar*” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais.

1.4 O PROCESSO INCLUSIVO PARA OS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS

Principiar um estudo sobre deficiência visual implica primeiramente explicitar o seu significado. Os indivíduos avaliados com deficiência visual caracterizam-se por uma incapacidade ou limitação no ato de “ver”. Em outras palavras, entende-se por deficiência visual, uma impossibilidade total ou parcial da capacidade visual, consequência de alterações no globo ocular ou no sistema visual.

Portanto, no grupo de pessoas com deficiência visual, são incluídos os cegos e os de visão subnormal ou visão reduzida, de forma que, de um grupo para outro, existe uma variação de perdas que se caracteriza por diferentes graus de acuidade visual. Esta variação pode representar uma perda desde a percepção de luz até o limiar da normalidade.

A caracterização da deficiência visual está relacionada aos fins a que ela se destina. A avaliação clínica, realizada pelo oftalmologista, prende-se à medida objetiva e quantitativa e à detecção da patologia. É necessária para fins econômicos, legais e administrativos. Portanto, segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), uma pessoa é considerada cega quando apresenta uma acuidade de 20/200, ou 0,1 no melhor olho, após máxima correção óptica ou quando, informam Cruickshank e Johnson (1983, p.4), o indivíduo apresenta no seu campo visual um ângulo não maior do que 20 graus, “[...] *ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200.*”

Também denominada de “cegueira legal”, “cegueira econômica”, “visão em túnel”, ou “em ponta de alfinete”, ou ainda, “visão tubular”. As pessoas que possuem acuidade visual entre 20/200 e 20/70 são consideradas deficientes visuais do grupo de visão subnormal ou visão reduzida (Amiralian, 1997).

Atualmente, os educadores estão valorizando a avaliação funcional da visão, realizada pelo professor, com a finalidade de complementar a avaliação clínica. Esta avaliação com fins educacionais consiste na observação criteriosa da capacidade visual da criança, revelando os possíveis recursos utilizados pela mesma no aproveitamento de seu resíduo visual. Trata-se de uma forma de avaliar privilegiando os aspectos qualitativos. Com base nesse inventário de informações, o professor pode elaborar um programa educacional mais adequado a cada indivíduo. As representantes mais expressivas desta conduta educacional do trabalho de avaliação funcional da visão são as doutoras Eleonora Faye (1972) e Natalie Barraga (1985).

No Brasil, os educadores, profissionais da área e órgãos oficiais, como o Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP-BRASIL-1995) e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Especial (SEED/DEE-PARANÁ-1994), adotaram tais concepções como orientadoras no atendimento das pessoas deficientes visuais com visão subnormal. Ao voltar o olhar para a história, percebe-se que a cegueira sempre preocupou a humanidade.

Segundo Hugonnier e Clayette (1989), são diferentes os sentimentos que movem os homens no tratamento da pessoa cega. Compaixão, temor ou admiração misturam-se através dos tempos. O próprio Homero, que era cego, na antiguidade, ainda hoje é celebrizado por seus poemas sobre a História do Mundo, como a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Amiralian (1997) destaca também as diferentes maneiras com que a pessoa cega foi e é vista nas diferentes culturas. Evidencia que uma delas é a visão do cego com poderes sobrenaturais, possuidor de dons divinos e misteriosos. A autora trabalha esta temática de forma interessante, enfocando as diversas concepções e abordagens a respeito das pessoas com cegueira.

A Síria, Jerusalém e a França, nos séculos V, VII, X, XI e XII, foram precursores em providenciar assistência e alojamento aos cegos, com a fundação de asilos e lares. A ideia de ensinar-lhes um ofício e reintegrá-los à sociedade foi desenvolvida por Valentin Haüy, em 1784, com a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris. Em 1825, Luis Braille, aluno e depois professor do referido Instituto, encarregou-se de elaborar um sistema de escrita baseado nos pontos em relevo, perceptíveis ao tato. Este sistema consiste em uma pequena cela composta de seis pontos, cuja

combinação dos mesmos permite a codificação das letras do alfabeto, os numerais, a pontuação e os sinais matemáticos. Dessa maneira, a escolarização dos cegos foi facilitada e aos poucos foi expandindo-se. Porém, somente em 1911, na Alemanha, foi fundada a primeira classe para atender aos amblíopes.

Mais tarde, na França, também foi criada uma classe com o objetivo de dar escolarização e formação profissional aos deficientes visuais, diferentemente do atendimento ofertado para os cegos.

Sabe-se que uma boa parte das informações que chegam ao conhecimento do ser humano são transmitidas pelo canal visual. A visão é o sentido responsável pela captação de estímulos e projeções espaciais, facilitando a vida do homem no relacionamento com seus semelhantes. Através da visão, as pessoas podem identificar objetos, distinguir cores, formas, tamanhos, distâncias, gestos e signos além das noções de luminosidade.

Certas habilidades como observar, comparar, seguir modelo, deduzir, interpretar e até mesmo controlar são mais favoravelmente desenvolvidas com as ajudas dos canais visuais, como exemplifica Ferrel (1999, p.15): “[...] *quando você enxerga bem, vê, o tempo todo, o que acontece a seu redor. Se quiser, pode fechar seus olhos no momento que desejar não ver. Com a visão você tem o controle de tudo. Entretanto, quando não se vê bem, a história é diferente.*”

Assim, uma pessoa desprovida da capacidade visual tem que lidar com uma gama de obstáculos que poderão afetar seu desenvolvimento psicomotor, intelectual e sócio emocional se não receber atendimento especializado tão logo seja detectado seu problema. A experiência educacional com as pessoas com deficiência visual tem mostrado o quanto elas se beneficiam de um trabalho bem planejado e consistente voltado para o desenvolvimento de áreas que são afetadas pela falta de visão.

A educação especial dispõe de metodologias específicas que ajudam o aluno com deficiência visual a desenvolver-se e viver integrado no seu meio social.

Durante a análise de outros estudos e a realidade das escolas trabalhadas, reafirmam-se alguns dos princípios fundamentais promulgados pela Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), quando se refere às novas ideias sobre as necessidades das pessoas com deficiência. Uma delas é a de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, para que haja interações e trocas mútuas de experiências enriquecedoras e estimuladoras do desenvolvimento não só cognitivo, como afetivo e social dos educandos.

Vygotsky (1989), também é um dos defensores deste princípio e explica que a criança com deficiência não é simplesmente menos desenvolvida em determinados aspectos, mas alguém que se

desenvolve de uma outra maneira. Ele concentra sua atenção nas habilidades que tais crianças possuem, interessando-se mais por suas capacidades do que por suas faltas.

Enfatiza que, por meio da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica, a criança com deficiência assimila as formas sociais de atuação, internaliza-as e interage como sujeito histórico. A internalização do conhecimento socialmente produzido e sua reelaboração individual são mediadas pela linguagem, que codifica as ações da própria pessoa e sua interlocução com as demais. É um constante interagir entre a história social e a história individual. As concepções de Vygotsky, quando se referem às pessoas com deficiências, refletem sua crença na possibilidade de os mesmos se desenvolverem como cidadãos. Opõe-se à tendência de entender a deficiência apenas pelo aspecto orgânico, ou seja, o lado do defeito. Argumenta, ainda, que o entrave maior no desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto o defeito de caráter biológico e, sim, as restrições no campo social que impedem uma educação adequada baseada em métodos e procedimentos especiais que lhe permitam um desenvolvimento semelhante às crianças normais. A seguinte afirmação ilustra com propriedade seu pensamento: *“O cego e o surdo estão aptos para exercer todos os aspectos da conduta humana, quer dizer da vida ativa; a questão particular de sua educação se reduz apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões necessárias”* (Vygotsky, 1989, p. 113).

Não é tanto a educação de crianças cegas (ou que apresente qualquer outra deficiência) e sim a reeducação dos que enxergam. Estes devem mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos [em relação às deficiências]. A reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância” (Vygotsky, 1983/2012, p. 86)

Complementa, ainda: *“A cegueira é um fato psicológico, não é uma desgraça. Esta se converte em desgraça como fato social [...] Decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social.”* (Vygotsky, 1989, p.58).

Vygotsky (1989), estabelece os princípios fundamentais que embasam o desenvolvimento da criança com deficiência. Se, por um lado, a deficiência impõe limitações ao indivíduo dificultando seu desenvolvimento, por outro, justamente por ocasionar dificuldades, possibilita o movimento para a compensação, ampliando o desenvolvimento de outras capacidades. Para o autor, o próprio organismo possui um esquema de compensação das funções deficitárias. O autor afirma que se um órgão, por deficiência funcional ou orgânica, encontra-se impossibilitado de realizar sua função, o sistema nervoso central, juntamente com o aparato psicológico, assume o papel de compensar essa função deficiente

que, ao entrar em contato com o meio exterior, estabelece um conflito que origina elevadas possibilidades para a compensação e a supercompensação.

Assim, a deficiência se converte em ponto de partida e força motriz para o desenvolvimento psíquico da criança. Nesta perspectiva, a escola de qualidade, que sabe lidar com a diversidade, busca assegurar às crianças oportunidade de aprenderem juntas, embora tenham objetivos diferentes. As respostas das crianças são ricas em pormenores que evidenciam a naturalidade como elas convivem no espaço escolar, compartilhando vivências próprias da infância, no que se refere ao fazer acadêmico, às relações sociais e ao brincar. Percebe-se que os alunos com deficiência visual que possuem dificuldades específicas, determinadas pela ausência ou limitação da visão conseguem interagir com os demais colegas, seja nas brincadeiras, na realização das tarefas escolares ou nas interações sociais.

Para os membros das equipes pedagógicas, a educação deve estar sempre em constante mudança, procurando novas alternativas para melhorar a qualidade de ensino dos alunos na sua diversidade, para que estes permaneçam na escola, inclusive as crianças com deficiência devem receber atendimento específico às suas reais necessidades.

Os profissionais das escolas consideram a necessidade de construir uma Proposta Pedagógica que garanta aos alunos uma efetiva participação no processo educativo, apropriando-se do conhecimento para usufruírem de forma ativa dos bens culturais que foram legados pela humanidade. Para essas equipes, a escola é entendida como o espaço que possibilita discussões coletivas, favorecendo o enriquecimento pessoal e social por meio das interações. Sobretudo, uma escola que esteja a serviço das camadas populares, em que o professor seja um educador comprometido com a defesa dos princípios democráticos. Nesse sentido, para Vygotsky (1989), a educação especial deve fazer parte da educação geral, embora tenha atribuído críticas à educação especial, considera seus méritos.

A escola especial não pode continuar enclausurando os educandos num mundo restrito e separado, limitando o desenvolvimento global dos mesmos. Ao contrário, a prática pedagógica destinada às crianças com deficiência deve basear-se na educação social, pois seja qual for o tipo de deficiência, cegueira, surdez ou retardo mental, acarreta algum tipo de desajuste social. Portanto, do ponto de vista pedagógico, a educação das crianças com deficiência implica, necessariamente, em oportunizar sua inserção social.

Vygotsky (1989), afirma que a escola especial tem sido antissocial, por isso forma o indivíduo antissocial, ao criar uma ruptura sistemática entre a pessoa com deficiência e o ambiente normal. Especificamente, em relação à escola especial para cegos, o autor a denomina de ambiente artificial que

não tem nada em comum com o mundo normal em que o cego deve viver. É uma escola que não ajuda na superação da cegueira e, sim, acentua sua condição, limitando o cego a viver num mundo segregado.

Por isso, recomenda:

Devemos pensar em como incluir e integrar o cego, o mais cedo possível, na vida. O cego deve viver uma vida em comum com os videntes e, para isso, deve estudar na escola regular. É certo que os elementos específicos do ensino especial devem ser preservados na escola especial ou introduzi-los na escola comum. Em princípio, deve-se integrar os dois sistemas. Com o fim de vencer o espírito anti social da escola especial, é necessário realizar uma experiência cientificamente fundamentada no ensino e na educação compartilhada, entre cegos e videntes. Experiência que tem futuro promissor (Vygotsky, 1989, p. 64).

Vygotsky mostra, por meio de seus estudos, as semelhanças no modo de desenvolver da criança com deficiência e da criança típica. As crianças com deficiências necessitam, segundo ele, apenas de peculiaridades metodológicas para chegarem ao pensamento abstrato. Para o autor, não há diferença no enfoque educativo da criança com deficiência e da criança considerada normal.

Considera um erro ver a anormalidade pelo enfoque da doença. Aconselha que não se deve avaliar as crianças pelo comprometimento que apresentam e, sim, pelas áreas íntegras que possuem. Propõe mudanças radicais a esse modelo rígido das escolas especiais e a saída que ele aponta não é a caridade social e, sim, uma lei geral de educação laboral. A educação que ele sugere considera tanto os aspectos psicológicos quanto os pedagógicos.

A tarefa da educação, segundo Vygotsky, consiste em incorporar a criança deficiente ao seu meio social e criar a compensação de sua deficiência. Ao analisar a educação especial e a educação geral, o autor sinaliza que, na essência, não há diferença de princípios entre a educação da criança deficiente e a educação da criança normal. Porém, há que se admitir a importância da educação especial para a criança deficiente, mas ela deve assumir um caráter científico e não filantrópico. O seguinte trecho mostra a visão do autor: “[...] *não se pode dizer que não há conhecimentos especiais para os cegos, os surdos e os deficientes mentais. Mas, estes conhecimentos e sua preparação devem submetê-los à educação geral e à formação geral. A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança deficiente*” (Vygotsky, 1989, p.47).

Em outros momentos, o autor retoma a necessidade de mudança no foco da educação das crianças com deficiências. Argumenta dizendo que é preciso libertá-la das marcas e das influências filantrópicas-religiosas e reestruturá-la segundo os princípios da pedagogia, com a compreensão científica dos problemas por exigência da realidade.

Vygotsky (1989), defende com ênfase e vigor a educação da pessoa com deficiência como meio de superação e emancipação da pessoa humana, como ilustra a passagem a seguir:

É provável que, mais cedo ou mais tarde, a humanidade triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência mental. Mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito que tem sobre a criança deficiente, ou seja, considera como um defeito não eliminável de sua natureza (Vygotsky, 1989, p. 61).

O entendimento sobre deficiência precisa ser modificado no plano social e pedagógico antes das futuras descobertas biológicas e medicinais. O surdo falante, o trabalhador cego participantes da vida em toda a sua plenitude não sentirão sua deficiência e não darão motivos para que outros a sintam. Em nossas mãos está a função de tratar com que o surdo, o cego e o deficiente mental não sejam pessoas com defeito. O número de cegos e de surdos se reduzirá de um modo incrível diante da evolução da medicina. Pode ser que a cegueira e a surdez desapareçam definitivamente. Porém, muito antes, elas deverão ser vencidas socialmente.

Nessa citação, fica evidenciada, uma vez mais, a posição do autor em relação ao desenvolvimento humano com base nas relações sociais e interações dos sujeitos históricos. As contribuições dos pressupostos da teoria vygotskiana apontam para a possibilidade de que a pessoa com deficiência superará as suas dificuldades pelo processo de compensação social. Este processo consiste em criar condições e estabelecer interações sociais de trocas que possibilitem aos sujeitos com deficiência de se apropriarem da cultura, terem acesso ao conhecimento científico e se tornarem emancipados.

Em geral, os membros das equipes colocam que há falta de conhecimento a respeito da temática. Percebe-se uma unidade de conduta que é a crença na possibilidade do trabalho integrado favorecer o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos deficientes e não deficientes.

A inclusão trouxe modificações para a escola porque, pelo fato da pessoa com deficiência visual depender de alguém para conduzi-lo foi necessário todo um trabalho com a comunidade escolar para explicar e orientar a respeito dos cuidados para com as pessoas com deficiência visual e observar obstáculos do ambiente, exemplo: portas, cadeiras, pessoas circulando no espaço. Observar a orientação que, quando o vidente chega, anunciar-se para o cego.

Ao analisar os pontos positivos e negativos que a inclusão traz para a escola, os elementos das equipes apontam um pensamento otimista a respeito desse processo, afirmando que é um

enriquecimento para todos, uma vez que a frequência desses alunos, na escola, tem incentivado e estimulado outros alunos a se desafiarem.

Observa-se que essas escolas em questão empenham esforços para cumprir um dos preceitos estabelecidos pela Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que é a pedagogia centrada na criança, à qual a escola deve adequar-se para ensinar, com sucesso, todas as crianças. Trata-se de uma mudança de perspectiva. A pedagogia centrada na criança traz benefícios para todos os alunos, valorizando sempre o potencial de cada um e não suas incapacidades.

1.5 O PROCESSO INCLUSIVO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dentre as dificuldades encontradas na inclusão escolar, os casos de deficiência intelectual e de quadros psicopatológicos graves, apresentam especial complexidade que merecem ser destacadas.

Segundo Pessotti (1984), há uma grande diversidade de terminologias utilizadas por diferentes correntes teóricas, acrescentando-se, ainda, a dificuldade diagnóstica associada a estes casos. É comum encontrar crianças taxadas como deficientes intelectuais, gerando consequências gravíssimas para o seu desenvolvimento.

De acordo com a DSM-V (2014, p. 75),

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

Considera-se que as doenças mentais (quadros psicopatológicos) na infância deveriam ser prioridade nos atendimentos terapêuticos, sendo mais provável que estas crianças consigam desenvolver sua capacidade intelectual. Por isso a importância de valorizar a inclusão escolar desde a educação infantil (Sasaki, 1997).

Para Glat (1995), “o rótulo de deficiente intelectual” atua duplamente tanto para definir como o deficiente mental deve se comportar, como outros devem agir com este indivíduo.

Para Pessoti (1984), outro aspecto que dificulta o trabalho com esse público diz respeito às implicações emocionais que eles têm na relação com colegas e educadores. Por essas razões, o trabalho interdisciplinar se faz ainda mais necessário no processo inclusivo.

Para Nunes e Ferreira (1994), mesmo com o surgimento dos modos explicativos, a deficiência intelectual ainda continua sendo considerada como um fenômeno que ocorre no sujeito; portanto, ele é o portador da deficiência. Temos presenciado uma busca constante para inserir o indivíduo com

deficiência intelectual em empresas, indústrias, escola, televisão e outros aspectos da sociedade, porém esta busca também requer soluções para que o mesmo encontre na sua ação resultados de interação e produção satisfatórios a ele e à sociedade. *“Em termos psicométricos, considera-se deficiência mental o grau de capacidade que, em uma distribuição normal da inteligência (no sentido estatístico), em uma determinada população, encontra-se dois desvios típicos abaixo da média, ou mais”* (Coll et al., 2004, p. 18)

Para melhor compreensão e domínio sobre as características de pessoas com deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), que se dá com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Determina-se três critérios para a sua avaliação diagnóstica, de acordo com DSM-V (2014):

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmado tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados. B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. (DSM-V, 2014, p. 77)

Os índices levantados nesta pesquisa mostram que, o maior percentual de alunos com deficiência matriculados nas escolas do Vale do Ribeira se enquadram neste perfil. A partir dos diagnósticos clínicos ou por meio de testes padronizados das funções adaptativa e intelectual ainda é possível conceitualizar a DI por níveis de gravidade que são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário; as medidas de QI são menos válidas na extremidade mais inferior da variação desse coeficiente.

O critério A refere-se a funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática. Os componentes críticos incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva. O

funcionamento intelectual costuma ser mensurado com testes de inteligência administrados individualmente, com validade psicométrica, abrangentes, culturalmente adequados e inadequados do ponto de vista psicométrico. (DSM-V, 2014, p. 88)

Diante deste perfil dos alunos, como já dito, necessitamos, como formadores humanos, assegurar que essa inclusão ocorra de forma digna, na escola e na sociedade. Não foi à toa elucidarmos nos primeiros tópicos a importância da elaboração de leis, em mencionar professores cuja formação política é base, não só de nossas lutas de classes, mas também para garantir que essas crianças permaneçam em nossas escolas encontrando o devido respeito e a dignidade de ser incluído.

Por meio da análise do índice de desenvolvimento humano, das últimas décadas, chega a ser redundante falar que necessitamos de maior investimento de recursos financeiros e humanos na educação, por isso, nos poupando da retórica, sabemos que será pela luta constante e persistente é que poderemos atingir um nível educacional seguro para mantermos uma sociedade inclusiva.

Dentre todos os princípios das normativas vigentes em especial o que eleva a capacidade humana do respeito e dignidade, ressaltamos como potencial para que o processo inclusivo das crianças com NEE atinjam o contingente da lei maior que se refere à Constituição Federal (1988), seja necessário abranger três dimensões da esfera escolar: 1) Elaboração do Projeto Político Pedagógico sólido e com embasamentos científicos voltados à metodologias; 2) Estabelecer adequadamente o Plano Educacional Individualizado; 3) Estabelecer formação adequada para os acompanhantes dos alunos com NEE.

Esta perspectiva ideológica de configuração para que ocorra adequadamente o processo inclusivo nas escolas, vem sendo posto, como já dito, por meio das normativas vigentes. Vemos na RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2 de 2011:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (Brasil, 2011)

Bem como A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “*institui a obrigatoriedade do Plano de Ensino Individualizado (PEI). O PEI deve considerar as características individuais do aluno e criar um espaço inclusivo por meio de ferramentas adaptadas e do ensino colaborativo*” (Brasil, 2015).

A Lei 17.798, de 6 de outubro de 2023, altera a Lei nº 17.158, de 18 de setembro de 2019, que dispõe sobre a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista. Esta lei determina que as pessoas com TEA incluídas nas classes comuns do ensino regular têm direito a um acompanhante especializado.

De certa forma, ainda que de forma genérica, estas diretrizes são aplicadas nos Sistemas de Ensino, às vezes - e muitas vezes, de forma precária.

1.6 Conceitualização sobre a verdadeira inclusão

Desta forma podemos dar continuidade a pesquisa concluindo que o conceito de inclusão que mais se aproxima dos nossos ideais procura abranger três dimensões educacionais: a) A humana; b) A histórica e; c) A política.

a) A Humana

A coexistência, ainda nos tempos atuais, da impositiva visão do conservadorismo nos sistemas corporativos, de governança ou dos sistemas socioeconômico transnacionais que influenciam a política educacional, deve encontrar no/a profissional que se prepara para resistir aos padrões impostos à aríete do sistema dominante a força intelectual que se espera para atuação de forma crítica e autônoma.

A palavra autônomo vem do grego: autos (eu mesmo, si mesmo) e nomos (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a lei, a norma, a regra é autônomo e goza de autonomia ou liberdade. Autonomia significa autodeterminação. Quem não tem a capacidade racional para a autonomia é heterônomo. Heterônomo vem do grego: hetero (outro) e nomos; receber de um outro a lei, a norma ou a regra. (Chauí, 2000, p. 566)

Para Gramsci, citado por Palha, (2002, p.18), os principais eixos pedagógicos para o desenvolvimento de uma personalidade autônoma, organizada, que habilite o indivíduo a introjetar, ou seja, a transformar em hábitos, os parâmetros constitutivos de um homem-participante, em suas palavras, cria-se a própria personalidade:

1) dando uma direção determinada e concreta (racional) ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam essa vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera.

Trata-se de um paradigma educacional capaz de transmutar a consciência da sobrevivência planetária (Morin, 2005), por meio da ampliação da consciência que envolve compreensão dos elementos da racionalidade, no contexto histórico e cultural da nossa época. O despertar para a compreensão deste resgate epistemológico é necessário para o amadurecimento da percepção social que

leva ao desejo da mudança que se mostram mais nocivas que úteis em suas consequências. (Kuhn, 1996 citado por Guimarães, 2020)

Segundo Bauman (2006), a sociedade líquido-moderna, caracteriza-se por essas constantes mudanças em um curto período de tempo, motivo pelo qual em seus estudos afirma que as situações permanecem sem mudanças significativas e “gera incertezas constantes”. Contudo, é preciso, segundo o autor, modernizar-se buscando a eficiência em suas ações, com o objetivo de “tornar o mundo humano um pouco mais hospitaleiro para a humanidade”. De acordo com Morin (2005), a educação deve promover a inteligência geral de modo multidimensional para o desenvolvimento das competências, fator essencial para ensinar a condição humana.

Ao(à) profissional da educação cabe reafirmar sua identidade e compreender a violência social provindos do sistema neoliberal e da globalização hegemônica, que afetam cada vez mais a camada dos(as) cidadãos(ãs) vulneráveis, e sua subordinação histórica que dilacera a identidade destes grupos.

A dimensão da sociedade seus impactos causados pela revolução industrial, aspectos esses que as instituições escolares devem compreender para identificar na comunidade local as possibilidades de contribuir na formação da corrente contra hegemônica à hegemonia cultural popular e, assim, para que haja o resgate da própria identidade cidadã, para uma nova educação social.

[...] Freire foi incisivo ao rechaçar a “pós-modernidade neoliberal” e defender a “pós-modernidade progressista e crítica” ressaltando sua politicidade e a defesa intransigente da democracia participativa. Apostou na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade à classe-que-vive-do-trabalho e no rechaço do absolutismo da razão tecnocrômica e instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da humanização. Mas apostou, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo. (Scocuglia, 2012, p. 188)

De acordo com Morin (2004, p. 97), a organização paradigmática do conhecimento e das culturas, que se desdobra em ética da união e da solidariedade entre os humanos é que torna a cabeça bem-feita. *“Seria necessário a reforma do pensamento para que houvesse uma reforma no ensino, a reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas.”*

É necessário pensar a condição humana; suas relações com o todo e com as partes (Morin, 2005). Para Arendt (2007), a condição humana refere-se a três dimensões: labor, manutenção da vida;

trabalho, manutenção das questões da matéria; ação, o que traz sentido à vida humana, o sujeito único em suas especificidades de respeito à pluralidade e posicionamento político.

Na sociedade do conhecimento o currículo escolar, está posto como um território em disputa¹, onde firmar a identidade docente se mostra como um campo fértil para que seja garantida a coerência entre as normativas vigentes e as reais possibilidades de mudanças. Neste contexto, é que firmamos a importância de compreender a inter-relação entre o contexto político e os movimentos na esfera educacional no qual emergem a formulação das normativas vigentes para que sejam quebradas as correntes que retrocedem no processo de humanização e In-Humanização. (Arroyo, 2021)

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (Arroyo, 2013, p. 126)

Intelectuais que somos nós pesquisadores no campo da educação devemos nos debruçar em estudos que abarquem as diferentes dimensões sobre o ensino e sobre a aprendizagem por meio da implementação de um currículo que não seja excludente.

b) A Histórica

Em nenhuma hipótese os saberes científicos e culturais construídos pela humanidade ao longo de sua historicidade deverão ser desvinculados ao que se propõe à escolarização formal, é esta a sua função, também, mas não a única. A dimensão da pedagogia política que se estabelece está na apropriação instrumental vinculados aos saberes culturais, sociais e políticos da classe popular para a transformação da sociedade; está em desfragmentar os saberes disciplinares e relacioná-los de forma significativa e qualitativa “*a prática de seus alunos enquanto agentes sociais*” (Saviani, 1989, p. 89) De acordo com Freire (1996), essa articulação é possível quando há entre os(as) agentes educacionais a prática metodológica dialética com as classes populares.

¹ARROYO, Miguel G. (2013) Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes.

De acordo com Durkheim (1978, p.35), o primeiro fator a ser considerado nos processos educativos se dá em relação à dimensão histórica, “*educação tem variado infinitamente com o tempo e com o meio*”. Neste contexto, Boaventura (2021), nos estimula a pensar em uma nova cultura política de transformação social. Onde, emancipatória, busca a compreensão frente a dimensão dos princípios de igualdade, visto pelo campo econômico na má distribuição de renda; sobre o reconhecimento da diversidade cultural, com o objetivo de transformar as relações de poder desigual.

Contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque, o que não significa que tenham deixado de ocorrer. As mudanças tecnológicas aproximando os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, o fim da Guerra Fria, os fluxos migratórios são alguns dos ingredientes que criam uma atmosfera favorável ao maior fluxo de pessoas entre culturas. Os movimentos sociais diversos — étnicos, de gênero, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros), religiosos — se juntam às críticas marxistas denunciando a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral. Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais. (Lopes; Macedo, 2002, p. 76)

Há emergente na cultura profissional educacional a necessidade em se pensar a função docente como contingente de transformação social. A complexidade em analisar o principal documento que norteará as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica, deve ser elo de união para consolidar a identidade planetária que promove o fortalecimento dos vínculos em prol de uma sociedade justa, democrática, que compreende a massa porque busca convergir os saberes acumulados pela humanidade em um projeto de vida subjetivo e de construção de pessoas autônomas.

c) A política

De acordo com as análises de Lopes e Macedo (2002, p.29), a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças de forma democrática. Bobbio (1986), nos adverte sobre a apatia política. De acordo com o filósofo, este comportamento compromete o futuro da democracia.

Bobbio recorre, ainda, às teses de Stuart Mill para reforçar a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher - indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente desejados por aqueles governantes, que preferem confiar na tranquilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes. (Bobbio, 1986, p. 26)

Dewey (1928, p. 228), elucida que a construção de uma sociedade democrática vai além de tomar decisões coletivas, nela deve haver em cada membro da sociedade a capacidade de pensar, participar das elaborações das políticas públicas e de julgar os seus resultados. “*A democracia deve começar em casa, e essa casa é a comunidade de vizinhos*”.

Em um Estado de inspiração neoliberal as políticas educacionais incidem, essencialmente, em políticas compensatórias, adotadas de forma focalizada, seletiva, priorizando a parcela da população que considera mais vulnerável em detrimento da universalização. Têm por finalidade principal direcionar a organização da escolaridade aos interesses hegemônicos, agindo na construção de uma coesão social, política e econômica. (Durli, 2020, p. 23)

Compreendemos que as legislações vigentes, mesmo obedecendo um mesmo cunho democrático, são postas tais quais que podem favorecer ou não à sociedade por meio dos currículos escolares, da educação básica à universitária.

A elaboração do currículo como fonte de poder², pode estar direcionado para cumprir sua função de melhorar a vida dos/as cidadãos/ãs, como também pode manter a configuração propedêutica a qual ignoram os números que devastam e mergulham na pobreza milhões de seres-humanos. Se somente com a educação podemos transformar qualitativamente a vida da população, enquanto não nos afastarmos da neutralidade pedagógica-ética-política, não conseguiremos mudar o curso da história.

Neste contexto o discurso eloquente sobre a superação dos desafios sociais frente ao viés ideológico de manipulação das massas, superam a retórica da qualidade sobre o ensino e retomam o significado sobre a importância da dialogicidade e posicionamento político, aclamado por Freire (1921-1998).

[...] a ideia de qualidade passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento das diferenças, dos direitos iguais nas diferenças e, mais especificamente na contemporaneidade pela renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais, pela resistência a uma concepção mercantilizada do conhecimento, pelo alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar. (Arroyo citado por Rios, 2003, p. 74-75)

O posicionamento político, sobre o qual os autores citados nos têm alertado, também observados em estudos de Cortella (2014; 2017), suscitam um profundo enfoque sobre o sentido social que atinge a profissão docente. Se trata em insistir “*na força da percepção crítica como opositora da dogmatização no incauto.*” (Freire citado por Cortella, 2017, p. 129)

² SILVA, T. T. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

A importância aqui levantada sobre a tomada de consciência que nos afasta das correntes hegemônicas, são determinantes para o futuro de um povo, que supera as teorias mecanicistas, para reequilibrar as capacidades humanas. “*A dignidade humana não pode ser obtida no campo das tecnologias onde os homens são hábeis. Ela só pode ser conquistada no campo da ética e o progresso ético é medido pelo grau em que nossos atos são pautados pela compaixão e pelo amor e não pela cobiça e agressividade.*” (Toynbee; Ikeda, 1976, p. 346, citado por Guimarães, 2020, p. 316)

Definimos assim, o conceito de inclusão como uma ação constante de humanização, que engloba o desenvolvimento de todas as potencialidades para ser e estar neste planeta de forma autônoma, democrática e crítica.

CAPÍTULO II

A TRIÁDE SOCIAL: FAMÍLIA, ESCOLA E ESTADO

O ambiente familiar é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança. Ao evidenciarmos no enunciado do capítulo que nenhuma esfera será mais importante do que a outra, por isso denominamos tríade social: família, escola e estado, ressaltamos que a escolha do primeiro tópico “família”, não tem a função de delegar funções técnicas de cuidados essenciais das pessoas com deficiência às famílias, são os cuidados nucleares os primários, mas não apenas.

Principalmente no Brasil, as escolas públicas atendem públicos não emancipados do ponto de vista libertário-político (Freire, 1996), ou seja, por não terem recebido a formação humana adequada, as famílias nucleares destes alunos não compreendem a sua real importância no papel de emancipação de seus pupilos, de fazerem valer a lei ou até mesmo de valorizar a importância do desenvolvimento global das crianças com NEE.

O auxílio que a família da criança com necessidade especial poderia oferecer, sem que haja a criação de vínculos, passa a ser meramente instrumental. Os profissionais determinam as ações que os pais podem contribuir. Devemos considerar os aspectos familiares neste processo de inclusão que beneficie a todos.

É aí, então, que se torna imprescindível a formação adequada em Direitos Humanos de toda sociedade para que se leve em conta não só a criança, mas todos os afetados: o que significa para os pais e para o resto da família ter um filho com deficiência; qual é o papel escola na orientação da família em seu processo educativo e como se coordenam e se relacionam os diferentes Sistemas Sociais que afetam a criança - saúde, lazer, educação.

Por fim, mas talvez o começo, é que o Estado seja o responsável por este ciclo de desestruturas e por meio da divulgação e efetivação das Políticas Públicas possa pôr um ponto final nas desigualdades que atingem a sociedade.

Ter um filho é um dos acontecimentos mais vitais para um ser humano. Um filho é sempre fonte de ilusões ou medos. A fantasia e as vivências que se projetam em torno deles são muito profundas, como também as expectativas idealizadas. Quando o filho apresenta alguma dificuldade séria, pode tornar-se muito difícil.

Desde o momento que os pais ficam sabendo da existência de uma deficiência, aumenta a preocupação com o presente e o futuro dessa criança. Essa preocupação acompanha a família por toda a

vida. Os pais terão que decidir sobre tratamentos médicos, escolha de profissionais e opções educativas. Alguns profissionais orientam de uma forma, contrariando os que outros recomendam.

Há um bombardeio de informações que essa família tende a receber. Outro aspecto, é pensar que essa criança necessitará de aumento de dedicação. Em alguns casos, essa criança necessitará de mais cuidados físicos, assim como mais tempo de interação e mais situações de jogo ou de estudo compartilhado.

Outro tipo de dedicação, decorre da necessidade de tratamento com diversos especialistas: revisão médica, idas constantes a serviços de reabilitação, orientação psicopedagógica e acompanhamento escolar. Muitos pais, sobretudo as mães, sacrificam durante anos suas possibilidades de lazer e desenvolvimento profissional pela dedicação ao filho.

No aspecto econômico, essas famílias têm sempre gastos extraordinários nos campos médicos, ortopédico, educativo e reabilitador. Além disso, há muitos casos em que um dos pais deixa de trabalhar para atender a criança e o orçamento familiar pode ser afetado. Quanto ao futuro, a tarefa dos pais é empreendida pensando que, depois de alguns anos de intensa dedicação ao filho, chegará o momento em que ele atingirá uma maturidade que lhe permita ter uma vida independente. No caso de ter um filho com alguma deficiência, essa afirmação fica em suspense:

Será capaz de arranjar-se por si mesmo em alguma etapa da sua vida?

Necessitará de cuidados por toda a vida?

Como assegurar seu bem-estar quando seus pais faltarem ou não puderem atendê-lo?

Apesar de todas essas preocupações, é importante ressaltar que muitas famílias conseguem altos níveis de adaptação e satisfação. São pais que acompanham seus filhos com necessidades especiais com verdadeiro entusiasmo, embora sempre com preocupação.

Alguns vivem com intensidade os pequenos avanços que seus outros filhos tinham passado despercebidos. Muitos sentem admiração e orgulho, valorizando o esforço de seu filho para aprender e superar suas dificuldades. Muitos outros, valorizam essa experiência de ter tido um filho com deficiência como algo positivo, apesar do esforço que possa ter exigido.

Foi-se o tempo que as deficiências eram atribuídas a causas orgânicas geradas na família. Essa terrível culpa, fonte de vergonha para a família, ficou no passado. Infelizmente, ainda hoje, muitos pais se sentem extremamente culpados porque, os dogmas cristalizados os deixam acreditar que o nascimento de um filho com uma deficiência significa um castigo.

Nas sociedades ocidentais, ainda persistem preconceitos que não ajudam na integração das pessoas com deficiência. Provavelmente, a ideia mais difundida é que as famílias de uma criança ou um

adulto com deficiência tem de ser necessariamente uma família problemática e desajustada e que todos os membros são afetados negativamente.

Essa concepção supõe generalizar a situação de um grupo de família que realmente não consegue ajustar-se ao fato de ter um filho com deficiência, acarretando problemas para toda a família, ignorando que outras alcançam altos níveis de adaptação, não penalizando o restante da família pelo fato de um membro ser deficiente.

Pela visão simplista da perspectiva patológica, tudo de mal que acontece à família. Rusgas entre irmãos, conflitos entre parentes, deve-se à tensão gerada pela deficiência. Essa influência foi reduzida com os avanços em relação aos estudos da família em geral. Essas mudanças na concepção da família tiveram grande avanço. As famílias das crianças com deficiências começam a ser consideradas “*famílias normais em circunstâncias excepcionais*” (Seligman & Darling, 1989, p. 165).

A mudança de visão implica em deixar de pensar nas famílias em termos de carências e problemas, para centrar-se nas suas necessidades. As dificuldades deixam de ser vistas como algo privado para se apresentar como uma questão interativa. As necessidades dos pais e responsáveis não são focadas apenas pela deficiência do filho, mas também pela resposta ou pela falta de resposta em um meio social determinado. Essa família teria muito menos necessidades especiais se houvesse serviços adequados em relação à deficiência – educativos, médicos, ocupacionais, de lazer. A condição humana de uma pessoa, de acordo com Garcia et al. (2011), passa por múltiplas condições: biológicas, psicológicas e culturais. São meios necessários para a pesquisa psicopedagógica, o diagnóstico e o tratamento individual.

Alguns autores insistiram em estudar e intervir junto a famílias com crianças com deficiências. Destacou-se como fator fundamental a capacidade dos pais de enfrentar situações de estresse (Lazarus e Folkman, 1984; Mcconachie, 1994).

Pode-se afirmar que, em todos os casos, ter um filho com necessidades especiais é fonte de preocupação e tensão muito variáveis em função das características individuais, familiares e sociais. Os diferentes estilos dos pais para enfrentar o estresse explicariam o fato de que as famílias em situações aparentemente muito similares (mesma deficiência e idade dos filhos, situação sociofamiliar similar, acesso a recursos idênticos) mostram, às vezes, grau de adaptação extremamente diferentes.

2.1 A DIMENSÃO ESCOLAR

Compreender que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do mero conhecimento do fato. Foi comparado ao que ocorre com a perda de um ente querido, as etapas que os

pais trilham até a aceitação da deficiência do filho são similares às de luto. Há sempre um sentimento de perda. Nos casos em que a criança com um desenvolvimento normal sofre um acidente ou uma doença, o processo pode ser ainda mais duro: o que se perde não é apenas uma ideia, uma fantasia, mas as capacidades que o filho tinha.

O modelo de adaptação que se apresenta a seguir descreve as reações mais frequentes que ocorrem desde que os pais constatarem a deficiência até chegar à sua aceitação (Seligman,1979; Hornby,1995).

Fase do choque – Ao saberem de que a criança tem uma deficiência, cria-se um bloqueio, um atordoamento geral que, inclusive, pode impedir a compreensão das mensagens que estão sendo recebidas. Esse choque pode levar desde alguns minutos até vários dias. Caso a família já suspeitava da deficiência, essa fase pode ocorrer bem leve e pode até não acontecer.

Negação – Após a profunda perturbação, a primeira reação é ignorar o problema, vivendo o dia a dia como se nada tivesse acontecido, ou então questionar a capacidade do diagnóstico dos profissionais ou considerando que se trata de um erro. Um certo grau de negação nos momentos iniciais pode ser adaptativo, caso contrário se houvesse plena consciência poria em risco o equilíbrio psíquico dos pais. Importante não estagnar nessa fase, já que pode ter um efeito paralisante na família, que não toma as medidas médicas necessárias e ou educativas.

Fase de reação - Depois do choque e da negação dos primeiros momentos, os pais vivem uma série de emoções e sentimentos. As reações abaixo são as mais frequentes; em alguns casos, também aparecem reações de ansiedade, de desapego e sentimentos de fracasso.

Irritação - São habituais em um e outro momento reações de raiva e agressividade, voltando-se contra supostos culpados (médicos, familiares portadores de uma doença). Esse tipo de atitude costuma ser muito mal-aceita socialmente e entre os profissionais que não entendem que esses comportamentos dos pais não são ataques pessoais, mas o reflexo do sofrimento que estão passando.

Culpa - A agressividade pela frustração nem sempre se volta para fora em forma de irritação, mas, muitas vezes, é dirigida a si mesmo, com sentimentos de culpa. Alguns pais se atormentam buscando possíveis causas das dificuldades de seu filho: que erros cometeu na gravidez, nos cuidados físicos. Em outros momentos, sentem-se culpados por estarem bem, enquanto seu filho padece de algum tipo de déficit e, por último, algumas pessoas se sentem culpadas ao constatar recusa que produz nelas mesmas a deficiência de seu filho.

Depressão – Viver em toda sua dimensão essa fase de profunda tristeza pode ser um dos passos fundamentais para chegar a uma fase mais construtiva. Um certo nível de depressão é saudável;

acredita-se que a superação trará benefícios. Nessa fase, a estagnação dificulta bastante a relação com o filho, produzindo um tipo de interação muito pouco estimulante.

Fase de adaptação e de orientação - Depois de sentir algumas reações citadas anteriormente, a maioria dos pais chega a um grau de calma emocional no sentido de ter uma visão realista, centrando-se no que fazer para auxiliar o filho.

Essas fases que vivem os pais de crianças com uma deficiência é um percurso totalmente particular.

Nem todas as pessoas passam por todas as etapas, nem nessa ordem exata. Em situações muito extremas, por exemplo, com as doenças degenerativas, é muito difícil passar das fases iniciais e chegar a um nível de adaptação.

Deve-se levar em conta que as fases não se superam de uma vez por todas, mas algumas reações tendem a se repetir. Por exemplo, uma mãe ou pai pode voltar a ter uma atitude de negação diante do fato doloroso de que a criança está perdendo as habilidades adquiridas ou aumentando seu déficit sensorial.

Finalmente, adaptar-se, reorganizar-se e ajudar adequadamente os filhos não significa estar conformado com a deficiência. Muitas famílias aceitam seu filho como ele é, mas lamentam suas limitações. Eles amam seu filho e dedicam-se a eles, mas não podem alegrar-se com sua doença ou com sua deficiência.

Entre as interações familiares, a mais estudada é a que se estabelece entre a mãe e o filho com necessidades especiais. As mães estimulam os filhos de forma espontânea, com o desenvolvimento de jogos e da linguagem.

Em relação aos pais, um dos fenômenos que costuma acontecer é que a um se permita um certo abandono ou atravessar as fases mais depressivas, enquanto o outro se mostra mais ativo e forte. Isso é adaptativo, tanto diante da criança como diante dos familiares, desde que se alterem os papéis, não deixando apenas para um o cuidado com essa criança.

Diferentes estudos tentaram verificar a repercussão que a deficiência da criança tem sobre os irmãos (Seligman e Darling, 1989). Não existe uma resposta simples de como a criança com necessidades educativas afetam o desenvolvimento dos irmãos. Verificou-se que as relações dos irmãos com uma criança autista são mais frustrantes do que com outro tipo de limitação, nas quais a interação e a comunicação são mais afetadas.

Também verificou-se que, em alguns estudos, em função do sexo dos irmãos, as irmãs, quando mais velhas, são mais afetadas pela sobrecarga de cuidados em relação à criança com deficiência, já

que, na família, lhes é pedido um nível maior de ajuda do que aos outros irmãos. Os pais também se preocupam com as reações de ciúmes, pela maior atenção que dedicam aos filhos com dificuldades. Muitas famílias cuidam especialmente da atenção dada em relação aos outros filhos, evitando que toda a família gire em torno da deficiência.

Importante lembrar que o ambiente familiar saudável é aquele que encontra equilíbrio para todos os seus membros, e que, para muitas pessoas, o convívio com um irmão com deficiência foi positivo para sua formação, tende à indicação de escolher uma profissão de caráter social.

O nascimento de um filho com deficiência precipita as tensões quando estas já existiam entre familiares. Alguns pais, quando percebem que seu filho é rejeitado pelos outros, tendem a romper a relação entre familiares de forma radical.

Ocorre com frequência que o círculo de pessoas que têm filhos com dificuldades similares se estenda em forma de apoio emocional. Muitas vezes, são através de associações de pais de pessoas com deficiência.

Há diferentes modelos sobre a abordagem da relação profissional, que vão dos mais tradicionais – modelos do expert e do transplante, aos mais modernos, que levam em conta as necessidades, os direitos e o papel dos pais – modelos do usuário e da negociação.

No modelo do expert, a relação profissional-família é estabelecida com base em que o profissional que tem conhecimento sobre a criança, assim como o poder de decisão sobre as medidas a adotar. Nesse modelo, os pais são considerados pouco competentes com relação às dificuldades de seu filho, estabelecendo uma forte dependência com relação a eles. As preocupações dos pais, o que eles consideram importante, seus sentimentos não são motivos de intervenção; quando muito, são vistos como elementos secundários. Os profissionais nessa relação com os pais jamais admitem dúvidas ou desconhecimento nos relacionamentos com a criança. Utilizam linguagem técnica, pouco transparente para os pais, que os faz sentirem-se pouco competentes.

Um número cada vez maior de pessoas questiona essa forma de agir, mas socialmente ainda é bastante requisitada. São muitas as famílias que procuram esse tipo de profissional, deixando em suas mãos “os problemas”. Por outro lado, é muito gratificante para esses especialistas a sensação de poder e o status profissional que implica o modelo do expert.

As ações dentro desses modelos muitas vezes causam desconfiança entre pais e profissionais e a insatisfação das famílias pelos serviços recebidos. Esse profissional, em alguns momentos, assume uma grande sobrecarga, pois tem necessidade de demonstrar que é um expert no assunto.

No modelo do transplante, o profissional tenta transplantar para os pais o papel dos profissionais, considerando-os como um valioso recurso para trabalhar com as crianças. Os pais ocupam um lugar essencial no tratamento ou no desenvolvimento do programa educativo de seu filho. Como no modelo expert, são os profissionais que estabelecem o que é preciso trabalhar com as crianças.

O poder de decisão continua nas mãos desse profissional, mas já é um avanço com relação ao modelo expert, já que obriga os especialistas a incorporar à sua prática habilidades de divulgação e trato com a família.

Muitas famílias se sentem sobrecarregadas em sua vida cotidiana e se sentem mais professores do que pais, condicionando à vida familiar exercícios repetitivos ou dolorosos, levando a perda de espontaneidade na relação familiar.

Nesse modelo, como no anterior, quando as crianças não avançam o suficiente, é fácil culpar-se mutuamente pelos fracassos. As famílias costumam considerar que as tarefas não eram apropriadas para seu filho e os profissionais tendem a pensar que os pais não puseram em prática as recomendações ou que não fizeram seu papel de forma satisfatória.

O modelo do usuário teve início nos anos 80 com um movimento entre os profissionais e as famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Cunningham e Davis (1985), estão entre os autores que mais defenderam esse modelo.

Nesse modelo, insiste-se nos direitos dos pais como usuários de um serviço. Os pais não são sujeitos passivos, mas protagonistas de seu processo de adaptação e de resposta às necessidades de seu filho. Dentro desse modelo do usuário, o profissional é quem informa, oferece opções, cria alternativas e ajuda a compreender as reações. Seu valor não está apenas em ter conhecimentos técnicos a respeito da deficiência, mas também em suas habilidades interpessoais: capacidade de empatia e de escuta para incorporar os pontos de vistas dos pais, habilidade para divulgar conhecimento profissional e, sobretudo, capacidade de negociação. A negociação, entendida como a busca de soluções consensuais entre família e profissional, é a chave do processo de colaboração, embora, em última instância, as decisões a respeito da criança cabem aos pais. É importante que os pais se sintam cada vez mais competentes e capazes na educação de seu filho, e que a relação profissional se estabeleça em um plano de igualdade, evitando as relações de dependência do profissional.

Reconhecemos esse modelo como propagador de um grande avanço com relação aos anteriores, porém apontam algumas críticas. As expectativas sobre o papel profissional são muitas e algumas famílias pedem continuamente opiniões. Nesse modelo, há os direitos dos pais à livre escolha do

profissional, mas, em muitos casos, seja por falta de opções ou porque em muitos serviços públicos não se permite tal escolha.

Vale ressaltar que no modelo de negociação, complementam e ampliam os modelos anteriores, não apenas trabalhando sobre a relação pais/filhos, mas também com a família como sistema, e dando mais atenção à diversidade de situações familiares e contextos sociais no momento de intervir (Seligman e Darling, 1989).

Assim como no modelo do usuário, o ponto de vista e os interesses dos pais sobrepõem-se aos dos profissionais. Nessa formulação, se busca um equilíbrio maior entre uns e outros. Tanto os pais como os especialistas têm muito conhecimento e experiência a oferecer na tomada de decisões em torno da criança.

Dentro desse modelo, o modelo da negociação pode-se chegar ao acordo de estabelecer uma interação que seria própria do modelo do expert ou do transplante, mas que não se consideraria negativa em uma determinada situação.

Seja qual for o modelo em que o profissional opera, vale a pena deter-se em seu nível de envolvimento emocional e afetivo. Alguns profissionais se sentem tão identificados com os pais que chegam a perder seu papel e a extrapolar os limites profissionais para se converterem em amigos. Esse envolvimento pessoal excessivo impede a eficácia no apoio e dificulta examinar outras alternativas ou manifestar desacordo, quando este surge.

Em outro extremo, o medo do envolvimento nos problemas dos pais, ou temor de suas reações, leva os profissionais a manterem interações frias e distantes com as famílias que também não são adequadas.

No trabalho emocional com os pais, os especialistas devem encontrar um ponto médio, que seja funcional para ele e que lhe permita preservar seu equilíbrio emocional sem necessidade de defender-se das reações dos pais

2.2 A DIMENSÃO EDUCACIONAL

A escolarização massificada gera necessidade de intervenções cada vez maiores de especialistas: intervenções psicopedagógicas seja no modelo clínico ou preventivo social. Ambas abordagens buscam a transformação dos aspectos individuais dos educandos, tomam como insumo analítico os conhecimentos, técnicas, programas e ferramentas da Psicologia aplicada aos problemas educativos (Erausquin et al., 2014). As famílias de crianças com necessidades educativas especiais têm de recorrer a diferentes profissionais, seja para diagnóstico, para intervenção ou para busca de suportes.

Esses contatos podem ser uma fonte de apoio ou representar uma grande dificuldade quando o tratamento recebido não é adequado.

O compromisso com a sociedade deve suscitar em melhorias contínuas no Plano Nacional de Extensão Universitária bem como no Ensino Básico de forma que no currículo seja estabelecido de forma transversal as dimensões éticas e cumpra com seu papel de melhoria na qualidade de vida dos grupos excluídos. *"Uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo"* (Cortella, 2017, p. 34). Entretanto, a corrente hegemônica persistente no paradigma pedagógico acompanhada da crença segregadora, da postura de descompromisso político, ético, pedagógico com o próprio processo de humanização dos outros, *"dos oprimidos por não reconhecê-los humanizáveis, passíveis de formação humana"*, (Arroyo, 2019, p. 80), revela outro paradigma a ser superado: a formação dos profissionais que buscam libertar os oprimidos.

Mesmo diante das legislações supracitadas, há uma distorção entre o que se normatiza às possibilidades de realização das mesmas devido a complexidade em que se instauram as diferenças sociais que afetam diretamente o ensino. *"Frente a um contexto social cada dia mais complexo, a escola precisa se aliar às demais políticas, para a efetiva garantia de direitos e proteção integral de nossas crianças e adolescentes, conforme determina o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)."* (Schneider; Hernandorena, org., 2012, p.8) Bem como, resgatar em nossa própria construção identitária de lutas e conquistas, os pensamentos daqueles que viveram para nos libertar. Estamos vivenciando um novo e perigoso marco de opressão em nossa historicidade, *"sempre que os processos de opressão são repostos e sempre que os oprimidos aumentam, somos obrigados a repor o pensamento de Paulo Freire."* (Arroyo, 2019)

A crítica que faz Arroyo (2019), é a de que não há possibilidade de ultrapassar quaisquer que sejam as barreiras na educação se, tanto a formação dos(as) profissionais que atuam para a construção da sociedade, como dentro das próprias instituições sociais, os sujeitos de direitos não reconhecerem que o Sistema está favorecendo para que eles e nós continuemos a propagar a concepção de sujeitos in-humanizados.

A Pedagogia do Oprimido é a síntese dessa contraposição política, ética, pedagógica ao segregador paradigma de Humano-In-Humano, in-humanizáveis, in-educáveis que tem prevalecido no paradigma político-pedagógico antiético hegemônico. Paulo não se limita a uma crítica a esse paradigma, afirmando que os In-Humanos são humanizáveis, vai além e afirma

Outro paradigma ao reconhecer como humanos já, os grupos sociais marcados com a mais antipedagógica e antiética segregação-opressão: não reconhecê-los como humanos, mantê-los na condição de in-humanos. Para Paulo a opressão mais brutal é não reconhecer um ser humano como humano e segregá-lo como In-Humano. Essa a crítica política radical de Paulo ao paradigma de Humano-In-Humano. (Arroyo, 2019, p. 121)

Por tornar-se campo fértil para novas intervenções entre escola, comunidade, família e ser elo para afunilar o distanciamento entre as autoridades públicas e os sujeitos de direitos, é que a posição do educador social se faz necessário. E para que não haja luta de egos, são necessárias comissões específicas para reafirmar o compromisso ético-profissional entre todos os agentes envolvidos nas instituições. "O desafio profissional está em encontrar novas estratégias de ação." (Schneider; Hernandorena, org., 2012, p.9)

O(a) educador(a) social dentro da educação, não se refere em específico a atuação dentro da escola, mas compõe a dimensão que auxilie nas propostas que busquem elucidar a sociedade sobre seus direitos. É esta a dimensão de educação que buscamos: desalienação da população a partir da desalienação do próprio profissional da educação. Se trata de um novo paradigma ou de um despertar para os paradigmas já estabelecidos? *“Aquilo que Paulo Freire chamava de sua loucura. Uma loucura sã, que é fazer o que tem de ser feito e que seria um contrassenso fazer quando ninguém faz. Nós acreditamos numa coisa incrível: que gente foi feito para ser feliz e que esse é o nosso trabalho. Não é só nosso, mas é nosso também”* (Cortella, 2014, p. 98)

Desde 2015, por meio de comissões específicas, diante das controvérsias observadas por órgãos direcionados à medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual demonstrava a triste realidade do analfabetismo funcional de crianças, jovens e adultos do nosso país, deu-se início à revisão dos currículos das escolas de educação básica e estas se consolidaram em 2017 com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como normativa para orientar os currículos de todos os Estados e do Distrito Federal. Para se cumprir com a exigência da carta magna, tal documento estabelece que o ensino deve ser promovido por meio do desenvolvimento de competências gerais para a formação dos alunos. Observa-se, neste contexto, que o direito subjetivo ao conhecimento científico deve estar relacionado ao projeto de vida do educando.

A linha filosófica demonstrada na normativa referida, é explicitamente dialógica com o rompimento das questões eruditas e fortalecimento dos conhecimentos da comunidade para fins de consagração dos direitos sociais. Ao definir tais competências, a BNCC reconhece que, *“a educação*

deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.” (Brasil, 2013)

Mesmo após termos explanado os conceitos aqui já levantados sobre a produção das deficiências nas próprias escolas gerados pela falta de investimentos estruturais de pessoas e de materiais, observa-se que a maior dificuldade de se atingir o desenvolvimento global dos alunos nas escolas se trata de falta de uma parceria efetiva entre a saúde e a educação.

Quando analisamos o fracasso escolar (epidemia terrível entre nós e que prefiro chamar de pedagogicídio), sustentado pelos pilares da evasão e da repetência, é usual serem apontadas para ele causas extra escolares: precárias condições econômicas e sociais da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória etc. Todas essas são causas reais e impactantes, mas não são as únicas. Se desejamos aproveitar a contradição entre o caráter inovador e conservador de nossas práticas (procurando explorar os espaços nos quais nossa autonomia relativa rejeite concretamente a manutenção de uma realidade social injusta, devemos nos debruçar também sobre as causas intraescolares do fracasso.(Cortella, 2017, p. 108)

Se o psicodiagnóstico é a chave para abrir as portas da incomensurável necessidade de acompanhamento especializado, não é, somente, nas escolas que conseguiremos atingir o plano de tratamento individualizado de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) que nela estão inseridos, mas também está relacionado ao posicionamento-ético-político (Freire, 1928-1998), frente às questões sociais que correspondem aos agentes educacionais.

A reflexão sobre o tipo de profissional surgiu entre aqueles que desempenham um trabalho permanente com os pais (psicólogos, assistentes sociais e outros). De acordo com “Frente a um contexto social cada dia mais complexo, a escola precisa se aliar às demais políticas, para a efetiva garantia de direitos e proteção integral de nossas crianças e adolescentes, conforme determina o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). É importante que outros profissionais incorporem sua intervenção com as famílias. “Os estudos sociológicos, antropológicos, educacionais e políticos têm sido incluídos nas práticas e reflexões, do mesmo modo que se revela a necessidade de concepções transdisciplinares e de ações intersetoriais” (Lopes & Silva, 2007, p. 159).

Dessa maneira, as ações da terapia ocupacional social implicam em um conhecimento e acompanhamento próximos das questões pertinentes àquela problemática social na qual se propõe a intervir, desde sua compreensão macro-estrutural, perpassada pela situação do território, pelas características da comunidade, pelo mapeamento das redes de suporte, pela

intersectorialidade administrativa e política, até as histórias de vida, relações e modos de existir das pessoas e grupos em suas singularidades e subjetividades. (Lopes & Silva, 2007, p. 158)

O trabalho com as famílias normalmente se desenvolve de forma intuitiva, aprendidos muitas vezes através da própria experiência. A falta de formação no trabalho com as famílias leva à insatisfação dos pais, muitas vezes pelo fato do profissional ter atitudes defensivas em relação à família das crianças com deficiência.

Se pensarmos do ponto de vista socrático, o qual nos remeteria à famosa frase “só sei que nada sei” - e buscarmos através desta dimensão sobre o que pensam aqueles/as que atuam na educação cujas propostas de mudanças tornam-lhes grandes fardos pelo temor do trabalho que se terá a partir da abertura de novas perspectivas, ou até mesmo, como aponta Cortella (2014), situações estas de mudança que irão gerar cautela imobilizadora pelas baixas expectativas de se efetivarem as mudanças em sua totalidade - deveria essa máxima, apenas nos alertar que mesmo atuando há anos em educação, não devemos esquecer a condição de humildade em ser um(a) agente ético de transformação social.

2.3 A DIMENSÃO DO ESTADO

As políticas Públicas, principalmente educacionais, surgem a partir de contextos de lutas; entretanto, não deixam de carregar seu caráter discriminatório que ainda é determinado pelo interesse das classes dominantes.

Considerando o argumento de Bianchetti (2005, p. 89) de que “em uma formação social concreta os setores dominantes promovem uma determinada política social em função de seus interesses estratégicos, utilizando, para isso, as estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia”, as políticas públicas de caráter social podem ser compreendidas como a expressão de um projeto de sociedade que se pretende implantar. (Durlí, 2020, p. 22)

Em 2006, houve a implementação, por meio do Ministério da Educação, da definição do atendimento educacional especializado (AEE), a ser implementado em salas de recursos multifuncionais. Em 2008, foi aprovado o Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Para a implementação deste Decreto, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que, em seu artigo 5o, define:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas

sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios. (Brasil, 2009)

Entretanto, de acordo com a atual legislação educacional do Brasil, crianças com transtornos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem não são consideradas como público da Educação Especial, fazendo com que não tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008; 2015).

A análise do Censo Escolar da Educação Básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País referente ao ano de 2022, considerou que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022.

Ferraro (1999, p. 24) analisa que alunos com mais de dois anos de defasagem compõem o grupo dos excluídos na escola, ou seja, "exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência". Este parece ser o caso da maioria do alunado da educação especial brasileira. Tal precariedade corrobora, ainda, as análises tecidas por Ferreira e Ferreira (2004), ao indicarem que os compromissos internacionais não são implementados de forma satisfatória.

A ampliação de serviços que atuem de forma eficaz para o tratamento das crianças com NEE em todas as dimensões de intervenção: clínica, social e educacional-preventiva em vários contextos de intervenção familiar; asseguram os direitos constitucionais existentes para o processo de desenvolvimento psicológico.

É importante ressaltar que promover as melhorias na educação sem uma combinação de políticas universalizantes, portanto, que seja capaz de prover educação para todos, e focalizadas naqueles que têm maior dificuldade ao acesso devido à sua classe social, não irá reduzir a desigualdade educacional e mesmo a desigualdade social. O pressuposto é de que a educação cumpra seu papel importante no quadro mais geral de um desenvolvimento sustentado e de longo prazo para o país. Desenvolvimento sustentado pressupõe necessariamente diminuição da desigualdade social, e da educacional, em particular (Lopes et al., 2006, p. 121-122 citado por Lopes & Silva, 2007, p. 161).

Não há mudanças cognoscentes sem que haja ação revolucionária, ou onde os dirigentes não conseguem se contrapor à uma visão mecanicista. Como visto, esta ação prescinde do diálogo com as

massas oprimidas na busca pela libertação. Trazer a dimensão de ética para o contexto educacional, de acordo com Cortella (2017), é não nos submetermos às atitudes que nos envergonham diante da comunidade que se apresenta num contexto de vulnerabilidade. Sustentados por nossa integridade tornando nossas ações em prol de qualidade no ensino, morada de hábitos que gerem a garantia dos direitos subjetivos à vida humana. *“Ética é a possibilidade de recusar a falência da liberdade, a ética é a nossa capacidade de recusar a ideia de que alguns cabem na nossa casa, outros não cabem; alguns comem, outros não comem, alguns têm graça e outros têm desgraça.”* (Cortella, 2017, p.103)

Outro pensamento que Paulo Freire reforça. Motivos para não reconhecer Paulo Freire, patrono da Educação: o Estado e seus aparelhos passaram a ser os opressores. As violências de Estado privando adolescentes de liberdade e até exterminando vidas. Os educadores/as aprendem no conviver com educandos roubados em suas humanidades e até exterminados. Aprendem que as formas de opressão se radicalizaram nos extermínios. Haverá lugar nos currículos de formação para que os educadores, educadoras entendam os educandos roubados em suas humanidades e até sabendo-se ameaçados de extermínios? Há algo mais opressor para um ser humano do que desde criança roubar-lhe sua humanidade e proibir-lhes de ser, de viver? (Arroyo, 2019, p.83)

Além de todas as normativas vigentes já descritas nesta pesquisa, tomamos por necessário realizar a investigação dos documentos que norteiam o acesso à Saúde Público do Vale do Ribeira, compreendendo esta como base para o fortalecimento dos vínculos multidisciplinares que compõem a esfera de atendimento das pessoas com transtornos mentais.

No documento intitulado Plano de Ação da Rede Psicossocial do Vale do Ribeira (RAPS/2013), que dispõe sobre a proteção e os direitos de pessoas portadoras de transtornos mentais, identificamos como rede de apoio:

Rede de Atenção Básica: Todos os municípios da região tem cobertura da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e, ao menos, uma Unidade Básica de Saúde (UBS). O Vale do Ribeira conta com 63 Equipes do Programa de Saúde da Família, destes, apenas o município de Registro possui um Núcleo de Apoio em Saúde da Família- NASF-I devido a sua densidade demográfica. Dos 15 municípios, 3 (três) possuem *Equipe Mínima de Saúde Mental* (Psicólogo, Médico Clínico, Assistente Social).

Média Complexidade: Ambulatório Regional de Saúde Mental de referência para os 15 municípios que compõem o Vale do Ribeira administrado pelo Consórcio Intermunicipal de Prefeitos do Vale do Ribeira- Consaúde

Atenção especializada: *Centro de Atenção Psicossocial- C.A.P.S.:* CAPS-I implantados: Registro (credenciado e habilitado), Cajati e Iguape (em processo de credenciamento e habilitação).

Referência Hospitalar Especializada: Adultos (mulheres e homens) –Hospitais Psiquiátricos Salto de Pirapora e Santa Cruz- localizados na região de Sorocaba- DRS-XVI. Referência para o atendimento à Criança, Adolescentes e Mulheres portadores de Transtornos Psiquiátricos é o CAISM- Philippe Pinel, sito na grande São Paulo.

Entretanto, constata-se no documento que os serviços estão direcionados, principalmente para pessoas com transtornos mentais decorrentes do uso de entorpecentes e em situação de rua. Não se relata os cuidados médicos para pessoas ou crianças em idade escolar.

Por meio de pesquisas diretas por meio da internet, não foi possível constatar nenhum outro programa específico que norteie essa pesquisa para descrever uma orientação adequada que estabelecesse quais seriam as parcerias essenciais para encaminhar os alunos com necessidades educacionais especiais às equipes multidisciplinares; ou seja, não existe um documento oficial que determine qual seria o melhor plano de ação para tratamento, reabilitação ou prevenção, das equipes multidisciplinares que conduzam esta região a obterem os direitos de tratamento adequado. As leis Nacionais, já exemplificadas, falam de todo o processo de conquista da população em geral, mas se está sendo cumprida, ainda não é estatística.

Sendo assim, vimos que teríamos que iniciar o processo de análise de material para uma outra pesquisa.

A melhor indicação de tratamento multidisciplinar para crianças com Necessidades Educacionais Especiais varia de acordo com as necessidades específicas de cada criança. No entanto, geralmente, um tratamento multidisciplinar para essas crianças envolve a participação de profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros. A equipe multidisciplinar trabalha em conjunto para avaliar as habilidades e dificuldades da criança, desenvolver um plano de intervenção individualizado e implementar estratégias de suporte em diversos aspectos, como acadêmico, emocional, motor e social. Além disso, a participação da família e a colaboração com a escola também são fundamentais para maximizar o desenvolvimento e o progresso da criança com Necessidades Educacionais.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 PROBLEMA

Diante do tema proposto, que é a realidade da inclusão na educação básica: Inclusão nas Escolas Estaduais do Vale do Ribeira e Baixada Santista, foi formulada uma questão norteadora da problemática da pesquisa.

Como é a realidade da inclusão na educação básica nas Escolas Estaduais no Vale do Ribeira e na Baixada Santista?

O problema a ser resolvido norteia com um recorte físico e sistêmico, delimitando um espaço geográfico e uma rede de ensino.

Não se trata de qualquer questão, mas sim uma questão lógica que define também os objetivos, sejam o geral ou os específicos. Trata-se de um recorte de observação de um tema muito maior: a inclusão.

É o ponto de partida da pesquisa, o qual define o cenário de busca das evidências para verificar a validade dos conteúdos pesquisados.

3.2 OBJETIVO GERAL

Apresentar a realidade do processo de inclusão na educação básica nas escolas estaduais do Vale do Ribeira e na Baixada Santista.

3.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Pesquisar a legislação vigente.

Discutir a legislação vigente.

Apresentar como tem sido cumprida a lei.

Apresentar o aparato da rede de ensino estadual nesta região.

Apresentar dados obtidos na região da pesquisa.

Descrever a evolução da história da educação inclusiva de acordo com as Políticas Nacionais desde a idade antiga até os dias de hoje.

Conhecer se os professores dispõem de formação continuada para atender as perspectivas de uma escola inclusiva.

Identificar se a instituição escolar possui atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica nos mobiliários e equipamentos.

Conhecer a participação familiar e da comunidade no contexto escolar para melhoria da educação inclusiva.

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISES.

A pesquisa envolve uma análise bibliográfica qualitativa, acrescida de respostas de questionário aplicado à distância em grupo de professores, por meio de formulários Google Forms. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objeto: a realidade da inclusão na educação básica.

A organização da pesquisa ocorre diante de cinco questões além do problema:

Como ocorreu o processo histórico de inclusão?

Qual é o papel da escola no processo de inclusão?

Quais foram as alterações legislativas que influenciaram as ações inclusivas na escola e fora dela?

Existe técnica específica para exercer a inclusão na escola?

Como reagem as famílias diante de necessidades educativas especiais?

Inicialmente, a pesquisa percorreu a análise de afirmações de diversos autores, impulsionando ao autor uma reflexão sobre o contexto educacional mundial e brasileiro. Em seguida, deu-se a formulação do questionário e a aplicação do mesmo, divulgado por meio de redes sociais, mais especificamente link em WhatsApp. Os dados obtidos foram transformados em gráficos.

3.4 ENFOQUE

Após análise bibliográfica, foi aplicado um questionário entre professores de educação básica. Foram levantados aspectos materiais ergonômicos, financeiros, emocionais e estruturais.

Os questionamentos envolvem: redes de ensino, tipo de escola, nível de ensino, faixa etária, número de matrículas, presença de alunos com necessidades educacionais especiais.

Houve questionamento de profissionais como professores, coordenadores, supervisores e funcionários e, ao mesmo tempo, questionou-se sobre idade dos profissionais, sexo, tempo de experiência, carga horária de trabalho.

No questionários, ocorre o levantamento sobre a quantidade de escolas nas quais esses profissionais de educação trabalham, qual tipo de vínculo empregatício, formação acadêmica, vida social frente à inclusão.

Buscou-se investigar a formação continuada na escola e fora dela, ação educacional frente às necessidades educacionais especiais, preparação acadêmica dos profissionais, metodologias educacionais mais empregadas, acessibilidade, ações inclusivas constantes no projeto político pedagógico de cada escola, recursos financeiros, emprego de TICs, dificuldade de convívio. Este questionário foi aplicado na Diretoria de Ensino de Miracatu, no Vale do Ribeira, no ano de 2021.

3.5 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Numa primeira etapa, a pesquisa percorre uma abordagem qualitativa empregando a técnica de obtenção de informação bibliográfica. Ocorreu uma busca de obras que citassem a temática buscando, inicialmente, no meio midiático. A coleta de dados se dá por meio do levantamento bibliográfico dos autores e concepções sobre o assunto e aplicação de questionário nas escolas das regiões envolvidas. Diante da leitura desta bibliografia, foi verificada a possibilidade de analisar a população escolar da região com foco temático na inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Na segunda etapa, foi executada uma leitura exploratória levando em conta o objetivo geral da pesquisa investigando informações que ajudassem a apresentar a realidade e converter a delimitação do tema.

Na terceira etapa, a leitura levando em conta os objetivos específicos foi o foco das ações de trabalho, foram organizadas informações para responder a cada um deles.

Na quarta etapa, foram realizadas leituras, executando grifos de texto das informações mais relevantes, anotações à marginalia com reflexões mais relevantes e estabelecendo relações entre autores.

Na quinta etapa, relações sobre o assunto e construção de resumos e resenhas que ajudaram na construção do texto final, sempre levando em conta o autor, o título da obra, a data de publicação, a fonte e dados relevantes que foram relacionados na bibliografia.

A sequência de leitura deu-se pelas obras mais atuais e, depois, para as mais antigas.

No que se refere à análise bibliográfica, num primeiro momento os autores mais pesquisados e estudados foram aqueles mais citados em trabalhos anteriores, encontrados em sites de pesquisa. Depois, os autores foram selecionados conforme a temática discutida ou para validar os dados encontrados ou contrapor os mesmos. A busca de afirmações que avaliassem as informações encontradas na realidade das escolas foi uma busca específica entre entendimento de texto e ações observadas. O estudo da legislação e textos normativos se fez necessário durante a pesquisa.

3.6 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.

Trata-se de uma pesquisa mista, sem a probabilidade de manipulação de dados, uma vez que as respostas ocorrem com poucas variáveis, equivalente à polarização de eventos, não oportunizando medições posteriores. A aplicação dos questionários foi desenvolvida em trabalho com grupos de professores na Diretoria Regional de Ensino de Miracatu e na Diretoria Regional de São Vicente.

3.7 UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRA OU PARTICIPANTES.

A investigação foi apresentada para 82 (oitenta e dois) professores na Diretoria Regional de Ensino de Miracatu e na Diretoria Regional de Ensino de São Vicente, a qual abrange a administração de 40 (quarenta) escolas nas seguintes cidades: Itariri, Pedro de Toledo, Juquiá, Iguape, Ilha Comprida e Miracatu. Já na Diretoria Regional de Ensino de São Vicente, a qual abrange a administração de 80 (oitenta) escolas nas seguintes cidades: Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande e São Vicente.

Dentre os profissionais que responderam a pesquisa, todos lecionam na educação básica: 100% com formação superior, 60% feminino, e 95,1 % em escola pública. Os questionários foram enviados por meio de redes sociais, porém, não houve identificação nas respostas. Deve-se as respostas a um efeito aleatório não direcionado, individual, geográfico ou temporário. Portanto, trata-se de uma probabilidade finita, localmente definida, realmente tangível, de modo algum hipotética e eventual.

3.8 SISTEMA DE AMOSTRAGEM

Por se tratar de uma problemática enfrentada, discutida e atuada nas escolas e no ramo educacional como um todo, buscou-se questionar os profissionais que mais atuam na escola ou estão próximos a ela, sendo eles professores, coordenadores, funcionários e supervisores. Concomitante, houve a reflexão sobre as afirmações dos autores sobre os assuntos envolvidos e a observação mais voltada para o assunto dentro de minha rotina de trabalho. No ano de 2021, ainda havia um certo isolamento das pessoas e alguns profissionais estavam em estado de isolamento, nem todos estavam presentes na escola. Parte dos profissionais trabalhavam no modo Home Office; outra parte, com licença médica por contaminação ou risco de saúde pela COVID 19; poucos faziam trabalho presencial. Os alunos frequentavam de modo revezado. Diante deste cenário, decidiu-se enviar através de redes sociais um link com o questionário para o levantamento de dados da pesquisa.

O acesso aos professores deu-se de modo rápido, do mesmo modo que foram enviadas as respostas, pois naquele momento era assim o contato mais comum entre as pessoas.

Os contatos foram solicitados por supervisores que tinham contato com várias escolas, sendo parte da rotina de trabalho deles este acesso, nas Diretorias de Ensino. Também tinham contatos de outras Diretorias de Ensino, todas situadas na mesma região, a região da Baixada Santista e o Vale do Ribeira, escolhida por final o cenário profissional na Diretoria de Ensino de Miracatu.

Além do estudo sobre o questionário, houve também um estudo documental sobre o projeto político pedagógico de escolas, uma vez que para realizar meu trabalho na escola, preciso tomar ciência do projeto político pedagógico de cada uma delas.

Estava atuando em quatro escolas e pude ter acesso a quatro projetos políticos pedagógicos.

Ao mesmo tempo que pude observar a dinâmica das práticas atitudes, discurso e comportamento dos professores, gestores e supervisores no ambiente da escola: na sala dos professores, pátio, biblioteca, reuniões *on-line*, sala de aula, mesmo compreendendo que havia resistência dos colegas pelo fato de estar observando a rotina e realizando registros sobre o trabalho das unidades escolares. Logicamente, não se tratou de questões pessoais, mas de uma análise totalitária do cenário escolar a respeito da inclusão como um todo e suas problemáticas.

3.9 DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA E TEMPO DE ESTUDO.

A pesquisa foi desenvolvida com professores em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Miracatu, no Vale do Ribeira, no ano de 2021 (Figura 1).

Figura 1: Mapa ilustrativo das cidades da região do Vale do Ribeira.

Disponível em: <https://www.ovaledoribeira.com.br/2012/01/mapa-vale-do-ribeira-google-maps.html> Acessado em: 16/03/2023.



No mapa acima, são apresentadas as cidades que compõem o Vale do Ribeira. A pesquisa foi desenvolvida somente nas cidades de Ana Dias, Itariri, Pedro de Toledo e Miracatu, cidades onde professores aceitaram responder a pesquisa de forma online.

3.10 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Gil (1995) propõe que a técnica de investigação seja constituída por uma quantidade determinada de questões expostas a fim de coletar dados em um grande espaço geográfico sem expor os participantes.

Acompanhando a afirmação acima, o instrumento utilizado para coletar os dados foi o questionário contendo 26 (vinte e seis) questões fechadas, propondo 5 (cinco) alternativas nas respostas, propondo apenas uma questão aberta, que se trata do número de escolas em que os profissionais trabalham. Foi proposta através deste instrumento uma pesquisa ampla, garantindo o anonimato dos participantes, contendo questões que atendem especificidades da pesquisa apresentadas na análise de cada gráfico gerado.

Não se trata de um questionário para recolher opiniões, comportamentos ou atitudes temporárias, mas sim, trata-se de um instrumento confiável que apresenta dados a respeito de um cenário local.

A aplicabilidade deu-se de forma simples e rápida, de modo individual, sem custos. Foi respondido através de formulário elaborado na ferramenta digital Google Forms.

Durante a construção do questionário foi levado em conta a neutralidade axiológica do autor, o qual percorreu uma sequência de instrumentos acadêmicos para conduzir as perguntas do objeto de estudo, possibilitando a junção de informações e o desenvolvimento de análise de resultados.

O instrumento norteador da pesquisa apresentou-se, finalmente, em três grupos de perguntas com variáveis definidas e claras.

Nas primeiras questões, foram organizadas alternativas que possibilitassem a identificação da população pesquisada e uma amostragem da região pesquisada, assegurando a conquista das qualificações e particularidades dos sujeitos da pesquisa (sexo, formação acadêmica, idade, vínculo empregatício, tempo como profissional da educação, carga horária semanal, quantidade de escolas vinculadas).

Na segunda parte, ocorreram questões a respeito do contato com o entrevistado e o processo de inclusão dentro e fora do ambiente escolar, sendo de suma importância para um direcionamento estatístico da pesquisa. Houve aqui uma preocupação de refinar a qualidade da pesquisa, direcionando

para um cenário mais preciso, evitando inconsistências, indução para respostas mais adequadas ao campo de alcance da pesquisa, respostas sinuosas ou extremistas.

Na terceira parte, são apresentadas perguntas sobre a instituição com o intuito de identificar a existência de práticas inclusivas nas salas de aula e/ou na instituição de ensino, buscando respostas exatas, retirando a possibilidade explicativa em cada resposta para assegurar precisão de dados.

Na quarta parte, foram analisadas as possibilidades dos investimentos em recursos educacionais na instituição.

Na quinta parte, foi investigada a relação familiar diante das questões relacionadas à inclusão escolar.

Em todas as questões, direcionou-se para que ocorresse um apanhado quantitativo, para que ocorresse um enquadramento das respostas para variantes que se conseguisse medir e determinar resultados do cenário pesquisado.

3.11 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.

A construção do questionário deu-se após investigar outros trabalhos que envolveram a mesma temática e analisar o cenário a ser investigado.

A validação foi realizada por 4 (quatro) pessoas:

- A orientadora desta pesquisa, paraguaia, doutora, vinculada a Universidad Autónoma de Asunción.
- Dois supervisores de ensino, brasileiros, vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e à Diretoria Regional de Ensino de São Paulo.
- Uma dirigente de ensino, brasileira, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e à Diretoria Regional de Ensino de São Paulo.

Para a validação foi construído um roteiro de avaliação, apresentado no anexo C, no qual foi analisado cada questão verificando:

- Clareza de linguagem
- Pertinência da prática
- Relevância teórica

Para cada item de verificação foi estipulada pontuação relativa a uma qualificação, apresentadas a seguir:

- 1 para Inadequado
- 2 para Pouco Adequado
- 3 para Aceitável

- 4 para Adequado
- 5 para Muito Adequado

A análise foi realizada registrando as pontuações de cada uma das questões anotadas em uma faixa com números relacionados, abaixo de cada pergunta. Solicitou-se que cada avaliador recomendasse mudanças em questões que fossem avaliadas abaixo de 3. O resultado da análise permitiu a validação deste instrumento. A análise dos avaliadores consta no apêndice. Para o teste, foi realizada uma prova inicial, com público menor, porém, com qualificações bem semelhantes, ao cenário pesquisado, para garantir o um resultado compatível com a pesquisa. A ação obteve um bom desfecho, o que possibilitou um a execução do questionário a ser entendido como ferramenta da pesquisa.

3.12 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DE DADOS.

Nesta parte da pesquisa, é indispensável salientar alguns pontos sobre o termo metodologia. Gil (2008) define o método como: “um caminho para se chegar a um determinado fim”. O instrumento empregado para realizar a pesquisa foi um questionário com 33 (trinta e três) questões de múltipla escolha, aplicado de modo online através de mídia e redes sociais no momento da pandemia.

3.13 LIMITAÇÕES E ALCANCE DA INVESTIGAÇÃO.

A pesquisa foi realizada empregando um questionário. A mesma poderia ser acrescida de modo intencional a realizar registros fotográficos e entrevistas com alunos e suas famílias, do mesmo modo que apresentação fotográfica das condições e da ausência de acessibilidade das escolas.

Para realizar estas observações, seria necessário atravessar questões burocráticas e éticas. Sejam as questões relacionadas com permissões de acesso às escolas, autorizações de imagem e acesso aos alunos, autorização pelos pais professores e diretores, como fotos de locais em que os professores trabalham. E ainda, por se tratar de um espaço geográfico grande e as escolas serem muitos distantes uma das outras, o desvincular dessa burocracia fica um tanto complicado e ao mesmo tempo, para realizar a pesquisa. Porém, a pesquisa tem espaço para um aprofundamento de investigação, nesta mesma localidade.

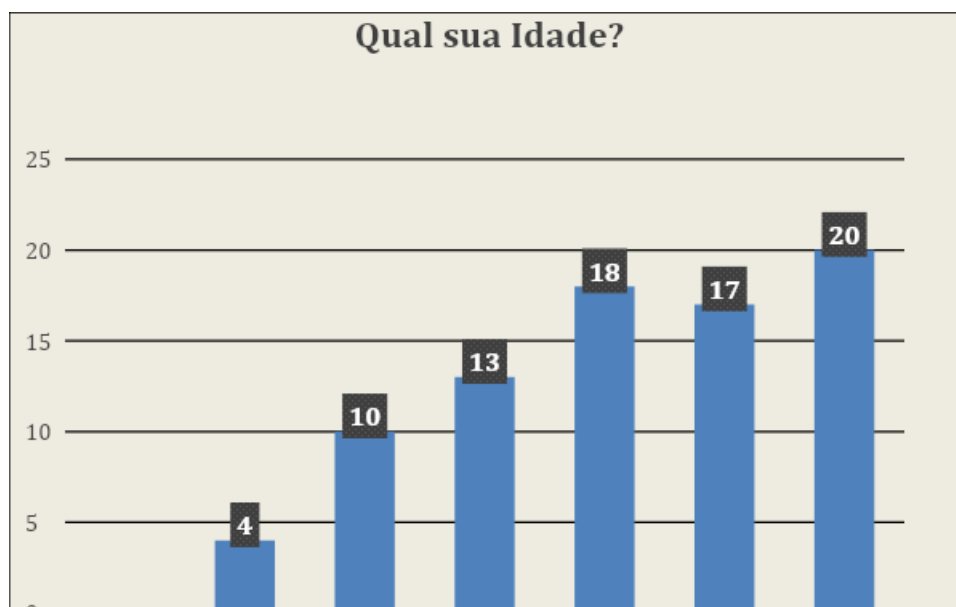
CAPÍTULO IV

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesta parte da pesquisa, serão expostos em separado os resultados alcançados após a aplicação do questionário, portanto, são os dados coletados. Estes dados foram avaliados e compreendidos após análise bibliográfica qualitativa definida para esta pesquisa, expostas nas páginas iniciais.

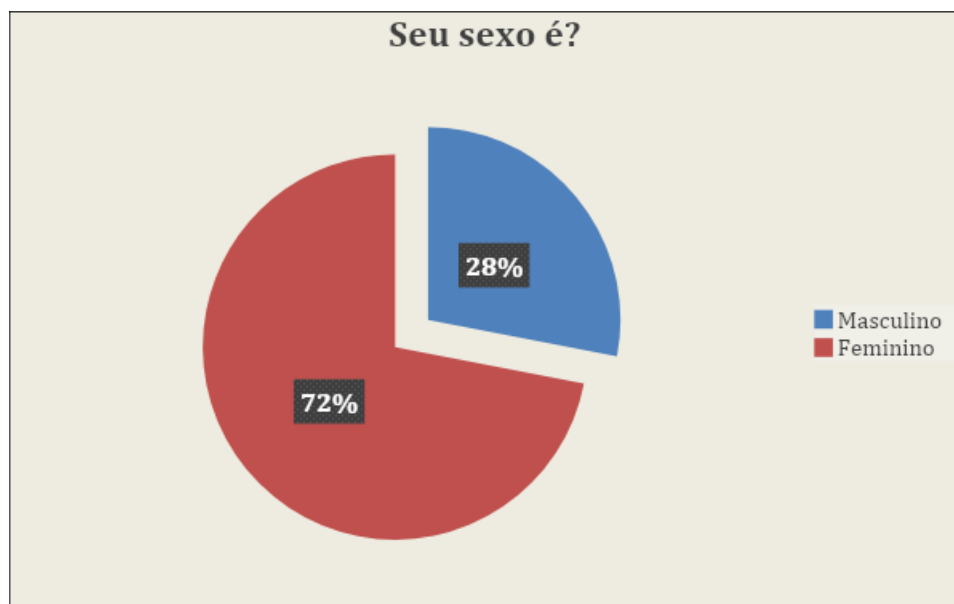
Após a aplicação do questionário aos 82 (oitenta e dois) professores e análise bibliográfica foi realizada a tabulação, a qual deu origem ao gráfico (Figura 1).

Figura 2: Dados sobre a Idade. Fonte: Autor. Data 16/03/2023.



No que diz respeito à idade, obteve-se como resposta 0 (zero) em idade de 21 a 25 anos, 4,8% um total de 4 (quatro) com idade de 26 a 30 anos, 12,1% equivalente a 10 profissionais na faixa etária de 31 a 35 anos, 15, 8% equivalente a um número de 13 profissionais com idade entre 36 a 40 anos, 21,9% equivalente a 18 profissionais com idade entre 41 a 45 anos, 20,7% equivalente a 17 profissionais com idade entre 46 e 50 anos, 24,3% equivalente a 20 profissionais com idade maior de 51 anos, obtendo a maioria dos profissionais em idade acima de 40 anos (Figura 2).

Figura 3: Dados sobre o sexo dos participantes. Fonte: Autor. Data 16/03/2023.



Ao se perguntar sobre o sexo dos profissionais, obteve-se a maioria feminina num total de 71,9 % equivalente a 59 (cinquenta e nove) profissionais, e 28% masculino equivalente a um total de 23 (vinte e três) profissionais (Figura 3).

Figura 4: Dados sobre o início da carreira docente.

Fonte: Autor. Data 16/03/2023.



No questionamento sobre o histórico profissional dos elementos entrevistados, obteve-se 0,012% um total de 1 (um) profissional que iniciou sua carreira antes da década de 1980.

Obteve-se 13,4% de um total de 11 (onze) profissionais que iniciaram sua carreira entre a década de 1980 e 1990.

Ocorreu 30,4% um total de 25 (vinte e cinco) profissionais que iniciaram sua carreira entre a década de 1990 e 2000; obteve-se 29,2% um total de 24 (vinte e quatro) profissionais que iniciaram sua carreira entre a década de 2000 e 2010 e ocorreu um total de 25% um total de 21 (vinte e um) profissionais que iniciaram sua carreira após a década de 2010.

O maior número de profissionais tem em média mais de 30 anos de trabalho e 54,8% um total de 45 profissionais possuem mais de vinte anos de trabalho, portanto, trata-se de entrevistados com bastante experiência (Figura 4).

Figura 5: Dados sobre a carga horária semanal. Fonte: Autor. Data 16/03/2023.



Quando feito o questionamento sobre a carga horária do profissional, ocorreu 0,07 % dos elementos entrevistados, um total de 6 (seis) profissionais que trabalham menos de 12 horas semanais, 0,06 % dos elementos entrevistados, um total de 5 (cinco) profissionais que trabalham entre 12 e 20 horas semanais.

Obteve-se 4% dos entrevistados, um total de 4 (quatro) profissionais que trabalham 24 horas semanais.

Ocorreu 13,4 % dos entrevistados, um total de 11(once) profissionais que trabalham entre 24 e 32 horas semanais, 40% um total de 33 (trinta e três) profissionais que trabalham entre 32 e 40 horas semanais, e, 26% um total de 22 (vinte e dois) profissionais que trabalham entre 40 e 60 horas semanais, 12% equivalente a 1 (um) profissional trabalhando mais de 60 horas semanais.

Nesta região, as escolas são um tanto distantes e poucas possuem o ensino noturno, proporcionando dois impedimentos para acúmulo de carga horária (Figura 5).

Figura 6: Dados sobre a quantidade de escolas que leciona
Fonte: Autor. Data 16/03/2023.

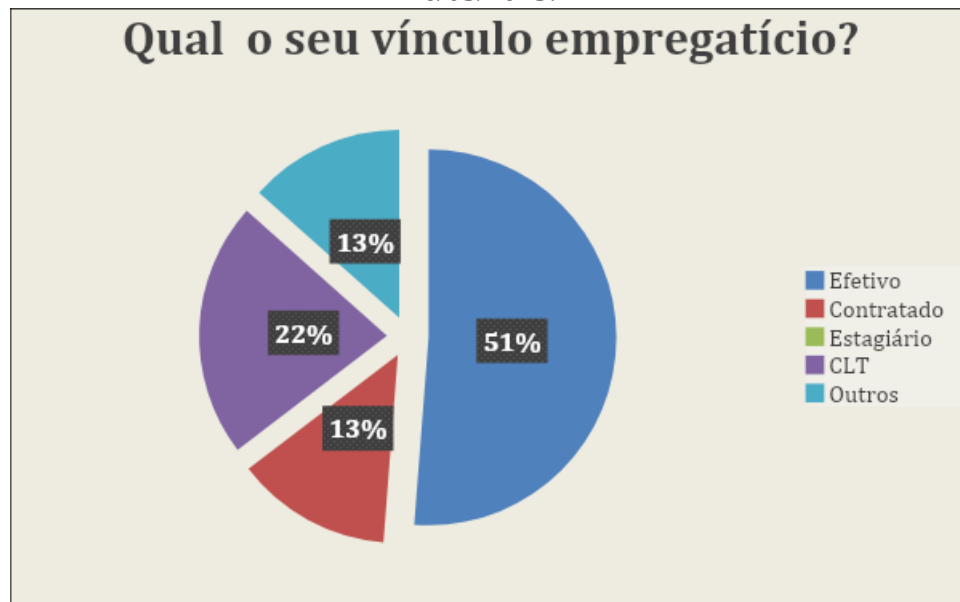


Para o questionamento de vínculo de trabalho referente à quantidade de escolas em que os profissionais trabalham, obteve-se 51,2% um total de 42 (quarenta e dois) profissionais que atuam em uma única escola.

Com vínculo em duas escolas, obteve-se 39% equivalente a 32 (trinta e dois) profissionais que atuam em duas escolas. Com vínculo em três escolas, obteve-se a resposta positiva de 0,04% do número de profissionais equivalente a um número de 4 (quatro) profissionais.

Para o vínculo em quatro escolas obteve-se 3% equivalente a 3 (três) profissionais. E para o vínculo em cinco escolas obteve-se 1% equivalente a 1 (um) profissional (Figura 6).

Figura 6 Dados sobre a idade Fonte: Autor. Data 16/03/2023.

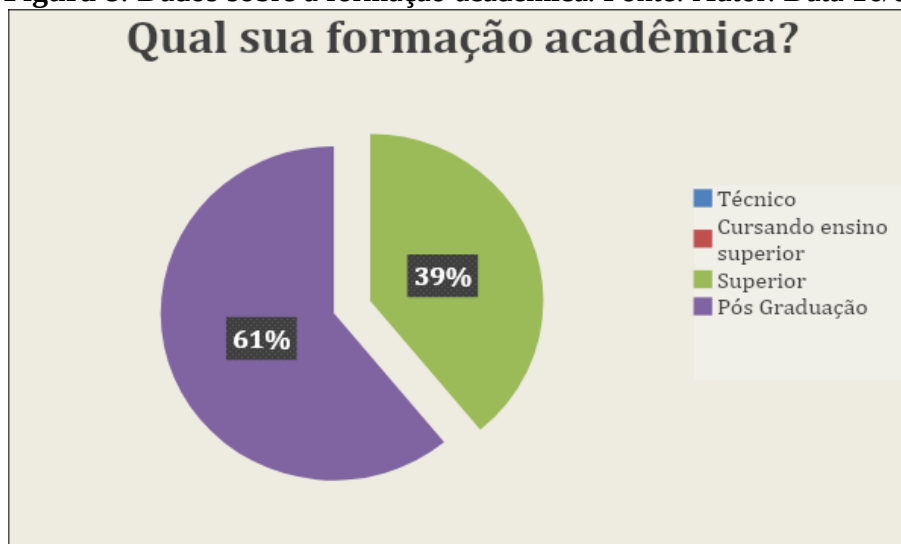


Diante do questionamento para o vínculo trabalho referente à estabilidade empregatícia nas escolas, obteve-se entre os profissionais 51,2% um total de 42 (quarenta e dois) profissionais que são efetivos, ou seja, passaram por concurso e tem carreira pública.

Com vínculo de contrato temporário, obteve-se 13% equivalente a 11 (onze) profissionais. Nenhum respondeu equivalente à situação de estagiário.

Em contrato de CLT, obteve-se 22% representando o número de 18 (dezoito) profissionais. Em outras situações de vínculo empregatício, obteve-se 13 % equivalente a 11 (onze) profissionais (Figura 7).

Figura 8: Dados sobre a formação acadêmica. Fonte: Autor. Data 16/03/2023.



Quando questionado sobre a formação acadêmica dos professores, obteve-se 39% para aqueles que possuem o Ensino Superior Completo, representando a quantidade de 32 (trinta e dois) professores.

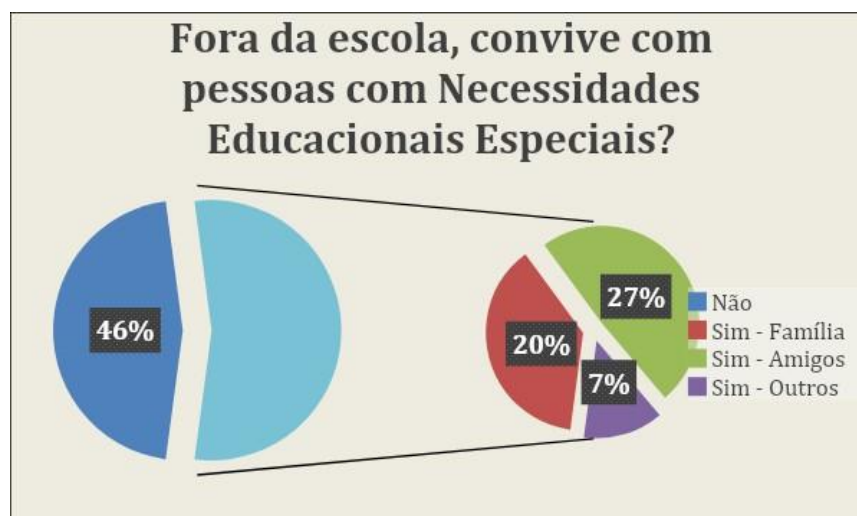
Sobre a pós-graduação, obteve-se 61% um total de 50 profissionais responderam de modo positivo. Nenhum cursando o Ensino superior e nenhum com curso técnico (Figura 8).

Figura 9: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.
Fonte: Autor. Data 16/03/2023.



No questionamento sobre a convivência com pessoas com necessidades educacionais especiais, 54% equivalente 44 (quarenta e quatro) profissionais responderam positivamente sobre convivência fora da escola, e 46% equivalente a 38 (trinta e oito) responderam negativamente (Figura 9).

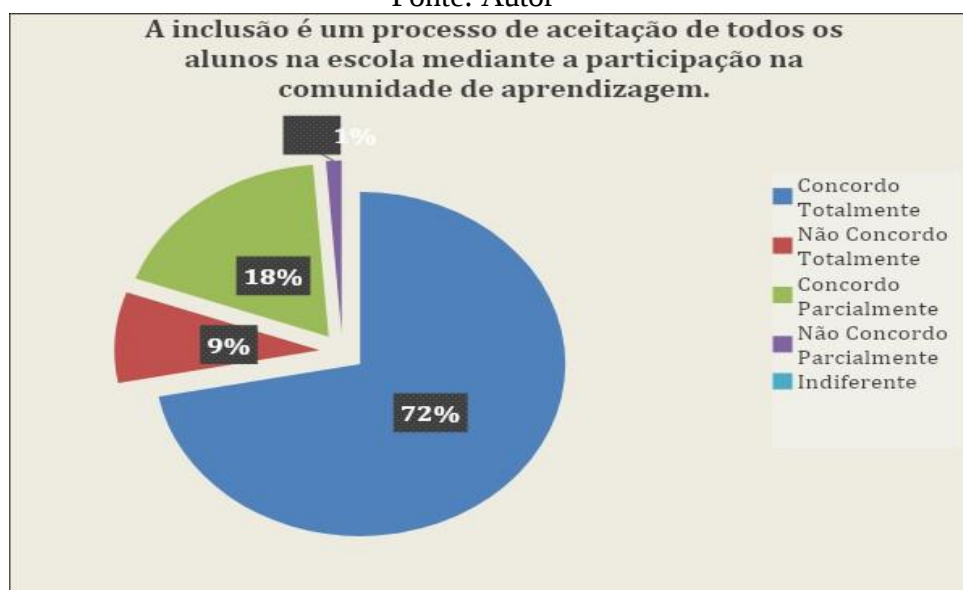
Figura 10: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.
Fonte: Autor.



Diante da escolha em caso afirmativo na questão anterior, houve as opções sobre a convivência com pessoas com necessidades educacionais especiais, 46% equivalente 38 (trinta e oito) profissionais responderam negativamente, ou seja, não convivem com pessoas com necessidades especiais.

As pessoas que responderam positivamente para a convivência optaram por três situações diferentes: 27% equivalente a 22 (vinte) profissionais têm convivência entre amigos, 20% equivalente a 17 (dezessete) profissionais afirmam a convivência com pessoas com necessidades educacionais especiais entre familiares, e 7% equivalente a 6 (seis) profissionais responderam que convivem em outras situações além da família e amigos (Figura 11).

Figura 11: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.
Fonte: Autor

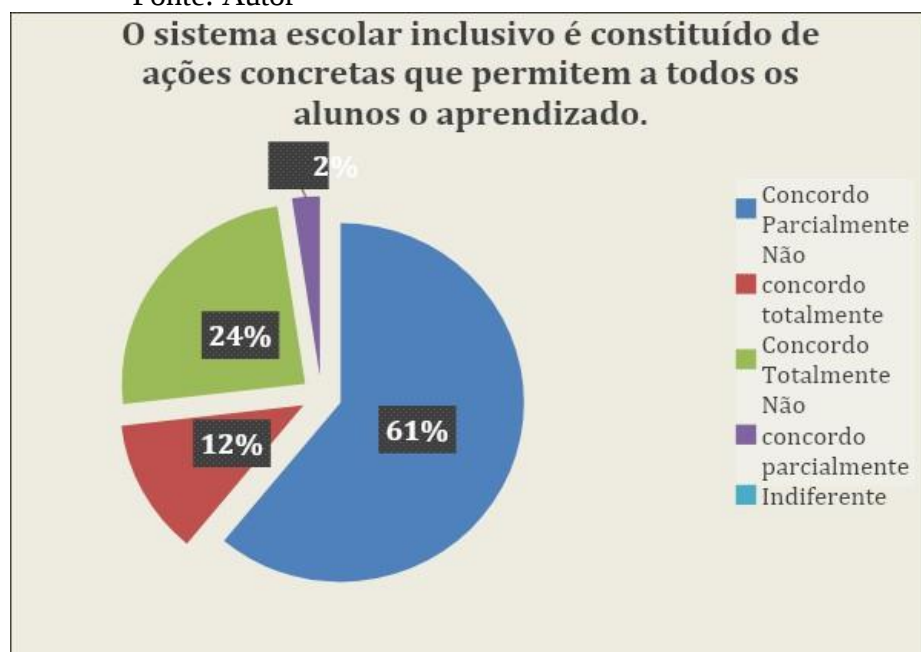


No questionamento diante da frase: A inclusão é um processo de aceitação de alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem, 72% equivalente a 59 (cinquenta e nove)

profissionais concordaram totalmente, 9% equivalente a 7 (sete) profissionais não concordaram totalmente, 18% equivalente a 15 (quinze) profissionais concordaram parcialmente com a frase, 1% equivalente a 1 (um) profissional não concordou parcialmente e nenhum profissional foi indiferente à frase (Figura 12)

Figura 12: Dados sobre a convivência com pessoas com necessidades especiais.

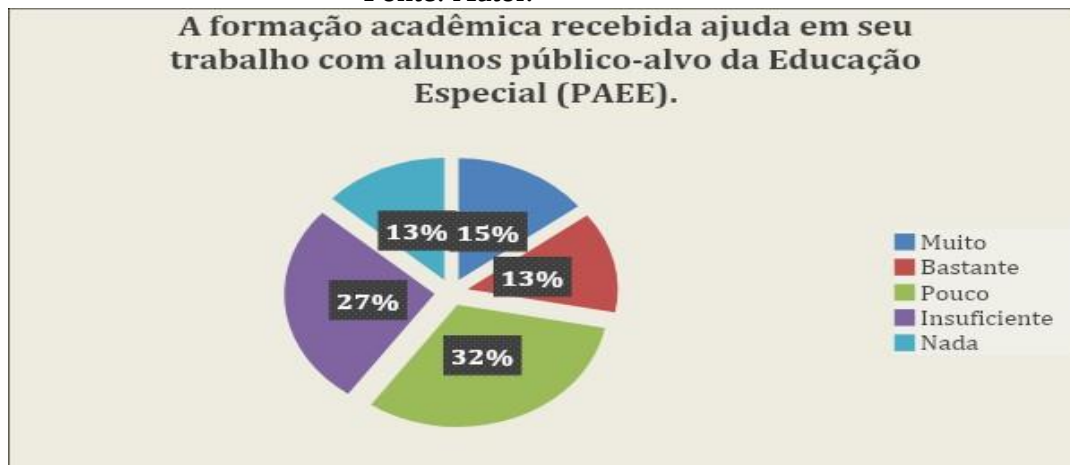
Fonte: Autor



Diante do questionamento após a frase “O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado”, 61% equivalente a 50 (cinquenta) profissionais concordaram parcialmente, 12% equivalente a 10 (dez) profissionais não concordaram totalmente, 24% equivalente a 20 (vinte) profissionais concordaram totalmente com a frase, 2% equivalente a 2 (dois) profissionais não concordaram parcialmente e nenhum profissional foi indiferente a frase (Figura 13).

Figura 13: Dados sobre a capacitação no trabalho com alunos de Educação Especial.

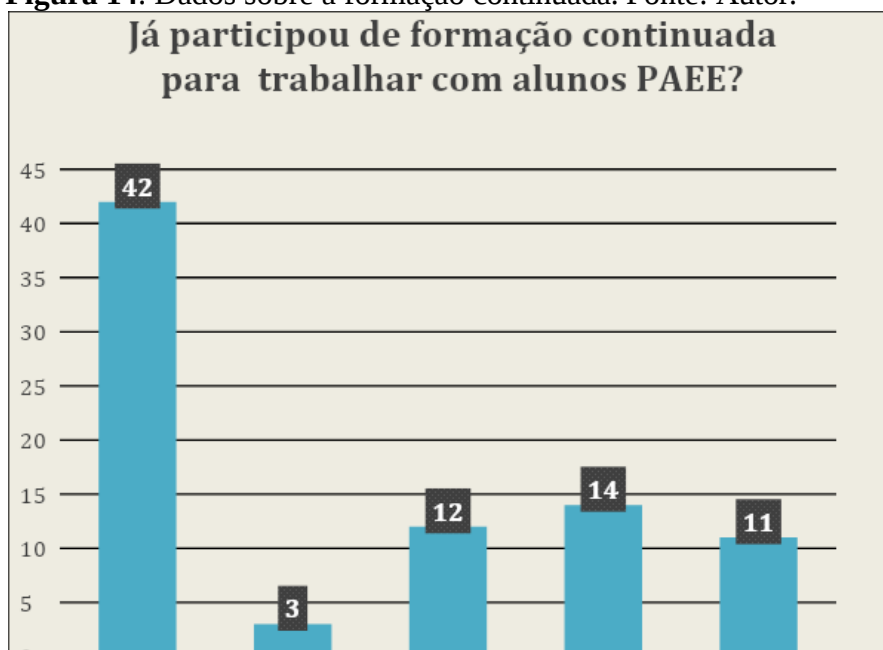
Fonte: Autor.



Na primeira pergunta sobre o questionamento se a capacitação recebida em no trabalho com alunos público-alvo de educação Especial, 13% equivalente a 12 (doze) profissionais responderam muito, 13% equivalente a 11 (onze) profissionais responderam bastante, 32% equivalente a 26 (vinte e seis) profissionais responderam pouco, 27% equivalente a 22 (vinte e dois) profissionais responderam insuficiente e 13% equivalente a 11 (onze) profissionais responderam nada (Figura 14).

Assim se apresenta como os profissionais entrevistados avaliam a formação acadêmica em trabalho.

Figura 14: Dados sobre a formação continuada. Fonte: Autor.



Na pergunta questionando sobre a participação em formação continuada anterior para trabalhar com alunos PAEE, a maioria respondeu de forma negativa.

A resposta nenhum curso realizado obteve 51% equivalente a 42 profissionais, 3% equivalente a 3 (três) participantes responderam cursando, 14% equivalente a 12 (doze) profissionais responderam apenas 1, 17% equivalente a 14 (quatorze) profissionais responderam menos de 5, 13% equivalente a 11 (onze) profissionais responderam mais de 5 cursos com foco em educação especial (Figura 14).

Figura 15: Dados sobre a divisão de responsabilidades na formação continuada.
Fonte: Autor.



Para diagnosticar o entendimento dos profissionais sobre responsabilidade dos órgãos que realizam a formação continuada diante do questionamento, obteve-se os resultados (Figura 15):

- 35% equivalente a 29 (vinte e nove) profissionais concordaram totalmente,
- 13% equivalente a 11 (onze) profissionais não concordaram totalmente,
- 50% equivalente a 41 (quarenta e um) profissionais concordaram parcialmente,
- 1% equivalente a 1 (um) profissional não concordou parcialmente.
- nenhum profissional foi indiferente à frase.

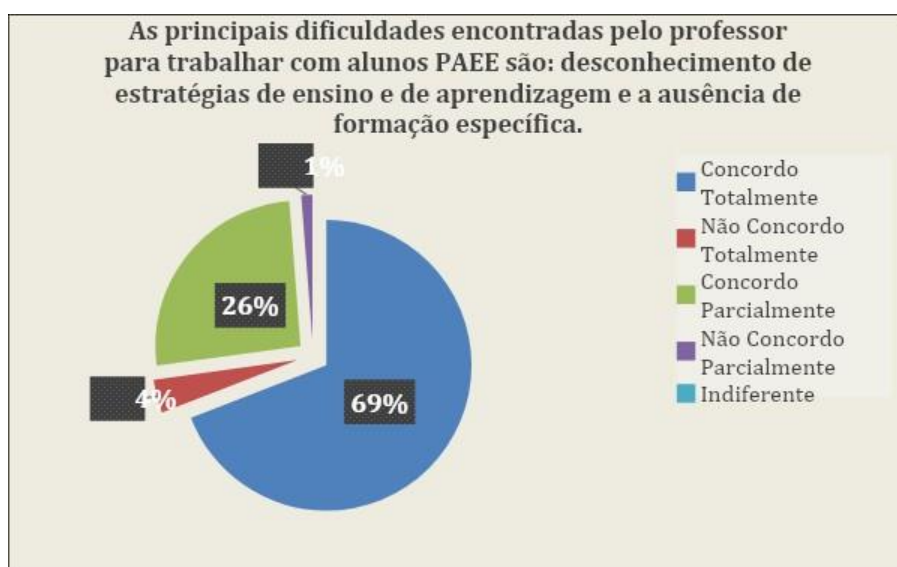
Figura 16: Dados sobre a as dificuldades em trabalhar com a Educação Especial.
Fonte: Autor.



Diante da frase “Trabalhar com Necessidades Especiais apresenta alguma dificuldade na trajetória profissional do professor”, obteve-se os seguintes resultados (Figura 16):

- 29% equivalente a 24 (vinte e quatro) profissionais concordaram totalmente,
- 18% equivalente a 15 (quinze) profissionais não concordaram totalmente,
- 43% equivalente a 35 (trinta e cinco) profissionais concordaram parcialmente,
- 9% equivalente a 7 (sete) profissionais não concordou parcialmente.
- 1% equivalente a 1 (um) profissional não concordou parcialmente com a frase.

Figura 17: Dados sobre a as dificuldades em trabalhar com a Educação Especial
Fonte: Autor.



Diante da frase: As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos PAEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem e a ausência de formação específica obteve-se os seguintes resultados (Figura 17):

- 69% equivalente a 56 (cinquenta e seis) profissionais concordaram totalmente,
- 4% equivalente a 3 (três) profissionais não concordaram totalmente,
- 26% equivalente a 21 (vinte e um) profissionais concordaram parcialmente,
- 1% equivalente a 1 (um) profissional não concordou parcialmente com a frase,
- nenhum profissional optou pela resposta indiferente.

Figura 18: Dados sobre a sutoconfiança do profissional da educação.

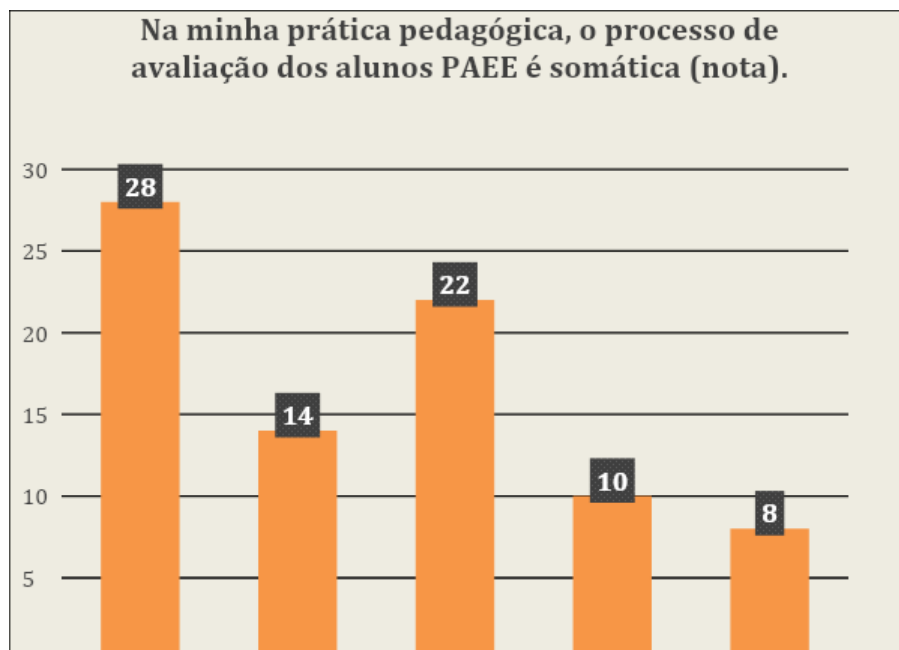
Fonte: Autor.



ante da frase “O professor se sente preparado para trabalhar com o aluno PAEE”, os profissionais responderam obtendo o seguinte resultado (Figura 18):

- 7% equivalente a 6 (seis) profissionais responderam que concordam totalmente com a frase,
- 41% equivalente a 34 (trinta e quatro) profissionais responderam que não concordam totalmente com a frase,
- 30% equivalente a 25 (vinte e cinco) profissionais responderam que concordam parcialmente com a frase,
- 18% equivalente a 16 (quinze) profissionais responderam que não concordam parcialmente com a frase,
- 2% são indiferentes à afirmação da frase.
- nenhum profissional optou pela resposta indiferente.

Figura 19: Dados sobre o processo de avaliação. Fonte: Autor.



Ao questionar sobre a prática pedagógica no que diz respeito à avaliação, realizamos o seguinte questionamento aos profissionais: Na minha prática o processo de avaliação dos alunos do PAEE é somativo. (nota)?

Obteve-se então as seguintes respostas (Figura 19):

- 34% equivalente a 28 (vinte e oito) profissionais responderam nunca,
- 17% equivalente a 14 (quatorze) profissionais responderam quase nunca,
- 26% equivalente a 22 (vinte e dois) profissionais responderam às vezes,
- 12% equivalente a 10 (dez) profissionais responderam quase sempre,
- 10% equivalente a 8 (oito) profissionais responderam sempre.

Sendo assim, a maioria, 48% equivalente a 40 profissionais, utilizam a avaliação somativa como estratégia de avaliação dos alunos, ou seja, empregam o resultado de notas numéricas, não levando em conta o engajamento do aluno em suas avaliações.

Os gráficos a seguir apresentam os resultados sobre a instituição e têm como objetivo específico identificar, no planejamento dos professores e no Projeto Político Pedagógico da escola, a existência de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e/ou na unidade de ensino.

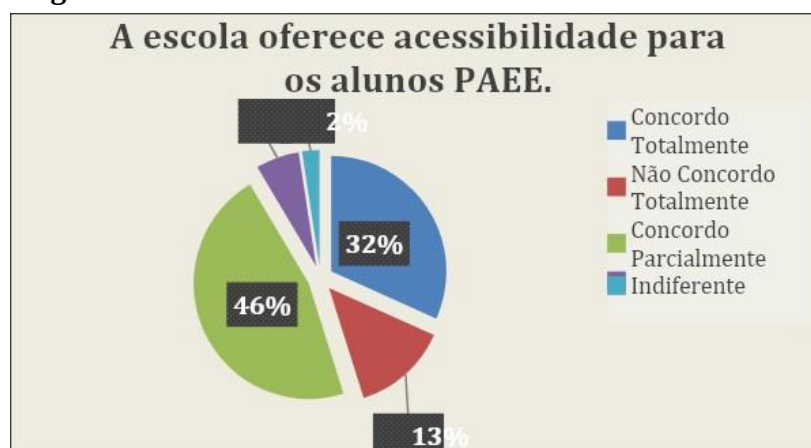
Figura 20: Dados sobre a escola no qual o profissional trabalha, se ela é inclusiva.

Fonte: Autor.



- 34% equivalente a 31 (trinta e um) profissionais responderam que concordam totalmente que a escola em qual trabalha é inclusiva (Figura 20).
- 21% equivalente a 19 (dezenove) profissionais responderam que não concordam totalmente que a escola em qual trabalha é inclusiva,
- 40% equivalente a 36 (vinte e cinco) profissionais responderam que concordam parcialmente que a escola na qual trabalha é inclusiva.
- 3% equivalente a 3 (três) profissionais responderam que não concordam parcialmente que a escola na qual trabalha é inclusiva.
- 2% são indiferentes se a escola na qual trabalha é inclusiva.

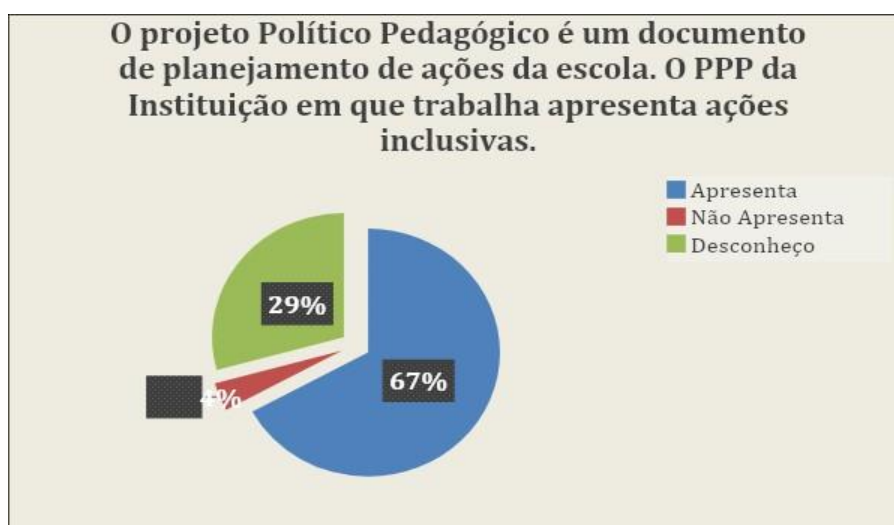
Figura 21: Dados sobre a acessibilidade das escolas. Fonte: Autor



Ao questionar sobre a estrutura da instituição e se a mesma oferece estruturas acessíveis para os alunos PAEE, obteve-se as seguintes respostas (Figura 21):

- 32% equivalente a 26 (vinte e seis) profissionais responderam que concordam totalmente que a escola oferece acessibilidade aos alunos PAEE,
- 13 % equivalente a 11 (dezenove) profissionais responderam que não concordam totalmente que a escola oferece acessibilidade aos alunos PAEE,
- 46% equivalente a 38 (trinta e oito) profissionais responderam que concordam parcialmente que a escola oferece acessibilidade aos alunos PAEE,
- 6% equivalente a 5 (cinco) profissionais responderam que não concordam parcialmente que a escola oferece acessibilidade aos alunos PAEE,
- 2% são indiferentes se a escola na qual trabalha oferece acessibilidade aos alunos PAEE.

Figura 22 Dados sobre as ações inclusivas na escola. Fonte: Autor

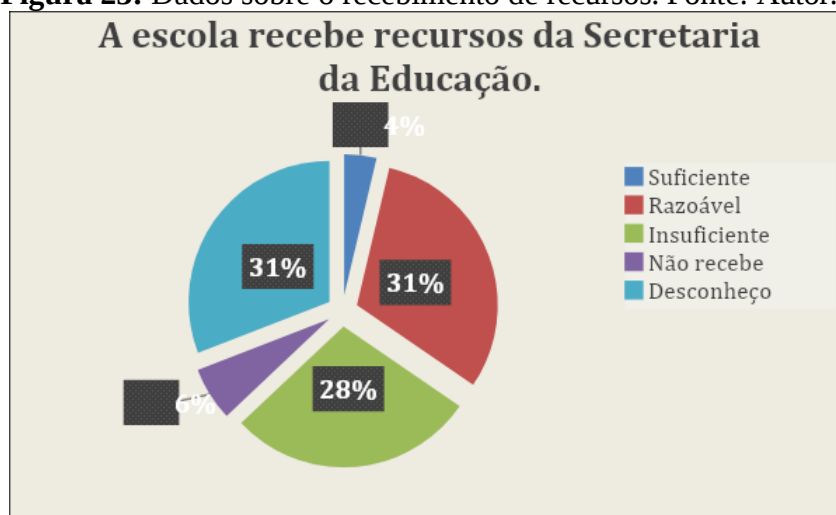


O gráfico acima apresenta o resultado sobre o questionamento a respeito do projeto político pedagógico, iniciando com a afirmação: O PPP é um documento de planejamento das ações da escola (Figura 21).

A seguir, questiona-se: O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas. Obteve-se os seguintes resultados:

- 67% equivalente a 38 (trinta e oito) profissionais responderam que o projeto político pedagógico apresenta ações inclusivas para alunos PAEE,
- 4% equivalente a 5 (cinco) profissionais responderam que o projeto político pedagógico apresenta ações inclusivas para alunos PAEE,
- 29% equivalente a 24 (vinte e quatro) profissionais responderam que desconhecem se o projeto político pedagógico apresenta ações inclusivas para alunos PAEE.

Figura 23: Dados sobre o recebimento de recursos. Fonte: Autor.

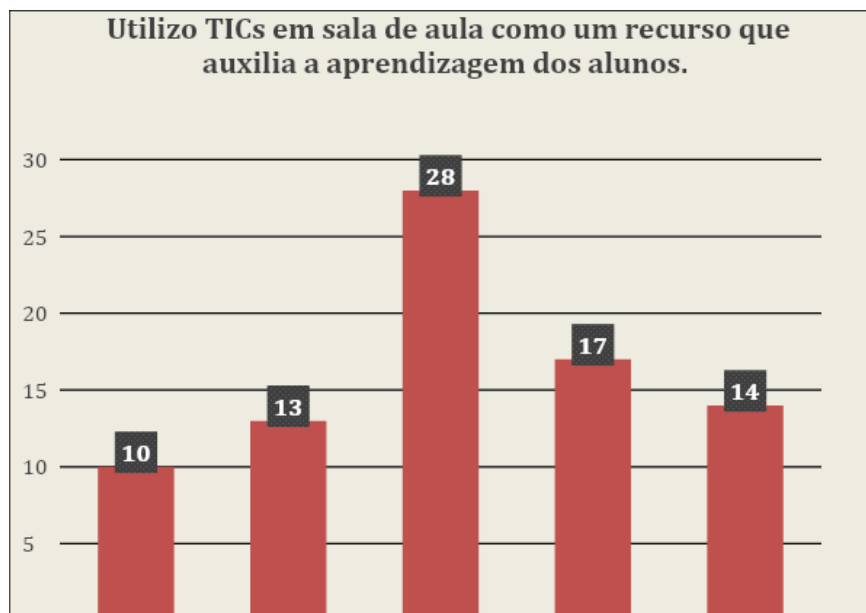


O gráfico acima dá início à investigação sobre os recursos que a instituição tem acesso (Figura 22).

- 4% equivalente a 3 (três) profissionais responderam que as verbas que a escola na qual trabalha são suficientes os recursos recebidos da Secretaria da Educação,
- 31 % equivalente a 25 (vinte e cinco) profissionais responderam que as verbas que a escola na qual trabalha são razoáveis os recursos recebidos da Secretaria da Educação,
- 28 % equivalente a 23 (vinte e três) profissionais responderam que as verbas que a escola na qual trabalha são insuficientes os recursos recebidos da Secretaria da Educação,
- 6 % equivalente a 5 (cinco) profissionais responderam que as verbas que a escola na qual trabalha não recebe recursos da Secretaria da Educação,

- 31 % equivalente a 25 (vinte e cinco) profissionais desconhecem sobre as verbas que a escola na qual trabalha recebe da Secretaria da Educação.

Figura 24: Dados sobre a utilização das TICs. Fonte: Autor.



Os profissionais foram questionados a respeito do uso de tecnologia da informação em sala de aula como recurso de auxílio à aprendizagem. Aqui, deve-se levar em conta que nem todas as escolas possuem equipamentos ou não acessíveis. Antes da pandemia, a tecnologia em muitas escolas públicas era para uso exclusivo das ações administrativas. Se o professor quisesse usar, teria que levar o de sua propriedade (Figura 23).

Durante a pandemia, as escolas estaduais receberam equipamentos e verbas para a compra de desktops, notebooks e tablets. No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação encaminhou aos alunos PAEE, equipamento para que ficassem em posse deles até o término da pandemia; caso finalizasse sua etapa na educação básica, teria que devolver.

Então, devemos salientar que o questionário foi aplicado antes e durante a pandemia e muitos professores, por estarem afastados da escola, em isolamento, não tiveram conhecimento sobre a situação dos equipamentos.

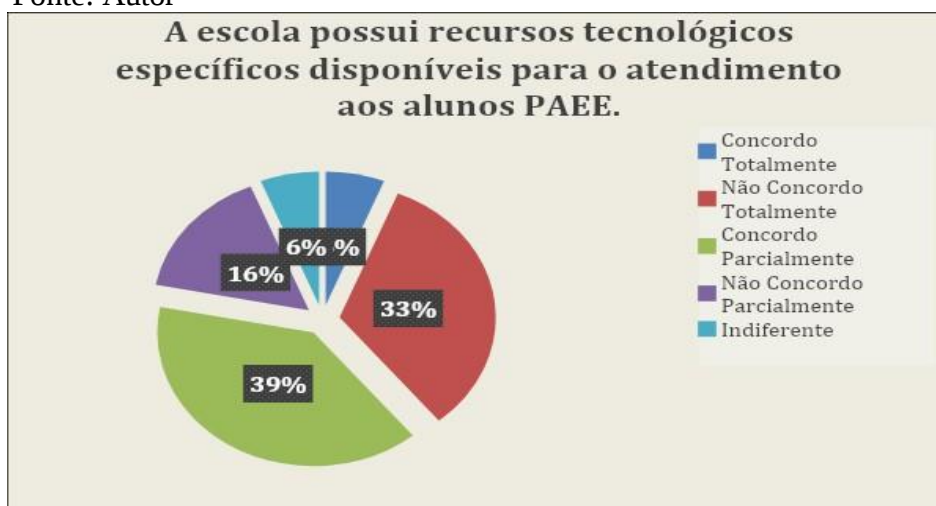
Sendo assim, os profissionais foram entrevistados sobre o uso de TICs e obteve-se o seguinte:

- 12 % equivalente a 10 (dez) profissionais responderam que nunca utilizam tecnologias da informação em sala de aula como recurso auxiliar a aprendizagem dos alunos,
- 15 % equivalente a 13 (treze) profissionais responderam que quase nunca utilizam tecnologias da informação em sala de aula como recurso auxiliar a aprendizagem dos alunos,
- 34 % equivalente a 28 (vinte e oito) profissionais responderam que às vezes utilizam tecnologias da informação em sala de aula como recurso auxiliar a aprendizagem dos alunos.
- 20 % equivalente a 17 (dezessete) profissionais responderam que quase sempre utilizam tecnologias da informação em sala de aula como recurso auxiliar a aprendizagem dos alunos,
- 17 % equivalente a 14 (quatorze) profissionais responderam que sempre utilizam tecnologias da informação em sala de aula como recurso auxiliar na aprendizagem dos alunos.

A maioria dos profissionais emprega tecnologia em suas ações pedagógicas, cerca de 59 entrevistados, relativo a 71%.

Figura 25: Dados sobre os recursos tecnológicos para a Educação Especial.

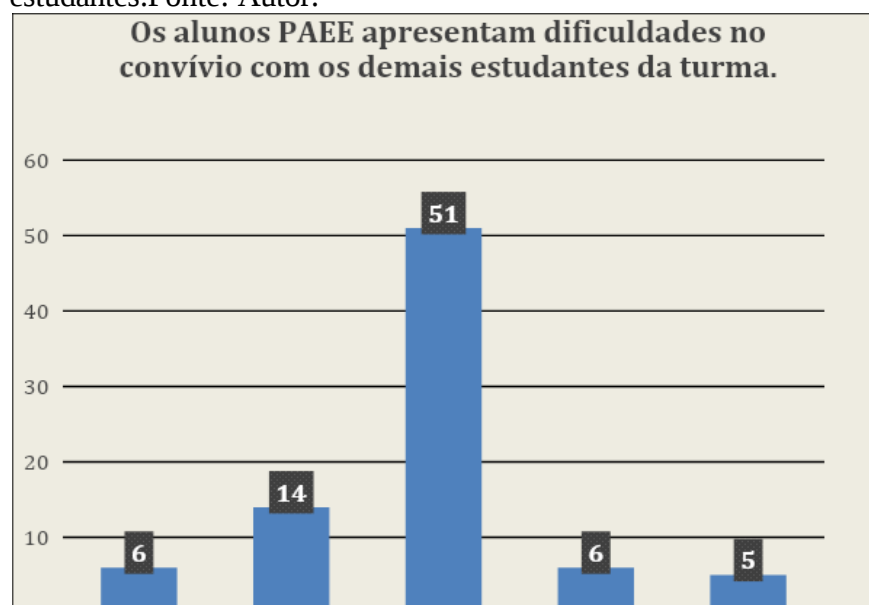
Fonte: Autor



Este gráfico apresenta resultados sobre o questionamento dos recursos tecnológicos que a escola possui. Sendo assim, obteve-se (Figura 24):

- 6% equivalente a 5 (cinco) profissionais responderam que concordam totalmente que a escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento dos alunos PAEE,
- 33% equivalente a 27 (vinte e sete) profissionais responderam que não concordam totalmente que a escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento dos alunos PAEE,
- 39% equivalente a 32 (trinta e dois) profissionais responderam que concordam parcialmente que a escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento dos alunos PAEE,
- 16% equivalente a 13 (treze) profissionais responderam que não concordam parcialmente que a escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento dos alunos PAEE,
- 6% equivalente a 5 (cinco) profissionais responderam que são indiferentes sobre a escola possuir recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento dos alunos PAEE.

Figura 26: Dados sobre a as dificuldades no convívio com os demais estudantes. Fonte: Autor.



A seguir, investiga-se sobre o clima do convívio existente na escola entre alunos PAEE e os demais alunos (Figura 25).

- 6 (seis) profissionais, equivalente a 7% dos entrevistados responderam que nunca presenciaram

dificuldades de convívio entre alunos PAEE e os demais estudantes da turma.

- 14 (quatorze) profissionais, equivalente a 17% dos entrevistados, responderam que quase nunca presenciam dificuldades de convívio entre alunos PAEE e os demais estudantes da turma.
- 51 (cinquenta e um), equivalente a 62% dos entrevistados, responderam que às vezes presenciam dificuldades de convívio entre alunos PAEE e os demais estudantes da turma.
- 6 (seis), equivalente a 7% dos entrevistados, responderam que quase sempre presenciam dificuldades de convívio entre alunos PAEE e os demais estudantes da turma.
- 5 (cinco), equivalente a 6% dos entrevistados, responderam que sempre presenciam dificuldades de convívio entre alunos PAEE e os demais estudantes da turma.

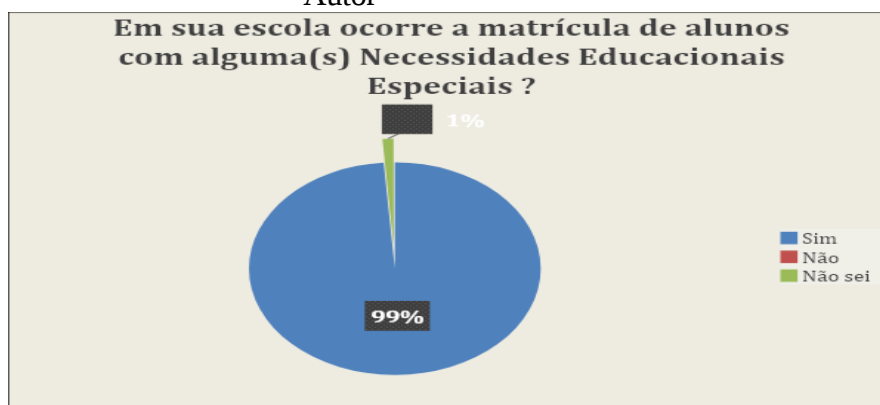
Diante dos resultados desta pergunta, podemos compreender que existem dificuldades de convívio entre os alunos PAEE e os demais estudantes da turma.

Não fica claro se a dificuldade de convívio ocorre devido à aceitação dos outros ou devido às dificuldades do próprio aluno PAEE.

Não fica claro, também, sobre a dificuldade de convívio, se ocorre também com os professores e demais funcionários das escolas, também devido à aceitação dos outros ou devido às dificuldades do próprio aluno PAEE.

Assim, esta questão fica limitada a responder se existe dificuldades de convívio sim ou não, ficando limitada a investigar as causas do convívio.

Figura 27: Dados sobre a matrícula de alunos na Educação Especial. Fonte: Autor



Nesta questão, 99% equivalente a um número de 81 (oitenta e um) dos profissionais afirma que,

de forma positiva, a ocorrência de matrícula de alunos elegíveis da educação especial 1% equivalente a 1 (um) profissional que não sabe se na sua escola ocorre matrícula de alunos elegíveis da educação especial (Figura 28).

Figura 28: Dados sobre a alunos com necessidades especiais, matriculados na escola. Fonte: Autor

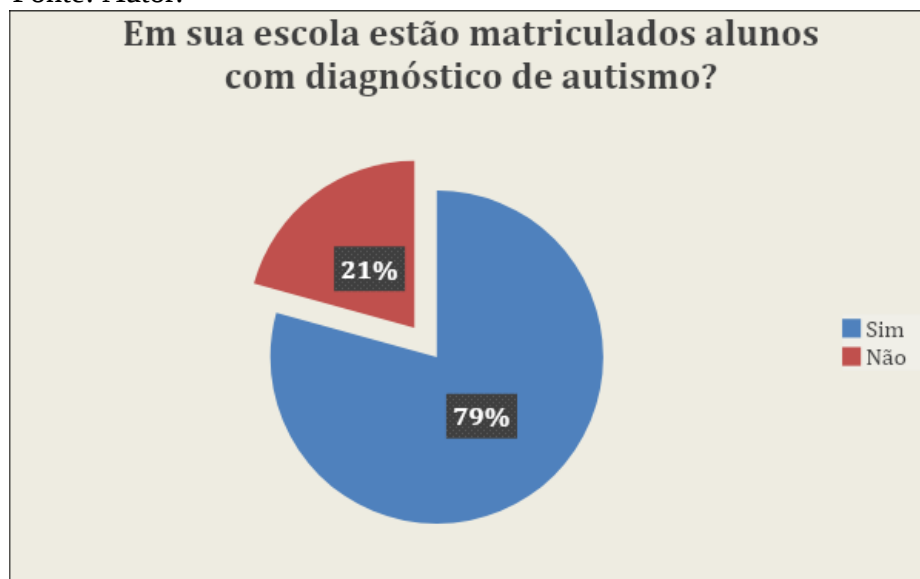


Neste gráfico, apresentam-se as características de necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nas escolas (Figura 27).

Apresentam-se nos entrevistados o seguinte:

- 21 % equivalente a 36 (trinta e seis) profissionais que afirmam a matrícula de alunos com deficiência visual,
- 40% equivalente a 68 (sessenta e oito) profissionais que afirmam a matrícula de alunos com deficiência intelectual,
- 22 % equivalente a 37 (trinta e sete) profissionais que afirmam a matrícula de alunos com deficiência física.
- 17 % equivalente a 29 (trinta e seis) profissionais que afirmam a matrícula de alunos com deficiência auditiva.
- 1 % equivalente a 2 (dois) profissionais que afirmam a ausência da matrícula de alunos com qualquer.

Figura 29: Dados sobre a matrícula de alunos com o espectro do Autismo.
Fonte: Autor.

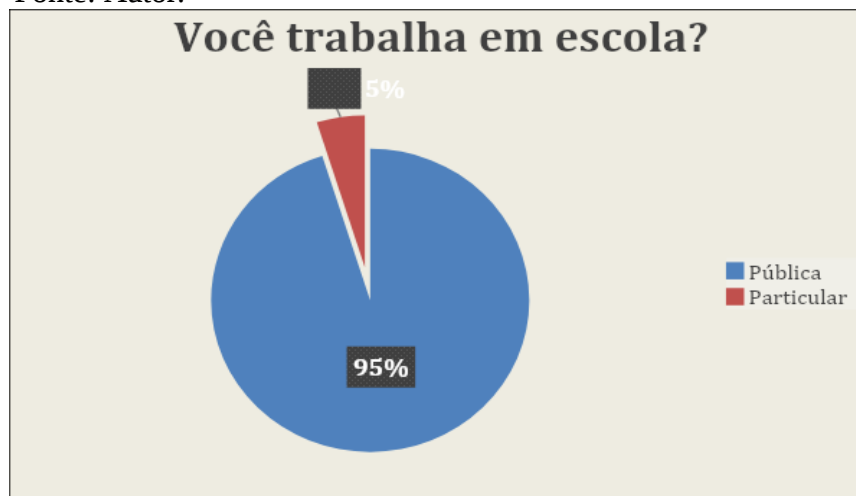


No gráfico acima, são apresentadas a presença das matrículas de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) características de necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nas escolas (Figura 28).

Apresentam-se nos entrevistados o seguinte:

- 79% equivalente a 65 (sessenta e cinco) profissionais que afirmam a matrícula de alunos com TEA,
- 21% equivalente a 17 (dezessete) profissionais que afirmam a matrícula de alunos com TEA.

Figura 30: Dados sobre o trabalho em escolas públicas ou particulares.
Fonte: Autor.



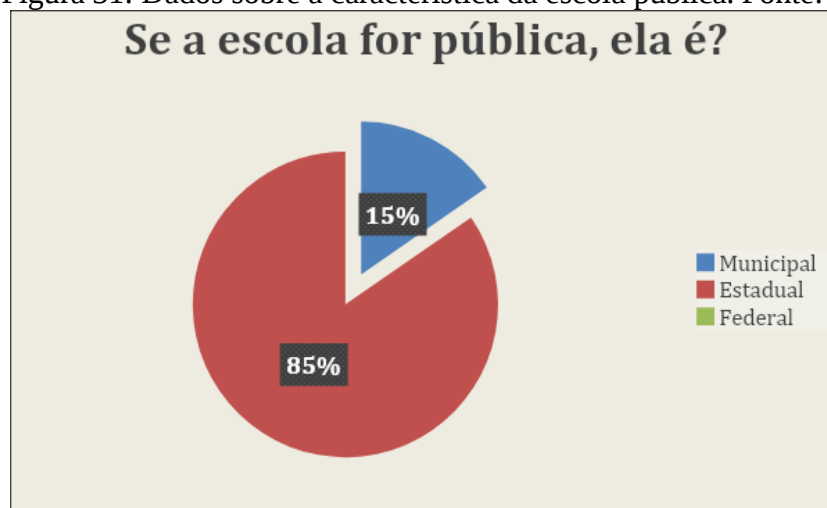
A pergunta realizada foi em busca de compreender o cenário de trabalho dos profissionais que atuam, dados relativos ao entendimento do perfil dos entrevistados. Na rede pública, em sua maioria, o

cenário é o foco da pesquisa (Figura 29).

O resultado apresentou 5% dos professores, no total de 4 (quatro), que atuam exclusivamente em escolas particulares e 95%, num total de 78 (setenta e oito), quase a totalidade que atuam na rede pública. A rede pública é compreendida como instituições de educação pública, condicionada e administrada pelo Poder Público, de acordo com o que foi convencionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada em 1996.

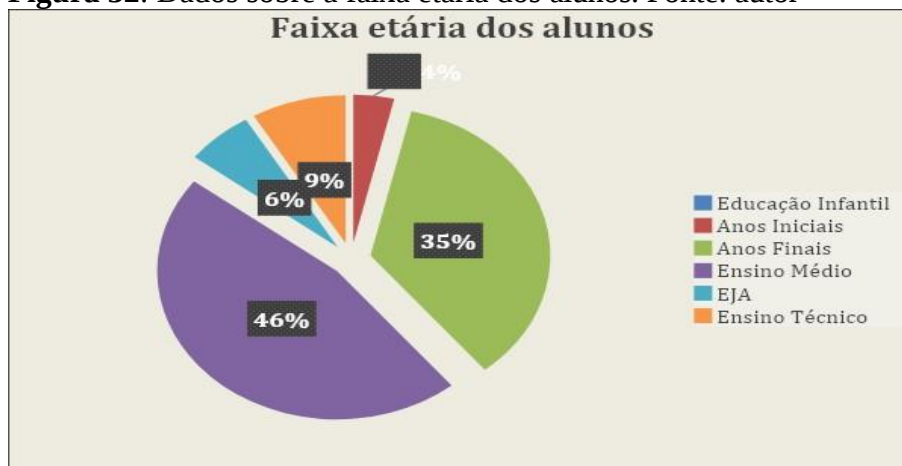
As escolas compreendidas como rede pública de educação são divididas entre federais, estaduais ou municipais. Sendo assim, levantou-se a intenção para a segunda questão.

Figura 31: Dados sobre a característica da escola pública. Fonte: Autor.



A pergunta sobre o tipo de rede de ensino apresentou 85% um total de 66 (sessenta e seis) profissionais que atuam em escolas estaduais e 15% representando um valor de 12 (doze) profissionais que atuam na rede municipal e nenhum profissional que atuasse em escolas federais (Figura 30).

Figura 32: Dados sobre a faixa etária dos alunos. Fonte: autor



Dentre os resultados desta questão ocorreram 46,3% representando 30 (trinta) profissionais que atuam no Ensino Médio; 35,4% que equivale a 29 (vinte e nove) professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º (sexto) ao nono, 9% um total de 7 (sete) profissionais no Ensino Técnico, 6% que resulta em 5 (cinco) profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e 4% que representa 3 (três) professores que lecionam na Educação Infantil (Figura 31). Os resultados apresentam, em sua maioria, Ensino Médio, seguindo de resultado bem próximo dos anos finais no Ensino Fundamental. Define-se a idade dos alunos na maioria no Ensino Médio.

Figura 33: Dados sobre a presença de professores com deficiências na escola.
Fonte: Autor.



Nesta questão busca-se a ocorrência de qualquer deficiência entre os professores.

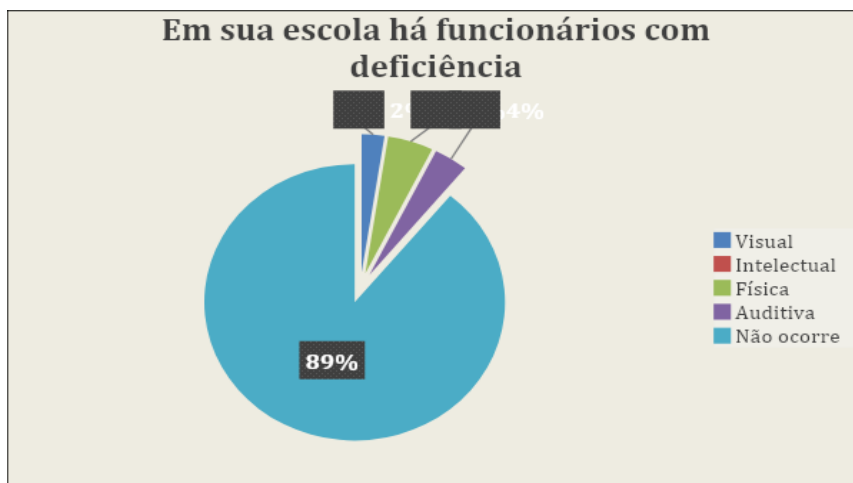
Ocorre entre as afirmações dos entrevistados o seguinte (Figura 32):

- 7% equivalente a 6 (seis) profissionais que afirmam a presença de professores na escola com deficiência visual,
- 2% equivalente a 2 (dois) profissionais que afirmam a presença de professores na escola com deficiência intelectual,
- 9% equivalente a 8 (oito) profissionais que afirmam a presença de professores na escola com deficiência física,
- 6% equivalente a 5 (cinco) profissionais que afirmam a presença de professores na escola com deficiência auditiva,

- 76% equivalente a 67 (sessenta e sete) profissionais que afirmam a ausência de professores na escola com qualquer deficiência.

A maioria das escolas não tem em seu quadro professores com qualquer deficiência.

Figura 34: Dados sobre a presença de funcionários com deficiência.
Fonte: Autor.



Na questão acima, busca-se investigar a ocorrência de qualquer deficiência entre outros profissionais da educação professores (Figura 33).

Entre as afirmações dos entrevistados obteve-se o seguinte:

- 2% equivalente a 2 (dois) profissionais que afirmam a presença de profissionais da escola com deficiência visual,
- Nenhum dos profissionais afirma a presença de profissionais da escola com deficiência intelectual,
- 5% equivalente a 4 (quatro) profissionais que afirmam a presença de profissionais da escola com deficiência física,
- 4% equivalente a 3 (três) profissionais que afirmam a presença de profissionais da escola com deficiência auditiva,
- 89% equivalente a 73 (setenta e três) profissionais da escola com qualquer deficiência.

A maioria das escolas não tem em seu quadro funcionários com qualquer deficiência.

CONCLUSÃO

A escola pública está vivendo uma realidade muito diferente de outros tempos, ou seja, tendo que atuar com um crescente número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados. Este fato deve-se aos crescentes movimentos da sociedade, todos organizados na luta em assegurar a matrícula nas escolas regulares, resultados da defesa da garantia de todos à educação de qualidade, reconhecendo a necessidade do respeito às diferenças. Diante dos resultados alcançados com os questionários realizados, podemos deduzir que ainda encontramos muitas dificuldades estruturais e procedimentais por parte de todos os envolvidos.

Compreende-se que, historicamente, nos encontramos ainda num processo evolutivo, reconhecendo a presença do aluno eleito para Necessidades Educacionais Especiais, como também o direito desse aluno a frequentar a escola regular. Conclui-se, ademais, que além do primeiro reconhecimento, já se compreende que estes alunos necessitam da preservação à garantia de suas evoluções cognitivas, além das socioemocionais.

A Educação em Direitos Humanos dispostos no PNEDH, valoriza os conhecimento historicamente construídos e estabelecem relação com os contextos internacionais, nacionais e regionais; firma os valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; amplia a consciência cidadã e reafirmam conceitos sobre a aprendizagem, o meio social, a dimensão sobre a ética e política; utiliza metodologias dialógicas para com a comunidade contextualizando também os materiais didáticos que valorizem a cultura local; fortalecem a consciência dos cidadãos em busca de movimentos em favor da defesa dos direitos humanos e sobre a reparação da violação dos mesmos.

A Educação em Direitos Humanos, amplia a dimensão sobre qualidade social, considera os saberes da comunidade, não sucumbindo-se a mera constatação, pois as transformam a partir de alianças entre as demais políticas e posicionamento crítico e libertário.

Reconhecer os processos que levam à construção de um olhar reducionista sobre os cidadãos de direitos, roubados de seus direitos, é devir majoritário dos profissionais. O compromisso ético-profissional, que engloba estudos epistemológicos sobre as práticas educativas segregadoras, favorecem a concepção de sujeito de direitos e reafirmam o compromisso ético para com a sociedade, por meio da dialética libertadora.

A implementação da BNCC (2017), elaborada para garantir os direitos à aprendizagem e fortalecer práticas que melhorem a qualidade na educação, converge para a prática pedagógica que promova a justiça social, por firmar valores e realizar estímulos essenciais para a transformação social.

Não basta constatar que no Brasil os índices de evasão e repetência estão ligados também à fatores intraescolares, é necessário que haja posicionamento ético entre os profissionais que busquem a melhoria na qualidade social para inibir práticas opressoras às pessoas que mais necessitam de intervenção para garantir os direitos subjetivos à vida humana.

Compreender que não cabe ao profissional em educação social posicionar-se de forma neutra, é reconhecer que também é sua função: a prática dialógica com as massas de oprimidos; valorizar as classes populares e estimular a presença organizada dos movimentos sociais na luta pelos direitos; repudiar atitudes de injustiças sociais; exterminar práticas autoritárias dentro das instituições de ensino.

É por meio da desalienação dos educadores sociais que se efetivará a desalienação das classes populares. Apostar na capacidade cognoscitiva das classes populares abarca a dimensão de respeito perante os mesmos. Estabelecer relações afetivas entre os sujeitos de direitos contribuem diretamente para a sua libertação. A dialógica integração da comunidade escolar aos seus interesses influencia diretamente na perspectiva que se pretende alcançar para a formação em Direitos Humanos.

É por meio de ações revolucionárias dos agentes sociais que envolve a equipe multiprofissional, que irá se instaurar a dignidade das classes populares. Essa transformação ocorrerá quando os Projetos Políticos Pedagógicos realmente possam transmutar o ensino mecânico e, por vezes, reacionário para a prática libertadora, onde a metodologia freireana se instaura de forma categórica. Nesta perspectiva os conteúdos científicos dialogam para fortalecer os conhecimentos das classes populares e os transcendem patamares mais elevados sobre a consciência planetária e humana.

A formulação da BNCC (2017), demonstra não sucumbir-se ao idealismo neoliberal-capitalista, entretanto, as barreiras sobre a implementação dos conceitos sobre a aprendizagem significativa e projeto de vida dos alunos deve ser motivo de pesquisa no meio acadêmico e novas intervenções sobre a formação continuada dos agentes educacionais para que sejam preservados os saberes de direito, que estimule o sujeito cognoscente, bem como seja capaz de libertá-los das práticas opressoras.

Analisando a historicidade da inclusão, passamos da barbárie para um momento civilizatório, mais mediador e aceitável, mas garantir a matrícula de todos não garante um resultado de aprendizagem com boa qualidade.

Constatamos, na pesquisa, que a mudança estrutural como prédio escolar ainda é muito necessária, assim como o investimento em forma de verbas direcionadas a esta aplicabilidade das escolas.

Os professores apresentam uma grande carga de trabalho em sala de aula, o que faz surgir vários questionamentos: Quando o professor se prepara para adaptar o currículo para os alunos eleitos

para Necessidades Educacionais Especiais? Se a formação inicial dos professores não garantia a capacitação para inclusão, uma vez que a legislação não tratava deste assunto, como o professor atua com adequação e qualidade?

A formação docente ainda não garante a qualidade do trabalho inclusivo na escola; ainda estão ausentes os trabalhos de formação em serviço para professores, gestores e demais funcionários da escola e, quando ocorrem, não são suficientes ou funcionais.

A mudança da Constituição, em 1988, já assegurou que o maior direito é aquele de garantir a matrícula e a frequência nas escolas, mas sabemos que muitas crianças ainda não frequentam as aulas, basta consultar o censo escolar. Ou seja, a garantia do direito de todos a terem educação ainda não é defendida com totalidade, seja ela para alunos eleitos para Necessidades Educacionais Especiais ou não, mesmo diante de tantas mudanças conquistadas pelos movimentos da sociedade.

O alcance das informações para os pais e para o restante da comunidade ainda são raras, portanto, não se coloca a possibilidade de entendimento de todas as outras pessoas sobre o processo de inclusão, além de professores e familiares dos alunos para Necessidades Educacionais Especiais.

Compreende-se, por fim, que o insucesso da aprendizagem do aluno eleito para Necessidades Educacionais Especiais é resultado de vários elementos interligados que ocorrem na rotina escolar e por meio da equipe multidisciplinar que atua na área da saúde.

RECOMENDAÇÕES FINAIS

Apesar da realidade da inclusão ser pertinente à rotina da escola pública, ainda estamos vivendo uma ausência de sistematização das ações dos vários profissionais envolvidos. Cabe a todos, no ato da matrícula, organizar reunião com os responsáveis para compreender que tipo de atendimento externo a escola já faz todos os atendimentos pedagógicos necessários, e se não o fazem, buscam compreender qual a causa. A gestão escolar deve solicitar laudos recentes e relatórios dos profissionais que atendem o aluno. Ao professor, após estar a par destas informações, cabe seguir com a adaptação curricular. Algumas escolas estaduais estão sendo contempladas com a sala de recursos, atendimento itinerante e/ou profissional que acompanhe este alunado. O profissional nem sempre será um professor, podendo ser um técnico que possa auxiliar o aluno em situações em que ele não apresente autonomia. Porém, todos os profissionais da escola que atendem esses alunos devem estar alinhados e cientes de suas ações ou dificuldades.

Os crescentes movimentos da sociedade, todos organizados na luta em garantir a matrícula nas escolas regulares, vêm progredindo para que a escola tenha infraestrutura humana e física. O Ministério Público tem sido um grande parceiro para as escolas, visando a assegurar um atendimento da rede externa à escola pública.

É notória, a olho nu, a presença de muitas dificuldades estruturais, portanto, um modo de amenizá-las é acionar os órgãos superiores, além do Ministério Público, para assegurar de fato a presença do aluno eleito para Necessidades Educacionais Especiais, justificando o direito desse aluno às evoluções cognitivas e socioemocionais.

Precisamos alterar os efeitos da historicidade da inclusão, precisamos ultrapassar o momento em que estamos e modificar ações conjuntas, a começar por rever a proposta pedagógica da escola e, por consequência, seu regimento escolar, para garantir a matrícula de todos, bem como garantir um resultado de aprendizagem com boa qualidade, efetividade e sistematização correta, embasada em estudos relativos a cada tipo de necessidade educacional. É necessário que a escola, como um todo, esteja a par das ações e ideologias em prol do grupo dos alunos envolvendo o estudo das legislações atuais.

Com a presença de psicólogos na rede pública estadual, o acolhimento dos pais pode ser realizado em conjunto com a equipe escolar. A este profissional, devem ser solicitadas orientações sobre a melhor maneira de atuar com esta família e, ainda, quais encaminhamentos possam ser realizados.

O auxílio sobre o melhor modo de se preparar para adaptar o currículo para os alunos eleitos para Necessidades Educacionais Especiais deve ser solicitado às oficinas pedagógicas, as quais contratam um profissional especialista em educação especial, que deve atuar na orientação dos professores. Verificando-se se a formação inicial dos professores não garante a capacitação para inclusão, cabe à coordenação pedagógica da escola formar seus professores em horários de trabalho pedagógico coletivo, para que estes desenvolvam habilidades em serviço. A gestão escolar pode proporcionar outros momentos de estudo com os professores, utilizando as reuniões de planejamento, de replanejamento e após os períodos de conselho de classe e turma. Deste modo, a formação docente na escola ficará mais efetiva, pois levará em conta a formação da equipe com foco no aluno específico. Este trabalho não pode ser considerado como um fim, mas como um processo de enriquecimento profissional de toda a equipe, o que levará à desconstrução de conceitos e rompimento de obstáculos enraizados na comunidade envolvida.

É sabido que os governos federal e estadual devam oferecer mais incentivo às famílias em matricular seus filhos com deficiência em escolas públicas regulares, mas os gestores escolares devem estar atentos e aptos, participando mais de cursos de formação continuada para dar orientação e embasamento aos professores de sua equipe. Esses professores devem se engajar e serem estimulados a realizar cursos de forma autônoma, visando o desenvolvimento de seus alunos.

A temática da inclusão deve ser sempre discutida constantemente, pois todos os dias temos uma novidade neste campo.

Por fim, deve-se realizar um monitoramento das ações realizadas por todos os envolvidos com o trabalho, inclusive em relação à família. Este monitoramento deve ter um foco de reflexão sobre o processo, verificando se está assegurando evolução para todos, não só como ação de vigilância. Quanto mais reflexões conjuntas existirem, mais sucesso nas ações inclusivas ocorrerão.

BIBLIOGRAFIA

Amiralian, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos–estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Arendt, Hannah. (2007). *A condição humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Arroyo, M. G. (1998). *Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. São Paulo: Papirus.

_____. (1999). *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 143-162.

_____. (2013). *Currículo, território em disputa*. RJ : Vozes.

_____. (2019). *Paulo Freire* [recurso eletrônico]: outro paradigma pedagógico? Educação em Revista, Volume: 35, Publicado em: 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631/>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

Barraga, N. (1985). *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Bauman, Z.(2009). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bianchetti, Lucídio; Freire, Ida Mara. (1998). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus.

Bianchetti, Lucídio. (1995). *Aspectos Históricos da Educação Especial*. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 03.

Bobbio, N. (1986) *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.

Brasil. (1974). Ministério da Educação e Cultura. CENESP. *Princípios básicos da educação especial*. Brasília.

_____. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. (1995).Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência visual*. Brasília: MEC: SEESP. (Série Diretrizes, n.8).

_____. (1996). Lei Nº 9.394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

_____. (1997). *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed.

_____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental..

_____. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

_____. (2000). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

_____. (2001a). Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. (2001b). Parecer n.º 17. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

_____. (2004). *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC; SEB, v. 3. 20.

_____. (2007). MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>

_____. (2013). PNEDH: *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília.

_____. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Brasília: MEC/SASE.

_____. (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: <[L13146 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>

_____. (2020). *APM: Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres*. Brasília, DF: Decreto Nº 65. 298. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65298-18.11.2020.html>/. Acesso em: 04 de nov. de 2021.

_____. (2021). IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*. Painel de indicadores. Estatísticas

Sociais. Educação. Brasília: DF. Disponível em: <http://ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 de ago. 2022.

_____. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da pesquisa resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil - Educação Básica* 2ed. Brasília, DF: Inep..Acesso em: 17 dez. 2023.

Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais*. Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record.

Candau, V. M. F. (2021). *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Carvalho, Rosita Edler. (2005). *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação.

Celidônio, R. F. (1998). *Trilogia inevitável: família - aprendizagem - escola*", in Revista Psicopedagogia. Vol. 17, São Paulo: Salesianas.

Cerqueira, J. B.; Ferreira, M. A. (1996). *Os recursos didáticos na educação especial*. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5..

Chauí, M. (1984). *Cultura e democracia*. São Paulo: Moderna.

Cortella, M. S. (2014). *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.

_____. (2017). M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez.

Cruickshank, W; Johnson, G. O. (1983). *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo,. v.2.

Davies, Don.; Marques, Ramiro & Silva, Pedro, (1997). *Os professores e as Famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizontes, LDA.

Diogo, J. M.L. (1998). *Parceria escola-família: A comunidade de uma educação participada*. Porto: Texto Editora.

Dewey, John (1954). *The Public and Its Problems*. Athens: Swallow Press/Ohio University Press [11927].

Duk, C. (org.). (2005). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.

Durkheim. Émile. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

Durli, Z. (2020). Política do conhecimento oficial para a educação de primeira infância no Brasil e em Portugal. *Revista De Educação Pública*, 29(jan/dez), 1–20. <https://doi.org/10.29286/rep.v29jan/dez.8589>.

Gil, A.C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. 1998. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Faye, E. E. (1972). *El enfermo com déficit visual: experiencia clínica en adultos y niños*. Barcelona: Editorial Científica-Médica.

Fernandes, I. (2004) *A questão da diversidade da condição humana na sociedade*. Revista ADPPUCRS, Porto Alegre, nº. 5, p. 77-86.

Disponível em:<<http://www.adppucrs.com.br/informativo/questaoadiversidade.pdf>>.

Ferrel, K. A. (1999). *A criança deficiente visual e seus pais*. Revista: Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v.5, n.11, p.12-19..

Folkman, S., Lazarus, R.L., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1984). *Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes*. Journal of Personality and Social Psychology.

Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. (2001). *Paulo, 1921 – 1997. Política e educação: ensaios / Paulo Freire*. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23) São Paulo: Cortez.

_____. (2007). *Paulo. Política e educação*. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras..

Garcia, D. Cordovés, A.; e Pérez, E. (2011). *Práticas educativas: modelando el desarrollo humano*. La habana: Editora Universitária.

Goes, F.A.B. Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. *Psicol. Cienc. Prof.*, set.2006, vol.26, no. 3, p. 450-461. ISSN 1414-9893.

Guimarães, C. A. F. (2020) *Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação*

[Versão eletrônica]: um diálogo epistemológico. Curitiba: Appis.

Hugonnier-Clayette, S. P. et al. (1989). *As deficiências visuais: deficiências e adaptações*. Tradução de Maria José P. Isaac. São Paulo: Manole..

Lima, Elvira Souza. (2005). *Diversidade e aprendizagem*. São Paulo: Sobradinho.

Lima, Francisco. (2005). *A educação inclusiva se faz, fazendo: dicas para professores*. Disponível em:

<<http://www.teleduc.cefetmt.br/teleduc/arquivos/4/leituras/22/A%20educa%E7%E3o%20inclusiva%20se%20faz%20fazendo.doc>>.

Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth. (org.). (2002). *O Pensamento curricular no Brasil*. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez.

Lopes, R. E., & Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil . *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 18(3), 158-164.

<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p158-164>

Maldonado, M.T. (1997). *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva, 22.ed.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [Versão eletrônica]: (2014). DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed.

Marques, Ramiro. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editora Presença.

Mazzotta, Marcos José Silveira. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Mcconachie, H. (1984). *Implications of a model of stress and coping for services to families of young disabled children*. Child:Care, Health and Development.

Miranda, Theresinha Guimarães; Galvão Filho, Teófilo Alves (Org.). (2011). *Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador: EDUFBA.

Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Nogueira, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. Martins. (2006). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Atlântica, 2. ed.

Nóvoa, Antônio (Org.). (1995). *Os Professores e sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.

Palha, Cássia Rita Louro. *Na hegemonia cultural de Antonio Gramsci, uma leitura da mídia televisiva, da história e da educação*. ISSN Online: 2236-2762 / ISSN Impresso: 1677-0706. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1036/702>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação. (1994). *Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial*. Curitiba: SEED: DEE.

Paris. (1948). Assembleia Geral da ONU. Declaração dos Direitos Humanos.

Pereira da Silva, Marilene. (2022) *A inclusão do aluno com deficiência no ensino básico*. Revista Primeira Evolução. São Paulo: SP., v. 1, n. 33, p. 119–123. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/328>. Acesso em: 13 jan. 2024.

Pessotti, Isaías. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo..

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Rios, T. (2003). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Sage, Daniel D. (1999). *Estratégias Administrativas para a Realização do Ensino Inclusivo*. In: Stainback, Susan; Stainbcl, Willian (Orgs.) *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, M.T.C. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação para todos nas escolas*. São Paulo.

Sassaki, Romeu Kazumi. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 7.ed. Rio de Janeiro:

RJ.

Saviani, Dermeval. (1973). *A filosofia na formação do educador*. in: Educação: Do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados..

Scocuglia, A. C. (2012). *Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38e, p. 175–190. DOI: 10.20396/rho.v10i38e.8639757.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639757>. Acesso em: 8 dez. 2023.

Scheffer, G; Closs, T; Zacarias, I [orgs]. (2021) *Serviço social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular*. Curitiba: Editora CRV..

Schneider; Hernandorena. [org.]. (2012). *Serviço social na educação: perspectivas e possibilidades*. Porto Alegre: CMC.

Skliar, Carlos. et al. (2006). *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação..

Spenassatto, Débora. (2013). *Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV*. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf>.

Teixeira, A. (1999). *Educação não é privilégio*. 6a. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha/CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, 1994.

Vygotsky, L. S.(1993) *Obras escogidas*. Madri: Visor..

_____. (1989) *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTÕES APLICADAS NO GOOGLE FORMS

I. Identificação

Objetivo específico:

- Descrever a evolução da história da educação inclusiva de acordo com as Políticas Nacionais desde a idade antiga até os dias de hoje.
- Conhecer se os professores dispõem de formação continuada para atender as perspectivas de uma escola inclusiva.
- Identificar se a instituição escolar possui atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica nos mobiliários e equipamentos.
- Conhecer a participação familiar e da comunidade no contexto escolar para melhoria da educação inclusiva.

01. Idade (anos)

- | | |
|--|--|
| a) ☐ De 21 a 25 | d) ☐ De 35 a 40 |
| b) ☐ De 25 a 30 | e) ☐ De 40 a 45 |
| c) ☐ De 30 a 35 | f) ☐ Mais de 45 |

02. Sexo

☐ Feminino ☐ Masculino

II. Histórico Profissional

03. Ano de ingresso na rede pública estadual_____

04. Carga horária semanal de trabalho_____

05. Em quantas escolas trabalha--_____

06. Vínculo empregatício

☐ efetivo ☐ Contratado ☐ estagiário

III – Formação acadêmica

07. ☐ Licenciatura ☐ Não possui ☐ Cursando

IV - Experiências anteriores

08. Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

☐ Sim ☐ Não

09. Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

☐ família ☐ amigos ☐ outros _____

Sobre inclusão

Objetivo específico: Analisar, a partir do discurso do professor da escola pesquisada, como as práticas pedagógicas e atitudes destes profissionais favorecem a concepção inclusiva da educação;

10 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

11. O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Capacitação do trabalho docente

Objetivo específico: Identificar se a formação dos docentes da instituição pesquisada, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para a organização de escolas inclusivas;

12. A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com público alvo da educação especial (PAEE).

☐ bastante ☐ muito ☐ pouco ☐ insuficiente ☐ nada

13. Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos do PAEE.

☐ mais de 5 ☐ menos de 5 ☐ apenas um ☐ cursando ☐ nenhum

14. A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

15. Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

16. As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos do PAEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem e a falta de formação específica.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

17. O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno do PAEE.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

18. Na minha prática pedagógica o processo de avaliação dos alunos do PAEE é somativo. (nota)

☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a instituição

Objetivo específico: Identificar, no planejamento dos professores e no Projeto Político Pedagógico da escola, a existência de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e/ou na unidade de ensino;

19. A escola na qual você trabalha é inclusiva.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

20. A escola oferece acessibilidade para receber os alunos do PAEE.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

21. O projeto político pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

☐ apresenta ☐ não apresenta ☐ em construção ☐ desconheço

Sobre os Recursos da Instituição

22. A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

☐ suficiente ☐ razoável ☐ insuficiente ☐ não recebe ☐ desconheço

23. Utilizo as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

24. A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos do PAEE.

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Convívio com os colegas

25. Os alunos do PAEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma.

- ☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a família

26. A família participa ativamente da vida escolar do aluno do PAEE.

- ☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Carta de Apresentação



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

Carta de apresentação

Itariri, SP/Brasil, 22 de fevereiro de 2023.

Assunto: Coleta de dados para tese de mestrado.

Senhor (a), Diretor (a), Rosamaria Ramos.

A Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai está em processo de realização do curso de Mestrado em Ciências da Educação. No momento, a instituição está iniciando a fase de construção das teses que representam requisito parcial para a conclusão do curso.

Para a realização da minha tese de mestrado, preciso realizar um estudo empírico sobre a inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas envolverão: aplicação de questionário para colegas e equipe gestora, observação do discurso e prática do professor e equipe gestora e análise documental. A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva

.

Essa pesquisa será realizada pelo professor/cursista José Adriano de Barros, sob orientação da Prof. Dra. Olga González de Cardozo, cujo tema é “**Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**”, o que torna a escola sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa nesse colégio. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo dos questionários, observações, registros fotográficos e análise documental – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me à disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (013) 99618- 3483 ou pelo e-mail adrianobarros2006@hotmail.com

Atenciosamente,

José Adriano de Barros

Itariri, 13 de março de 2023.

ROSAMARIA LAMOS

Rosamaria R

RG 11289896-8

Diretor de Escola

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo



Questionário para a equipe gestora de uma escola estadual de ensino fundamental e ensino médio, em Itariri. SP/Brasil.

Caro (a) gestor (a): Rosamaria Ramos

Este questionário visa à obtenção de informações para identificar as principais necessidades dos (as) professores (as) da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

A consolidação dos dados será objeto de análise em uma tese para o curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai.

Queira respondê-lo, por gentileza. Asseguramos o sigilo de sua identificação e agradecemos sua colaboração.

José Adriano de Barros

I – Identificação

Idade

- a) () De 21 a 25
- b) () De 25 a 30
- c) () De 30 a 35
- d) () De 35 a 40
- e) () De 40 a 45
- f) (X) Mais de 45

Sexo () M (**X**) F

II - Histórico Profissional

Ano de ingresso na rede pública estadual **1997**.

Carga horária semanal: **40horas**. Em quantas escolas trabalha: **01**.

III – Formação acadêmica

(**X**) Licenciatura

() Não possui

() Cursando

IV - Experiências anteriores

Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

() Sim (**X**) Não

Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

() família () amigos () outros _____

Sobre inclusão

1 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

(**X**) Concordo totalmente

() Concordo parcialmente

() Indiferente

() Não concordo totalmente

() Não concordo parcialmente

2- O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado.

- ☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Formação do trabalho docente

3- A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

- ☐ bastante ☒ muito ☐ pouco ☐ insuficiente ☐ nada

4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

- ☐ mais de 5 ☒ menos de 5 ☐ apenas um ☐ cursando ☐ nenhum

5- A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal.

- ☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

6- As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

- ☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

7- O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

- ☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

8- O planejamento e a proposta curricular do professor contam com atividades diferenciadas para atender aos alunos com NEE.

☐ sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca ☐ desconheço

9- Na escola em que você trabalha o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo.
(nota)

☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☒ nunca

Sobre a instituição

10- A escola na qual você trabalha é inclusiva.

☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

11- A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

12- O Projeto Político Pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

☒ apresenta ☐ não apresenta ☐ em construção ☐ desconheço

Sobre os Recursos da Instituição

13- A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

☐ suficiente ☒ razoável ☐ insuficiente ☐ não recebe ☐ desconheço

14- Os (as) professores (as) utilizam as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

☐ sempre ☒ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

15- A escola disponibiliza recursos tecnológicos específicos para o atendimento aos alunos com NEE.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Convívio com os colegas

16- Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes.

☐ sempre ☐ quase sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a família

17- A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

☐ sempre ☒ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a gestão da escola

18 - A equipe diretiva acompanha e orienta o trabalho do (a) professor (a) em relação à inclusão dos alunos com NEE.

(X) sempre () quase sempre () às vezes () quase nunca () nunca

19 - A equipe diretiva conhece todos os alunos com NEE da escola e tenta atender às suas necessidades.

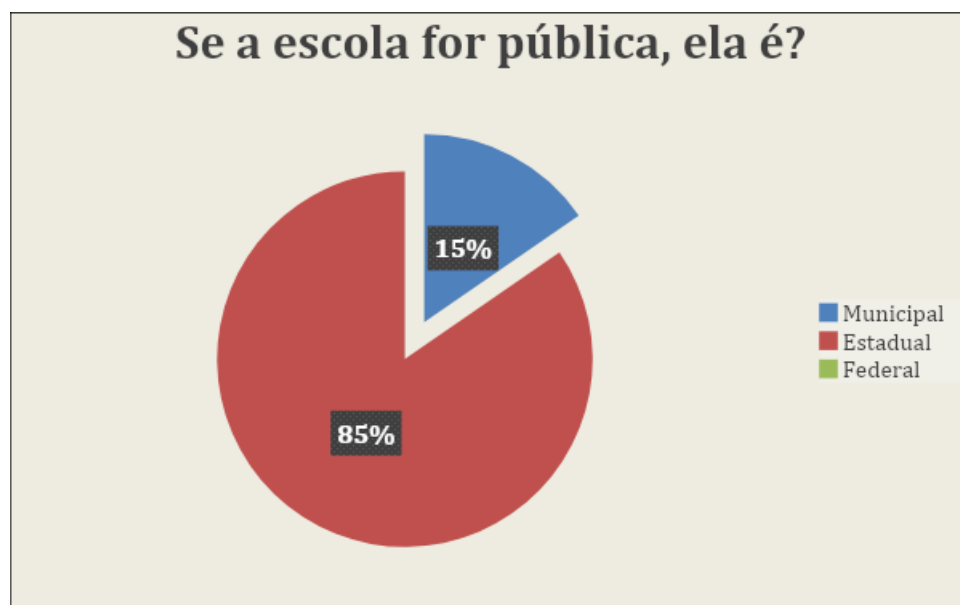
(X) Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

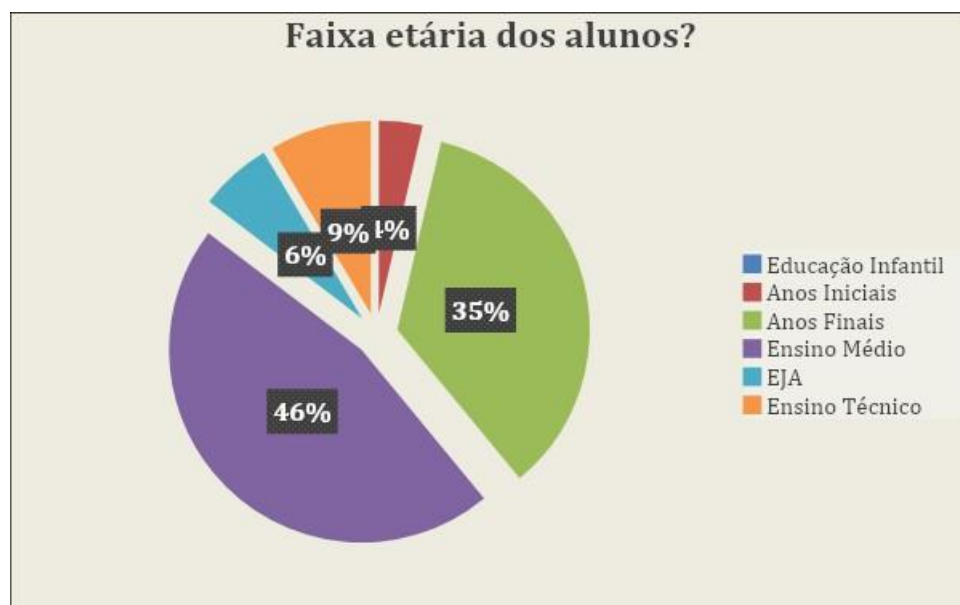
Itariri, 13 de março de 2023
 ROSA MARIA RAMOS
 Professora
 RG 11289896-8
 Diretora de Escola

APÊNDICE D**GRÁFICOS RELATIVOS ÀS QUESTÕES APLICADAS NO GOOLE FORMS**

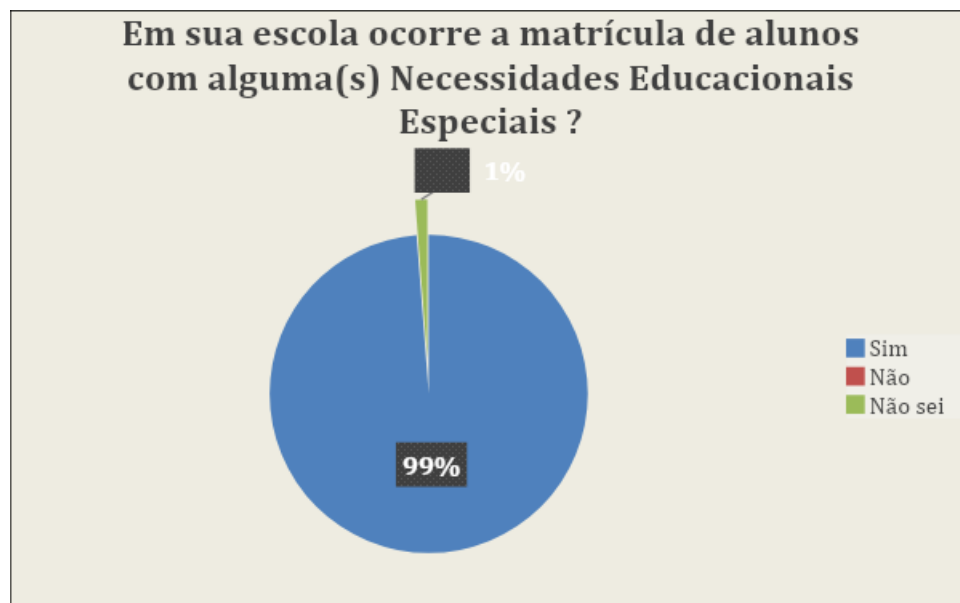
Você trabalha em escola	
Pública	78
Particular	4



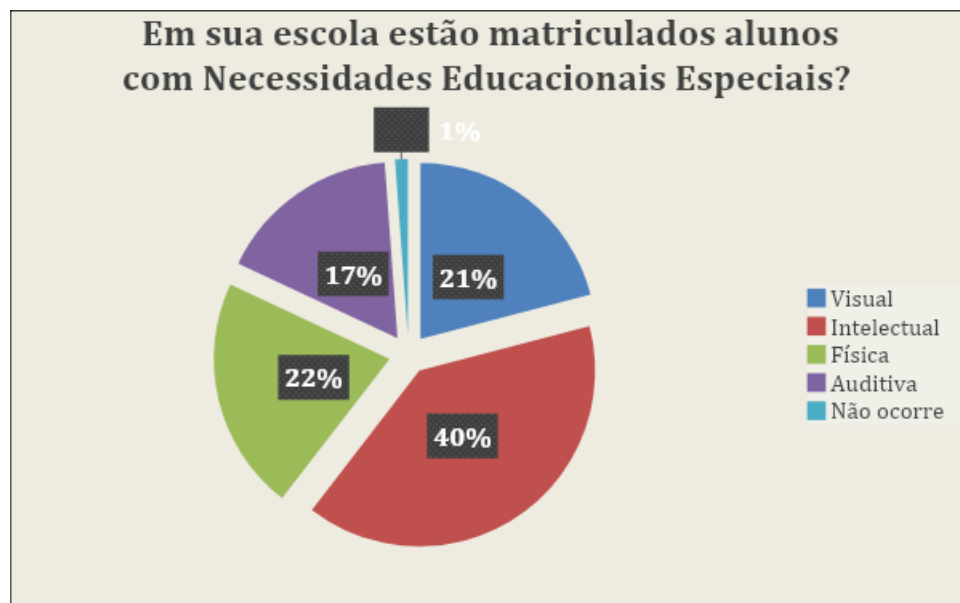
Se a escola for pública, ela é?	
Municipal	12
Estadual	66
Federal	0



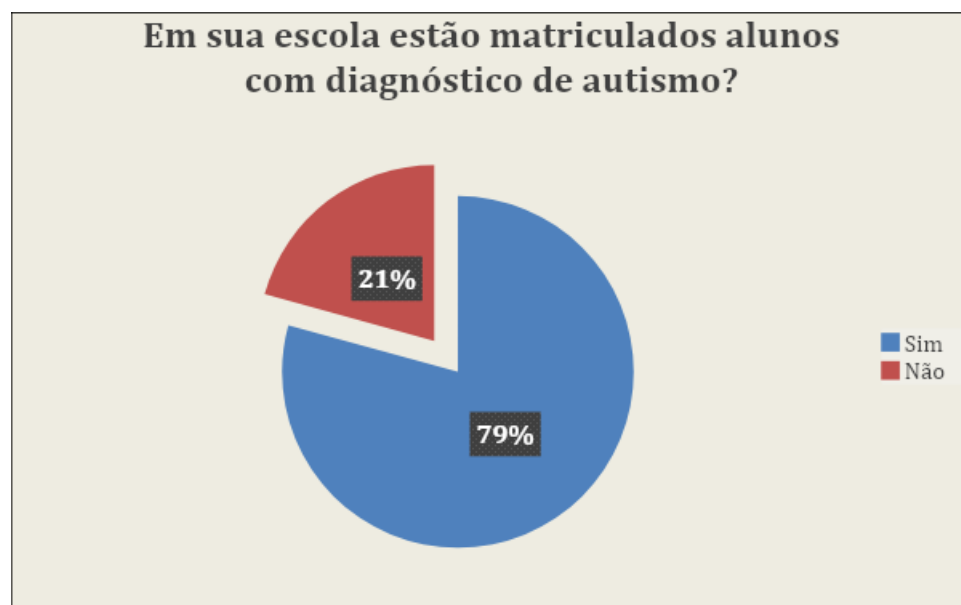
Qual é a faixa etária dos alunos?	
Educação Infantil	0
Anos Iniciais	3
Anos Finais	29
Ensino Médio	38
EJA	5
Ensino Técnico	7



Em sua escola ocorre a matrícula de alunos com alguma(s) Necessidades Educacionais Especiais ?	
Sim	81
Não	0
Não sei	1



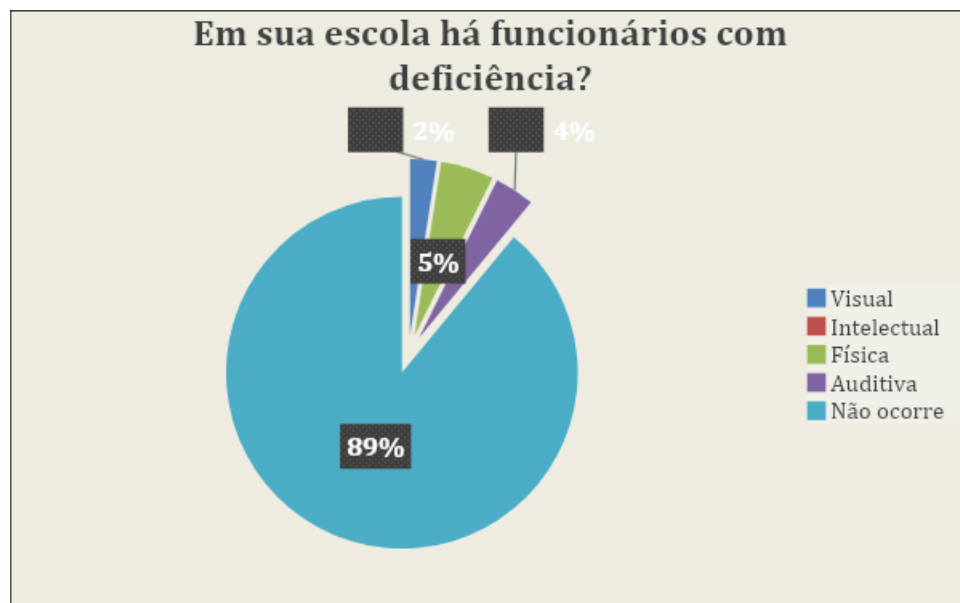
Em sua escola estão matriculados alunos com Necessidades Educacionais Especiais ?		
Visual		36
Intelectual		68
Física		37
Auditiva		29
Não ocorre		2



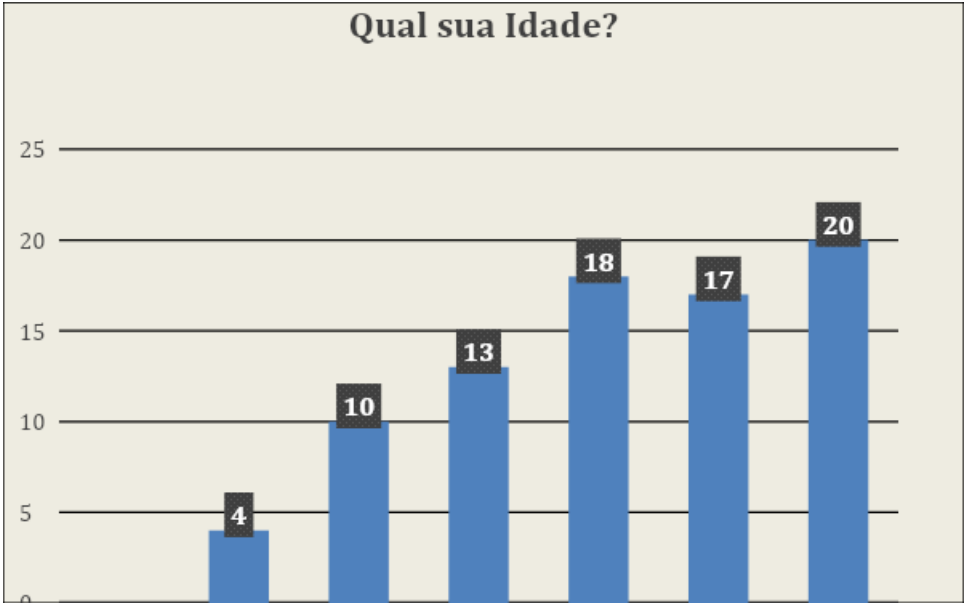
Em sua escola estão matriculados alunos com diagnóstico de autismo?		
Sim		65
Não		17



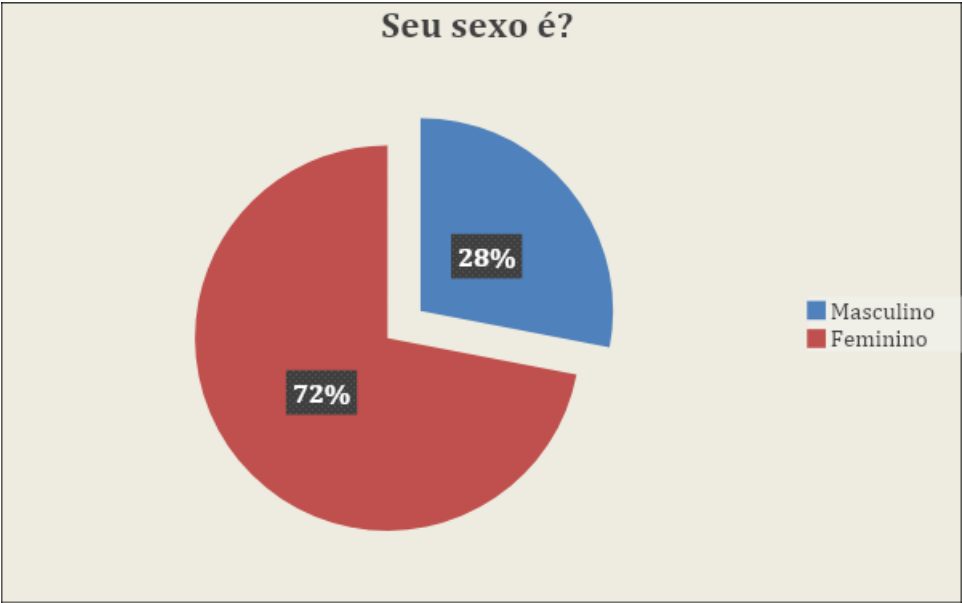
Em sua escola há professores com deficiência?		
Visual		6
Intelectual		2
Física		8
Auditiva		5
Não ocorre		67



Em sua escola há funcionários com deficiência?		
Visual		2
Intelectual		0
Física		4
Auditiva		3
Não ocorre		73



Qual sua Idade?	
21 a 25 anos	0
26 a 30 anos	4
31 a 35 anos	10
36 a 40 anos	13
41 a 45 anos	18
46 a 50 anos	17
mais de 51 anos	20



Sexo?	
Masculino	23
Feminino	59



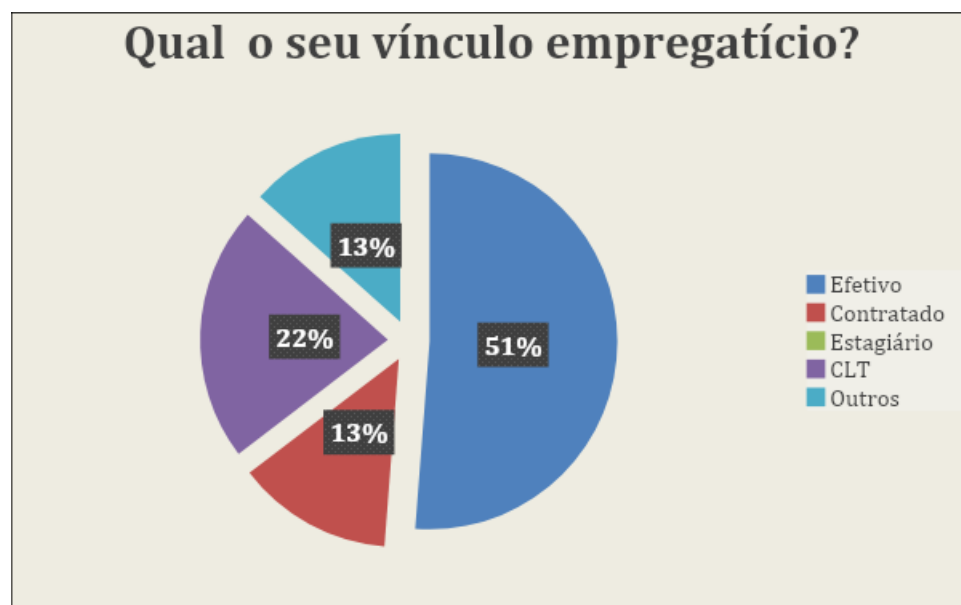
Quando começou a lecionar?	
Antes da década de 80	1
Entre 1980 e 1990	11
Entre 1990 e 2000	25
Entre 2000 e 2010	24
Após 2010	21



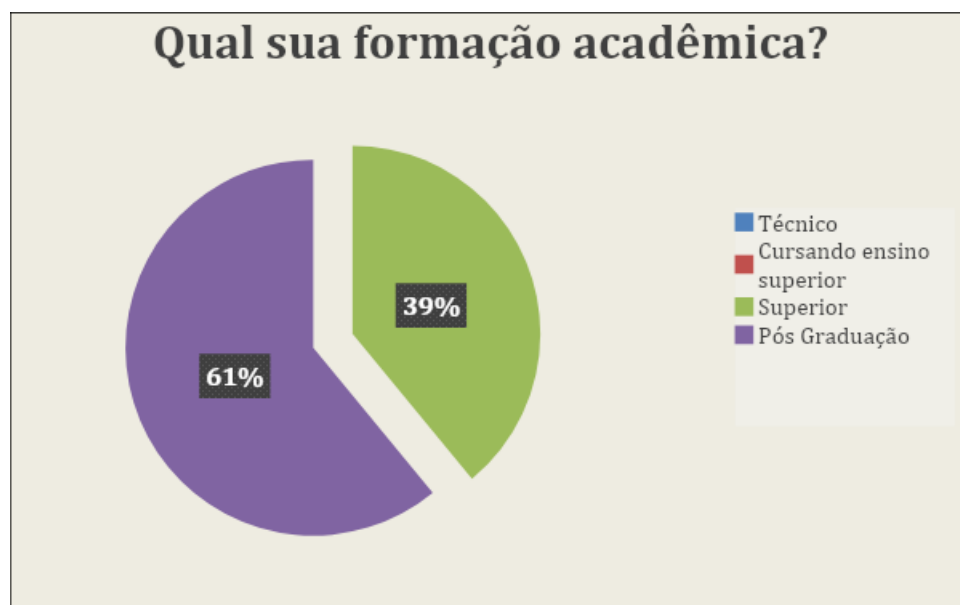
Qual é a sua carga horária de trabalho?	
Menos de 12 horas	6
Entre 12 e 20 horas	5
24 horas	4
Entre 24 e 32 horas	11
Entre 32 e 40 horas	33
Entre 40 e 60 horas	22
Mais de 60 horas	1



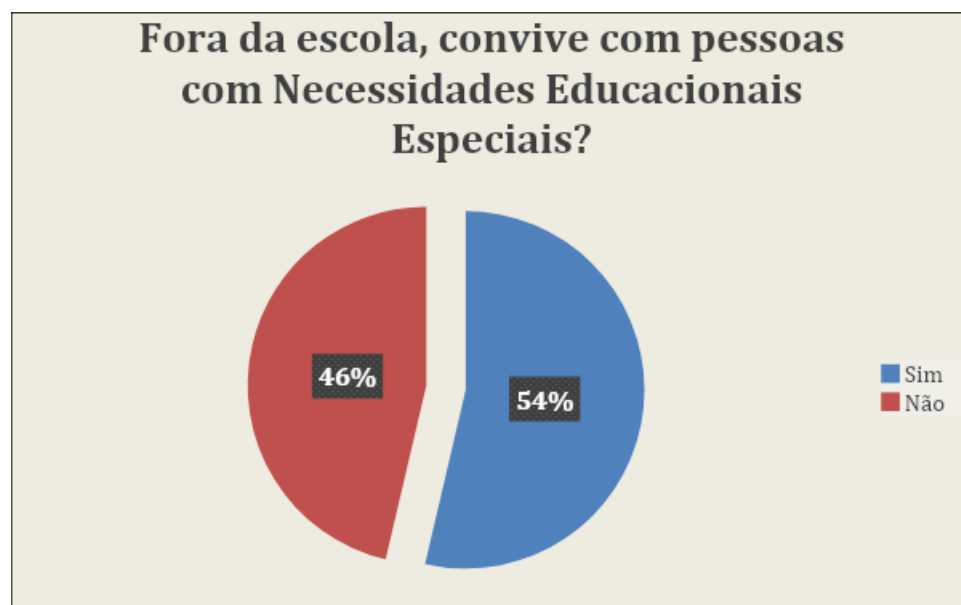
Em quantas escolas trabalha?	
1	42
2	32
3	4
4	3
5	1
Mais de 5	0



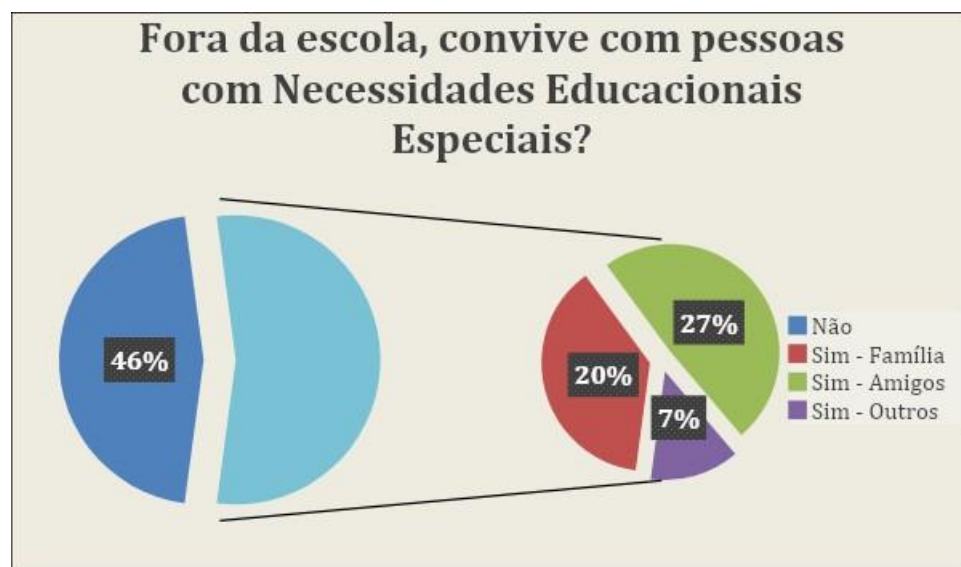
Qual é o seu vínculo empregatício?	
Efetivo	42
Contratado	11
Estagiário	0
CLT	18
Outros	11



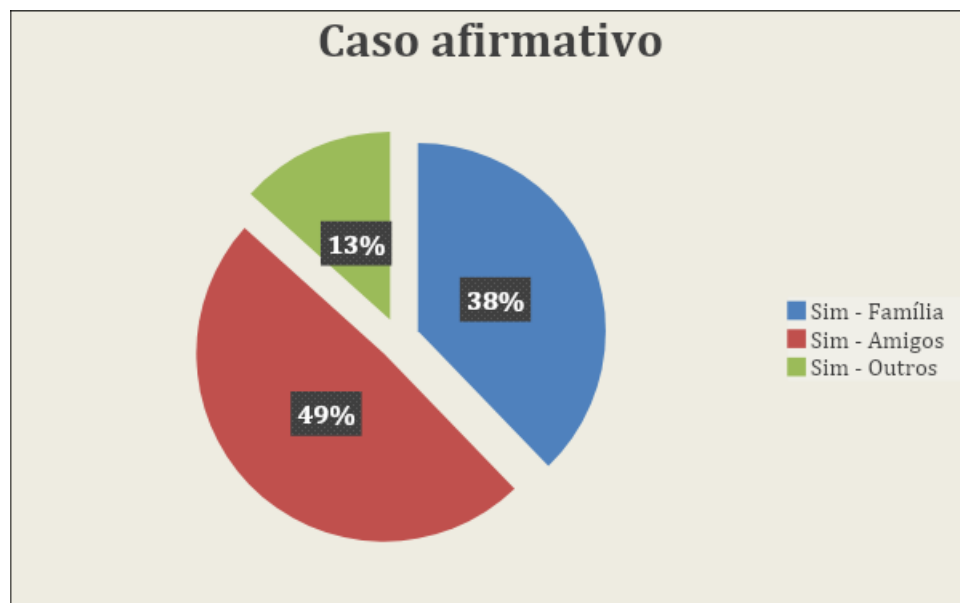
Qual sua formação acadêmica?	
Técnico	0
Cursando ensino superior	0
Superior	32
Pós Graduação	50



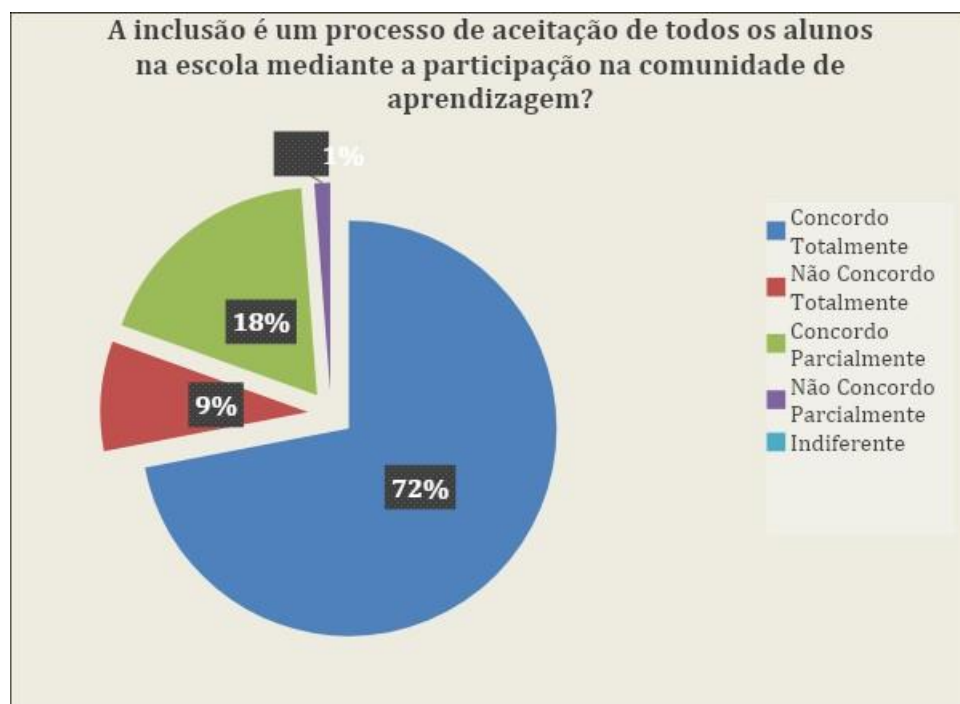
Fora da escola, convive com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?	
Sim	44
Não	38



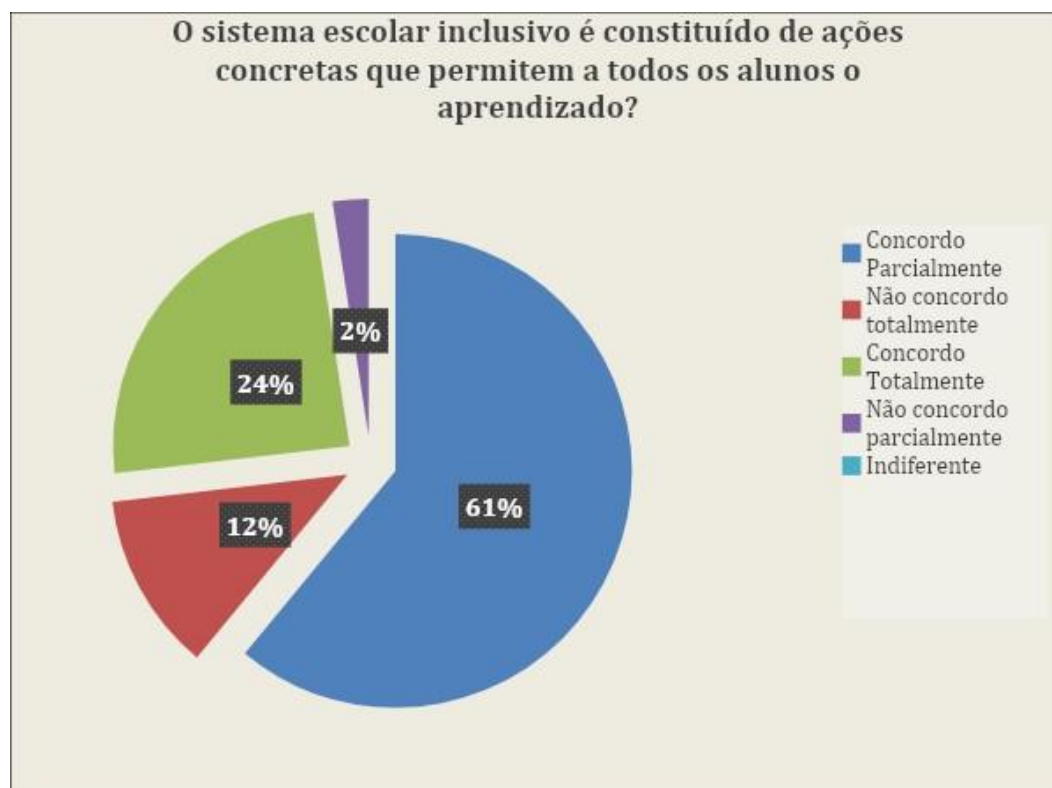
Caso afirmativo:	
Não	38
Sim - Família	17
Sim - Amigos	22
Sim - Outros	6



Caso afirmativo:	
Não	38
Sim - Família	17
Sim - Amigos	22
Sim - Outros	6

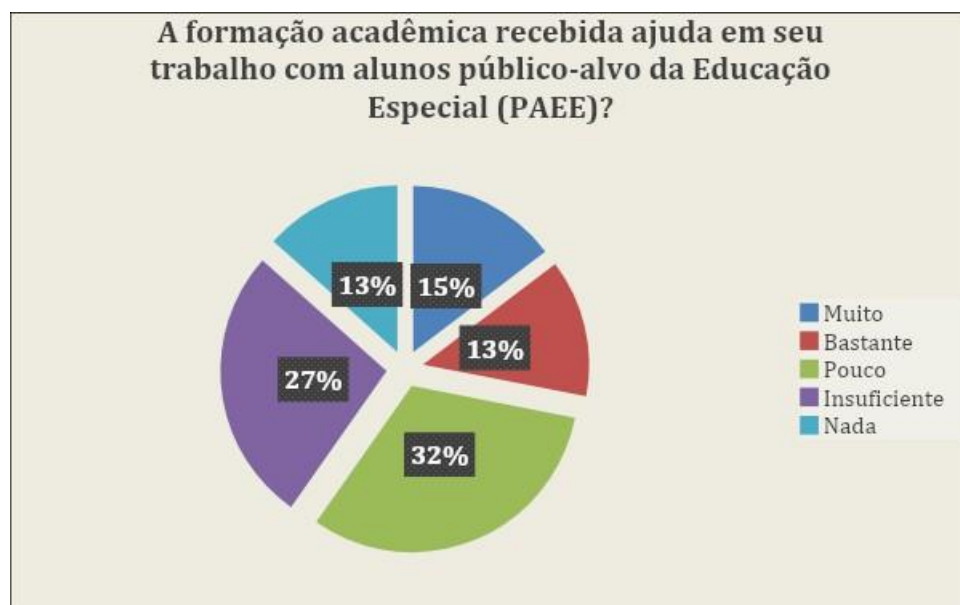


A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem?	
Concordo Totalmente	59
Não Concordo Totalmente	7
Concordo Parcialmente	15
Não Concordo Parcialmente	1
Indiferente	0

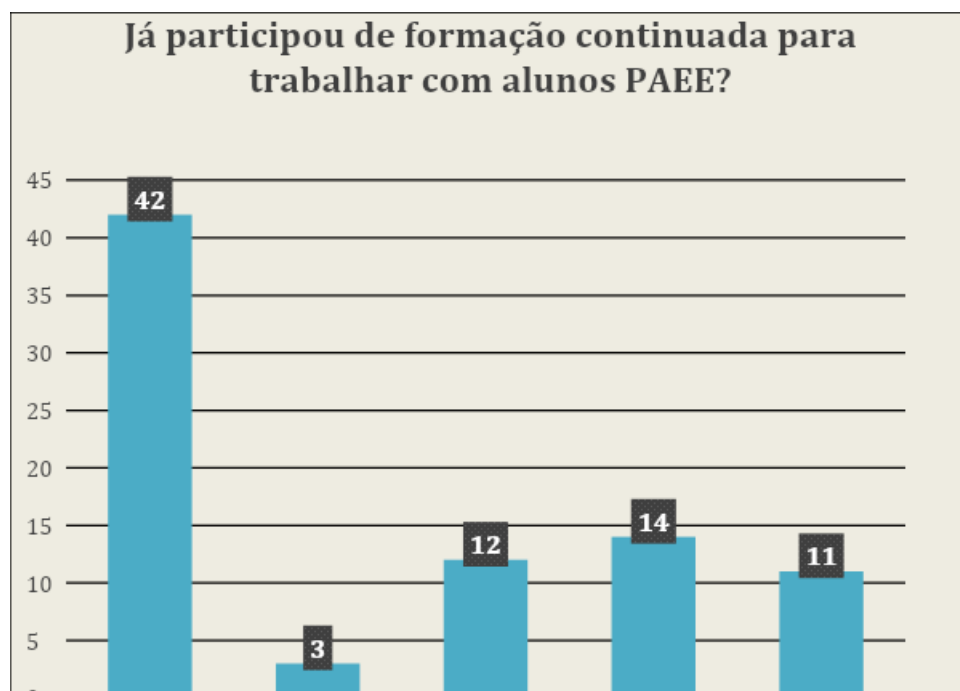


O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado?

Concordo Parcialmente	50
Não concordo totalmente	10
Concordo Totalmente	20
Não concordo parcialmente	2
Indiferente	0



A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos público alvo da Educação Especial (PAEE)?	
Muito	12
Bastante	11
Pouco	26
Insuficiente	22
Nada	11



Já participou de formação continuada para a trabalhar com alunos PAEE?	
Nenhum	42
Cursando	3
Apenas 1	12
Menos de 5	14
Mais de 5	11



A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal?

Concordo Totalmente	29
Não Concordo Totalmente	11
Concordo Parcialmente	41
Não Concordo Parcialmente	1
Indiferente	0



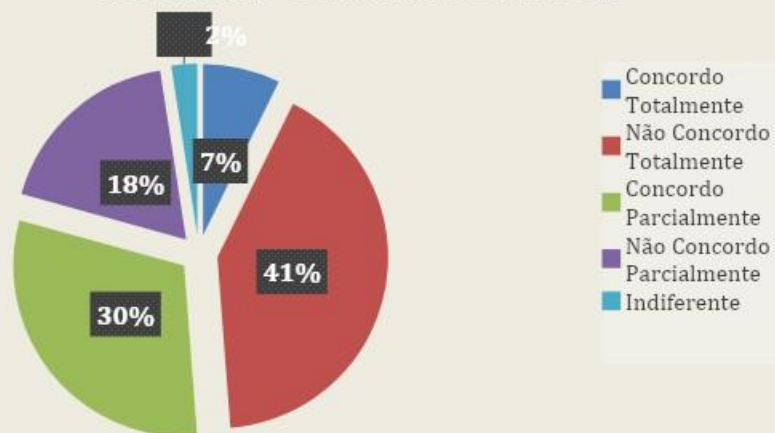
Trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor?	
Concorde Totalmente	24
Não Concorde Totalmente	15
Concorde Parcialmente	35
Não concordo Parcialmente	7
Indiferente	1



As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos PAEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem e a ausência de formação específica?

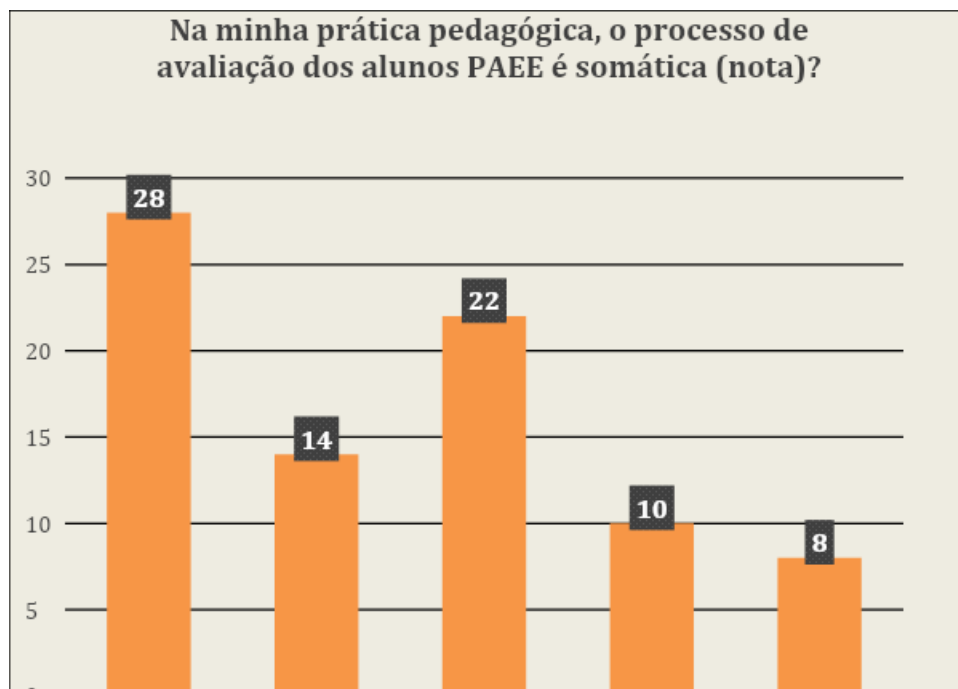
Concordo Totalmente	56
Não Concordo Totalmente	3
Concordo Parcialmente	21
Não Concordo Parcialmente	1
Indiferente	0

O professor sente-se preparado para trabalhar com aluno PAEE?



O professor sente-se preparado para trabalhar com aluno PAEE?

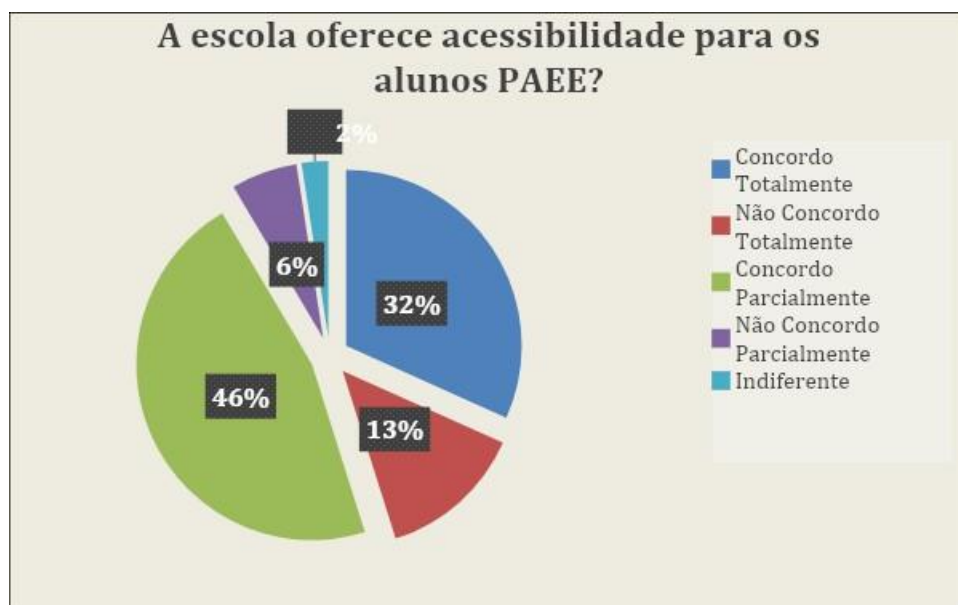
Concordo Totalmente	6
Não Concordo Totalmente	34
Concordo Parcialmente	25
Não Concordo Parcialmente	15
Indiferente	2



Na minha prática pedagógica, o processo de avaliação dos alunos PAEE é somática (nota)?	
Nunca	28
Quase nunca	14
Às vezes	22
Quase sempre	10
Sempre	8



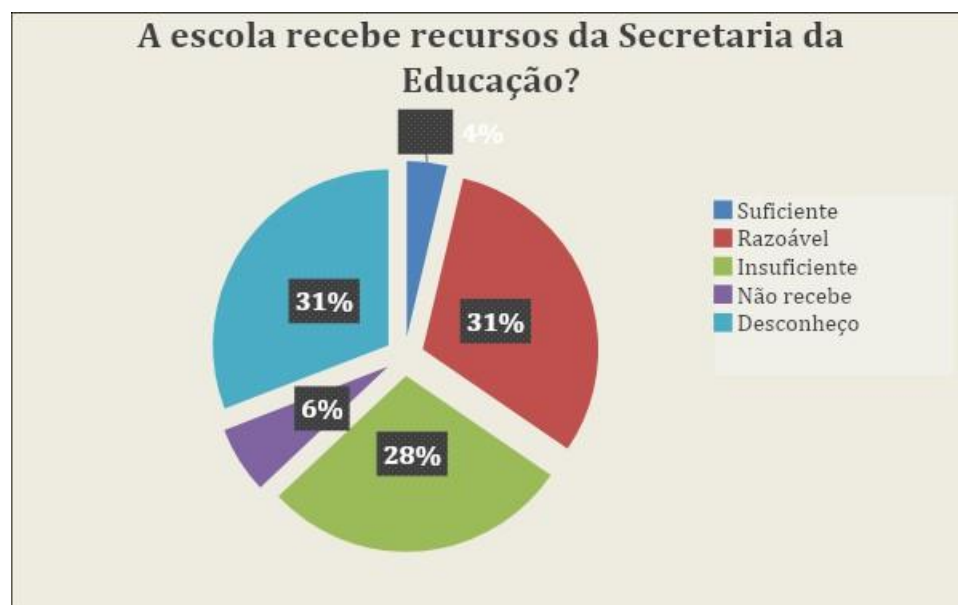
A escola na qual trabalha é inclusiva?	
Concordo Totalmente	31
Não Concordo Totalmente	19
Concordo Parcialmente	36
Não Concordo Parcialmente	3
Indiferente	2



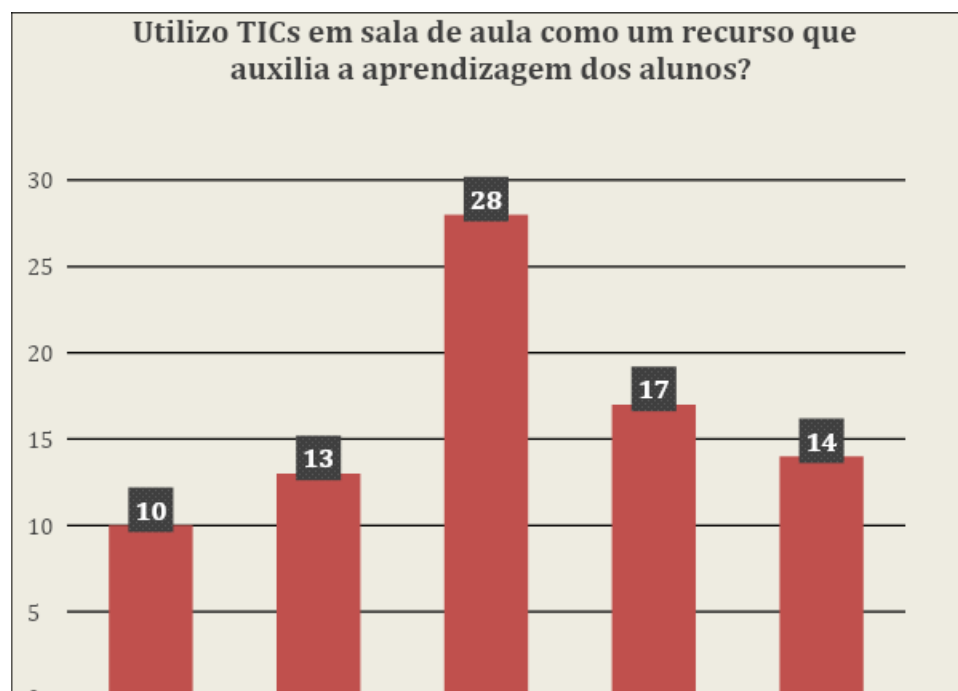
A escola oferece acessibilidade para os alunos PAEE?	
Concordo Totalmente	26
Não Concordo Totalmente	11
Concordo Parcialmente	38
Não Concordo Parcialmente	5
Indiferente	2



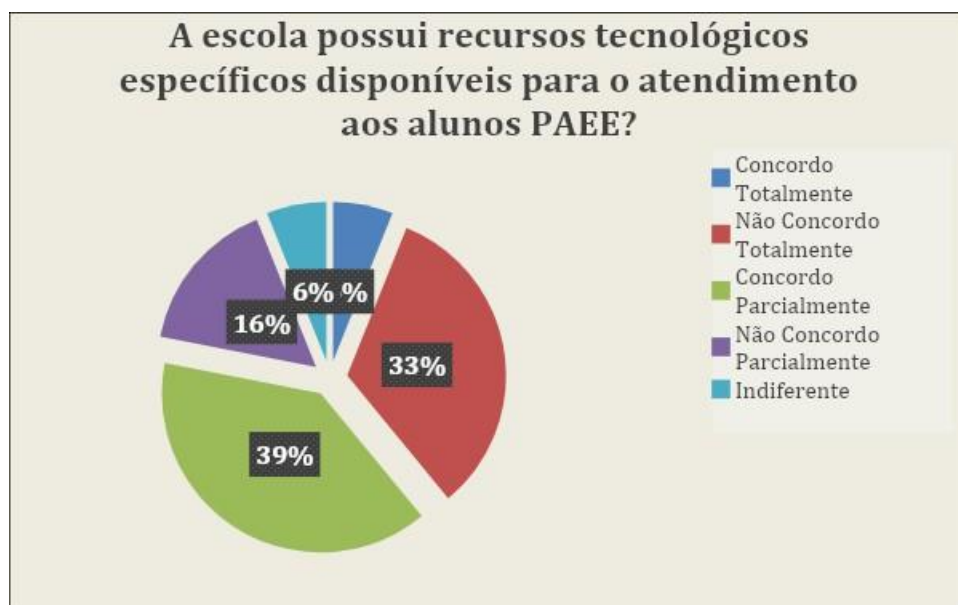
O projeto Político Pedagógico é um documento de planejamento de ações da escola. O PPP da Instituição em que trabalha apresenta ações inclusivas?	
Apresenta	55
Não Apresenta	3
Desconheço	24



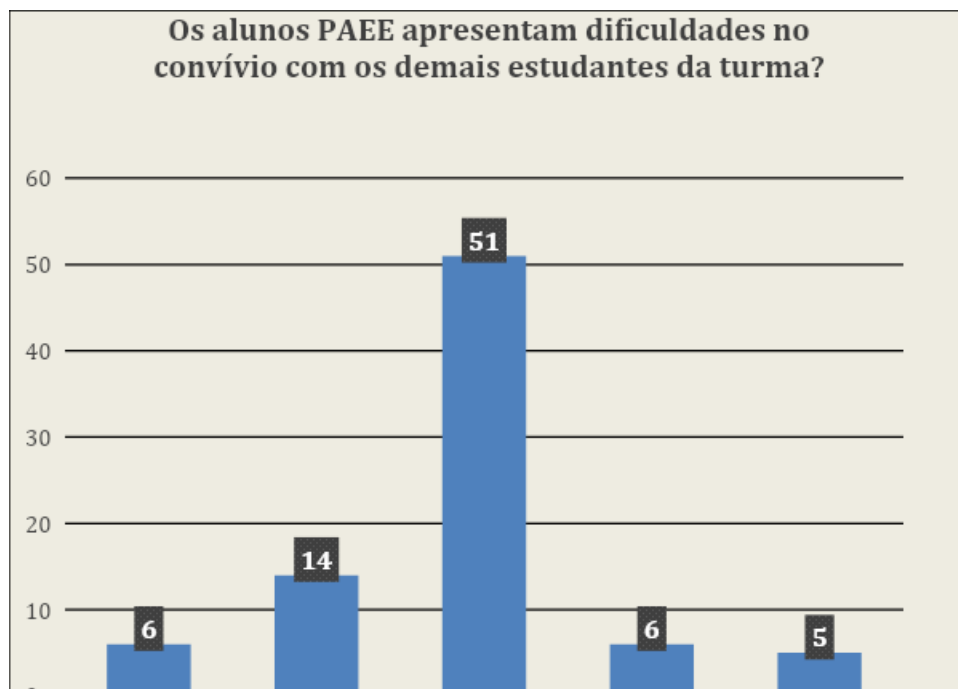
A escola recebe recursos da Secretaria da Educação?	
Suficiente	3
Razoável	25
Insuficiente	23
Não recebe	5
Desconheço	25



Utilizo TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos?	
Nunca	10
Quase nunca	13
Às vezes	28
Quase Sempre	17
Sempre	14



A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos PAEE?	
Concordo Totalmente	5
Não Concordo Totalmente	27
Concordo Parcialmente	32
Não Concordo Parcialmente	13
Indiferente	5



Os alunos PAEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma?	
Nunca	6
Quase nunca	14
Às vezes	51
Quase Sempre	6
Sempre	5

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO

Apêndice - Modelo do Questionário dos Professores e dos Gestores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

Questionário para os (as) professores (as) do ensino médio que trabalham com alunos portadores de necessidades educacionais especiais em uma escola estadual de Itariri, SP/Brasil.

Caro (a) professor (a): Erika Alves da Silva

Este questionário visa à obtenção de informações para identificar as principais necessidades dos (as) professores (as) da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular.

A consolidação dos dados será objeto de análise em uma tese para o curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai

Queira respondê-lo, por gentileza. Asseguramos o sigilo de sua identificação e agradecemos sua colaboração.

José Adriano de Barros

I - Identificação

Idade

- | | |
|--|---|
| a) ☐ De 21 a 25 | d) ☐ De 35 a 40 |
| b) ☐ De 25 a 30 | e) ☐ De 40 a 45 |
| c) ☐ De 30 a 35 | f) ☒ Mais de 45 |

Sexo ☐ M ☒ F

II - Histórico Profissional

Ano de ingresso na rede pública estadual: **1991**.Carga horária semanal **40 horas**. Em quantas escolas trabalha **01**.Vínculo empregatício ☒ efetivo ☐ Contratado ☐ estagiário

III – Formação acadêmica

☒ Licenciatura ☐ Não possui ☐ Cursando

IV - Experiências anteriores

Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

() Sim (**X**) Não

Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

() família () amigos () outros _____

Sobre inclusão

1 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

(**X**) Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

2- O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado.

(**X**) Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Sobre Formação do trabalho docente

3- A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

☐ bastante ☐ muito ☒ pouca ☐ insuficiente ☐ nada

4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

☐ mais de 5 ☐ menos de 5 ☒ apenas uma ☐ cursando ☐ nenhuma

5- A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal.

☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

6 - Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

7- As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são:
desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

☒ (X) Concordo totalmente ☐ () Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☐ () Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

8- O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

☐ () Concordo totalmente ☒ (X) Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☐ () Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

9 - O planejamento e a proposta curricular do professor contam com atividades diferenciadas para atender aos alunos com NEE.

☐ () sempre ☐ () quase sempre ☒ (X) às vezes ☐ () quase nunca ☐ () nunca

10 - Na minha prática pedagógica, o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo.
(nota)

☐ () sempre ☐ () quase sempre ☐ () às vezes ☐ () quase nunca ☒ (X) nunca

Sobre a instituição

11 - A escola na qual você trabalha é inclusiva.

☐ () Concordo totalmente ☒ (X) Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☐ () Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

12 - A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

- ☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

13 - O projeto político pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

- ☐ apresenta ☐ não apresenta ☐ em construção ☒ desconheço

Sobre os Recursos da Instituição

14 - A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

- ☒ suficiente ☐ razoável ☐ insuficiente ☐ não recebe ☐ desconheço

15 - Utilizo as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

- ☐ sempre ☐ quase sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

16 - A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos com NEE.

- ☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Convívio com os colegas

17 - Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma.

() sempre () quase sempre () às vezes (X) quase nunca () nunca

Sobre a família

18 - A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

() sempre () quase sempre (X) às vezes () quase nunca () nunca

Erika Alves da Silva
Rg. 19.759-401-3
Professora - PEBII
Itariri 25/02/2023
Erika A. Silva

APÊNDICE F**QUESTIONÁRIO APLICADO****Apêndice – Modelo do Questionário dos Professores e dos Gestores****UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN****FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN****MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

Questionário para os (as) professores (as) do ensino médio que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola estadual de Itariri, SP/Brasil.

Caro (a) professor (a): Fernanda Barreiros Lapa Souza Argolo

Este questionário visa à obtenção de informações para identificar as principais necessidades dos (as) professores (as) da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular.

A consolidação dos dados será objeto de análise em uma tese para o curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai

Queira respondê-lo, por gentileza. Asseguramos o sigilo de sua identificação e agradecemos sua colaboração.

José Adriano de Barros

I - Identificação

Idade

- | | |
|--|--|
| • ☐ De 21 a 25 | d) ☐ De 35 a 40 |
| • ☐ De 25 a 30 | e) ☐ De 40 a 45 |
| • ☒ De 30 a 35 | f) ☐ Mais de 45 |

Sexo ☐ M ☒ F

II - Histórico Profissional

Ano de ingresso na rede pública estadual: **2012**.

Carga horária semanal **20 horas**. Em quantas escolas trabalha **02**.

Vínculo empregatício ☒ efetivo ☐ Contratado ☐ estagiário

III – Formação acadêmica

☒ (X) Licenciatura

☐ () Não possui

☐ () Cursando

IV - Experiências anteriores

Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

☐ () Sim ☒ (X) Não

Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

☐ () família ☐ () amigos ☐ () outros _____

Sobre inclusão

1 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

☒ (X) Concordo totalmente

☐ () Concordo parcialmente

☐ () Indiferente

☐ () Não concordo totalmente

☐ () Não concordo parcialmente

2- O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado.

☐ () Concordo totalmente

☐ () Concordo parcialmente

☐ () Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☒ Não concordo parcialmente

Sobre Formação do trabalho docente

3- A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

☒ bastante ☐ muito ☐ pouco ☐ insuficiente ☐ nada

4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

☐ mais de 5 ☒ menos de 5 ☐ apenas um ☐ cursando ☐ nenhum

5- A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

6 - Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

7- As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

☒ (X) Concordo totalmente ☐ () Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☐ () Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

8- O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

☐ () Concordo totalmente ☐ () Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☒ (X) Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

9 - O planejamento e a proposta curricular do professor contam com atividades diferenciadas para atender aos alunos com NEE.

☐ () sempre ☐ () quase sempre ☒ (X) às vezes ☐ () quase nunca ☐ () nunca

10 - Na minha prática pedagógica o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo.
(nota)

☐ () sempre ☐ () quase sempre ☐ () às vezes ☐ () quase nunca ☒ (X) nunca

Sobre a instituição

11 - A escola na qual você trabalha é inclusiva.

- ☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

12 - A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

- ☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

13 - O projeto político pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

- ☒ apresenta ☐ não apresenta ☐ em construção ☐ desconheço

Sobre os Recursos da Instituição

14 - A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

- ☐ suficiente ☐ razoável ☒ insuficiente ☐ não recebe ☐ desconheço

15 - Utilizo as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

- ☐ sempre ☐ quase sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

16 - A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos com NEE.

- () Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente
() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Sobre Convívio com os colegas

17 - Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma.

- () sempre () quase sempre () às vezes (**X**) quase nunca () nunca

Sobre a família

18 - A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

- () sempre () quase sempre (**X**) às vezes () quase nunca () nunca

Itariri, 28 de fevereiro de 2023
Hauz.

Fernanda Barreiros Lapa Souza Argolo
RG: 43 037 734-9

Professora Especialista da Sala de
Recursos

APÊNDICE G

Apêndice – Modelo do Questionário dos Professores e dos Gestores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

Questionário para os (as) professores (as) do ensino médio que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola estadual de Itariri, SP/Brasil.

Caro (a) professor (a):

Este questionário visa à obtenção de informações para identificar as principais necessidades dos (as) professores (as) da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular.

A consolidação dos dados será objeto de análise em uma tese para o curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai

Queira respondê-lo, por gentileza. Asseguramos o sigilo de sua identificação e agradecemos sua colaboração.

José Adriano de Barros

I - Identificação

Idade

- ☐ De 21 a 25
- ☐ De 25 a 30
- ☐ De 30 a 35
- d) ☒ De 35 a 40
- e) ☐ De 40 a 45
- f) ☐ Mais de 45

Sexo ☒ M ☐ F

II - Histórico Profissional

Ano de ingresso na rede pública estadual: **2007**.

Carga horária semanal **40 horas**. Em quantas escolas trabalha **01**.

Vínculo empregatício ☒ efetivo ☐ Contratado ☐ estagiário

III – Formação acadêmica

☒ Licenciatura ☐ Não possuo ☐ Cursando

IV - Experiências anteriores

Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

☐ família ☐ amigos ☒ outros: **Igreja**.

Sobre inclusão

1 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente
() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

2- O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente
() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Sobre Formação do trabalho docente

3- A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

() bastante () muito () pouco () insuficiente (**X**) nada

4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

() mais de 5 () menos de 5 () apenas um () cursando (**X**) nenhum

5- A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal.

- ☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

6 - Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor.

- ☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

7- As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

- ☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

8- O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☒ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

9 - O planejamento e a proposta curricular do professor contam com atividades diferenciadas para atender aos alunos com NEE.

☐ sempre ☒ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

10 - Na minha prática pedagógica o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo.
(nota)

☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☒ quase nunca ☐ nunca

Sobre a instituição

11 - A escola na qual você trabalha é inclusiva.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

12 - A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

13 - O projeto político pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

☐ apresenta ☐ não apresenta ☐ em construção ☒ desconheço

Sobre os Recursos da Instituição

14 - A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

☐ suficiente ☐ razoável ☒ insuficiente ☐ não recebe ☐ desconheço

15 - Utilizo as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

☐ sempre ☒ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

16 - A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos com NEE.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Convívio com os colegas

17 - Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma.

☐ sempre ☐ quase sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a família

18 - A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

☐ sempre ☐ quase sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Itaniré, SP, 06 de março de 2023

Bruno Jefferson Alves Furtado

R.G. 40.538.416 - 6

Coordenador de Gestão Jurídica

APÊNDICE H

Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) Professor (a) **Bruno Jefferson Alves Feitosa**, estamos convidando você a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**, que é o projeto de mestrado do pesquisador José Adriano de Barros, sobre orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo, no programa Mestrado em Ciências da Educação.

A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos, além de favorecer o processo de formação continuada dos professores.

Nesse sentido, o objetivo é **Identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itariri/São Paulo-Brasil**. Para isso, utilizaremos como procedimento para coleta de dados um questionário contendo dezoito (18) questões objetivas que serão respondidas pelos (as) professores (as), em vários encontros, nas reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), e outro com dezenove questões objetivas para a equipe gestora desta escola. Além disso, realizaremos observações dos discursos e práticas dos (as) professores (as) e equipe gestora no cotidiano da escola, com o acompanhamento e orientação da Prof^a. Dra. Olga González de Cardozo.

Nesse sentido, é importante salientar que a pesquisa que pressupõe coleta de dados por meio de questionário e observações, representa alguma forma de risco, tais como: desconforto, constrangimentos, incômodo e possibilidade de dano. Vale ressaltar que ao responder o questionário o (a) participante pode sentir desconforto devido ao tempo para fazer leituras e responder as questões solicitadas e que alguns indivíduos podem se sentir constrangidos e/ou até mesmo intimidados pelo teor dos questionamentos.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa favorecerá o debate sobre a temática nos encontros pedagógicos e poderá culminar em ações práticas de inclusão dos alunos com

necessidades educacionais na unidade escolar; possibilitar uma rede de trocas de experiências entre os (as) colegas com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, além de despertar o interesse dos (as) docentes por formação continuada específica para atender melhor esta demanda.

O (a) participante da pesquisa será orientado (a) no sentido de que pode solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer fase da pesquisa. Será alertado (a), de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo, podendo recusar-se a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo, pois a sua participação é voluntária.

A pesquisa não prevê qualquer forma de gasto e os (as) participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. Contudo, caso ocorra qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o (a) participante será ressarcido (a) ou, de igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o (a) participante será devidamente indenizado (a), conforme determina a lei.

O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisador José Adriano de Barros pelo telefone Tel. 13- 99618-3483 ou pelo e-mail: adrianobarros2006@hotmail.com.



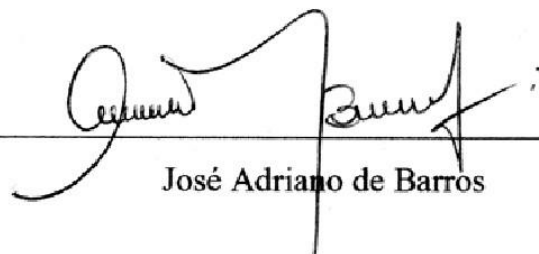
José Adriano de Barros

Eu Bruno Jefferson Alves Feitosa, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.



Assinatura do (a) participante da pesquisa

Itariri, SP, 06 de março de 2023.



José Adriano de Barros

Eu Bruna Jefferson Alves Feitosa, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.



Assinatura do (a) participante da pesquisa

Itariri, SP, 06 de março de 2023.

APÊNDICE I

Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) Professor (a) **Fernanda Barreiros Lapa Souza Argolo**, **estamos convidando você a** participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**, que é o projeto de mestrado do pesquisador José Adriano de Barros, sobre orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo, no programa Mestrado em Ciências da Educação.

A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos, além de favorecer o processo de formação continuada dos professores.

Nesse sentido, o objetivo é **Identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itariri/São Paulo-Brasil**. Para isso, utilizaremos como procedimento para coleta de dados um questionário contendo dezoito (18) questões objetivas que serão respondidas pelos (as) professores (as), em vários encontros, nas reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), e outro com dezenove questões objetivas para a equipe gestora desta escola. Além disso, realizaremos observações dos discursos e práticas dos (as) professores (as) e equipe gestora no cotidiano da escola com o acompanhamento e orientação da Prof^a. Dra. Olga González de Cardozo.

Nesse sentido, é importante salientar que a pesquisa que pressupõe coleta de dados por meio de questionário e observações, representa alguma forma de risco, tais como: desconforto, constrangimentos, incômodo e possibilidade de dano. Vale ressaltar que, ao responder o questionário, o (a) participante pode sentir desconforto devido ao tempo para fazer leituras e responder as questões solicitadas e que alguns indivíduos podem se sentir constrangidos e/ou até mesmo intimidados pelo teor dos questionamentos.

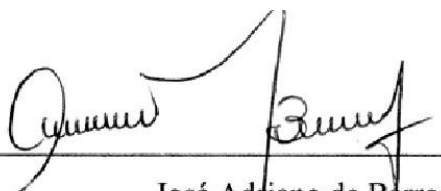
Com relação aos benefícios, esta pesquisa favorecerá o debate sobre a temática nos encontros pedagógicos e poderá culminar em ações práticas de inclusão dos alunos com

necessidades educacionais na unidade escolar; possibilitar uma rede de trocas de experiências entre os (as) colegas com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, além de despertar o interesse dos (as) docentes por formação continuada específica para atender melhor esta demanda.

O (a) participante da pesquisa será orientado (a) no sentido de que pode solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer fase da pesquisa. Será alertado (a) de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo, podendo recusar-se a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se, e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo, pois a sua participação é voluntária.

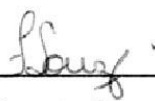
A pesquisa não prevê qualquer forma de gasto e os (as) participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. Contudo, caso ocorra qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o (a) participante será ressarcido (a) ou, de igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o (a) participante será devidamente indenizado (a), conforme determina a lei.

O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo, a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisador José Adriano de Barros pelo telefone Tel. 13- 99618-3483 ou pelo e-mail: adrianobarros2006@hotmail.com.



José Adriano de Barros

Eu Terrence Parreira Lopes Araujo, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.



Assinatura do (a) participante da pesquisa

Itariri, SP, 28 de fevereiro de 2023.

APÊNDICE J

Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) Professor (a) **Erika Alves da Silva**, estamos convidando você a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**, que é o projeto de mestrado do pesquisador José Adriano de Barros, sobre orientação da professora Dra. Olga González de Cardozo, no programa Mestrado em Ciências da Educação.

A pesquisa se torna pertinente tendo em vista que poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos, além de favorecer o processo de formação continuada dos professores.

Nesse sentido, o objetivo é **Identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itariri/São Paulo-Brasil**. Para isso, utilizaremos como procedimento para coleta de dados um questionário contendo dezoito (18) questões objetivas que serão respondidas pelos (as) professores (as), em vários encontros, nas reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), e outro com dezenove questões objetivas para a equipe gestora desta escola. Além disso, realizaremos observações dos discursos e práticas dos (as) professores (as) e equipe gestora no cotidiano da escola, com o acompanhamento e orientação da Prof^a. Dra. Olga González de Cardozo.

Nesse sentido, é importante salientar que a pesquisa que pressupõe coleta de dados por meio de questionário e observações, representa alguma forma de risco, tais como: desconforto, constrangimentos, incômodo e possibilidade de dano. Vale ressaltar que, ao responder o questionário, o (a) participante pode sentir desconforto devido ao tempo para fazer leituras e responder as questões solicitadas e que alguns indivíduos podem se sentir constrangidos e/ou até mesmo intimidados pelo teor dos questionamentos.

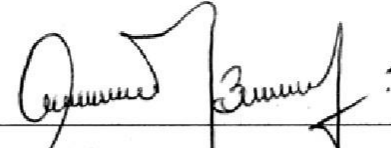
Com relação aos benefícios, esta pesquisa favorecerá o debate sobre a temática nos encontros pedagógicos e poderá culminar em ações práticas de inclusão dos alunos com

necessidades educacionais na unidade escolar; possibilitar uma rede de trocas de experiências entre os (as) colegas com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, além de despertar o interesse dos (as) docentes por formação continuada específica para atender melhor esta demanda.

O (a) participante da pesquisa será orientado (a) no sentido de que pode solicitar esclarecimentos sobre o estudo em qualquer fase da pesquisa. Será alertado (a) de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo, podendo recusar-se a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-se, e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo, pois a sua participação é voluntária.

A pesquisa não prever qualquer forma de gasto e os (as) participantes tampouco serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. Contudo, caso ocorra qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o (a) participante será ressarcido (a) ou, de igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o (a) participante será devidamente indenizado (a), conforme determina a lei.

O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais, sendo que uma via é destinada ao participante. Em caso de dúvidas, em qualquer momento do estudo a (o) participante poderá entrar em contato com a pesquisador José Adriano de Barros pelo telefone Tel. 13- 99618-3483 ou pelo e-mail: adrianobarros2006@hotmail.com.



José Adriano de Barros

Eu Erika Alves da Silva, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. De forma livre e voluntária, aceito participar da pesquisa **Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar mais informações e motivar minha decisão se assim o desejar.



Assinatura do (a) participante da pesquisa

APÊNDICE K

Apêndice – Carta de Apresentação



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

Carta de apresentação

Itariri, SP/Brasil, 22 de fevereiro de 2023.

Assunto: Coleta de dados para tese de mestrado

Senhor (a), Diretor (a), Rosamaria Ramos.

A Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai está em processo de realização do curso de Mestrado em Ciências da Educação. No momento, a instituição está iniciando a fase de construção das teses que representam requisito parcial para a conclusão do curso.

Para a realização da minha tese de mestrado, preciso realizar um estudo empírico sobre a inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas envolverão: aplicação de questionário para colegas e equipe gestora, observação do discurso e prática do professor e equipe gestora e análise documental. A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva

Essa pesquisa será realizada pelo professor/cursista José Adriano de Barros, sob orientação da Prof. Dra. Olga González de Cardozo, cujo tema é **“Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas”**, o que torna a escola sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa nesse colégio. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo dos questionários, observações, registros fotográficos e análise documental – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me à disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (013) 99618- 3483 ou pelo e-mail adrianobarros2006@hotmail.com

Atenciosamente,

José Adriano de Barros

Itariri, 13 de março de 2023.

ROSAMARIA LAMOS

Rosamaria R

RG 11289896-8

Diretor de Escola

APÊNDICE L**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN****FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN****MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mestrando: José Adriano de Barros

Orientadora: Dra. Olga González de Cardozo

Questionário para a equipe gestora de uma escola estadual de ensino fundamental e ensino médio, em Itariri. SP/Brasil.

Caro (a) gestor (a): Rosamaria Ramos

Este questionário visa à obtenção de informações para identificar as principais necessidades dos (as) professores (as) da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

A consolidação dos dados será objeto de análise em uma tese para o curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção/Paraguai.

Queira respondê-lo, por gentileza. Asseguramos o sigilo de sua identificação e agradecemos sua colaboração.

José Adriano de Barros

I – Identificação

Idade

-
- () De 21 a 25
- () De 25 a 30
- () De 30 a 35
- () De 35 a 40
- () De 40 a 45
- (**X**) Mais de 45

Sexo () M (**X**) F

II - Histórico Profissional

Ano de ingresso na rede pública estadual: **1997**.

Carga horária semanal: **40horas**. Em quantas escolas trabalha: **01**.

III – Formação acadêmica

☒ Licenciatura

☐ Não possuo

☐ Cursando

IV - Experiências anteriores

Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

☐ família ☐ amigos ☐ outros _____

Sobre inclusão

1 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

☒ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente

☐ Não concordo parcialmente

2- O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado.

☒ (X) Concordo totalmente ☐ () Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☐ () Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

Sobre Formação do trabalho docente

3- A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

☐ () bastante ☒ (X) muito ☐ () pouco ☐ () insuficiente ☐ () nada

4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

☐ () mais de 5 ☒ (X) menos de 5 ☐ () apenas um ☐ () cursando ☐ () nenhum

5- A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do estado e do governo federal.

☒ (X) Concordo totalmente ☐ () Concordo parcialmente ☐ () Indiferente
☐ () Não concordo totalmente ☐ () Não concordo parcialmente

6- As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

☐ () Concordo totalmente ☒ (X) Concordo parcialmente ☐ () Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

7- O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

8- O planejamento e a proposta curricular do professor contam com atividades diferenciadas para atender aos alunos com NEE.

☐ sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca ☐ desconheço

9- Na escola em que você trabalha o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo.
(nota)

☐ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☒ nunca

Sobre a instituição

10- A escola na qual você trabalha é inclusiva.

☒ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

11- A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

- (☒) Concordo totalmente (☐) Concordo parcialmente (☐) Indiferente
(☐) Não concordo totalmente (☐) Não concordo parcialmente

12- O Projeto Político Pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

- (☒) apresenta (☐) não apresenta (☐) em construção (☐) desconheço

Sobre os Recursos da Instituição

13- A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

- (☐) suficiente (☒) razoável (☐) insuficiente (☐) não recebe (☐) desconheço

14- Os (as) professores (as) utilizam as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

- (☐) sempre (☒) quase sempre (☐) às vezes (☐) quase nunca (☐) nunca

15- A escola disponibiliza recursos tecnológicos específicos para o atendimento aos alunos com NEE.

- ☐ Concordo totalmente ☒ Concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente

Sobre Convívio com os colegas

16- Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes.

- ☐ sempre ☐ quase sempre ☒ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a família

17- A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

- ☐ sempre ☒ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

Sobre a gestão da escola

18 - A equipe diretiva acompanha e orienta o trabalho do (a) professor (a) em relação à inclusão dos alunos com NEE.

- ☒ sempre ☐ quase sempre ☐ às vezes ☐ quase nunca ☐ nunca

19 - A equipe diretiva conhece todos os alunos com NEE da escola e tenta atender às suas necessidades.

☒ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Indiferente

☐ Não concordo totalmente

☐ Não concordo parcialmente

APÊNDICE M
INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO

Apêndice - Validação do questionário



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

AValiação da validade de conteúdo do questionário

Prezado (a) professor (a), **Maria de Fátima Soares Casseb.**

Solicitamos a Vossa Senhoria que participe do processo de validação de conteúdo (clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica) do instrumento de medida a seguir, do tipo questionário, que aborda as opiniões dos docentes sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, o qual faz parte da pesquisa intitulada: **“Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas”**.

O principal objetivo do estudo é identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itariri/São Paulo - Brasil.

Para tanto, solicitamos que faça a análise de cada uma das questões que compõem o instrumento para determinar o quanto ela está adequada com a proposta do estudo. Na sequência, atribua um conceito a cada uma das questões e assinale, nas colunas ao lado, o que corresponde à sua opinião, sendo:

1	Inadequado
2	Pouco adequado
3	Aceitável
4	Adequado
5	Muito adequado

Na primeira coluna, deverá ser atribuído um valor para o nível de **clareza da linguagem**, a qual diz respeito aos termos e a linguagem utilizada.

Na segunda, deverá ser analisado o nível de **pertinência prática** da avaliação, isto é, se a mesma possui importância para o que o instrumento se propõe a avaliar.

Por fim, na última coluna, deve ser atribuído um valor para o nível de **relevância teórica** de cada questão, referente ao nível de associação entre a questão e a teoria.

Para a sua participação voluntária, o senhor (a) deverá encaminhar uma resposta de confirmação de aceite para este e-mail (adrianobarros2006@hotmail.com) com o parecer acerca das questões até o dia 21 de março de 2023.

Ciente da sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

José Adriano de Barros

Questionário (Instrumento para a validação do questionário)

Assinale, nas colunas, o valor que corresponde a sua avaliação de cada questão, com relação à clareza de linguagem, à pertinência prática e à relevância teórica. Solicitamos que sejam apresentadas sugestões de alteração nas questões que receberem pontuação abaixo de 3.

I. Identificação

- Objetivo específico: Identificar se a formação dos docentes da instituição pesquisada, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para a organização de escolas inclusivas;

01. Idade (anos)

- () De 21 a 25
- () De 25 a 30
- () De 30 a 35
- d) () De 35 a 40
- e) () De 40 a 45
- f) (**X**) Mais de 45

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

02. Sexo

(**X**) Feminino () Masculino

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

II. Histórico Profissional

03. Ano de ingresso na rede pública estadual: **1991**.

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
----------------------	--	--	--	--	---------------------	--	--	--	--	--------------------	--	--	--	--

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Sugestões:

04. Carga horária semanal de trabalho: **40 horas**.

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

05. Em quantas escolas trabalha: **6 escolas**.

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

06. Vínculo empregatício

(☒) Efetivo (☐) Contratado (☐) Estagiário

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

III – Formação acadêmica

07. (☒) Licenciatura (☐) Não possuo (☐) cursando

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

IV - Experiências anteriores

08. Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

(X) Sim () Não

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

09. Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

() Família () Amigos (X) Outros: **Nas escolas e instituições (APAEs).**

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Coordenamos a Pasta de Educação Especial há 17 anos e como formadora temos a experiência sobre os encaminhamentos de alunos de diversas deficiências.**

Sobre inclusão

Objetivo específico: Analisar, a partir do discurso do professor da escola pesquisada, como as práticas pedagógicas e atitudes destes profissionais favorecem a concepção inclusiva da educação.

10 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

() Concordo totalmente (X) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Percebemos que as crianças e jovens são mais receptivos com os alunos elegíveis da Educação Especial na escola do que os docentes e gestores.**

11. O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitem a todos os alunos o aprendizado.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **O nosso atendimento a esse público é recente em termos de pesquisas, mas a aceitação desse público vem aumentando à medida que os educadores enfrentam o desafio e ampliam o conhecimento sobre o tema.**

Sobre Capacitação do trabalho docente

Objetivo específico: Identificar se a formação dos docentes da instituição pesquisada, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para a organização de escolas inclusivas.

12. A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

(**X**) Bastante () Muito () Pouco () Insuficiente () Nada

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

13. 4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

(**X**) Mais de 5 () Menos de 5 () Apenas um () Cursando () Nenhum

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Sim, é um tema muito abrangente e científico.**

14. A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do Estado e do governo Federal.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

15. Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Podemos dizer desafios. Somente a formação sistematizada e pontual ajudará vencer as barreiras.**

16. As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem e a falta de formação específica.

(**X**) Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Sem dúvida, falta formação específica do professor.**

17. O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Conforme sua experiência, o professor vai enfrentando as barreiras.**

18. Na minha prática pedagógica, o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo. (nota)

() Sempre () Quase sempre (**X**) Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Não deveria ser somativa, mas qualitativa. Partir de adequações do currículo do que o aluno é capaz de realizar.**

Sobre a instituição

Objetivo específico: Identificar, no planejamento dos professores e no Projeto Político Pedagógico da escola, a existência de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e/ou na unidade de ensino.

19. A escola na qual você trabalha é inclusiva.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Educação Especial – Público elegíveis a esse atendimento, deve estar impresso nos documentos das instituições educacionais.**

20. A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

() Concordo totalmente (**X**) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

21. O projeto político pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

(**X**) Apresenta () Não apresenta () Em construção () Desconheço

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre os Recursos da Instituição

22. A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

() Suficiente (**X**) Razoável () Insuficiente () Não recebe () Desconheço

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
----------------------	--	--	--	--	---------------------	--	--	--	--	--------------------	--	--	--	--

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Sugestões: **Deveriam ser específicas as verbas para as salas de recursos e atendimento itinerante.**

23. Utilizo as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

(☒) Sempre () Quase sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

24. A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos com NEE.

() Concordo totalmente (☒) Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Há esses recursos, mas devem ser solicitados para o desenvolvimento do trabalho.**

Sobre convívio com os colegas

25. Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma.

() Sempre () Quase sempre (☒) Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre a família

26. A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

() Sempre (X) Quase sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: Quando solicitada, sim.

Miracatu, 24 de março de 2023

Maria de Fátima Soares Cassel
RG: 58686005-8.
Supervisor de Ensino.

APÊNDICE N
INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO

Apêndice - Validação do questionário



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
EDUCACIÓN

MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestrando: José Adriano de Barros

AVALIAÇÃO DA VALIDADE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a), **Sérgio José Batista**.

Solicitamos a Vossa Senhoria que participe do processo de validação de conteúdo (clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica) do instrumento de medida a seguir, do tipo questionário, que aborda as opiniões dos docentes sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, o qual faz parte da pesquisa intitulada: **“Educação Especial e Inclusiva: Dos documentos oficiais à realidade nas Escolas Públicas”**.

O principal objetivo do estudo é identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itariri/São Paulo - Brasil.

Para tanto, solicitamos que faça a análise de cada uma das questões que compõem o instrumento para determinar o quanto ela está adequada com a proposta do estudo. Na sequência, atribua um conceito a cada uma das questões e assinale, nas colunas ao lado, o que corresponde à sua opinião, sendo:

1	Inadequado
2	Pouco adequado
3	Aceitável
4	Adequado
5	Muito adequado

Na primeira coluna, deverá ser atribuído um valor para o nível de **clareza da linguagem**, a qual diz respeito aos termos e a linguagem utilizada.

Na segunda, deverá ser analisado o nível de **pertinência prática** da avaliação, isto é, se a mesma possui importância para o quê o instrumento se propõe a avaliar.

Por fim, na última coluna, deve ser atribuído um valor para o nível de **relevância teórica** de cada questão, referente ao nível de associação entre a questão e a teoria.

Para a sua participação voluntária, o senhor (a) deverá encaminhar uma resposta de confirmação de aceite para este e-mail (adrianobarros2006@hotmail.com) com o parecer acerca das questões até o dia 21 de março de 2023.

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

José Adriano de Barros

Questionário (Instrumento para a validação do questionário)

Assinale, nas colunas, o valor que corresponde a sua avaliação de cada questão, com relação à clareza de linguagem, à pertinência prática e à relevância teórica. Solicitamos que sejam apresentadas sugestões de alteração nas questões que receberem pontuação abaixo de 3.

I. Identificação

- Objetivo específico: Identificar se a formação dos docentes da instituição pesquisada, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para a organização de escolas inclusivas;

01. Idade (anos)

- () De 21 a 25
- () De 25 a 30
- () De 30 a 35
- d) () De 35 a 40
- e) () De 40 a 45
- f) (**X**) Mais de 45

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

02. Sexo

() Feminino (**X**) Masculino

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

II. Histórico Profissional

03. Ano de ingresso na rede pública estadual:

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
----------------------	--	--	--	--	---------------------	--	--	--	--	--------------------	--	--	--	--

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Sugestões:

04. Carga horária semanal de trabalho: **40 horas**.

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

05. Em quantas escolas trabalha: **6 escolas**.

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

06. Vínculo empregatício

(☒) Efetivo (☐) Contratado (☐) Estagiário

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

III – Formação acadêmica

07. (☒) Licenciatura (☐) Não possuo (☐) Cursando

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

IV - Experiências anteriores

08. Já teve outras experiências de convívio com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais?

() Sim () Não

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: Oficialmente, a expressão necessidades Educacionais está superada, melhor utilizar alunos elegíveis para a educação especial.

09. Em caso afirmativo, com quem teve a experiência?

() Família () Amigos () Outros:

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre inclusão

Objetivo específico: Analisar, a partir do discurso do professor da escola pesquisada, como as práticas pedagógicas e atitudes destes profissionais favorecem a concepção inclusiva da educação.

10 - A inclusão é um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

11. O sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitem a todos os alunos o aprendizado.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre Capacitação do trabalho docente

Objetivo específico: Identificar se a formação dos docentes da instituição pesquisada, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para a organização de escolas inclusivas.

12. A formação acadêmica recebida ajuda em seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

() Bastante () Muito () Pouco () Insuficiente () Nada

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões: **Expressão superada.**

13. 4- Participação em cursos de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE.

(X) Mais de 5 () Menos de 5 () Apenas um () Cursando () Nenhum

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

14. A responsabilidade pela formação continuada dos professores é do governo do Estado e do governo Federal.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

15. Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais apresenta algumas dificuldades na trajetória profissional do professor.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

16. As principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem e a falta de formação específica.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

17. O professor (a) sente-se preparado (a) para trabalhar com aluno com NEE.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

18. Na minha prática pedagógica, o processo de avaliação dos alunos com NEE é somativo. (nota)

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre a instituição

Objetivo específico: Identificar, no planejamento dos professores e no Projeto Político Pedagógico da escola, a existência de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e/ou na unidade de ensino.

19. A escola na qual você trabalha é inclusiva.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

20. A escola oferece acessibilidade para receber os alunos com NEE.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

21. O projeto político pedagógico é um documento de planejamento das ações da escola. O PPP da instituição em que você trabalha apresenta ações inclusivas.

() Apresenta () Não apresenta () Em construção () Desconheço

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre os Recursos da Instituição

22. A escola recebe recursos financeiros da Secretaria Estadual da Educação.

() Suficiente () Razoável () Insuficiente () Não recebe () Desconheço

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

23. Utilizo as TICs em sala de aula como um recurso que auxilia a aprendizagem dos alunos.

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
----------------------	--	--	--	--	---------------------	--	--	--	--	--------------------	--	--	--	--

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

24. A escola possui recursos tecnológicos específicos disponíveis para o atendimento aos alunos com NEE.

() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente

() Não concordo totalmente () Não concordo parcialmente

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

25. Os alunos com NEE apresentam dificuldades no convívio com os demais estudantes da turma.

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Sobre a família

26. A família participa ativamente da vida escolar do aluno com NEE.

() Sempre () Quase sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Clareza de linguagem					Pertinência prática					Relevância teórica				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sugestões:

Minocatu, 24 de Março de 2023.



SÉRGIO JOSÉ BATISTA
RG 20.237.134-7
Supervisor de Ensino