

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

LUCINEIDE BORGES CAVALCANTE SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO  
DE ALTOS – PI, DE 2015 A 2021

TERESINA-PI  
2023

LUCINEIDE BORGES CAVALCANTE SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO  
DE ALTOS – PI, DE 2015 A 2021

Dissertação apresentada ao curso Maestria Estado, Gobierno Y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Inês Pessini

TERESINA

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Lucineide Borges Cavalcante

Políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas no município de Altos-PI, de 2015 a 2021. Lucineide Borges Cavalcante Santos. BRASÍLIA: FLACSO/FPA, 2023

64f.:p&b e colorido

Dissertação (Magíter em Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestria Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientadora: Prof. Dra. Magali Inês Pessini

LUCINEIDE BORGES CAVALCANTE SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO  
DE ALTOS – PI, DE 2015 A 2021

Dissertação apresentada ao curso Maestria Estado, Gobierno Y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Inês Pessini (Orientadora)  
FLACSO Brasil/FPA

---

Prof<sup>ª</sup> Dr. Fábio Brazier  
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sul de Minas

---

Prof<sup>ª</sup> Dra Adelir Aparecida Marinho de Barros  
Universidade Ibirapuera

---

Prof. Ms Janaína Turcatto Zanchin (suplente)  
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina

Àqueles que buscam um lugar na sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à FPA e FLACSO por oportunizar esta qualificação acadêmica. Ao PT - Partido dos Trabalhadores por acreditar e incentivar a formação acadêmica dos seus filiados. A orientadora, professora Magali Inês Pessini, pela dedicação, paciência e incentivo. Ao amigo, professor Juniel Lima, pelo apoio constante durante a jornada de trabalhos intensos. À minha família pelo suporte e compreensão nos momentos em que faltei à companhia em atenção à pesquisa. Aos mestres, aos companheiros e companheiras de turma que tanto contribuíram ao desenvolvimento do aprendizado durante o curso. Aos trabalhadores da educação, em especial os professores, por suas contribuições na luta pela democratização e universalização do acesso ao ensino.

SANTOS, Lucineide Borges Cavalcante. Políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas no município de Altos – PI, de 2015 a 2021 . 63p. Dissertação de mestrado profissional da Fundação Perseu Abramo e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas no município de Altos-PI, de 2015 a 2021. O tema está fundamentado na concepção de direitos humanos e na ideia de equidade tão necessária para as crianças com NEEs. Para isso, buscamos nos balizar em autores de referência na área da inclusão como Mantoan, Mendes, Santos e Paulino, Cassales, Lovato, Siqueira, Zerbato, Matiskei, Kuhn, Paixão, Azevedo, Gonzales, Magalhães, Cardoso, Platt, Minayo, Oliveira, Gil, Silva, Amaral, Goffman, Mazzoto, dentre outros. Tais autores, discutem sobre a importância da inclusão e da formação do professor, bem como sobre as políticas públicas para a realização do processo inclusivo, propondo a qualificação dos profissionais da educação. Quanto a metodologia, é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para coleta de dados foi utilizado um roteiro de perguntas para as entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. O roteiro teve como foco o processo de educação inclusiva na escola, houve também um momento de observação das práticas educacionais inclusivas dos profissionais na escola. Desse modo, evidenciou-se as alterações que essas políticas públicas causaram nas famílias e principalmente no atendimento dessas crianças no ambiente escolar, apontam ainda, que houve uma melhoria no atendimento a essas crianças no ambiente escolar, esclarece que as políticas implantadas têm contribuído para o desenvolvimento das áreas socioafetivas, cognitivas e motoras dos alunos, levando-os a desenvolver habilidades e competências relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Concluímos que a pesquisa mostra que as políticas públicas adotadas no município de Altos - PI são relevantes e que tem contribuído na permanência dos alunos e da qualidade no ensino. As políticas implantadas representam o início de um longo caminho a ser trilhado, reiterando princípios democráticos de equidade em conjunto com os objetivos de uma inclusão escolar que está se tornando cada dia mais evidente, mesmo com os acertos e erros.

**Palavras-chaves:** Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Necessidades Educacionais Especiais.

## ABSTRACT

SANTOS, Lucineide Borges Cavalcante. Public policies and inclusive pedagogical practices in the municipality of Altos – PI, from 2015 to 2021. 63p. Professional master's thesis from the Perseu Abramo Foundation and the Latin American Faculty of Social Sciences. 02

This research aimed to identify public policies and inclusive pedagogical practices in the municipality of Altos-PI, from 2015 to 2021. The theme is based on the concept of human rights and the idea of equity that is so necessary for children with SEN. The general objective of this work was to identify the public policies implemented in the municipality of Altos-PI, in the years 2015 to 2021 in the context of the inclusion of students with SEN, as well as to analyze the educational practices developed by teachers to favor their inclusion. For this, we seek to base ourselves on reference authors in the area of inclusion such as Mantoan, Mendes, Santos and Paulino, Cassales, Lovato, Siqueira, Zerbato, Matiskei, Kuhn, Paixão, Azevedo, Gonzales, Magalhães, Cardoso, Platt, Minayo, Oliveira, Gil, Silva, Amaral, Goffman, Mazzoto, among others. Authors who discuss the importance of inclusion and teacher training, as well as public policies for carrying out the inclusive process, proposing the qualification of education professionals. As for the methodology, a qualitative approach was chosen. A questionnaire with a script of guiding questions was used for semi-structured interviews with professionals who work with students with special educational needs. The script focused on the process of inclusive education at school, there was also a moment of observation of the inclusive educational practices of professionals at school. In this way, the changes that these public policies caused in families and especially in the care of these children in the school environment were evidenced, they also point out that there was an improvement in the assistance and care for these children in the school environment, it clarifies that the implemented policies have contributed to the development of the socio-affective, cognitive and motor areas of the students, leading them to develop skills and competences related to the contents worked in the classroom. We conclude that the research shows that the public policies adopted in the municipality of Altos are relevant and that it has benefited many children in terms of permanence and quality in education. equity in conjunction with the objectives of school inclusion that is becoming more evident every day, even with successes and mistakes.

**Keywords:** Inclusion from the Perspective of Inclusive Education. Public Policy. Special Educational Needs.

## SUMÁRIO

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO .....                                                                                   | 10 |
| 1.2. PROBLEMA .....                                                                                   | 13 |
| 1.3. JUSTIFICATIVA.....                                                                               | 14 |
| 1.4. OBJETIVOS .....                                                                                  | 15 |
| 1.5. HIPÓTESES .....                                                                                  | 16 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....                                                                        | 16 |
| 2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....                                                      | 18 |
| 2.2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....                                                   | 24 |
| 2.3. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PIAUÍ.....                                    | 27 |
| 2.4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO<br>DE ALTOS .....                     | 28 |
| 2.5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E A<br>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL ..... | 30 |
| 3. METODOLOGIA .....                                                                                  | 32 |
| 3.1 PROCESSOS.....                                                                                    | 33 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....                                                                        | 35 |
| 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                    | 48 |
| 6. BIBLIOGRAFIA .....                                                                                 | 52 |
| ANEXOS                                                                                                |    |

## PRÓLOGO

Trabalho como professora de escola pública desde os meus 18 anos de idade. Ao longo dessa caminhada pude presenciar vários acontecimentos positivos e negativos. Esses acontecimentos me deixava intrigada muitas vezes, e foi aí que comecei minha carreira acadêmica no curso de Pedagogia, mas percebi que o curso deixou de esclarecer algumas dúvidas com relação ao processo de ensino-aprendizagem, devido a isso fui fazer outra Licenciatura, dessa vez em Biologia, para que talvez esclarecesse um pouco mais sobre o desenvolvimento humano, de fato trouxe alguns esclarecimentos. Mas ainda sentia que faltava algo mais. Nesse contexto, fui fazer uma especialização em Psicopedagogia, depois em Neuropsicopedagogia e no momento em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Esses conhecimentos advindo das graduações e especializações mudaram meu olhar para com a escola e seus atores, fortalecido meu entendimento e fomentado em mim a busca para diminuir as desigualdades sociais e educacionais. Hoje percebo com clareza a luta das famílias na busca para inserir o filho com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e a luta para que eles permaneçam nesse espaço, participando da aprendizagem acadêmica. Assim, a ênfase na educação com e para a escola, assume a centralidade nas políticas públicas que visa a garantir o direito à educação e a permanência na escola de todos os sujeitos – alunos em salas de aula comuns.

Sabendo que as políticas públicas possibilitam abrir novos caminhos, me propus a fazer esse mestrado em Políticas Públicas, no qual defendo o desenvolvimento de um trabalho acerca da garantia do direito à educação de qualidade para crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, desenvolvido como parte da política de educação que vem sendo nos últimos anos discutidos e removido barreiras de exclusão no sistema educacional.

Assim, sou atuante em movimentos que lutam pelo direito à educação de crianças com necessidades educacionais especiais e por espaços cada vez mais necessários para um desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Lucineide Borges Cavalcante Santos

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas em execução, em especial as das áreas da saúde e educação, devem ser continuamente discutidas e avaliadas a partir das condições vigentes, por isso, possibilita abrir caminhos, fazer correções e compreender a direção em que se segue. Com base nessa premissa, propõe-se o desenvolvimento da pesquisa acerca das práticas pedagógicas em relação às políticas públicas que foram implementadas no município de Altos-PI, nos anos de 2015 a 2021 no âmbito da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), ou seja, necessidades educacionais que se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede regular de ensino pública, desenvolvido como parte da política de educação que vem sendo nos últimos anos discutida e removido barreiras de exclusão no sistema educacional.

Nesse contexto, a importância da escola, nos seus mais diversos aspectos é amplamente reconhecida, pois é esta o *locus* privilegiado e lugar distinto que tem um papel fundamental no processo de formação da criança, sendo o primeiro momento de sua inserção social fora da família, ressalta-se nesse sentido, como o preconceito contra a criança com NEEs afeta o seu desenvolvimento pessoal, dificultando a sua inserção na sociedade, participação e permanência no ambiente escolar. Percebe-se que as crianças NEEs ficam desestimuladas para vivenciar novas experiências, fato que poderá desencadear quadros escolares de repetência, evasão, sensação de baixa autoestima, negação de sua própria identidade, comprometendo seu desempenho escolar, afetivo e social

Diante desse prisma, analisando a realidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas no município de Altos - PI, percebeu-se o quanto o sistema educacional pode enriquecer seu processo de ensino e aprendizagem, ao trazer para as salas de aula mais discussões sobre diversidade cultural, inclusão, principalmente no que se refere às questões das diferenças sejam elas físicas e/ou intelectuais, objeto desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, define no Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu Artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino. Sendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça os dispositivos legais supracitados nessa direção, tendo por embasamento a proteção da criança e do adolescente, determina no Art. 55, que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em consonância com o elenco de informações apresentado, ressalta-se a necessidade de ponderação sobre a escola, destacando que a Constituição Federal de 1988, trouxe grandes transformações no que tange a proteção do Estado, a qual deve alcançar todas as formas de configuração de inclusão sem restrições. Muitos são os autores que abordam essa questão e fundamentaram as próximas discussões como Mantoan (2001; 2003; 2006), Edler (2002), Perrenoud (2001), Bueno (2016), dentre outros.

Foram alvo desta pesquisa, escolas públicas localizadas na zona urbana do município de Altos-PI, que atende crianças com NEEs. Considerando os ditames normativos e teóricos, será realizada análise das medidas adotadas de 2015 a 2021 de políticas públicas; o intuito será focar o direito à inclusão escolar e o trabalho realizado pelo professor no sentido de incluir este aprendente na aprendizagem acadêmica e não somente no espaço escolar.

Nesse contexto, González (2007, p.18) considera que se “houver preparação e competência do profissional para lidar de forma eficaz na preparação do projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar novas metodologias, o processo de ensino acontecerá”. Desse modo, Serra (2006, p.32) acrescenta que o “educador além de proporcionar o acesso à educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, deve reduzir obstáculos que possam provocar a exclusão educacional destes”.

Nesse sentido, a compreensão acerca do trabalho desenvolvido pelos professores com crianças com NEEs, configurado no âmbito das políticas públicas, visando garantir o direito à convivência com outros alunos ditos “normais”, ao ensino e à aprendizagem, requer a identificação e análise, especialmente em relação aos seus operadores (professores) na garantia do direito à educação e aprendizagem.

Se faz necessário apontar aos profissionais da educação da rede pública do município de Altos-PI, a importância das políticas públicas para a inclusão de crianças com NEEs, por meio de propostas educacionais que priorizem a inclusão, no sentido de provocar a compreensão das questões relacionadas à discriminação e preconceitos em geral, para valorizar os grupos de alunos com NEEs que existem na escola, possibilitando-lhes uma mudança de postura e a busca de transformações significativas para a sociedade.

Diante do exposto, e refletindo as seguintes questões: O que fazer para melhorar o rendimento escolar da criança com NEEs no município de Altos – PI? Como as crianças com NEEs reagem ao sentirem-se rejeitadas pelos colegas de classe? De que forma o professor deve abordar o conteúdo de maneira que todos os discentes possam aprender e/ou interagir? Que postura deve ter o professor, gestor ou coordenador, ao presenciar uma criança com NEEs sendo agredida verbalmente e/ou fisicamente dentro da instituição? Que programas de

ensino o município pode desenvolver, no que se refere à inserção dos conteúdos adaptados em sala de aula? Que políticas públicas foram implementadas para dar suporte ao docente que trabalha com crianças com NEEs?

Vale ressaltar, que a escola é um ambiente capaz de apresentar novos caminhos para seus alunos, oportunizando mudanças de comportamento dos mesmos, todavia precisa rever como vem se efetivando a prática pedagógica, a abordagem de conteúdo, o preconceito, a diversidade cultural, as diferenças e a inclusão. E a partir daí, proporcionar um ambiente acolhedor para todos os alunos independentemente de cor, gênero, raça, condição física e/ou intelectual e classe social, para que os mesmos sintam-se seguros, incluídos e capazes de transformar sua realidade, desta forma estará contribuindo na formação de uma sociedade mais democrática, igualitária e sem preconceito.

Deste feito, o presente estudo visa identificar e analisar as políticas públicas implementadas na rede municipal de educação na cidade de Altos - PI, no âmbito da inclusão escolar, de 2015 a 2021, bem como descrever como historicamente e contemporaneamente a escola no município de Altos - PI tem incorporado às políticas públicas de inclusão e inovado o processo educativo no município.

Para realização desta pesquisa contou-se com o aporte teórico e metodológico, dos seguintes autores: Mantoan, Mendes, Santos e Paulino, Cassales, Lovato, Siqueira, Zerbato, Matiskei, Kuhn, Paixão, Azevedo, Gonzales, Magalhães, Cardoso, Platt, Minayo, Oliveira, Gil, Silva, Amaral, Goffman, Mazzoto, dentre outros.

O primeiro capítulo, utilizamos para realizar esta introdução e apresentar como se deu a pesquisa, o que abordamos nos capítulos seguintes e qual objetivo da pesquisa. A seguir, apresentamos o problema da pesquisa, trazendo uma pergunta sobre as políticas públicas, atuação e práticas pedagógicas para a inclusão, bem como, a justificativa para a realização desta pesquisa. Embasada em autores como Mantoan, Mendes, Santos e Paulino dentre outros, e na minha própria história profissional. Apontamos neste capítulo ainda, os objetivos geral e específicos, no qual delinear mais especificamente o que pretendemos com esta pesquisa.

No segundo capítulo, referencial teórico, apresentamos uma discussão com os autores Cassales, Lovato e Siqueira; Santos e Paulino, Zerbato e Mendes; Matiskei, Kuhn; Mantoan; Paixão; Azevedo e Gonzalez, sobre o processo inclusivo e seus entraves. Abordamos também sobre a formação profissional do educador, limitações e novas alternativas para o educar no mundo globalizado interligando caminhos e/ou abrindo caminhos nunca antes transitado. Apresentamos um histórico sobre a educação inclusiva, pois acreditamos ser imprescindível contextualizar para a compreensão da realidade atual, assim, dividimos em quatro partes, ini-

cialmente com o histórico da educação inclusiva no mundo, no Brasil, no Piauí e na cidade referência da pesquisa, Altos - PI. Relatamos ainda, as políticas públicas em inclusão para a formação de professores no Brasil, e fizemos um apanhado desde os primórdios das civilizações até os dias atuais, mostrando uma evolução em termos de conhecimentos, atendimento e apontando como as políticas públicas tem contribuído para consolidação do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

No terceiro capítulo, trazemos a metodologia e o método, onde elencamos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. A pesquisa foi realizada na Secretaria Municipal de Educação e também nas escolas que atendiam crianças com NEEs. Posteriormente foi feita observação in loco e realizada a entrevista semiestruturada para os professores que trabalhavam na escola e que tinham em suas salas de aula, alunos com NEEs.

Os resultados e discussão, fazem parte do quarto item, aqui nós apresentamos os achados na pesquisa e interligamos com pensamentos de autores como: Briant, Oliver, Tavares, Santos, Freitas, Alves, Sant'Ana, Monteiro, De Vitta, Del Pret, Rosin-Pinola, Rech, Fogli, Mantoan, Cavalcanti e Luckesi, mostrando os contrapontos nas discussões aqui apresentadas.

E nas considerações finais, evidenciamos mudanças legais implantadas no município de Altos, mostrando que apesar das mudanças ainda há muito o que se fazer para que ocorra efetivamente a inclusão escolar.

## **1.2. PROBLEMA**

Refletir sobre a prática docente de professores que trabalham com crianças com NEEs, traz à tona uma série de questões, dentre estas estão as que tratam de políticas públicas, atuação pedagógica e práticas educacionais que contemplem os princípios de uma educação inclusiva. Desse modo, o problema levantado é: Quais as políticas públicas foram implementadas no município de Altos-PI, no período de 2015 a 2021, que contribuem na inclusão de crianças com NEEs?

## **1.3. JUSTIFICATIVA**

Tendo em vista a atual conjuntura brasileira, percebe-se o quanto as práticas docentes inovadoras têm se tornado essencialmente necessárias com o avanço da globalização. Nesse sentido, faz-se necessário entender como acontece a prática pedagógica de professores da escola regular no processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e como essa prática contribui para o processo de inclusão nos mais diferentes aspectos.

Importante perceber e elencar as políticas públicas implementadas no setor educacional para favorecer a melhoria do trabalho docente, de forma que estes compreendam a inclusão escolar como natural e legítimo do processo educacional.

A proposta de investigação da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, realizada em escolas públicas municipais de Altos-PI, relaciona-se a três aspectos principais: o primeiro refere-se à necessidade de discussão acerca do trabalho desenvolvido pelos docentes no âmbito da inclusão escolar de alunos com NEEs nas escolas municipais, que visam garantir a permanência e o direito ao ensino e a aprendizagem. O segundo aspecto motivador refere-se à experiência vivenciada enquanto docente de escola pública. E o terceiro, decorre da minha prática enquanto psicopedagoga em um centro de reabilitação em Teresina-PI.

De modo que posso valorizar as contribuições e apontar ao mesmo tempo, suas eventuais carências e/ou deficiências com certa tranquilidade, já que estão espelhadas em minha própria experiência. Esta serve de base para justificar a realização desta pesquisa, e ainda, aguçar a pretensão em desvelar outras especificidades importantes na área das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Assim sendo, com este aspecto motivador, pretendo aprofundar categorias de análise, identificar e analisar as políticas públicas voltadas ao direito à inclusão, às especificidades e direcionamento do processo de democratização da escola.

Portanto, há necessidade de reflexões sobre as políticas públicas de inclusão de alunos com NEEs na atualidade, haja visto que é proposta de alguns governantes, tirar esse direito das crianças com NEEs frequentarem a escola regular juntamente com os ditos “normais”, assim, há a necessidade urgente de realizações de pesquisas para descortinar o que há escondido nessas propostas.

Atualmente a escola trabalha com a inclusão de todos, assegurado pelas políticas públicas e influenciada por conferências internacionais e nacionais. O trabalho com crianças com NEEs é desafiador, porém auxilia na aprendizagem de todos, pois a resolução de problemas práticos é uma ferramenta pedagógica de aprendizagem (MANTOAN, 2003; SANT’ANA, 2005).

Nesse sentido, Batalla (2009) afirma que a construção de sistemas educacionais inclusivos perpassa a inclusão das pessoas com NEEs nas escolas regulares enfatizando a necessidade de mudanças estruturais e culturais na escola comum. Portanto, há a necessidade de mudanças também no currículo, na metodologia, no projeto político pedagógico da escola, de forma que esta possa “abraçar” todos os alunos independente de suas dificuldades.

Configura-se desse modo, a educação inclusiva como um paradigma emergente da educação especial e deve ser vista como direito de todos, mas, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, o desafio da inclusão dos estudantes com NEEs ainda persiste no nosso sistema de ensino. Para tanto, são necessárias a definição e a execução de políticas públicas que tragam investimentos nesse setor da educação (Mendes, 2010; Miranda, 2003; Mantoan, 2006).

Buscou-se autores para nortear e ampliar a compreensão sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva como Magalhães e Cardoso (2011), Batalla (2009) e Mendes (2010). Além desses, buscou-se autores que investigaram o campo das políticas públicas enquanto intervenção pública na realidade social como Bonetti (2006) e Sander (2005), dentre outros.

Nessa perspectiva, esse trabalho justifica-se pela necessidade de apresentar para a sociedade altoense a contribuição do ensino que priorize em seu currículo o respeito às diferenças, em particular, das criança com NEEs, dando-lhe a possibilidade de permanecer na escola, mostrar suas potencialidades, progredir para o trabalho, externando para a sociedade em geral.

Por fim, esse estudo, pretende refletir sobre as políticas públicas que foram implementadas a partir de ações, diretrizes, programas e planos voltados para a melhoria da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

#### **1.4. OBJETIVOS**

##### **Geral:**

Identificar as políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas implementadas no município de Altos-PI, nos anos de 2015 a 2021.

##### **Específicos:**

- Compreender como se dão os processos educativos no município de Altos-PI no que tange à criança com NEEs;
- Verificar a formação dos docentes que trabalham com crianças com NEEs no município de Altos-PI;
- Identificar os desafios dos docentes e gestores do município de Altos-PI, no que se refere aos processos educativos de inclusão.

## **1.5. HIPÓTESES**

-As dificuldades que os docentes apresentam em realizar uma prática pedagógica que se estabeleça inclusiva favorecendo os processos de ensino e aprendizagem, pode ser o resultado do desconhecimento desses das peculiaridades de cada patologia e/ou necessidade de cada criança envolvida.

- A prática pedagógica dos professores está desassociada das políticas públicas de inclusão, desta forma, os professores desconhecem que a educação inclusiva significa propiciar condições de ensino e de aprendizagem a todos os alunos independentemente de suas necessidades.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na contemporaneidade, há muitos debates e discussões acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais – NEEs. Assim, os desafios para um ensino de qualidade, no sentido de garantir uma aprendizagem de qualidade, perpassa pela melhoria da qualificação dos profissionais da educação, em especial os professores.

Nesse contexto, Cassales, Lovato e Siqueira (2011, p.31) asseveram que é de “extrema importância que os professores tenham à sua disposição instrumentos para atender às necessidades apresentadas pelos alunos”. Além disso, é relevante que os professores tenham formação adequada para lidar com diferentes tipos de alunos e com quaisquer necessidades que estes venham a ter.

A competência técnica do saber intermediar as problemáticas do conhecimento, tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares, resultando em comprometimento do processo ensino-aprendizagem. Em seu artigo Zerbato e Mendes (2018, p.148) pontuam que “as modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples

de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize.”

Santos e Paulino (2008, p.33) enfatizam que “promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência.” Pois ao se trabalhar com alunos com NEEs, necessário se faz aguçar esse olhar para as especificidades desse aprendiz e perceber que cada caminhar é único e não há “receitas prontas”. Sendo assim, grande parte do trabalho inclusivo depende de como o professor conduz sua prática pedagógica.

Muitas vezes o professor projeta no educando as barreiras do ceticismo e são estas, que mais impedem a inclusão. Para tanto, é importante reduzir os obstáculos que impedem o educando de permanecer e progredir nos estudos, nesse sentido, Matiskei (2004, p.187) diz que “cabe ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.”

Em acepção ampla, pensar em políticas públicas que se proponha a respeitar as diferenças é fundamental, pois necessário se faz redimensionar os fundamentos e concepções que norteiam o fazer pedagógico, buscar novos caminhos para a construção do saber, sendo que essa concepção se amplia à medida que cada professor reflete e compreende sua prática, articulando-a com o currículo, com o plano municipal, estadual e nacional de educação e com a política de formação continuada dos profissionais da educação.

Sabe-se que as políticas públicas de inclusão de alunos com NEEs não acompanharam as políticas para a formação docente, havendo um descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos com NEEs e a qualificação dos professores. Esse descompasso, tem dificultado o entendimento da política pública adotada e conseqüentemente refletido na qualidade do ensino, o que vem ocasionado a exclusão e o fracasso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs. Nesse sentido, Kuhn (2015, p.22) afirma que “a questão que envolve a preparação inicial necessária para uma efetiva educação inclusiva de alunos com NEEs é que ela ainda se apresenta como precária, com uma abordagem mínima ou inexistente[...]”.

Segundo Paixão (2019, p.16) “a inserção na escola regular de alunos com desenvolvimento atípico, assegurada pela política de inclusão, alterou significativamente a dinâmica dessa instituição e teve forte impacto sobre o professor”. Evidenciando desse modo, a precariedade de políticas voltadas para a formação do docente. O paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam às necessidades vigentes, com ênfase em

políticas públicas que oportunize e ressignifique a escola pública, minando as práticas excludentes.

De acordo com Mantoan (2006, p. 35), “é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico metodológicos em que ela se sustenta”. Dessa forma, faz-se necessário concretizar não só o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a aprendizagem nesse espaço. Este é um desafio tanto para os profissionais da educação quanto para as políticas públicas.

Em um país com grande dimensão territorial seria difícil uma política centralizada na esfera federal atingir plenamente seus objetivos, assim, ocorreu a descentralização do governo central para os governos locais. Dessa forma, a municipalização representa a descentralização para que a ação do Estado torne-se mais efetiva, pelo menos em tese, o que segundo Azevedo (2002, p.54), “está respaldada em orientações neoliberais com o objetivo de reduzir o Estado às suas funções mínimas”.

Nesse sentido, o município de Altos-PI, na Secretaria Municipal de Educação tem um setor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que foi criado para dar suporte aos educandos com NEEs. Daí surgir a pergunta, o que há nas práticas pedagógicas que não são capazes de promover a inclusão escolar e de promover uma aprendizagem significativa nos alunos com NEEs? Que políticas foram implementadas, junto aos professores que atuam no âmbito da educação inclusiva, no município de Altos-PI, no período de 2015 a 2021, que contribuem no processo de inclusão escolar de alunos com NEEs?

Postulando essa questão, González (2007, p.18) aponta que "se houver preparação e competência do profissional para lidar de forma eficaz na preparação do projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar novas metodologias, o processo de ensino acontecerá.”

## **2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para se entender a Educação Inclusiva nos dias atuais, necessário se faz conhecer historicamente os diferentes momentos vivenciados pela pessoa com deficiência ao longo dessa trajetória. Segundo Platt (1999, p.71) “para ter a dimensão do entendimento social sobre o indivíduo deficiente, precisamos nos reportar ao passado e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais[.]”

Na antiguidade, não se sabe ao certo como os primeiros grupos humanos tratavam a pessoa com deficiência, mas acredita-se que estes não conseguiam sobreviver na maioria das culturas primitivas devido à falta sua de capacidade de se auto proteger diante dos perigos naturais, pois havia a falta de alimentos, excessivo calor e/ou frio. Ao que parece, a rejeição e o extermínio é algo das civilizações sofisticadas (SILVA, 1987).

Fonseca (2015, p.1) relata que: “Entre os hebreus a pessoa com deficiência era impedida de ter acesso aos serviços religiosos. Na Roma Antiga, os patriarcas eram autorizados a matar os filhos defeituosos, em Esparta, eram lançados do alto de um abismo de mais de 2400 metros”. A segregação e discriminação era aberta e manifesta na Lei. Embora a lei autorizasse matar as crianças com deficiência em Roma, nem sempre esse ato era praticado. Segundo Silva (1987) essas crianças eram colocadas em cestos às margens do rio Tibre, e as pessoas pobres as pegavam para mais tarde explorarem os pais dessas crianças.

Silva (1987, p.64) refere que, havia uma lei entre os gregos a Lei de Sólon (640 a 558 a.C.) que determinava: “soldados feridos gravemente e os mutilados em combate serão alimentados pelo Estado”. Aos poucos essa lei se estendeu também aos incapacitados para o trabalho, independentemente da causa.” Diante disso, percebe-se que entre os gregos as pessoas com deficiência tinham seu lugar na sociedade, haja visto que temos relatos de pessoas como, Demócrito era físico e filósofo, Homero era poeta, ambos cegos (SILVA, 1987, p.68).

Na Idade Média, sob forte influência do cristianismo, as pessoas com deficiências eram vistas como seres abomináveis, possuídos pelo demônio, sendo negligenciados pela sociedade, principalmente pela igreja que atuava em todos os níveis da vida social e que geralmente levava-os à fogueira da santa inquisição, pois os consideravam como feiticeiros/bruxos, e/ou a própria representação do diabo. Interessante lembrar que nesse momento para justificar a negligência com os que possuíam deficiência deixou-se de lado a justificativa da “vontade dos deuses” e passou-se a divulgação de que eram manifestações demoníacas. (PLATT,1999)

Conforme aponta Carmo (1994) *apud* Platt (1999) relata que:

A ignorância científica para esclarecer as doenças [...] conduzia o povo, independente de sua situação financeira, a crer que os males davam-se de forma obscura e misteriosa, como explicavam as heresias espirituais transmitidas pelos chefes religiosos da Igreja Católica[...]” (p.72)

Sobre isso, Amaral (1994, p.14) *apud* Platt (1999, p.72) acrescenta que os deficientes margeavam por dois polos ou era “um sinal da presença dos deuses ou da presença dos demônios, ou algo da esfera do supra humano ou do âmbito do infra-humano[...]”. Importante era justificar para normalizar o extermínio ou o abandono das pessoas com deficiências.

Vale ressaltar, que dos séculos VII ao XII, os hospitais mantidos nos mosteiros e abadias foram praticamente as únicas organizações europeias que recebiam pessoas com sérias limitações físicas e sensoriais que estavam impossibilitadas de prover seu próprio sustento. (SILVA, 1987; MARTINS, 2015). Mas não havia a preocupação de inseri-los na sociedade, eram vistos como pessoas ineducáveis.

Durante toda a Idade Média as chances de sobrevivência das pessoas com deficiência eram limitadas, haja visto que a Igreja Católica tinha domínio sobre a sociedade e as questões de bruxaria/feiticeira eram bem presentes, daí, estes serem desprezados e ridicularizados. Silva (1987, p. 153) pontua que as superstições:

Levavam a atribuir a essas pessoas poderes especiais para uma espécie de contra-ataque aos efeitos deletérios de feitiços ou maldições, do mau-olhado e mesmo das pragas e das epidemias. [...] corcundas e anões eram objetos de diversão dos senhores feudais e reis. Para sobreviver, nessa época, as pessoas com deficiência, pediam esmolas nas ruas, sendo temidos pela sociedade por medo dos ‘poderes’ que estes tinham. (SILVA, 1987, p. 153)

No final da Idade Média, a sociedade já se mostrava cedendo ao reconhecimento da responsabilidade para com as pessoas com deficiência. Nesse contexto, foram criados hospitais ou asilos, mantidos pela Igreja e senhores feudais, para a segregação social das pessoas com deficiências e como o número de pessoas era grande, não havia vagas suficiente para todos, assim, alguns ficavam na rua, outros eram aceitos por alguma família e outros serviam como bobos da corte. (SILVA, 1987; FONSECA, 2015). Essa postura assistencialista, no final da Idade Média, assume um caráter profissionalizante e integrativo no Renascimento. (FONSECA, 2015).

Na Idade Moderna (1453-1789), nota-se que houve alguns avanços no sentido de amparar os deficientes dando-lhes qualidade de vida. Vários inventos surgiram como pontua Fonseca (2015, p.2) tais como: “cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis etc.” Nesse período a ciência começava a buscar explicações para a causa das deficiências passando a considerar outras causas para os males físicos e intelectuais que não a maldição divina, isso favoreceu a construção de uma visão científica do problema. (TOMPOROSKI; LACHMAN e BORTOLINI, 2019).

Segundo Bueno (1993) a Educação Especial surgiu nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII. Assim, na segunda metade do século XVIII, mais precisamente a partir da Revolução Industrial, quando surge os acidentes de trabalho, devido às condições precárias de trabalho nas fábricas, começaram a aparecer leis para proteger a pessoa com deficiência através de atividades assistenciais, sobre isso, Fonseca (2015, p.3) afirma que foi necessário a “criação do Direito do Trabalho e um sistema eficiente de Seguridade Social, com atividades assistenciais, previdenciárias e de atendimento à saúde, bem como a reabilitação dos acidentados.” Assim, surgia no contexto social, os direitos da pessoa com deficiência, mas apesar desses direitos, estes ainda permaneciam segregados e confinados em instituições, que não tinham interesse em oferecer tratamento.

Essas mudanças, no início do século XIX, proporcionaram o surgimento de medidas efetivas que aos poucos foi se transformando em medidas educacionais para o atendimento das pessoas com deficiência. Foi criado o sistema de escrita BRAILLE, por Louis Braille, usado por pessoas com deficiência visual. Este propiciou a integração da pessoa cega ao mundo da linguagem escrita. Em 1817, em Connecticut, Estados Unidos, foi criada a primeira escola pública para surdos, vale ressaltar que a primeira escola inteiramente pública foi a School For the Blind, em 1837, também nos Estados Unidos.

A partir da segunda metade do século XIX, começou uma atenção voltada para o trabalho produtivo das pessoas com deficiência, e gradativamente fortaleceu-se a ideia de que seria possível educá-las, nesse contexto, surgem algumas instituições/organizações para se preparar para o trabalho. Assim, em 1885 é criada a primeira escola para crianças com deficiências, com o intuito de prepará-las para o trabalho. (SILVA, 1987; AMARAL, 1995). A partir daí, observa-se iniciativas para inserir as pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou em escolas especiais. Foi também nesse período, em 1884, que o Chanceler alemão Otto Von Bismarck, constituiu a lei de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho (GUGEL, 2008).

O século XX trouxe várias inovações ao cenário da pessoa com deficiência, principalmente com relação à assistência e/ou tratamento, em 1904, por exemplo, houve a primeira conferência sobre crianças Inválidas, em Londres; em 1909, os Estados Unidos organizou a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes (SILVA, 1987). Os instrumentos que já vinham sendo utilizados, como cadeira de rodas, ensino para surdos e cegos, além de outros, foram sendo aperfeiçoados. Percebe-se com isso, uma preocupação para que estes integrem-se à sociedade.

Após a Primeira Guerra Mundial havia muitos combatentes da guerra mutilados o que ocasionou em desenvolvimento da reabilitação; foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), um órgão internacional preocupado em buscar soluções para reabilitar para o mundo do trabalho as pessoas com deficiências. (ARAÚJO, 2010).

Após a finalização da Segunda Guerra Mundial os países começaram a se reorganizar. A partir dessa reorganização as instituições voltadas para as pessoas com deficiência se consolidaram em todos os países, cresceu as buscas por alternativas para o aperfeiçoamento das técnicas para o tratamento das pessoas com deficiências, bem como sua integração social. Vale ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948, teve forte influência sobre essas mudanças.

A partir da segunda metade do século XX houve grande movimentação no sentido de reduzir a segregação e a inserção das pessoas com deficiência em escolas especiais. Os avanços nas pesquisas científicas, as reivindicações de pais, de grupos de pessoas com deficiência e profissionais contribuíram para a mudança de pensamento com relação à educação e passaram a cobrar políticas públicas para garantir direitos e combater a discriminação (MENDES, 2006).

Ainda o mesmo autor acima citado enfatiza que esse contexto que avigorou os movimentos sociais, deram origem a uma série de mudanças ao cenário da pessoa com deficiência, dentre estes, a promulgação de uma lei em 1977, nos Estados Unidos, que assegurou educação pública para todas as crianças com deficiência, iniciando assim, a fase da integração (MENDES, 2006). A partir daí surgiu a filosofia da normalização, que propunha que a pessoa com deficiência participasse de todas as atividades sociais possibilitando condições necessárias para uma vida inclusiva. (MENDES, 2006; ARANHA, 2001).

Vários eventos aconteceram a partir de 1990 que favoreceram a mudança de olhar para as pessoas com deficiência, dentre estes vale citar: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, onde foi reafirmado a garantia do direito da educação para todos. Outro evento muito importante para a inclusão da pessoa com deficiência ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994; A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, o que favoreceu a promoção da educação inclusiva; A Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência conhecida como Convenção da Guatemala, em 1999; o Fórum Mundial de Dacar, em 2000; a Declaração de Cochabamba, na Bolívia, em 2001, Mendes destaca que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistaram sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p. 395)

Desse modo, a educação na perspectiva da educação inclusiva vem ao encontro ao que está garantido na Constituição Federal de 1988 e na Declaração de Salamanca (1994), basta colocar em prática o que é de direito, educação de qualidade para todos. Mas, isso não é tão fácil ao que parece, exige uma série de medidas como qualificação profissional, adequação do currículo, metodologias adequadas, de forma a reduzir os obstáculos que os impedem de aprender.

Atualmente, percebe-se que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN, Lei nº 9394/96, ocorreram algumas mudanças no sentido da educação numa perspectiva inclusiva, entretanto, essas mudanças não ocorreram na prática e sim nos aportes legais, ou seja, a inclusão deve permear as políticas, mas não só estas; as práticas também são importantes de forma que substancie a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Não deve haver um descompasso entre a prática e as políticas públicas.

Com esses aportes legais, percebe-se a necessidade de mudanças na qualidade do trabalho do professor, haja visto que este é quem diretamente tem contato com o aluno na sala de aula, sendo portanto, um elemento importante para a mudança. Nesse momento, são elaboradas leis que regulamentam a qualificação do profissional da educação para trabalhar com pessoas com deficiência, a LDB em seu artigo 59, aponta para a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Destarte, em 2008, é apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhuma discriminação. Esse documento propõe uma série de ações dentre estas a formação permanente dos educadores (BRASIL, 2008).

Em 2009, para apoiar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação, por esse documento, o professor deve ter formação inicial que o

habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação especial (BRASIL, 2009).

## 2.2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O processo de colonização do Brasil foi pautado na exploração, violência e na falta de respeito às diferenças. Para levar adiante o projeto de colonização e manter a soberania da Igreja Católica, abalada pela Reforma, foi trazida para o Brasil a Companhia de Jesus, que tinha como principal objetivo catequizar e instruir os índios, de forma a submetê-los ao trabalho escravo, haja visto que a educação dos jesuítas estava vinculada à política colonizadora.

Martins (2015, p.73) comenta que:

“[...]era muito difícil encontrar entre os índios brasileiros alguém com deficiência[...] há suposições de que, caso ocorresse um caso de deficiência entre os indígenas, o mesmo era sacrificado a exemplo das sociedades primitivas[...] Vale ressaltar, que nesse período não havia preocupação dos governantes do Brasil com a educação geral, haja visto que a classe dominante enviava seus filhos para estudar na Europa[...]. As pessoas com deficiência ficavam em casa com seus familiares ou eram colocados nas Santas Casas”.

No Brasil, somente em 1854 teve início o atendimento às pessoas com deficiência, com a criação de duas instituições. Pelo decreto n. 1.428 de 12 de setembro, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1857 o Instituto dos surdos-mudos, mantidos pelo governo central (MAZZOTTA, 2011; MARTINS, 2015; JANNUZZI, 2004).

Lanna Junior (2013, p.1) destaca que o Instituto dos Meninos Cegos do Brasil tinha como modelo o Instituto dos meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Essas duas instituições que atendiam pessoas com deficiência no Brasil, tinham o modelo europeu para tratar as pessoas com deficiências, ou seja, confinadas em asilos, conventos ou hospitais psiquiátricos, conhecidos como instituições totais, sendo estes segregados do convívio com seus familiares por um longo período.

Segundo Martins (2015, p.80) “através do Decreto n. 1320, datado de 24 de janeiro de 1891, o Instituto dos Meninos Cegos, recebeu o nome que mantém até hoje: Instituto Benjamin Constant (IBC)”.

Martins (2015, p. 84) esclarece que no “[...] final do Império, existiam no Brasil duas instituições para deficientes mentais e seis para deficientes da visão, da audição e para pessoas com múltiplas deficiências, graças à iniciativa de profissionais e de pessoas sensibilizadas com a situação[...]” Ainda o mesmo autor, acrescenta que “[...] em 1904, foi criada uma escola de crianças anormais, no Hospício Nacional de Alienados, o Pavilhão Bourneville.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, com formação universitária em Paris e Genebra, veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, nesse momento estava em operacionalização a Reforma Francisco Campos -Mário Casassanta. Sob a atuação de Antipoff foram fundadas no Brasil, as Sociedades Pestalozzi. Em 1930, Antipoff, organizou as primeiras classes especiais do sistema comum. (MARTINS, 2015; SILVEIRA E DRAGO, 2010; JANUZZI, 2012). Em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE.

Segundo Beyer (2006), apud Roth (2014, p.25)

É pela obrigatoriedade do ensino a todos que as escolas especiais começaram a surgir, pois as crianças com necessidades especiais não tinham a obrigatoriedade nem o direito de frequentar escolas públicas comuns. Em decorrência disso, foram acolhidas em escolas especiais, e foi por meio dessas escolas que as crianças com deficiência ingressaram no sistema escolar. Em suma, a escola especial surgiu porque a escola regular não se ocupou desse contingente da população. (ROTH, p.25).

Nesse contexto político, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu o direito à educação dos excepcionais, no Título X – Da Educação de Excepcionais (MARTINS, 2015, p.100)

Art. 88º - A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo à comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Martins (2015, p.100) acrescenta que:

“Embora garantida legalmente, a educação dos excepcionais no que fosse possível deveria se enquadrar no sistema geral de educação. Essa condição deixava uma margem para que, no caso de não ser considerado possível o atendimento educacional desses educandos no sistema regular de ensino, eles deveriam ser enquadrados no sistema especial, formado por instituições especializadas”. [...]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, foi alterada pela Lei 5692/71, e traz em seu artigo 9º:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Martins (2015, p.102) analisa que “esta lei traz apenas um artigo dedicado à Educação Especial, deixando para os Conselhos de Educação a incumbência de fixarem normas, o que muitas vezes não ocorreu ou aconteceu de maneira muito tardia.” Observando estes apontamentos dos autores percebe-se que a educação da pessoa com deficiência aparece muito timidamente nas duas leis, não há um direcionamento efetivo, consistente do trabalho a ser realizado deixando para os Conselhos determinarem essas normas.

Em 1973, em decorrência da formulação do I Plano Setorial da Educação, foi criado o Centro Nacional da Educação (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, com a finalidade de:

“Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, para educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial. (Brasil 1977, p.107)

O I Plano Setorial procurou definir os então denominados de excepcionais e apontar diretrizes da Educação Especial. A partir daí, ampliou-se o quantitativo de modalidades educacionais especializadas em escolas regulares, proporcionando abertura da escola regular para todos os alunos, sem distinção. (MARTINS, 2015). Institucionaliza-se definitivamente a educação especial no Brasil.

Em 1986, foi extinto o CENESP e em seu lugar foi criada a Secretaria de Educação Especial (SESP/MEC). Nesse mesmo ano é criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE (MARTINS, 2015; JANUZZI, 2012). Com o objetivo de coordenar as ações dos ministérios e a política de integração das pessoas com deficiência, atualmente sob coordenação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

Em 1990, a SESP, também foi extinta e a educação especial vai para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), que com a queda do presidente da República Fernando

Collor de Melo, volta a ser SEESP (Secretaria de Educação Especial), mudando a sigla. (JANUZZI, 2012). Nota-se que este órgão mudou de nome várias vezes, conforme o governo que estava no poder.

Em 1993, foi restabelecida a Secretaria de educação Especial, sendo responsável pela estruturação da política educacional da educação especial.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), tida como mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir daí, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. (MENDES, 2006, p. 395).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 9394/96, que destinou um capítulo inteiro à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Por esta lei, deu-se ênfase ao processo de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência. Ganhando-se assim, ênfase no processo de ensino e de aprendizagem.

Por cerca de 30 anos a educação especial, esteve sob o princípio de integração escolar, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular a todos os alunos, independentemente de suas deficiências, não reformulando as práticas educacionais tradicionais. Surgindo em meados da década de 1990, o discurso em defesa da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reformula as diretrizes no sentido de preparar profissionais para atuarem na área da inclusão escolar, bem como orienta os sistemas de ensino. Dentre as diretrizes está o atendimento educacional especializado (AEE), que dá suporte aos alunos considerando suas especificidades (BRASIL, 2008).

Assegurar a oportunidade igual, não significa garantir um direito igual a todos, mas sim, oferecer meios a cada indivíduo para desenvolver suas habilidades. Assim, o princípio da igualdade, significa oferecer oportunidades diversificadas. (PESSOTI, 2001, *apud* SOUSA, 2020).

Desta forma, com o advento da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) decretos, normativas, pareceres dentre outros, observamos que estes aportes legais tem ajudado na consolidação de políticas de inclusão e tem contribuído para minimizar as práticas excludentes nas escolas de todo o Brasil.

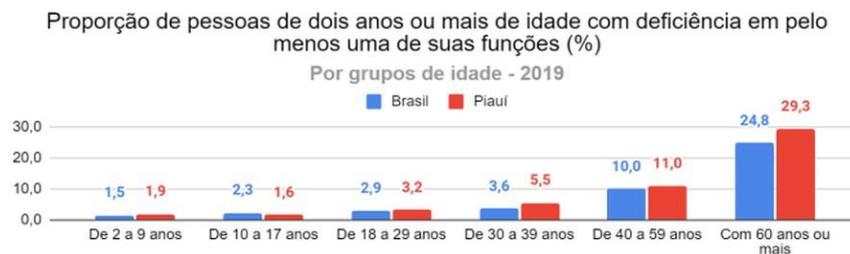
### 2.3. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PIAUÍ

No Piauí a história da educação da pessoa com deficiência iniciou em Teresina capital do Estado, no ano de 1968 com o surgimento da Escola de Educação Especial “Ana Cordeiro”. Sendo mantida pelo Serviço Social do Estado- SERSE de 1968 até 1970.

Segundo Silva e Dias (2022), no ano de 1970 a Secretaria de Educação do Estado do Piauí- SEDUC/PI, assumiu a escola, sendo nesse mesmo ano criada a Assessoria de Educação de Excepcionais no estado.

O Piauí é um dos estados da federação brasileira que tem dado uma atenção especial à criança com deficiência, por meio da Secretaria de Educação e Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID).

Segundo o IBGE, quase 10% da população do Piauí possui alguma deficiência. O índice do estado é o maior do país, com percentual superior à média do Brasil.



O governo do estado tem mantido centros de apoio especializado para atender à criança com deficiência, possibilitando tratamento adequado e conseqüentemente acesso à inclusão social e escolar.

Na capital, Teresina, o governo do estado mantém um centro de reabilitação, no CEIR, que é um dos maiores do Nordeste em reabilitação de crianças com deficiência física e intelectual, foi inaugurado em maio de 2008. Somando-se ao CEIR o Piauí ainda conta com o CIES (Centro Integrado de Educação Especial).

A prefeitura de Teresina em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), tem oferecido condições às crianças com deficiência de permanecerem na escola, haja visto que oferece cursos e treinamentos para professores trabalharem com crianças com necessidades educacionais especiais, disponibiliza um acompanhante terapêutico (A.T), para as crianças com necessidades especiais e conta com um núcleo de apoio às crianças com deficiência.

## **2.4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ALTOS-PI**

Em 2021, por meio da Lei nº 439 de 30 de agosto de 2021, foi instituída a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no município; também foi criada a Lei nº 457 de 23 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o prazo de validade do laudo médico pericial que atesta o transtorno do espectro autista - TEA, por esta, os laudos no município passam a ter prazo de validade indeterminado; a Lei nº 463 de 24 de fevereiro de 2022, que institui e regulamenta a emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro autista (CIA/TEA) no âmbito do município de Altos/PI.

Evidencia-se assim, que a Prefeitura de Altos, vem dando atenção especial às pessoas com deficiência, haja visto a promulgação dessas leis voltadas para pessoas com TEA, e observa-se também, programas vinculados a outras esferas políticas ou pela intervenção direta com professores e/ou programas associados, com o intuito de atender e melhorar a qualidade de vida destas pessoas com necessidades educacionais especiais. A SEMED (Secretaria Municipal de Educação), em conjunto com o município tem implementado melhorias para que as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais permaneçam na escola e para garantir atendimento adequado e de qualidade tem disponibilizado um Atendente Terapêutico (A.T.), que tem como função mediar e facilitar o processo de inclusão da criança, ajudando-a em suas dificuldades, seja de socialização, alimentação, higiene pessoal e/ou aprendizagem, para alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto à questão da formação continuada, não foram encontrados cursos de extensão e/ou formação continuada para o aperfeiçoamento do corpo docente, de forma a oferecer condições de preparo aos professores, capacitando-os e assessorando-os na construção dos saberes que envolvem as propostas inclusivas.

Com relação às práticas pedagógicas apropriadas à demanda de cada indivíduo com necessidades educacionais especiais imprescindíveis para a evolução do aluno, pois não basta está incluso no espaço da escola, mas é necessário também a inclusão no aprendizado acadêmico, a Secretaria tem desempenhado um papel importante, no sentido de promover formações. Essa formação é sugerida inclusive pelas diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Entretanto, apoiando-se nos aportes legais, percebe-se algumas mudanças ao contemplar os direitos à educação da pessoa com deficiência no município. Atualmente no município, há 43 escolas, todas com acessibilidade, e 10 salas de AEE (Atendimento

Educacional Especializado) distribuídas nas escolas municipais, equipadas para o atendimento da criança com NEEs. O município conta ainda com 153 professores de apoio à pessoa com deficiência (A.T.) na sala de aula.

## **2.5. POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NO BRASIL**

Somente no final da década de 1950 e início de 1960 a educação de deficientes passou a ser incluída na política educacional brasileira. Em 1977, segundo Mazzota (2011), pela Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, foi estabelecido diretrizes básicas no atendimento a excepcionais, sendo esta regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, tendo como objetivos gerais o tratamento adequado aos excepcionais para possibilitar sua integração social. A partir daí, percebe-se um tratamento mais assertivo, tendo em vista a possibilidade de um atendimento médico psicossocial e educacional, por meio de serviços especializados de reabilitação e educação. O agravante é que não há uma exigência para que o professor seja qualificado, mas apenas uma recomendação.

Segundo Carneiro (2009) “a educação inclusiva chegou ao Brasil com o compromisso de oferta de “Educação para Todos”, assinado em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), Somente dez anos depois é que o INPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2000), fez uma avaliação dos compromissos assumidos em Jomtien, nos quais estavam as políticas públicas: “Programa de Garantia de renda mínima; educação de qualidade para todos; Programa acorda Brasil; dentre outros. Nesse contexto, observa-se que não houve políticas voltadas para a educação da pessoa com deficiência.

Desse modo, o Banco Mundial, através da ONU, como pontua Carneiro (2009) reuniu em assembleia na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, líderes de diversos países para reafirmar o compromisso de educação para todos, dentro do sistema regular de ensino. Daí surgiu a Declaração de Salamanca com princípios, políticas e práticas em educação especial. (UNESCO, 1994)

[...] toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança [...](UNESCO, 1994, p.1).

Desse modo, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, que no artigo 58 diz que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e atender a todos de forma que todos tenham acesso à educação. Contudo, em 1998 o número de matrículas de pessoas com deficiência foram tão baixos que não representava o quantitativo de pessoas no Brasil. Dos 5.507 municípios do Brasil na época (1998), 59,1% não ofereciam educação especial. (MARTINS, 2015). Destarte, foi implementado no ano de 2003, pelo MEC o Programa de Educação Inclusiva no sistema educacional de ensino.

Ainda o mesmo autor pontua que:

A partir de 2003 foram empreendidas pela SEESP/MEC vários programas que buscam, em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos, disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (MARTINS, 2015, p.125)

Diante disso, é lançado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que teve como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, dentre outros (MEC/SECADI, 2007).

Todos esses programas foram criados com o intuito de favorecer a educação da pessoa com deficiência, mas nem todos os gestores tiveram a boa vontade de implantá-los em seus municípios ou implantaram timidamente, ocasionando a perda de alunos e de possíveis desenvolvimento de potenciais acadêmicos.

É importante observar que quase vinte anos depois, a maioria dos professores ainda não estão preparados para essa realidade e convivem com as dificuldades dos alunos especiais que necessitam de um ensino diferenciado, pois a precariedade dos cursos de formação do docente para o trabalho inclusivo ainda não relaciona teoria/prática.

Os desafios para a inclusão são muitos e vale ressaltar que a responsabilidade é de todos, como apontam os autores (AMARAL, 2002; GLAT, 2002, 2007; MANTOAN, 2003, 2006; RODRIGUES, 2006).

Os processos de ensino e de aprendizagem são pontos cruciais para a inclusão escolar. Desse modo, as políticas públicas a serem implementadas devem garantir não somente o acesso e permanência na escola, mas a aprendizagem.

### 3. METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem qualitativa, entendendo esta como uma corrente que não se preocupa em quantificar, mas que de acordo com Minayo (2007) tem como foco compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que são imbuídas de valores, crenças e atitudes. Portanto, a pesquisa qualitativa trabalha com a vivência e a compreensão das estruturas e instituições como resultantes da ação humana objetiva. Dessa forma, justifica-se a opção metodológica, haja visto que uma maior ênfase à complexidade de análise que o estudo requer.

A pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória descritiva, visto que desenha os fenômenos da realidade estudada, analisando os diferentes contornos (OLIVEIRA, 2002). É exploratória já que explicita o problema de forma a proporcionar novas descobertas e ideias sobre ele. (GIL, 2007).

O presente estudo iniciou-se com a revisão do projeto com o coordenador do curso, aproximadamente no final do ano de 2021. O trabalho foi submetido então ao Comitê de Ética da instituição e aprovado. Daí iniciamos a revisão bibliográfica nos meses de novembro de 2021 até meados de março de 2022, posteriormente a coleta de dados, nos meses subsequentes de março a julho de 2022. Ao término desta etapa iniciamos a análise dos dados e escrita da dissertação que ocorreu de julho de 2022 a abril de 2023. A seguir, o trabalho escrito foi submetido para apreciação do professor orientador e daí, à banca de defesa.

A pesquisa foi realizada na Secretaria Municipal de Educação – SEMED da cidade de Altos-PI, bem como nas escolas públicas municipais da referida cidade, que atuam junto às crianças com NEEs, do 1º e do 5º ano do Ensino Fundamental.

Foi realizada uma análise documental da SEMED - Altos-PI, para levantar as escolas. A amostra foi o universo das escolas, que atuam do 1º ao 5º ano na zona urbana da cidade. Também foi feito uma amostra dos professores que atuam com alunos com NEEs, sendo nove professores escolhidos aleatoriamente, adotando como critério de inclusão o professor está a pelo menos dois anos com esta prática. E como critério de exclusão está afastado ou de licença do respectivo trabalho por no mínimo seis meses.

Inicialmente foi levada uma carta solicitando anuência à Secretaria Municipal de Educação de Altos-PI, onde foram esclarecidos os objetivos e os procedimentos para a realização da pesquisa. Obtida a autorização, a pesquisa foi submetida ao comitê de ética. Posteriormente a estas questões, foi realizada a pesquisa propriamente dita, da seguinte forma:

A primeira parte foi mapear e identificar as informações associadas ao fenômeno em investigação. Essa estratégia visava identificar a população e as escolas que trabalhavam com crianças com NEEs do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A segunda etapa se deu por meio da observação em sala de aula feita pelos professores, com posterior entrevista semiestruturada. Essa estratégia visou investigar a realidade sobre o cotidiano das práticas destes profissionais.

Destaca-se que esta etapa se deu com contato prévio com as escolas, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, pelo professor, onde foi explicado os objetivos da pesquisa em consonância a resolução 196/96 (BRASIL, 1996).

No momento das observações foram feitos registros tanto fotográficos quanto escritos, transcrevendo as atividades, bem como a dinâmica na forma como se apresentava. As entrevistas foram gravadas em formatos digitais, sendo, transcritos para posterior análise.

Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo, tanto de pesquisa documental, transcrição das observações e entrevistas. Que segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo deve ser dividida em três fases: **pré-análise**, onde foi organizado o esquema de trabalho a ser seguido e estabelecido o procedimento de forma flexível; **exploração do material**, que também é chamada de **descrição analítica**, o material coletado foi examinado através de leitura “flutuante”, a fim de possibilitar a elaboração de categorias; e **tratamento dos resultados**, que também é chamada de **interpretação referencial**, onde as respostas foram categorizadas para finalmente tornar os dados bastante significativos.

### 3.1. PROCESSOS

Considerou-se importante para esse estudo a análise das políticas públicas implementadas que têm influenciado a educação na perspectiva inclusiva das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais de Altos-PI.

#### **Participantes**

Participaram deste estudo nove professores e três gestores atuantes em escolas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, da rede municipal de Altos - PI. Além de quatro profissionais que atuam na SEMED, sendo uma psicóloga, uma psicopedagoga, um técnico em Recursos Humanos e um responsável pela infraestrutura, atuantes com a inclusão. Todos do sexo

feminino. Fizeram parte da pesquisa três escolas que atendem alunos com NEEs, localizadas na periferia da cidade.

### **Cenário da Pesquisa**

Altos é uma cidade do Estado do Piauí. Os habitantes se chamam altoenses. O município fica a 40 km da capital, Teresina. Foi fundado em 1922. O início do povoamento das terras abrangidas pelo atual Município de Altos, data de 1800, quando João de Paiva Oliveira, vindo do Ceará, fixou residência em São José dos Altos. Seus descendentes, ocuparam os lugares denominados Alto-Franco, Alto da Casa Nova e Alto de João de Paiva, posteriormente, chamados Altos de João de Paiva. Em 1891, o Capitão Francisco Raulino, ali se estabeleceu com a primeira loja de tecidos nacionais e estrangeiros e outras mercadorias, iniciando também, a exportação. Nessa época, o povoado contava com 9 casas cobertas de palha. Por iniciativa do benemérito Cônego Honório em 1901, foi iniciada a construção da Igreja de São José. Elevado à categoria de vila e distrito com a denominação de Altos, pela lei estadual nº 1401, de 18-07-1922, desmembrado dos municípios de Teresina, Campo Maior e Alto Longá. Sede na povoação de São José dos Altos ex-povoados. Constituído do distrito sede. Instalado em 12-10-1922.

O município de Altos, possui uma área total de 957,62 km<sup>2</sup>, com população estimada em 40.524 habitantes, conforme censo do IBGE de 2019. Está localizado na microrregião de Teresina, compreendendo uma área de 1.311 km<sup>2</sup>, tendo como limites os municípios de José de Freitas e Campo Maior ao norte, ao sul Beneditinos, Demerval Lobão e Lagoa do Piauí, a leste Campo Maior e Coivaras, e a oeste Teresina.

Com relação a educação, 67,5% da população acima de 10 anos de idade são alfabetizadas. A sede do município dispõe de energia elétrica distribuída pela Companhia Energética do Piauí.

A agricultura praticada no município é baseada na produção sazonal de feijão, arroz, mandioca e milho.

É conhecida como a Capital da Manga, devido à grande quantidade de pés de manga na cidade. Conta com quarenta e três escolas públicas municipais, oito escolas públicas estaduais e cinco escolas privadas. A cidade ainda tem um Centro de Referência Educacional Especializado, que foi inaugurado em 12 de outubro de 2022, o Centro atende crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas nas escolas do município de Altos.

## **Material**

Para a coleta de dados, foram utilizados um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas. O projeto contou com as seguintes categorias: área de formação, capacitações, mudanças no currículo, metodologias e avaliação, bem como o desenvolvimento do processo de inclusão e o conhecimento sobre as políticas públicas inclusivas.

## **Procedimento**

Procurou-se a Secretaria de Educação do Município de Altos- SEMED, para informar sobre a pesquisa e obter anuência para realizá-la, além de informações sobre as políticas públicas implementadas no município de Altos voltadas para a inclusão escolar de crianças com NEEs. A seguir foi realizado um levantamento das escolas que trabalhavam com a inclusão de crianças com NEEs. Dentre essas escolas três foram selecionadas, pelo fato de ofertarem os cinco anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e de terem em todas as salas alunos com necessidades educacionais especiais em todas as salas

Posteriormente, entrou-se em contato com os gestores e foi explicado os objetivos da pesquisa. Assim, foi agendado datas e horários das visitas à escola. Durante as visitas foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitada a colaboração dos mesmos, nesse momento foram entregues uma cópia do termo de consentimento e assinado pelo professor participante.

Para a escolha dos participantes utilizou-se o critério de estar envolvido e/ou trabalhando diretamente com os alunos com NEEs, em salas de aula do ensino regular.

As entrevistas com a SEMED, foram realizadas coletivamente, assim distribuídas: no setor de inclusão estava a psicóloga e a psicopedagoga, já no setor técnico estava a responsável pela infraestrutura e a pessoa do Recursos Humanos. Nas escolas as entrevistas foram realizadas individualmente, com professores e com a direção da escola.

Após a transcrição das entrevistas, fez-se uma leitura do material coletado. A seguir realizou-se a análise do conteúdo que se deu com base na teoria de Bardin (2008). Foram seguidos os passos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, hipóteses foram levantadas e elaborados os indicadores.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando no problema inicial deste estudo de que as políticas públicas, tais como saúde e educação devem ser continuamente discutidas e avaliadas, pois estas, possibilitam abrir caminhos, é importante que os Estados e municípios articulem-se para garantir o direito à educação de qualidade para crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) na rede regular de ensino, como parte da política de educação que vem sendo, nos últimos anos, discutidos e removido barreiras de exclusão no sistema educacional. Essas implementações no sistema de ensino, devem perpassar desde os pressupostos teórico-metodológicos, político-filosóficos até implementações na própria dinâmica da sala de aula.

Desse modo, quando se trata da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o primeiro item a ser apontado é a formação docente e a atuação do professor, pois estes, são pré-requisitos para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Compreendendo que as políticas públicas elaboradas nos gabinetes, se não forem discutidas com a sociedade civil e com quem de fato vai pôr a “mão na massa” não funcionará. Talvez, um dos grandes entraves da inclusão escolar na perspectiva inclusiva seja exatamente esse.

Briant e Oliver (2012) citado por Tavares; Santos e Freitas (2016, p. 528) apontam sobre a “importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, em decorrência do processo de inclusão”. Assim, após o tratamento dos resultados observou-se algumas categorias nas falas dos professores, conforme:

R01: Sem a graduação em Pedagogia não tem como fazermos um bom atendimento, pois é lá que começamos nosso aprendizado na teoria e quando chegamos aqui vemos que precisamos buscar mais conhecimento ainda.

R06: A graduação em Pedagogia foi muito importante para eu conseguir esse emprego. Pois gosto de trabalhar com crianças e sei que não seria possível se não tivesse feito o curso. A graduação me dá embasamento para eu saber trabalhar com meus alunos.

R07: Os desafios são muitos, sei que por mais que eu tenha cursos não vou saber tudo. Mas, já é uma ajuda muito boa a graduação e as capacitações dadas pela SEMED.

Os docentes entrevistados, compreendem que a formação é imprescindível para garantir um aprendizado de qualidade para a criança com NEEs: os nove professores e os três

diretores afirmaram que é de suma importância a formação acadêmica. Todos os professores entrevistados, disseram ter cursado Licenciatura Plena em Pedagogia. Com relação aos diretores, os três tem formação superior, sendo que uma tem formação em Letras Português, outra em Matemática e uma com formação em Pedagogia. No município de Altos não é exigido formação em Pedagogia para exercer a função de diretora, o critério utilizado é político. Os entrevistados acreditam que a graduação é base para o desempenho na sala de aula, e esta deve ser complementada dia após dia, como um processo continuado. Nesse contexto, Alves (2008, p.104), afirma que:

A formação deve ser contínua e permanente, porque o educador é visto, aqui, como um sujeito da cultura, e como a cultura é um terreno fértil, móvel, dinâmico, não se pode entregar a dogmas e crenças, há que flexibilizar os pensamentos e as práticas na busca de melhorias na qualidade do ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p.5). Nesse cenário, o município de Altos-PI, conta com o corpo docente qualificado, haja visto que todo o quadro de professores tem formação superior, segundo a SEMED, e grande parte destes, possuem especialização. Porém, nem todos que possuem especialização para atuarem com alunos com NEEs, estão empenhados em aprofundar conhecimentos na área, com a finalidade de contribuir para a resolução de problemas. Os que atuam nas salas multifuncionais ou salas do AEE, são especializados na área, conforme recomendado. Assim descrito:

R05: Às vezes eu sinto dificuldade no manejo com meus alunos, aí eu peço ajuda à colega da outra turma, peço umas dicas, mas é difícil ela ajudar porque não tem tempo. Às vezes, sentamos para discutir o que fazer, aí todos se ajudam. É uma parceria.

Para os professores entrevistados, a formação adequada é primordial para o atendimento apropriado do aluno na sala de aula, pois apesar de todos terem a graduação em pedagogia, reconhecem que o curso não contempla todo o aprendizado necessário para a atuação na sala de aula, ainda existe um distanciamento da teoria com a prática, nesse aspecto, ainda sentem falta de mais treinamentos para atuarem com as diferentes patologias na sala de aula, e reconhecem que a SEMED tem procurado capacitar os professores que atuam com NEEs para sanar as dificuldades, mesmo assim, estas persistem, como aponta:

R02: (...) às vezes, eu sei que vai vir uma criança autista para a sala de aula. Eu já me tremo toda. E procuro sempre ler mais e assistir a vídeos de profissionais que trabalham na área, para eu me aperfeiçoar e fazer um bom trabalho. Mas, é um desafio.

Sant’Ana (2005, p.228) aponta que os cursos de formação docente, enfatiza mais os aspectos teóricos, ficando a prática distante da realidade da sala de aula. Desse modo, para que ocorra a inclusão escolar é preciso que haja reflexão sobre a prática, e a partir desta, modificar os métodos de ensino de forma a propiciar qualidade para todos. Corroborando com Sant’Ana (2005), De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) citado por Tavares, Santos, Freitas (2016, p. 535) “ressaltam que é preciso uma reformulação na prática pedagógica para que a formação inicial dos professores possa contemplar conteúdos suficientes, a fim de que se tenha equidade no atendimento de toda e qualquer criança na escola regular.” No município de Altos - PI, os professores sentem a falta desses conhecimentos práticos, percebem que a graduação não proporciona um conhecimento cabal para a prática de sala de aula. Destacando as seguintes falas:

R09: A faculdade nos dar uma base, mas o prática mesmo é algo que temos que buscar. Sabemos a teoria mas a prática só mesmo com o tempo. Temos que correr atrás.

R01: ... a minha prática é voltada para as necessidades dele (aluno), procuro fazer o melhor que posso para incluí-lo nas atividades da escola.

Para Bueno (1999, p. 162), é necessário capacitar dois tipos de professores: um para o ensino regular com formação básica, e um professor especializado, para trabalhar com a equipe de atendimento e apoio. Como visto, os professores da rede de Altos, sentem essa necessidade, de mais conhecimentos. Desse modo, a capacitação do profissional em serviço é primordial, haja vista que as demandas da inclusão chegam à escola e as práticas pedagógicas precisam ser eficazes e apropriadas, pois a escola é um espaço significativo de aprendizagem. Vale ressaltar que estas capacitações fazem parte da política nacional de inclusão, cabendo aos municípios elaborar as políticas públicas para a implantação da demanda. Conforme entrevistada elucidada:

R03: É.... eu acho muito difícil trabalhar com esse público, pois às vezes não sei o que fazer. A Universidade não me preparou para lidar com crianças especiais. (...) temos muitos cursos disponibilizados pela SEMED para ensinar a trabalhar com eles, e eu ainda acho difícil. Ainda estou no processo. (Risos)

A formação dos professores é parte integrante das políticas públicas adotadas, pois é base imprescindível para o trabalho com os discentes, pois sem formação adequada é impossível uma inclusão de qualidade como pontuam vários autores (SANT'ANA, 2005; BRIANT e OLIVER, 2012, FERREIRA, 2003), (PEDROZA, 2014; BISOL; VALENTINI, (2014).

Na fala de alguns professores entrevistados, percebeu-se a dificuldade de expressar que não se sentiam preparadas para essa nova realidade nas escolas. Muitos, apesar de falarem das dificuldades, sempre enfatizaram que havia muitos cursos para os docentes para auxiliar nos conhecimentos/habilidades. Desta forma é descrito na fala:

R09: Eu às vezes queria ser um doutor para saber o que fazer com esses meninos. Quero muito que eles aprendam, mas acho que falta alguma coisa nesse processo da inclusão para que isso aconteça. Apesar dos muitos treinamentos/capacitações.

A questão é: o professor sente dificuldades no atendimento com o aluno com NEEs, teme falar de suas angústias e necessidades, nesse contexto, entender que quando atuamos propendendo alcançar a determinados objetivos é preciso trabalhar em conjunto para sobrepujar limitações, ser auxiliado para que este amplie sua visão com novas possibilidades, é preciso dar ao profissional, subsídios para solidificar o conhecimento, pois o processo de ensino e aprendizagem envolve técnica, cognição, história e subjetividade, além disso, o fazer pedagógico também é algo intrínseco que envolve dinamismo, que está sempre se renovando, nesse sentido, o professor com este saber, busca a melhor forma para incluir seu aluno, deve ser um “facilitador da aprendizagem”, ou seja, deve oferecer condições para que seu aluno aprenda.

Nesse enredo, sugere-se que a cada encontro pedagógico e/ou capacitação seja disponibilizado tempo para que os docentes façam questionamentos, afrontam os desafios para resolver suas dúvidas e assim romper com as barreiras que impede a inclusão, de modo a construir pontes que induzam ao novo, liquefazendo vivências para concretizar a inclusão, evidenciado nas seguintes afirmativas:

R. 08: A SEMED disponibiliza cursos de aperfeiçoamento online e formação mensal para capacitar os professores, mas tenho muitas dificuldades, pois não é fácil trabalhar com turmas que tem muitos alunos e cada um com suas dificuldades e eu tenho que dar atenção a todos, né. Aí fica difícil.

Diante do exposto por alguns professores entrevistados, sobre as dificuldades em lidar com crianças com NEEs, Rosin-Pinola e Del Pret (2014) *apud* Tavares; Santos e Freitas (2016, p. 530), destacam que há necessidade de mudanças nas práticas do professor, atentando para o aprimoramento da qualidade da relação educativa, principalmente quando se trata da educação inclusiva e é claro que para essa conquista inclusiva é necessário algumas reformulações no sistema educacional, cabendo aí, políticas públicas no âmbito estadual e municipal, para atender as peculiaridades de cada região.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe um novo marco teórico, metodológico e político da educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização. Nesse momento histórico, houve uma reformulação em todo o país do projeto de ensino para com as pessoas com deficiência, ocasionando aumento no número de matrículas de crianças com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Conforme tabela abaixo:

|                              | Classes Comuns |           | Classes especiais + Escolas Especializadas |         | Total   |           |
|------------------------------|----------------|-----------|--------------------------------------------|---------|---------|-----------|
|                              | 2010           | 2020      | 2010                                       | 2020    | 2010    | 2020      |
| <b>Educação Infantil</b>     | 34.044         | 102.996   | 35.397                                     | 7.742   | 69.441  | 110.738   |
| <b>Ensino Fundamental</b>    | 416.959        | 878.681   | 180.842                                    | 146.618 | 597.801 | 1.025.299 |
| <b>Ensino Médio</b>          | 32.233         | 165.227   | 1.349                                      | 1.430   | 33.582  | 166.657   |
| <b>Educação Profissional</b> | 1.096          | 5.971     | 683                                        | 235     | 1.779   | 6.206     |
| <b>Educação Básica</b>       | 484.332        | 1.152.875 | 218.271                                    | 156.025 | 702.603 | 1.308.900 |

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: 1O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. e 2Apenas são consideradas as turmas de escolarização, excluindo turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE)..

Além disso, as falas identificam que:

R07: As políticas públicas são importantes, elas estão aí para ajudar quem precisa.

R09: Eu não sei muito sobre isso, mas sei que elas ajudam muito essas crianças.

Com relação ao conhecimento sobre as políticas públicas implementadas no município para favorecer a inclusão, todas disseram que tinham conhecimento das políticas; quando interrogadas para listá-las, não souberam mencionar quais políticas públicas conheciam, se limitando a especificar o A.T. (professor de apoio). Esquecendo-se de mencionar, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual foi implantado no município ainda em 2010, obedecendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 que define: [...] cabe aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]. (Brasil, 2009).

Ao comentar sobre a Resolução nº4/2009, Baptista (2011, p. 3-4), diz que as salas de recursos multifuncionais receberam grande destaque: “[...] houve, por meio desse documento, a indicação de que o atendimento especializado não deveria substituir, mas complementar ou suplementar, o ensino em classes comuns.” Desse modo, a Resolução confere a operacionalidade da política inclusiva, que veio para complementar e suplementar, e não para substituir o ensino regular da pessoa com NEEs.

As políticas públicas enquanto elemento significativo da política educacional, traz em seu contexto propostas para melhorar a vida do cidadão, pelo menos em tese, pois as ações governamentais quando implementadas é resultado de longas discussão em torno do assunto. Mas não há um consenso social sobre a importância das políticas públicas para a inclusão, ainda existem aqueles que discordam desse processo.

Assim, elucidam as professoras:

R02: Essas políticas às vezes só atrapalha nosso trabalho (risos). (...) Eu não consigo ver como aquele meu aluno vai aprender alguma coisa. É perda de tempo.

R09: (...) considero importante as políticas de inclusão, mas falta suporte para saber o que fazer com as crianças na sala de aula. Eu mesma, muitas vezes, fico de mãos na cabeça, e peço ajuda da diretora.

R07: Essas políticas públicas são boas, mas não vejo vantagem, pois ficam só nos gabinetes, os recursos não chegam até a essas crianças.

Para Rech (2010, p. 19) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, veio facilitar a inclusão escolar e possibilitar novas ações educacionais, pontua:

Como forma de política, esse documento orienta a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência. Todos agora possuem o direito à educação regular no Brasil.

Segundo a SEMED, no município todas as crianças com NEEs que procuram a escola, tem seu direito garantido, como indicado na fala:

SEMED: Nossa meta é, nenhuma criança do município fora da escola. Temos até projetos como o “FORA DA ESCOLA, NÃO PODE”, como forma de incentivo para que todas as crianças estejam matriculadas.

Observou-se que o conhecimento das políticas públicas implantadas no Brasil e no município ainda não estão muito claras para a comunidade escolar, desconhecem muitos materiais publicados pelo MEC o que ocasiona certo distanciamento entre os marcos legais e as práticas. Segundo as falas que transcrevo na sequência:

R05: Eu não sei muita coisa sobre essas políticas, mas vou procurar saber mais, pois sei que são importantes.

R07: As políticas públicas inclusivas são importantes, mas eu não vejo muita divulgação. Daí eu não me lembrar no momento de nenhuma

O conhecimento das políticas públicas inclusivas é de relevância primordial, pois como afirma Oliveira; Fogli e Filho (2008, p. 157) este conhecimento desaliena o povo, que pode reivindicar direitos, sem esperar apenas o consentimento do Estado, mas principalmente a união da “massa”, da sociedade, sendo solidária e não discriminatória.”

Desse modo, é relevante que a SEMED esclareça de forma precisa, quais políticas educacionais voltadas para atender às crianças com NEEs está implementando e as que foram implantadas no município, para que haja largo conhecimento dentro do sistema educacional. Esse conhecimento é importante não só para professores, mas também para pais e a comunidade em geral, para que estes possam acompanhar de perto a efetivação e possam “cobrar” do poder público, de forma a minimizar as barreiras que impedem a inclusão escolar.

A equipe da área da inclusão da SEMED (psicóloga e psicopedagoga), afirmaram que existe na rede todo o apoio necessário para a inclusão. Afirmam que estão trabalhando para a consolidação do processo inclusivo no município, como retratado:

R:SEMED: Temos trabalhado para dar todo o apoio às crianças com NEEs, aqui há um caso ou outro de professor que não se encaixou no programa, mas no geral, estamos indo bem. Procuramos resolver todos os problemas que surgem.

Ao serem questionadas sobre quais mudanças ocorreram na educação do município depois da implementação de políticas públicas para a inclusão de crianças com NEEs, a SEMED se limitou a responder:

R: SEMED: Mudanças no processo de ensino com ajuda pedagógica.

A partir dessa resposta, surgiram outras perguntas. Como se dava na prática essa mudança no processo de ensino? Qual a repercussão dessas mudanças para o aluno com NEEs?

R: SEMED: quando nós colocamos um professor de apoio, para acompanhar esses alunos, essa foi a principal mudança.

R:SEMED: As repercussões dessas mudanças foram muitas, pois os pais colocaram os filhos com NEEs na escola, os alunos aprendem mais.

Diante das perguntas e respostas, percebi que não está muito clara para a própria secretaria quais os objetivos a serem alcançados na educação inclusiva.

Nesse contexto, falta clareza em várias questões da inclusão escolar o que impossibilita à SEMED instrumentalizar e assessorar os professores da rede, de maneira assertiva, pois falta-lhe conhecimentos e experiências, como ressalta:

R: SEMED: Bom, essas mudanças ainda estão em processo, ainda não fechamos. O Currículo, ainda não mudou mas tem uma pessoa cuidando dessa parte e logo vamos implementar nas escolas.

Cabe salientar que a própria SEMED não sabia detalhar as mudanças ocorridas, limitando-se a responder que as mudanças ainda estavam sendo elaboradas. Mantoan (2006, p.35) enfatiza que “[...] para que as mudanças aconteçam na escola é preciso desconstruir a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teóricos metodológicos em que se sustenta”. Este é um desafio tanto para os profissionais da educação quanto para as políticas públicas.

Conforme dados coletados pode-se concluir que o paradigma atual das escolas analisadas, requer políticas educacionais precisas que oportunize e ressignifique a escola, de forma a minar as práticas excludentes. Assim, é relevante que os profissionais que atuam com esse público tenham preparo e conhecimento, pois os desafios que virão são muitos e tendem a somar-se com as dificuldades já existentes. É preciso primar pela qualidade do ensino; é preciso ousar, desafiar e transformar; o que sugere que ações governamentais sejam efetivadas.

Quando se trata do currículo e suas mudanças para atender as crianças com NEEs, houve uma variação na resposta dos professores quanto à pergunta “mudanças no currículo”. Pôde-se verificar que cinco professores responderam que houve mudanças significativas, três

responderam que não perceberam mudanças e uma não respondeu. Essa controvérsia pode ser vista nas falas:

R03: Sim, projetos de políticas públicas.

R01: Sim. A supervisão tem a preocupação de está admitindo professores para atender o currículo na Educação Especial

R06: Houve mudanças bem significativas como metodologias adequadas para atender as necessidades dos alunos com necessidades especiais.

R07: Sim, adaptações dos conteúdos trabalhados de forma lúdica.

R02: Sim, existe todo um suporte para haver um acompanhamento produtivo.

R09: Não percebi uma mudança muito significativa no currículo para esses alunos.

R04: Não verifiquei nenhuma mudança significativa, quando falamos de currículo para Educação Especial.

Outro fator de destaque trazido pelos professores foi com relação às dificuldades para realizar a inclusão escolar. Para dois professores não há dificuldades para o processo inclusivo; para quatro docentes a principal dificuldade é a falta de apoio da família; um respondeu que é a falta de recursos didáticos e para dois professoras é a falta de apoio técnico, ou seja, de profissionais na escola para o devido suporte quando apresentar o problema. Conforme as falas:

R09: Muitas vezes não sei o que fazer ou como atender de forma eficiente. Mas aí eu busco formas de trabalhar com eles e me saio bem.

R 07: A maior dificuldade é que a família não dar o apoio, a colaboração da família é muito pouca.

R.06: Falta acompanhamento da família e recursos didáticos.

Sobre isso, Tessaro *et al* (2005) *apud* Lemos *et al.* (2016, p. 353), ressaltam a importância de compreender “[...] a viabilidade da prática inclusiva desde que se entenda a complexidade de tal processo, que requer muito investimento e comprometimento, principal-

mente dos órgãos governamentais”. Desse modo, é preciso ressaltar a importância do entendimento da inclusão escolar, tendo em vista que a demanda educacional tende a aumentar a cada ano.

Na categoria capacitação, todos foram unânimes ao afirmarem que a SEMED faz capacitações mensais, com o intuito de aperfeiçoar os docentes e melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Sant’Ana (2005, p.228), destaca que “[..]a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.”

Como na seguinte afirmação:

R01: Sempre temos muitos treinamentos aqui, a SEMED se preocupa muito, para que a gente faça um bom trabalho.

Quando se trata da avaliação e acompanhamento do processo inclusivo, mediante as capacitações, os professores entrevistados disseram que não há um acompanhamento por parte da SEMED. Considerando que o município tem implementado políticas de inclusão escolar e que a SEMED realiza capacitações mensais como parte dessa política para viabilizar o atendimento na sala de aula do aluno NEEs. Não se tem garantia de que o trabalho com o aluno com NEEs seja eficaz, haja vista que falta a supervisão e as avaliações integradas com o processo

Assim, verificamos:

R02: Não temos um acompanhamento das coisas que fazemos na sala de aula. Às vezes, os cursos que a SEMED traz, não atendem às nossas necessidades.

R07: Nunca houve uma avaliação para saber se estamos realizando um bom trabalho.

Cavalcanti (2009, p. 3-4) comenta sobre a importância da avaliação das políticas públicas: “Portanto, é de fundamental importância considerar os diferentes ciclos que compõem uma política pública - formulação, implementação e resultados e impactos - e ter a avaliação presente em cada um deles.” A avaliação é que vai (re)direcionar a tomada de decisões sobre o processo inclusivo no município, no entanto, não há no momento um instrumento para avaliar as políticas, as práticas pedagógicas e escolares adotadas.

Na categoria avaliação da aprendizagem (acompanhamento), foi observado que todos relataram que as avaliações são adaptadas e que o acompanhamento é contínuo, desta forma salientadas nas falas:

R01: Após o diagnóstico é produzida tarefas/avaliações de acordo com o nível da criança.

R07: Fazemos as tarefas adaptadas, para possibilitar uma aprendizagem, mesmo que mínima.

Vale ressaltar que a educação especial lida com diferentes categorias de deficiência, bem como diferenças na mesma categoria de deficiência, assim, não se pode estabelecer uma mesma forma de avaliação para aqueles que estão na mesma sala, sem levar em consideração as especificidades de cada criança. A adaptação da tarefa/avaliação é algo complexo e que exige de seus elaboradores conhecimentos para subsidiar as decisões com relação a avaliação. Nesse contexto, o processo avaliativo deve levar em consideração conforme o documento da SEESP/MEC: Saberes e Práticas da Inclusão 4: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar: os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos); o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender) (BRASIL, 2003, p.52).

#### Ainda sobre o processo avaliativo

A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global. (BRASIL, 2006, p.19)

Percebeu-se falta de clareza quando a resposta é não ter conhecimento dos aportes legais, uma vez que o próprio professor que trabalha com a inclusão, faz parte dessas leis aprovadas. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, o acesso à educação de pessoas com deficiência passou a ser legitimado de forma mais ampla, garantindo a permanência destes no espaço escolar e isso tem encadeado ações governamentais e não-governamentais

no sentido de que esse direito seja garantido e deste modo muitas leis tem surgido desde então. Os marcos normativos e legais, bem como as políticas educacionais, alteraram as práticas educacionais, bem como a dinâmica de sala de aula. Desta forma, é importante que os profissionais da educação percebam essas mudanças para não continuarem na mesmice.

Os resultados apontam que dúvidas existem por parte dos que lidam diretamente com a inclusão escolar, falta conhecimentos relacionados com a inclusão de crianças com NEEs mostrado por meio de relato dos professores e administradores. Nesse contexto, os professores da rede municipal delineiam sua prática pedagógica a partir de seus conhecimentos, experiências e sua historicidade.

Ao longo das visitas às escolas percebeu-se que o manejo na sala de aula com as crianças com NEEs, ainda deixa a desejar, pois enquanto o professor ministra sua aula, a criança com NEEs está fazendo outra atividade preparada pelo professor de apoio (A.T.), sem relação com o conteúdo trabalhado pelo professor titular. Desse modo, a ação do professor titular perde o significado e sentido, favorecendo a exclusão. Os processos educativos no município para garantir um aprendizado de qualidade para a criança com NEEs, não estão condizentes com os pressupostos da legislação vigente, haja vista que a inclusão dos conteúdos trabalhados na sala de aula diverge do que é proposto. Além dos conteúdos é preciso técnicas e habilidades para atuar de forma consciente e coerente, produzindo instrumentos de democratização dos processos e métodos de ensino. Assim, ter-se-á condições de formar “homens críticos, criativos, interferidores do processo social” (LUKESI, 1978, p.67).

Conforme apontam as falas:

R04: Ela (A.T.) faz outra atividade para ela, porque ela não acompanha, entende quase nada.

R06: É preciso fazer outra atividade pra ele, porque ele não acompanha.

Existe toda uma complexidade e controvérsias sobre inclusão escolar, no entanto, é necessário entender a escola a partir de suas diferenças Não cabe mais, na instituição escola, olhar para as crianças e não perceber que há naquele ser um indivíduo único e que como único precisa de um olhar individualizado, dentro de um contexto universal, observando os atuais paradigmas de escola, currículo e sociedade.

Desse modo, constatou-se que há no município práticas desenvolvida nas escolas advindas das políticas públicas em educação. Pois, para que a escola se torne um espaço

inclusivo é preciso que as políticas públicas elaboradas para este fim sejam executadas e ao que se percebe elas estão aos poucos sendo implementadas no município. Quando se perguntou se as escolas municipais de Altos - PI eram inclusivas, as respostas foram unânimes em dizer sim, que eram inclusivas.

A tarefa de ensinar não é fácil, surgem a cada dia novos desafios, sobretudo quando o desafio é sobrepujar nossas próprias limitações. Para os profissionais da educação do município, observou-se que há uma preocupação por parte da gestão de realizar projetos de forma que contemple parte da comunidade escolar (professores). Infelizmente não há no município projetos de formação continuada para que toda a comunidade escolar tenha conhecimentos da lida com pessoas com deficiência, por exemplo, não há nenhuma formação para os agentes de portaria, merendeiras e zeladores, há apenas, no momento, projetos de capacitações para aprimorar os conhecimentos dos professores que atuam na sala de aula. Ainda falta a gestão e/ou outros envolvidos com o processo de aprendizagem. É preciso entender que para que o processo inclusivo ocorra na sua integralidade é necessário construir pontes para interligar os caminhos que conduzem a um aprendizado de forma a subtrair as dificuldades e a inclusão aconteça na prática.

As escolas não são iguais, cada uma tem realidades diferentes e público diferenciado. Nesse contexto, cada escola precisa ter seu próprio “retrato” que é o projeto político pedagógico, advindo de sua própria realidade e elaborado por toda a equipe que trabalha na escola. Conforme a LDBEN- Lei 9394/96 em seu artigo 12, cabe a cada escola a tarefa de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este tem sido uma ferramenta para o alcance das finalidades da educação escolar, porém as escolas pesquisadas relataram que o projeto político pedagógico estava sendo refeito para atingir os novos objetivos aos quais a escola estava se propondo, que é de proporcionar qualidade no ensino para todos. O que a escola tinha em mãos estava obsoleto.

Não obstante, é fundamental que sejam discutidas e elaborado o quanto antes o projeto político pedagógico, colocando em prática as políticas já existentes e elaborando outras tantas quantas sejam necessárias, para que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar sejam efetivados, centralizados na qualidade de educação para todos.

Quanto ao nível de interesse dos educadores, por metodologias inovadoras que se permitam ser inclusivas e acolhedoras no ambiente escolar de forma a proporcionar uma aprendizagem, é bastante satisfatória, haja vista que todos ressaltaram a importância das capacitações para melhorar a atuação no ensino. Porém, as escolas pesquisadas relataram que as capacitações eram boas, ocorriam mensalmente, mas que ainda faltava algo que pudesse

auxiliar e/ou orientar de forma individualizada para que o trabalho ficasse completo. A própria LDB 9394/96 reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

É preciso ressaltar que o município de Alto-PI realiza periodicamente formação para concretizar a inclusão escolar, porém percebeu-se que falta a avaliação dos processos trabalhados nos treinamentos. O grande desafio é (re)significar a práxis, concretizar as políticas públicas voltadas para este fim. Entender que o aluno que chega à escola é um sujeito único, é um ser histórico, que tem algo aprendido antes de chegar à escola. Por fim, é importante compreender a pessoa com deficiência.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objeto de estudo identificar as políticas públicas de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no município de Altos no Piauí, no período de 2015 a 2021. Pretendeu-se com os resultados deste estudo, subsidiar ações que possam vir a contemplar melhorias para a educação na perspectiva inclusiva no município de Altos-PI.

Conhecer e investigar a inclusão escolar no contexto das escolas públicas regulares, possibilita identificar limites e lacunas do processo inclusivo, bem como a fazer possíveis reparos para redirecionar a prática inclusiva. Dessa forma, embasada nas respostas dos entrevistados e na literatura pesquisada, percebeu-se que as políticas públicas voltadas para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais implantadas no município de Altos, ainda é insuficiente para que ocorra efetivamente a inclusão escolar.

Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva, é uma proposta viável, haja vista que todos os entrevistados são favoráveis à inclusão e até acreditam estarem fazendo-a como reza a lei (Lei nº 13.146, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência). Professores e diretores relataram que a inclusão no município é uma realidade, e que tem avançado muito, mas defendem que ainda precisa de melhorias em muitos quesitos, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, que precisa ser reformulada e/ou ampliada para que forneça um alinhamento entre prática e teoria, proporcionando ao

profissional mais segurança na lida com o educando e embasar melhor o docente para o trabalho na escola.

A inclusão escolar é parte essencial para a manutenção do estado democrático, incorporar no seu seio a equidade de oportunidades para todos, de modo que as diferenças sejam respeitadas e reconhecidas não somente no âmbito da escola mas na sociedade como um todo. No entanto, algumas respostas salientam que quando uma política pública é colocada em vigor, não há participação/discussão dos envolvidos, e que não há acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas como estabelecido na lei.

Cabe aqui a sugestão de que o município realize fóruns, debates e palestras para discutir com a sociedade sobre os caminhos a seguir para que atenda aos anseios das pessoas com deficiência.

De modo geral, percebeu-se que no município de Altos-PI, as políticas públicas estão sendo implantadas e aos poucos a comunidade escolar e sociedade civil estão adquirindo conhecimentos e direcionando intencionalmente os objetivos para que ocorra inclusão social e cidadania. Vale salientar que para a superação de uma educação segregadora, o conhecimento deve ser alinhado com a prática, nesse sentido, as decisões políticas devem também estar em consonância com as necessidades do público envolvido.

No que se refere às habilidades para lidar com o aluno com NEEs, a maioria dos participantes reconheceram que falta preparo por parte de alguns professores, mas também que eles procuram fazer algo baseado nos treinamentos/capacitações dadas pela SEMED. Com um suporte preciso a esses professores, haveria um avanço considerável ao processo inclusivo e acadêmico. Reconhecem que é preciso mudanças na educação não só do município mas do Brasil.

Ressalta-se que esse trabalho não se esgota aqui, pois há um longo caminho a ser percorrido. Já houve grandes avanços nessa área, mas ainda necessita-se de mais pesquisas que possam discutir e apontar soluções para que a inclusão seja efetivada de fato.

Desse modo, é preciso recursos e tempo. Capacitar a equipe escolar, por exemplo, é algo que é necessário e que demanda recursos financeiros e tempo. É fundamental a busca constante de atualizações/capacitações, tendo em vista um melhor desempenho didático-pedagógico, com pontos de discussões delineados com toda a equipe pedagógica na busca da excelência, e para resolução de problemas, assim, de forma conjunta e efetiva poder-se-á alcançar os objetivos de uma escola inclusiva.

A formação continuada é um dos caminhos para o processo inclusivo, pois no mundo globalizado, as práticas se transformam e se renovam muito rapidamente, e esta fará com que a equipe acompanhe as mais recentes novidades para proporcionar uma educação de qualidade. O município pode optar por diversas formas para capacitar seu pessoal, incluindo, palestras, workshops, fóruns, encontros presenciais e/ou on-line e tantos outros que possam ser de interesse para a equipe. Vale ressaltar, que a formação é um processo contínuo, onde se constrói e se cultiva políticas e práticas democráticas.

A inclusão educacional refere-se ao direito à educação de qualidade, significando uma mudança no “olhar” para os alunos e principalmente para aqueles com necessidades educacionais especiais. Promover uma aprendizagem de qualidade, vai além de saber do conteúdo, envolve o saber e a vontade de saber intermediar, de mudanças nas concepções metodológicas, no dinamismo, vendo todas as possibilidades de ação para transformar o conhecimento numa aprendizagem. Nesse contexto, o compromisso do educador faz toda a diferença no processo de transmissão do saber mediar o conhecimento de forma que o educando o internalize.

Não obstante, é profícuo esclarecer que é preciso a prática do caminhar juntamente com os alunos, atendendo às reais necessidades individuais, fazer trocas e escolher o melhor trajeto, visando a igualdade de oportunidades e diminuindo as desigualdades sociais.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. IN: Santos, M. P. dos e PAULINO, M. M. (Orgs.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ARAÚJO, J. N. G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: MENDES, A. M., MELO, R. C., MORRONE, C. F., & FACAS, E. P. (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba, PR: Juruá, 2010.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.21, março, 2001, p.160-173.

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: os desafios da inclusão. In TRENTO, D.; KOHL, M. e REGO T. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 233-248.

\_\_\_\_\_. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.

AZEVEDO, J. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.49-71, set. 2002.

BATALLA, D. V. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. Fundamentos em Humanidades**. Vol. 19, N. 1, 2009, p.77-89. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponível: <http://redalyc.uaemex.mx/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411965005>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n.20, p.223-234, 2014.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: Algumas considerações. IN: BICUDO, M. A. e SILVA, J. C.A. da (Orgs.) Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua. São Paulo: Unesp, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. p.106

BUENO, J. G. S. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar**. Tópicos educacionais, Recife, v.22, n.1, p. 68-86, jan./jun. 2016

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1. jan./mar. 2012. p.141-154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/11/2022

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- COORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006. p.92. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.>seesp>pdf>avaliacao>. Acesso em: 22/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Práticas da Inclusão 4: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. SEESP/MEC; Organização: Maria Salete, Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. p.58. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.>seesp>pdf>avaliacao>. Acesso em: 22/01/2023.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) acesso em: setembro de 2021.

\_\_\_\_\_, Ministério da Saúde. Resolução n.196, de 10 de outubro de 1996. **Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso-96.htm>. Acesso em: agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. MEC, SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. PORTAL DO MEC, acessado em 24/08/2022

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação/SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/CNE. **Resolução 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CASSALES, L. W.; LOVATO, M. A.; SIQUEIRA, A.C. A inclusão de alunos especiais e suas famílias no ensino regular na perspectiva dos professores. **In: IV Jornada de Pesquisa em Psicologia**. Santa Cruz do Sul: 2011. P.31-39. Disponível em: [http://www.unisc.br/anais/jornada\\_pesquisa\\_psicologia/2011/arquivos/A03.pdf](http://www.unisc.br/anais/jornada_pesquisa_psicologia/2011/arquivos/A03.pdf). Acesso em: agosto de 2021.

**Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) acesso em: 6 setembro de 2021.

EDLER CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, M. Aspectos de intervenção na área de educação física escolar e política inclusiva. In: RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercampo, 2003. p.121-132.

FONSECA, R. O trabalho protegido do portador de deficiência. **Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, v.7, 9 set. 2015. Disponível em: <https://revista.direitosbc.br/index.php/fdsbc/article/view/764>. Acesso em: 22/03/2020.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio pedagógicos – Educação Inclusiva: direito à educação**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

\_\_\_\_\_, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Ampid**. 2008. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 19/04/2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L de M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KOCHHANN, A.; MORAES, Â. C. **Aprendizagem significativa na perspectiva da David Ausubel**. Anápolis: UEG, 2014.

KUHN, C. **Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR.** Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, PR, 2011. p. 105. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26902/R%20-%20D%20-%20CLEUZA%20KUHN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: agosto de 2021.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.) **História do Movimento Político Das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEMONS, E. L. M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.28, n.3, p.351-361, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229> . Acesso em: 10/01/2023.

LUCKESI, C. **Avaliação Educacional: pressupostos conceituais.** Rio de Janeiro: Revista Tecnologia Educacional, 1978.

MARTINS, L. de A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, n.33, set/dez de 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf> acesso em: 21/04/22

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L.B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, políticas e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011

MATISKEI, A. C. R. M. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** Educar, Curitiba, n.23, p.185-202. 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: agosto de 2021.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão- Como estamos implementando a educação ( de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006

\_\_\_\_\_. **O direito à diferença na igualdade dos direitos- questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências.** UNICAMP. SP: 2003

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MIRANDA, A.A.B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental.** Unimep, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PAIXÃO, M. do S. S. L. **Práticas docentes em classes comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2018. p.215. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/TESE\\_MARIA\\_DO\\_SOCORRO\\_SANTO\\_S\\_LEAL\\_PAIX%C3%83O\\_Final20190807155731.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/TESE_MARIA_DO_SOCORRO_SANTO_S_LEAL_PAIX%C3%83O_Final20190807155731.pdf). Acesso em: agosto de 2021.

PEDROZA, R. L. S. A formação do professor; possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.) **A ciência do desenvolvimento humano, desafios para a psicologia e a educação**. Curitiba: Juará, 2014. p. 299-325.

PERRENOUD F. **Ensinar, agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PLATT, A. D. Uma contribuição histórico filosófica para a análise do conceito de deficiência. Ponto de Vista. **Revista de educação e processos inclusivos**. v.1 n.1. Junho/dezembro de 1999. P.71-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1523/1533> acesso em: 22/03/22.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 19-34.

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

ROTH, F. L. O. **A educação inclusiva no município de Novo Hamburgo: a sala de recursos multifuncional em foco**. Tese de dissertação de Mestrado- Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2014.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, mai./ago. 2005. p.227-234. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 09/11/2022.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. **In: Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** (Orgs.) SANTOS, M.P. dos; PAULINO, M. M. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. A. M.; DIAS, E. F. S. Primeira escola de educação especial em Teresina-PI: uma análise documental sobre a escola Ana Cordeiro (1968-1970). **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU.** Disponível em:  
<https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 20/08/2022

SILVA, O. M. “A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje”. São Paulo: Cortez: Cedas, 1987.

SILVEIRA, L.V.; DRAGO, R. A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n.4, p.82-89, jan./jun. 2010. Disponível em:  
<file:///C:/Users/CLIENTE%20S.I/Downloads/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DA%20CRIAN%C3%87A%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20DA%20SEGREGA%C3%87%C3%83O%20%C3%80S%20PROPOSTAS%20INCLUSIVAS.%20L%C3%ADvia%20Varas%20da%20Silveira%20Rog%C3%A9rio%20Drago.pdf>. Acesso em: 05/05/2022

SOUSA, L. M. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar.** São Luís V.19, n.1, jan./jun. de 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636/7714>. Acesso em 06/05/2022

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L. M. M. Dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.4. p.527-542, out-dez, 2016.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação especial, o longo caminho da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman, EDUFMA**, v.9, n.21, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546> acesso em 09/04/22.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, 22(2):147-155, abril-junho, 2018, UNISINOS. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>.

Acesso em: agosto de 2021.

# ANEXOS

## QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

 ① Quais políticas públicas foram implementadas no município de Altos-PI, no período de 2015 a 2021, na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?

---

---

---

 ① Quais foram as principais mudanças na educação do município de Altos com a implementação dessas políticas?

---

---

 ① Houve mudanças no currículo em relação a atender o público da Educação Especial ? Quais?

---

---

 ① Quantos alunos com necessidades educacionais especiais estão matriculados na rede, no ano de 2022? Quantas escolas na rede municipal atendem a crianças especiais na perspectiva inclusiva? Destas, quantas são as que atendem do 1º ao 5ºano?

---

---

 ① Foi feita alguma capacitação na perspectiva da educação inclusiva para a equipe escolar, nos últimos cinco anos?

---

---

 ① Existe na rede, algum documento de acompanhamento das evoluções das crianças que tem necessidades educacionais especiais?

---

---

 ① Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva? Qual é a abordagem avaliativa?

---

---

---

---

## **QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS INCLUSIVAS?**

1) Qual a sua área de formação?

---

---

2) Que capacitações vocês receberam nos últimos cinco anos, para trabalhar com crianças especiais na perspectiva inclusiva?

---

---

---

3) Quais as mudanças ocorreram na escola onde você trabalha, para favorecer a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais?

---

---

---

4) Quais metodologias você utiliza para promover a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

---

---

---

5) Existe alguma orientação para a adaptação de tarefas/avaliações de forma a promover a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais?

---

---

6) Como é feito o o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais?

---

---

7) Você percebeu alguma mudança no currículo para atender as necessidades educacionais especiais, dos alunos, nos últimos cinco anos? Quais?

---

---

8) Quais as principais dificuldades enfrentadas para promover a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais?

---

---

9) Você tem conhecimento dos aportes legais que balizam a educação na perspectiva da educação inclusiva?

---

---