



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ALOILDA LUIZA DA SILVA

**O ATENDIMENTO INCLUSIVO ESPECIALIZADO DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS-GO**

ASSUNÇÃO - PARAGUAI

2016

ALOILDA LUIZA DA SILVA

**O ATENDIMENTO INCLUSIVO ESPECIALIZADO DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana - FICS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão

ASSUNÇÃO - PARAGUAI

2016

ALOILDA LUIZA DA SILVA

**O ATENDIMENTO INCLUSIVO ESPECIALIZADO DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales
Interamericana- FICS, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Ciências da
Educação.

Aprovada em ____/_____/2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Dedico primeiramente a Deus, que é o mestre dos mestres e me proporcionou meios para chegar até aqui.

Dedico, também, à minha família, que sempre me acompanhou em todas as jornadas desta vida, seguindo ao meu lado em cada caminho percorrido.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a todo o corpo docente do curso de Mestrado em Ciências da Educação;

Especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Susana Barbosa, por sua dedicação em me auxiliar no decorrer da elaboração deste trabalho;

Aos colegas de turma, pois todos, juntos, fizemos parte de um processo importante de crescimento e aprendizado, construímos amizades, fortalecemos vínculos e desenvolvemos novos saberes.

A todos, meu muito obrigada!!!

"A vocês, que estão no início do caminho da vida, peço: vocês pensaram nos talentos que Deus lhes deu? Pensaram em como podem colocá-los ao serviço dos outros? Não enterrem os talentos! Apostem em ideais grandes que alargam o coração, ideais de serviço que tornam fecundos os seus talentos. A vida não nos foi dada para que a conservemos para nós mesmos, mas nos foi dada para que a doemos. Caros jovens, tenham uma grande coragem! Não tenham medo de sonhar coisas grandes!".

-Papa Francisco-

RESUMO

Este estudo com o título 'O atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de crianças com deficiência física nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO', teve como objetivo conhecer o atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura, baseada na análise de diversas fontes de pesquisa, em conjunto com um estudo de campo das escolas da rede pública municipal de São Luís de Montes Belos-GO, com base na aplicação de um questionário estruturado e direcionado a setenta professores. É uma pesquisa de natureza aplicada, quanto ao problema ela é quantitativa e quanto aos objetivos é explicativa e descritiva. Os resultados demonstraram que ainda há muitas limitações para a efetivação da prática inclusiva nas escolas. Conclui-se que é necessário promover a formação continuada dos professores regentes e de apoio, além de criar estratégias para que os mesmos conheçam as diretrizes da legislação que ampara o aluno com deficiência física na escola.

Palavras-chave: Deficiência física. Inclusão educacional. Professores. Alunos.

RESUMEN

Este estudio titulado 'El servicio integral especializado de 1º a 5º grado de la escuela primaria los niños con discapacidades en las escuelas públicas de San Luis Montes Bellos- Goiás', con el objetivo de conocer el cuidado de los niños con discapacidades en las escuelas públicas a San Luis Montes Bellos- Goiás. Por lo tanto, una revisión de la literatura se llevó a cabo, con base en el análisis de diversas fuentes de la investigación, junto con un estudio de campo de las escuelas en el público municipal a San Luis Montes Bellos- Goiás, basado en la aplicación de un cuestionario estructurado y dirigida a setenta maestros. Es un tipo de investigación aplicada, ya que el problema es cuantitativa y sobre los objetivos es explicativo y descriptivo. Los resultados mostraron que todavía hay muchas limitaciones a la eficacia de la práctica inclusiva en las escuelas. Llegamos a la conclusión de que es necesario promover la formación continua de los profesores de la escuela y el apoyo y crear estrategias para que conozcan las directrices de la legislación que apoya a los estudiantes con discapacidad en la escuela.

Palabras-clave: discapacidades físicas. La inclusión educativa. Profesores. Estudiantes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da inclusão no ambiente escolar	118
Figura 2: Participação da família na inclusão do aluno com deficiência física	118
Figura 3: Descrição das condições de um indivíduo com paralisia cerebral	119
Figura 4: Realização de atividades coletivas para promover a inclusão	119
Figura 5: Atenção ao aluno com necessidades educacionais especiais	120
Figura 6: Atenção ao desenvolvimento sensório-motor do aluno com deficiência	120
Figura 7: Atenção ao posicionamento motor do aluno com deficiência	121
Figura 8: Importância da formação de vínculos afetivos com o aluno	122
Figura 9: Cuidados e atenção direcionados para o aluno com deficiência física	122
Figura 10: Adaptação às necessidades físicas do aluno com deficiência	123
Figura 11: Adaptação do espaço físico da sala de aula	123
Figura 12: Adequação do ambiente para a realização de atividades coletivas	124
Figura 13: Necessidade de professor de apoio	124
Figura 14: João Guilherme - aluno com deficiência física	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero	79
Gráfico 2: Atuação na instituição	80
Gráfico 3: Conhecimento das atribuições do cargo que exerce nesta escola	81
Gráfico 4: Formação acadêmica	82
Gráfico 5: Série de atuação	83
Gráfico 6: Trabalho com aluno com necessidades educacionais especiais	84
Gráfico 7: Maiores dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico cotidiano, para auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais	85
Gráfico 8: Viabilidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular	86
Gráfico 9: Influência da formação docente no trabalho de crianças com necessidades educacionais especiais	87
Gráfico 10: Conhecimentos legais sobre a educação especial	88
Gráfico 11: Conhecimentos especializados com alunos com necessidades educacionais especiais	89
Gráfico 12: Tipo de necessidades educacionais especiais diagnosticada nos alunos	90
Gráfico 13: Projetos político-sociais para portadores de necessidades educacionais especiais implementados	91
Gráfico 14: Estrutura adequada de apoio educacional e especial, para alunos com deficiência física na escola	92
Gráfico 15: Acompanhamento de um professor de apoio para os alunos da alfabetização com deficiência física e que apresentam necessidades educacionais especiais	94
Gráfico 16: Treinamento específico do professor de apoio para trabalhar com crianças com deficiência física	95

Gráfico 17: Disponibilidade de ferramentas de apoio para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem destes alunos	96
Gráfico 18: Tipos de mecanismos de apoio que auxiliam na educação das crianças com deficiência física em seu processo educacional	97
Gráfico 19: Adequação da estrutura para acomodação das dos alunos com deficiência física	98
Gráfico 20: Atendimento da filosofia educacional da escola aos aspectos de inclusão e às necessidades comportamentais e de conteúdo da criança com deficiência física	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	14
1.2 Justificativa	15
1.3 Problematização.....	16
1.4 Objetivos	16
1.4.1 Gerais.....	16
1.4.2 Específicos	16
1.5 Hipótese	17
2 MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO INFANTIL	18
2.1.1 Especificidades relacionadas à história do ensino	20
2.1.2 A profissionalização do educador pedagógico	23
2.1.3 O papel do coordenador no trabalho pedagógico	27
2.1.4 Tendências pedagógicas.....	32
2.1.4.1 Especificidades das tendências pedagógicas	37
2.1.5 O trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem	39
2.1.6 Surgimento da educação especial em um contexto mundial.....	41
2.1.7 A educação especial no Brasil	43
2.1.7.1 Legislação voltada para a educação especial no Brasil	44
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	50
2.2.1 Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais	51
2.2.1.1 Conceitos e definições	53
2.2.2 Aspectos político-sociais da educação inclusiva e o respeito às diferenças	54
2.2.3 Necessidades especiais de crianças com deficiência física	57
2.2.4 O papel do professor regente e de apoio	61
2.2.5 Capacitação de professores na educação de crianças com deficiência física .	63
2.2.6 A relevância das tecnologias assistivas na educação especial inclusiva	67
3 MARCO METODOLÓGICO	71
3.1 Delineamento da pesquisa	71

3.2 Conceituação: metodologia e método	71
3.3 Período da pesquisa	73
3.4 Objeto de estudo da pesquisa.....	73
3.5 Estratégias metodológicas	73
3.5.1 Questionário piloto	73
3.5.2 Questionário estruturado	74
3.6 Sujeitos participantes da pesquisa	74
3.6.1 Universo de pesquisa	74
3.7 Tipo de Investigação	75
3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza.....	75
3.7.2 Da forma de abordagem do problema.....	75
3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos	76
3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	77
3.8 Técnica de pesquisa	78
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
CONCLUSÃO.....	101
RECOMENDAÇÕES.....	102
REFERÊNCIAS.....	103
Apêndice A - Questionário para os professores que atuam no atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano de crianças com deficiência física nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.....	110
Apêndice B - Ofício de encaminhamento/solicitação – pesquisa de campo	114
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido	115
Anexo A - Imagens representativas do texto.....	118

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a temática da inclusão de crianças com deficiência física na rede pública educacional envolve uma variedade considerável de questões que sugerem a importância do processo de inclusão e da imposição de mudanças no sistema público de ensino do Brasil, principalmente por se compreender que a escola é a fonte essencial da construção de conhecimentos e da formação educacional deliberada dos indivíduos.

Quando se aborda casos de crianças com necessidades educacionais especiais, constata-se a presença de inúmeros problemas, no que se refere à busca pela inclusão efetiva destes alunos em escola de ensino regular. Diversas são as necessidades especiais verificadas no contexto de salas de aula da atualidade. No entanto, este estudo restringe seu campo de abordagem à análise do atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano, de crianças com deficiência física inseridas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

As deficiências físicas mais comumente encontradas em crianças que frequentam a rede regular de ensino envolvem, entre outros, casos de deficiência auditiva, visual ou motora. Estas crianças necessitam de acompanhamento educacional diferenciado, com professor de apoio capacitado, que possa lhes auxiliar em sala de aula e em todo o espaço físico da escola.

Dificuldades de locomoção, de leitura, escrita, coordenação motora e até mesmo problemas cognitivos, podem ser empecilhos importantes e que comprometem a qualidade do processo de ensino aprendizagem de crianças com deficiência física que apresentam necessidades educacionais especiais.

Ressalta-se, ainda, que a escola deve assumir seu papel no processo de mudança cultural dos indivíduos, a partir de métodos que priorizem a melhoria das relações interpessoais.

Diante desta realidade, percebe-se que o professor regente depende do profissional de apoio, para que suas aulas sejam ministradas a contento e que todas as crianças consigam aproveitar ao máximo o processo de construção de

conhecimentos, de forma continuada, para uma aprendizagem significativa e para a integração plena dos indivíduos no âmbito escolar e social.

E para que esta realidade se concretize, existem normas e regramentos que dispõem sobre a inclusão de crianças com deficiência física no ensino público regular.

Esta problemática envolvendo a inclusão de crianças com deficiência física não se vincula apenas na necessidade de integrar toda criança ao processo educacional em si, mas, além disso, engloba a promoção da mudança de cultura, vislumbrando a igualdade de direitos e condições para todos os indivíduos, com uma educação de qualidade e inclusiva, na qual se possa identificar as principais necessidades especiais destas crianças com deficiência física no ambiente educacional, ressaltando a contribuição do professor de apoio neste processo, com capacitação e qualificação para atuar neste processo inclusivo.

Neste contexto, entre o 1º ao 5º anos do ensino fundamental, encontram-se a primeira etapa do processo inclusivo de crianças com deficiência física no ambiente escolar, o que demonstra a relevância da criação e implementação de estratégias focadas em suas necessidades educacionais especiais, para se determinar uma cultura que agrega valores morais, éticos, sociais e políticos, no estabelecimento de estratégias pautadas na inclusão e integração das crianças com deficiência ao meio ambiente comum, de forma natural e com um ensino de qualidade.

1.1 Problema

Muitos aspectos devem ser analisados, quando se trata de educação de indivíduos com necessidades especiais, principalmente devido ao fato de que cada pessoa apresenta dificuldades específicas e que se diferem entre si, demandando um auxílio apropriado para atender aos seus anseios educacionais.

No caso de crianças em idade escolar, diversos tipos de problemas podem ser verificados e considerados como necessidades especiais. A exemplo, é possível citar casos de crianças com deficiência física, que será objeto de estudo do presente trabalho.

No âmbito educacional, a maioria das crianças que apresentam deficiência física - como deficiência auditiva, visual ou motora, dependem do apoio de um profissional capacitado para auxiliá-las em sala de aula. A presença de um profissional de apoio torna-se fundamental para o bom desempenho da criança e a continuidade adequada do processo de ensino aprendizagem.

A problemática da educação inclusiva de crianças com deficiência física envolve a questão da aplicabilidade de normas e diretrizes curriculares específicas, que visam proporcionar a inserção destes alunos ao convívio social comum, possibilitando-lhes acesso à educação continuada e de qualidade.

Diante desta percepção, é relevante considerar que o processo de inclusão tende a promover uma vivência integrada entre crianças com deficiência física e seus colegas e professores. Assim, questiona-se: Como as escolas municipais estão trabalhando a educação inclusiva de crianças com deficiência física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental?

1.2 Justificativa

Em tempos contemporâneos, nos mais diversos locais do mundo, tanto em nível interno quanto globalizado, deve ser prioridade acolher à necessidade de se promover uma educação voltada para atender a todos os públicos, não apenas na fase inicial de ensino, mas em todas as demais etapas da educação humana. Cada indivíduo apresenta necessidades educacionais específicas e que devem ser apreciadas de forma individual.

Levando-se em consideração o fato de que o processo de ensino aprendizagem é tema de interesse comum da sociedade, das entidades políticas e da própria categoria educacional, percebe-se a importância de se aprimorar diuturnamente os conceitos direcionados à educação, com ênfase nas constantes transformações humanas e sociais, a fim de se viabilizar as políticas educacionais e estabelecer parâmetros adequados para o ensino individual e coletivo, principalmente no que concerne aos alunos com necessidades especiais.

No Brasil, a educação especial ou educação inclusiva, vem sendo foco de debates constantes em muitas instituições educacionais, tornando-se pauta de

interesse para diversos pesquisadores e entidades sociais e políticas. Mas, mesmo havendo um esforço significativo de profissionais da educação e das referidas instituições de ensino, nota-se que ainda resta muito a ser analisado no que se refere ao processo de educação especial de crianças com deficiência física e à consequente inclusão destes alunos no ambiente escolar.

Neste sentido, ressalta-se que o tema de abordagem desta pesquisa surgiu da noção de que existem muitos entraves a serem considerados para se estabelecer uma efetiva educação inclusiva no país, essencialmente no que se refere à importância de se implementar projetos educacionais que promovam a participação permanente de profissionais de apoio nas escolas de ensino fundamental, a fim de garantir uma integração continuada de crianças com deficiência física.

1.3 Problematização

- Quais as principais necessidades especiais apresentadas por crianças com deficiência física nas escolas de ensino fundamental?

- Como o professor regente e de apoio contribuem para atender às principais necessidades especiais de crianças com deficiência física?

- Qual a capacitação e qualificação exigidas dos profissionais da educação para auxiliar nas dificuldades das crianças com deficiência física?

1.4 Objetivos

1.4.1 Gerais

- Analisar o atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

1.4.2 Específicos

- Descrever as principais necessidades especiais apresentadas pelas crianças com deficiência física;

- Identificar a atuação dos professores regentes e de apoio no atendimento aos alunos com necessidades físicas;

- Conhecer a capacitação dos professores que atendem os alunos com deficiência física.

1.5 Hipótese

As escolas estão trabalhando com professores sem capacitação para atuarem no ensino inclusivo e a estrutura física das escolas não atendem as limitações dos alunos com deficiência física.

2 MARCO TEÓRICO

Para uma análise teórica consistente, é essencial que se apresente uma breve descrição da história da educação especial, não apenas no contexto nacional, como também em nível mundial, visando melhor interpretação do tema de trabalho deste estudo, como se desenvolve nos subitens a seguir.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO INFANTIL

No início dos tempos, a transmissão de saberes se dava a partir da própria família, sendo passada de geração em geração. Tratava-se de conhecimentos adquiridos por meio de vivência e nem sempre por meio de estudo prévio, ou seja, de uma formação acadêmica específica.

Para Ponce (2005), esta transmissão de saberes se dava por meio de imitação, memorização e convivência, não se configurando a necessidade de uma formação específica do professor, para atuação no processo de educação formal.

Considera-se, dessa forma, que a história da educação formou-se a partir da história da pedagogia, considerando-se as transformações ocorridas nos processos metodológicos de pesquisa histórico-educativa.

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX, e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico (CAMBI, 1999, p. 21).

A história da pedagogia no mundo foi desenvolvida a partir de conceitos artificiais e abstratos, levando em conta a construção sucessiva de ideias e de saberes até por volta do ano de 1945, quando se iniciou uma nova e mais concreta história, ou seja, surgiu então, a história da educação, dando espaço à autonomia de objetos e de métodos.

Azevedo e Stamatto (2010), confirmam a teoria de que a história da pedagogia está diretamente relacionada à história da educação, mas ao mesmo tempo, refere-se à unificação de pensamentos construídos cotidianamente.

E, na construção da história da pedagogia, nota-se a importância de se dar atenção às ideias à formação continuada da história humana, considerando-se a cultura de cada indivíduo e da coletividade, a partir de suas práticas, ideologias e crenças, de forma a estabelecer parâmetros que viabilizem certa transformação histórico-**metodológica** para os conceitos de educação e de ensino, por meio de uma multiplicidade de fontes, garantindo o reconhecimento da autonomia dos métodos construídos continuamente.

Cambi (1999, p. 24), afirma que "aparecem cada vez com maior clareza na pesquisa histórico-educativa, a história das teorias e das instituições escolares e formativas, a história da didática ou do costume educativo".

Sendo assim, é notório que a definição de educação volta-se para um contexto multidimensional, que se iniciou com base na Escola Nova, em meados do século XX, a partir de inúmeras transformações relacionadas à busca pela solução de conflitos sociais. A este respeito, a Escola Nova defende que:

(...) a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (LOPES, FIGUEIREDO & GREIVAS, 2003, p. 497).

A forma de educar defendida pela Escola Nova remete ao movimento conhecido como Escolanovismo, que renovou a pedagogia, propondo uma educação integral para formar o cidadão.

Nesse compasso, compreende-se que o desenvolvimento de análises acerca das metodologias de ensino tornou-se objeto de interesse não só da classe de educadores, como também, por parte da família e da sociedade como um todo, pois envolve diversos aspectos que têm relação com a coletividade e com o desenvolvimento social dos indivíduos.

2.1.1 Especificidades relacionadas à história do ensino

Segundo Nóvoa (1995), até por volta de 1929, o professor era percebido como um agente transmissor de conhecimentos educacionais, com pouca influência na sociedade. A partir de 1930, o processo de desenvolvimento da história da educação e da pedagogia deu origem também, à exigência de uma licença ou autorização do Estado para ensinar, o que exigia o preenchimento de certas condições, tais como: de habilitações, idade, comportamento moral, dentre outras.

A origem dessa autorização marcou o início de profissionalização da atuação do professor, delimitando o perfil de competências técnicas que definiam o recrutamento para carreira de educador.

E, quanto às Instituições de Formação de Professores, destaca-se que a criação destas se deu com o objetivo de atender a interesses diversos, principalmente do Estado, da Igreja e de outros segmentos importantes à época.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui se produz uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência adaptando modelos profissionais baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1995, p. 26).

Os professores de ensino primário uniram-se aos párocos e aos demais agentes de cultura que se estabeleciam nas aldeias. Além disso, evidencia-se, com base nas disposições do autor acima citado, que foi por volta da década de 30, que se deu início a um amplo processo de coordenação do cenário educacional, estimulado pelos conceitos renovadores da época, que resultou na profissionalização da atividade dos educadores.

Neste período, ocorreu a primeira regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil. É perceptível que a história da educação brasileira passou por inúmeras transformações ao longo dos anos, sendo reorganizada e reestruturada gradativamente.

Em 1940, houve a publicação de uma importante obra intitulada por ‘*A cultura brasileira*’, de autoria de Fernando de Azevedo, na qual foram dispostas diversas vertentes da história da educação no Brasil, relacionados à cultura e à sua transmissão ao longo dos tempos. Já em 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

A partir de 1960, a escola passa a se unir à família, com o objetivo de garantir um melhor aproveitamento dos contextos ensinados por meio da transferência de experiências culturais, ideológicas e sociais de cada indivíduo. Assim, a história da educação foi marcada pelas diferenças sociais, sendo que:

(...) nos anos de 1960-1970, as pesquisas em educação se destacaram pela constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas e as desigualdades sociais. Foram feitos vários estudos mostrando os mecanismos pelos quais as escolas produziam desigualdades nas aprendizagens escolares. Após esse período, já por volta dos anos 80, a escola voltou a ter sua importância social reconhecida. Se, por um lado, ela poderia ser culpabilizada pela discriminação e a exclusão de alunos provenientes das camadas populares, por outro, ela poderia ser um meio indispensável de elevação do nível cultural, de formação para a cidadania e de desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para enfrentamento das condições adversas de vida (LIBÂNEO, 2008, p. 29).

A concepção inicial da educação modificou-se com o passar dos tempos, caracterizando como um momento chave da história da educação e da profissão de professor, quando também começaram a surgir questionamentos acerca do perfil do professor, sendo que por volta de 1980, a função do professor ocorria de forma paralela a outras ocupações de religiosos ou leigos, das mais diversas origens.

Conforme disposições apresentadas por Vidal e Faria Filho (2003), destacou-se, assim, o surgimento dos projetos voltados para os cursos de pós-graduação na área específica da Educação, no início dos anos 1970.

Um momento de destaque nas Reformas Educativas, ocorreu por volta dos anos 80, devido à necessidade de formação e profissionalização do professor, para dar suporte ao novo contexto econômico da época, substituindo o modelo de professores técnico por um professor reflexivo. A respeito deste perfil reflexivo, a literatura dispõe que:

(...) há a necessidade de reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino, trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática (LIBÂNEO, 2001, p. 86).

Esta perspectiva sugere a necessidade de se construir sempre, novos conceitos e parâmetros para a educação no Brasil, com a finalidade de se criar mecanismos que propiciem a reflexão de forma continuada.

Em meados dos anos 90, a formação do professor encontrava certas semelhanças com os primeiros momentos da história da educação no Brasil, nos quais se valorizava o ensino pautado em saberes morais, trazidos pelos padres jesuítas católicos, bem como em metodologias fundamentadas pela oralidade.

Porém, após 1990, os parâmetros educacionais se desenvolveram de forma mais intensa, onde o processo educacional passou a ser regulado por normas e diretrizes do Ministério da Educação, como através da Lei n.º 8069, de 13 de junho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); ou pela Política Nacional de Educação Especial – 1994; bem como pela Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Foram várias as normas legais específicas direcionadas à educação, mas cumpre destacar que a educação vive em constante mutação, o que significa que há a necessidade de se adequar periodicamente as normas aos anseios sociais.

Na Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu Artigo 32 e incisos, é possível identificar a relevância do processo de ensino-aprendizagem para as crianças que cursam o Ensino Fundamental, pois a norma dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir de 6 anos de idade, destacando diversos fatores inerentes ao ensino na fase da educação infantil, como segue:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 1).

Percebe-se a importância que há no papel dos educadores, que devem se aproximar de seus alunos e os incentivar a criar, inovar e a desenvolver suas possibilidades intelectuais, ou seja, o educador deve cuidar da educação da criança.

Mesmo limitando-se a um programa específico dos contextos pedagógicos, o professor e o aluno devem interagir para formar o centro do procedimento educativo, a fim de facilitar o referido processo educacional e suprir as necessidades dos alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006a).

Quando se analisa o pedagogo, deve-se observar a essência de sua profissão frente às necessidades da criança, já que o professor tem a prerrogativa de desenvolver e aplicar atividades em conformidade com as necessidades percebidas em seus alunos e com a disponibilidade física do ambiente em que atua.

Portanto, a identidade do pedagogo da atualidade é reflexo de um passado recente de discussões sobre a educação. A escola é, então, o ambiente de atuação do educador.

2.1.2 A profissionalização do educador pedagógico

A formação do indivíduo precisa envolver conhecimentos adquiridos socialmente, em conjunto com novos conhecimentos percebidos no âmbito escolar, para que, dessa forma, seja possível a construção de um ensino de qualidade e um aprendizado efetivo, que favoreça o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa, bem como melhores parâmetros no processo de ensino e aprendizagem, para a construção de uma educação significativa.

Segundo Ferreira (2006), a boa formação do professor é fator essencial para a geração de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos,

sendo que esta questão se relaciona com o convívio diário que se estabelece entre professor e aluno, de modo a favorecer o ensinar e o aprender para ambos - educador e educando.

Daí a importância da formação continuada do professor, visando otimizar os resultados de sua prática pedagógica:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Com a formação continuada, o educador se aprimora nas metodologias e didáticas a serem aplicadas em sala de aula. Nesta ótica, evidencia-se que o aprendizado do educador é permanente.

Diante desta percepção, tem-se que: "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente" (NÓVOA, 2002, p. 23).

Desse modo, importante se faz destacar, ainda, que o professor ensina a seus alunos a partir de seu conhecimento pessoal, associando os saberes de seu conhecimento profissional, que é adquirido nos bancos da faculdade ou na própria prática do professor.

As constantes mudanças no ambiente educacional, bem como as novas tecnologias e conceitos que surgem com o passar dos tempos, fazem com que a sociedade passe a cobrar, cada vez mais, a responsabilidade da escola e dos professores em relação à qualidade do ensino.

A docência revela uma condução vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades (VEIGA & CUNHA, 1999, p. 131).

Assim, o que se percebe, é que o professor define para si, a concepção de que sua função no ensino compõe um conjunto de conhecimentos estabelecidos e aprovados pela ciência e pela cultura.

Portanto, a profissionalização do educador pedagógico ocorre como um mecanismo de apoio ao projeto político pedagógico da escola, inserindo-se no contexto social e educacional ao mesmo tempo, para otimizar o exercício profissional e a atuação do professor em sala de aula.

Segundo Vasconcellos (2004), as transformações do cenário político, social e econômico mundial e nacional, fizeram com que os processos educacionais também acompanhassem o desenvolvimento das mudanças, não apenas em decorrência das novas condições de vida dos indivíduos, mas, na mesma proporção, devido às inovações inseridas no meio ambiente do trabalho.

A transmissão do conhecimento por parte do professor integra a sua motivação no trabalho pedagógico, a fim de que o educador possa suprir as necessidades de aprendizado de seus alunos, com prazer e satisfação, favorecendo sua atuação por amor à prática do ensino.

Quando se analisa o papel do profissional que atua no ensino fundamental, percebe-se a importância de uma formação de qualidade, haja vista que é este profissional que inicia o processo de alfabetização e acompanha o ensino de cada indivíduo, proporcionando condições para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e educacional da criança, que por vezes, apresenta necessidades educacionais especiais e requer maior atenção às suas dificuldades.

A questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação (SILVA, 2001, p. 11).

A profissionalização do professor que atua no ensino fundamental da educação de crianças, antes da LDB nº 9.394/96, não estava sendo devidamente valorizada. Com o passar do tempo, se tornou notória a falta de capacitação e qualificação destes profissionais, o que fatalmente indicava a necessidade de melhoria na qualidade da educação nesta fase de ensino.

A este respeito, tem-se que:

Apesar do compromisso com um resultado escolar que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil, as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Para uma ocupação ser considerada como profissão deveria ter algumas características essenciais, tais como: de prestação de serviços, vocação, organização corporativa, subcultura profissional e prestígio social.

Segundo disposições de Perrenoud (2000), é possível identificar que as áreas que não conseguem cumprir com todas estas características, são consideradas semiprofissões, apresentando, por consequência, uma menor necessidade de formação.

Sobre a formação do professor na educação de crianças do ensino fundamental, tem-se que a oralidade é a característica principal do processo de ensino, juntamente com vivências práticas que eram passadas pelas pessoas mais velhas e com mais conhecimento.

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural (GOMES, 2009, p. 40).

A função do professor no ensino refere-se a um conjunto de conhecimentos estabelecidos e aprovados pela ciência e pela cultura. Nesta ótica, ressalta-se que:

Uma identidade profissional contrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as praticas, da análise sistemática das praticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (GOMES, 2009, p. 41)

Diante disso, considera-se que, ao professor, cabe o papel de transmissão do conhecimento aos seus alunos, visto que tais conhecimentos são entendidos como hábitos, valores e cidadania, que anteriormente eram restritos à

responsabilidade da família. Destacam-se, nesse sentido, os ditames dispostos pelas normas da LDB nº. 9.394/96, em seu Art. 2º, que versam sobre o tema:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LDB, 1996).

A educação não é obrigação apenas da escola, mas envolve a união de esforços por parte da família, do Estado, da sociedade e da escola, que integram, juntos, um conjunto de pessoas que mantêm interesse direto ou indireto no pleno desenvolvimento da criança.

Segundo Freitas e Galter (2007), a profissionalização do professor pode ser definida como um processo histórico e evolutivo, que ocorre em meio às relações sociais, referindo-se a um conjunto de procedimentos validados como específicos desta categoria de profissionais.

Sabendo que o professor tem como atividade principal o ensino, a escola é então, o seu lócus de atuação, e seu desempenho nesta estará sempre vinculado à sua formação, quer seja inicial ou continuada, principalmente quando este profissional for atuar com crianças com necessidades especiais, como os portadores de deficiência física, por exemplo.

2.1.3 O papel do coordenador no trabalho pedagógico

Com base em Almeida e Placco (2006), ressalta-se que desde os anos de 1990, a pedagogia infantil tornou-se um foco importantíssimo para a compreensão das necessidades educacionais dos futuros cidadãos. Para os autores, na fase inicial de ensino, a criança passa a ser percebida em um mundo social e em contínuo processo de transformação, adquirindo novos conhecimentos e identificando um mundo desconhecido, até então, para sua vivência.

O papel do professor na educação infantil do ensino fundamental é imprescindível para construção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Diante desta situação, o professor passa a dinamizar e mediar, significativamente, o conhecimento adquirido por seu aluno.

Para Libâneo (2001), o homem passou a reconhecer a necessidade de aprender e de ensinar para as novas gerações, tanto no que se refere aos conhecimentos acumulados ao longo das vivências de gerações anteriores, quanto no que concerne às novas metodologias de ensino.

Considera-se que o papel do professor qualificado é indispensável para a educação de crianças do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas e planejadas, para a geração de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem na fase inicial de ensino.

(...) a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio (HERMIDA, 2007, p. 227).

Nesta percepção, o educador se torna peça-chave para todo o processo da educação de crianças no ensino fundamental, podendo desenvolver projetos voltados para os anseios sociais e, ao mesmo tempo, para um ensino de qualidade. Sendo assim, no caso da educação de crianças com necessidades educacionais especiais, por exemplo, é importante constatar que:

(...) é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças (HERMIDA, 2007, p. 289).

Em sua atuação profissional, o professor atua como um transmissor de saberes dentro da escola, buscando garantir a qualidade do ensino e a melhoria dos resultados, com base na construção de novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem.

Mas, para que realmente o papel do educador infantil seja eficaz, este profissional precisa estar em constante processo de reciclagem e de busca por novos conhecimentos, ou seja, é fundamental haver uma educação continuada.

De acordo com disposições de Guimarães et al. (2009, p. 9), evidencia-se que "a expressão educação continuada traz uma crítica a termos anteriormente utilizados, tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor".

Portanto, a prática profissional do educador é representada por uma espécie de conexão que se forma entre todos os envolvidos no processo educacional, que proporciona a compreensão dos fenômenos que se fazem presentes no ambiente educacional, levando a uma melhor interpretação de como se dá a práxis da pedagogia em sala de aula.

Instâncias dialógicas, onde circulam conhecimentos e experiências da práxis pedagógica, são fundamentais para a formação de professores, pois estes aprendem principalmente com a troca de vivências. Em encontros e seminários voltados para educação ambiental, o trabalho formativo de professores inclui: o aprofundamento conceitual que permita a produção de conhecimentos locais significativos; e também a experimentação de algumas práticas como, por exemplo, a metodologia de projetos de intervenção e transformadores, por meio de instrumentos como a pesquisa-ação-participativa e o fomento à relação escola-comunidade (MELLO & TRAJBER, 2007, p. 19).

Acredita-se que é possível essa transformação da educação para que seja de qualidade, democrática e de acesso a todas as pessoas no mesmo patamar, de forma que as transformações do ambiente escolar podem contribuir para a vida social e profissional do indivíduo, uma vez que:

O estímulo para que a escola elabore projetos transformadores na comunidade diminuiu a distância entre o âmbito formal e não-formal da EA, pois procurou abrir na escola um espaço de discussão dos temas que interessam à sociedade proporcionando, assim, aprendizagens diversificadas que dão mais sentido aos conteúdos neutralizantes das disciplinas e ao convívio escolar (MELLO & TRAJBER, 2007, p. 51).

Dessa forma, evidencia-se a teoria crítica que caracteriza o principal objetivo da escola como de mecanismo socializador, que pode proporcionar a formação do aluno para exercer sua cidadania e não apenas de formar um profissional integrado para o mercado de trabalho.

Ou seja, aqui conscientizar só faz sentido se for no sentido posto por Paulo Freire de "conscientização": de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo (MELLO & TRAJBER, 2007, p. 70).

Assim, o pedagogo atua como agente do processo de reflexão dentro da escola, identificando as variáveis de seu ambiente e as necessidades dos professores, em relação ao seu papel como educador e à realidade do meio em que estão inseridos.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 238), "os responsáveis pelas crianças devem compreender as características desenvolvimentistas dos pré-escolares, suas limitações e seus potenciais". A partir desta noção educacional, torna-se possível estruturar os conhecimentos individuais das crianças, identificando seu nível de habilidades, ao se refletir acerca de suas necessidades.

Nota-se que o pedagogo assume diversas funções no ambiente escolar, dentre elas, a de identificar as necessidades de seus alunos e adequar suas estratégias no mesmo compasso destas dificuldades, construindo uma pedagogia inclusiva e participativa cotidianamente.

O trabalho pedagógico possibilita a construção de uma nova história. Na concepção freiriana, a tendência de uma educação libertadora garante maior liberdade a este profissional.

Conforme Freire (2008), o pedagogo auxilia no planejamento e implantação de projetos educacionais voltados para as mais variadas necessidades que são tipicamente identificadas no cenário escolar. Busca ampliar os conceitos pedagógicos de uma educação inclusiva e democrática, que evidenciem a cultura dentro da realidade social vivenciada por seus alunos.

A prática educacional deve estar associada à busca por uma pedagogia inclusiva e, ao mesmo tempo, democrática, com a finalidade de formar cidadãos mais conscientes, estando sempre atentos à responsabilidade social e política da criança e à formação continuada de professores.

Estabelece-se, desse modo, condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na construção de uma práxis adequada aos anseios da escola. "Uma prática pedagógica bem direcionada e bem coordenada no processo de ensino-aprendizagem pode alterar para melhor toda a estrutura organizacional e pedagógica de uma escola" (FERNANDES & CARVALHO, 2016, p. 6).

Levar em consideração a estrutura familiar, sócio-cultural e a bagagem de cada aluno, auxilia diretamente no estudo do método a ser desenvolvido e no resultado obtido em cada projeto aplicado. Da mesma forma, desenvolver projetos ligados a estudos sócio-culturais de cada região e de cada realidade não é garantia de sucesso absoluto, mas aumenta a chance de sucesso para a formação da cidadania e da responsabilidade social e cultural dos alunos envolvidos em cada um dos projetos desenvolvidos por cada unidade escolar.

(...) a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho (...). O que significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das opções pessoais dos professores, dos seus projetos, de suas estratégias de formação (PERRENOUD, 2000, p. 178).

Assim, na prática cotidiana da educação de crianças no ensino fundamental, o professor é quem costuma optar, na maioria das vezes, pelas decisões que melhor se adéquam às necessidades de seus alunos, construindo um elo com as crianças, em conjunto com a participação de pais, para se concretizar um aprendizado significativo.

Os sistemas de ensino devem prover e promover mudanças em sua organização, a partir do projeto político pedagógico das escolas de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação (BRASIL. MEC, 2006c, p. 2).

A atuação da coordenação pedagógica também é essencial neste processo, possibilitando uma influência positiva na relação aluno-professor, pois é nessa relação que o pedagogo encontra apoio, de modo que sua relação com o aluno é entendida como sendo de suma importância, tanto para o êxito como para o fracasso, porque é importante a valorização da imagem positiva do professor no desenvolvimento intelectual dos alunos.

A partir desta perspectiva do papel do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem infantil, destaca-se outro ponto importante a ser abordado nesta pesquisa, que se refere às tendências pedagógicas.

2.1.4 Tendências pedagógicas

No que concerne às tendências pedagógicas, inicialmente, cumpre destacar que os resultados do processo de ensino-aprendizagem possibilitam a identificação do nível de qualidade, bem como do aprendizado, desde que sejam estabelecidos padrões adequados às necessidades de cada sociedade e de cada aluno individualmente, não sendo viável estabelecer uma única metodologia de ensino, fundada pelo método tradicional ou inovador.

De acordo com Miguel (2007), até o ano de 1930, as tendências pedagógicas voltavam-se para um contexto humanista tradicional, sendo que a partir desta época, até meados de 1945, houve certo equilíbrio, pois foram surgindo novas visões acerca da prática pedagógica, onde se construiu conceitos de tendências humanistas tradicionais e modernas.

São diversas as variações relacionadas às tendências filosóficas da educação, podendo ser caracterizadas na pedagogia a partir dos seguintes aspectos: redentora, reprodutora e transformadora.

Ainda conforme disposições de Miguel (2007), a partir de então, entre o período de 1945 e 1960, o autor destaca a prioridade alcançada pelas tendências humanistas modernas. E, entre os anos de 1960 e 1968, observa-se a presença maciça da tendência tecnicista, sendo que desta época em diante, esta última tendência – a tecnicista, predominou no campo da pedagogia.

Neste contexto, para melhor compreensão do assunto em relação à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, busca-se discorrer brevemente sobre algumas tendências pedagógicas, para melhor compreensão das características peculiares de cada qual, sendo que as tendências apresentam pareceres baseados em estudos literários diversos.

Quadro 1: Síntese das tendências pedagógicas

NOME DA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	PAPEL DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	PROFESSOR X ALUNO	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES
Pedagogia Liberal Tradicional.	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimento e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovadora Progressiva.	A escola deve adequar às necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de oliveira Lima
Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumermerhill" escola de A. Neill.
Tendência Liberal	É modeladora do comportamento	São informações ordenadas numa	Procedimentos e técnicas para a	Relação objetiva onde o professor transmite	Aprendizagem baseada no	Leis 5.540/68 e

Tecnicista.	humano através de técnicas específicas.	sequência lógica e psicológica.	transmissão e recepção de informações.	informações e o aluno vai fixá-las.	desempenho.	5.692/71.
Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
Tendência Progressista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Fonte: Quadro sinóptico disponível em: <http://www.aol.com.br/professor>. Acesso em: 26/07/2016.

Com base nos aspectos dispostos no quadro sinóptico apresentado acima, é possível desenvolver uma análise comparativa acerca das diversas tendências pedagógicas.

a) Tendência Liberal Tradicional

De acordo com disposições de Mendes (1987), na tendência liberal tradicional, percebe-se que a escola tem um papel de preparo intelectual e moral dos indivíduos, primando por um comprometimento em nível de cultura, bem como pela superação de desafios.

Seu ensino apresenta valores sociais adquiridos, sendo que o conteúdo ministrado não se condiciona às realidades sociais. O método de exposição do conteúdo envolve apresentações, associadas a exercícios e a revisões da matéria de forma repetitiva.

A relação entre o professor e o aluno é mantida com base na autoridade do primeiro sobre o segundo, com métodos disciplinares rígidos, para uma aprendizagem mecânica, onde se percebe a criança com a mesma capacidade de assimilação do adulto, tendo uma prática escolar pautada em modelos clássicos, científicos e de imitação.

b) Tendência Renovada Progressista

Na tendência renovada progressista, o papel da escola é o de ordenar as necessidades dos indivíduos perante a sociedade, focando a interação de estruturas cognitivas com estruturas ambientais.

Estudos de Mendes (1987), dispõem que as matérias são elaboradas a partir de conhecimentos e experiências de vida, buscando-se priorizar as habilidades cognitivas no aprender a aprender, através do fazer em grupo, pelo método ativo, no qual o professor mantém uma posição privilegiada estimulando se aluno com situações-problema.

c) Tendência Liberal Tecnicista

A tendência liberal tecnicista tem o papel da escola é o de modelo para o comportamento humano, caracterizado a partir de técnicas que proporcionem a integração do indivíduo com a máquina social. O foco desta tendência é a norma legal, levando-se em conta o que determina a lei acerca da educação, como por exemplo, as Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71.

Busca-se transmitir as informações com base em uma sequência lógica delineada por normas específicas, pautando-se em materiais previamente elaborados para instruir de forma sistematizada, ou seja, busca-se transmitir e receber informações ao mesmo tempo. A relação entre o professor e o aluno é mais técnica. Nesta teoria, o aprender é direcionado e adaptado.

d) Tendência Progressista Libertadora

Na tendência progressista libertadora, o papel da escola é o de conscientizar, de modo informal, garantindo a possibilidade de transformação social, a partir de questionamentos da realidade.

Nesta pedagogia, conforme Mendes (1987), encontra-se uma educação crítica, com a aplicação de conteúdos extraídos da vivência dos próprios educandos, onde se prioriza o diálogo entre professor e aluno, mantendo-se uma relação sem autoridade. Trata-se da educação problematizadora, focada na reflexão e na crítica. Esta teoria tem Paulo Freire como principal teórico, evidenciando a importância dos movimentos populares em relação ao ensino formal.

e) Tendência Progressista Libertária

Na tendência progressista libertária, de acordo com Mendes (1987), percebe-se, por uma escola que busca a transformação na personalidade do indivíduo, além de ministrar conteúdos de forma menos rígida, sem tantas cobranças, para instigar o interesse do próprio aluno em aprender.

Busca, ainda, evidenciar a vivência em grupo, com uma metodologia de ensino-aprendizagem informal, sem autoridade, com trabalhos pedagógicos que visam o aprendizado sistematizado.

f) Tendência Crítica-Social dos Conteúdos

Conforme Mendes (1987), na tendência crítica-social dos conteúdos, o papel da escola é o de aplicar conteúdos que integrem o indivíduo à sociedade, haja vista que a escola apresenta-se com a função de mediadora. Aplicam-se nesta tendência, conteúdos culturais diversos, visando à construção de conhecimentos autônomos, sem deixar de viabilizar a reavaliação crítica do que se aplica com métodos que possibilitam a interação entre os interesses dos alunos com os interesses sociais de um modo geral.

A relação entre o professor e o aluno nesta tendência, baseia-se na colaboração mútua e na busca troca de conhecimentos, sendo que o indivíduo passa a perceber no conteúdo, a realidade vivenciada em seu meio social, ou seja, constroem-se novos conhecimentos a partir de conhecimentos pré-existentes.

2.1.4.1 Especificidades das tendências pedagógicas

Percebe-se, pois, que a pedagogia liberal traz a ideia de uma escola voltada para os papéis sociais dos indivíduos, focando nos conhecimentos adquiridos e readaptando-os à realidade educacional, observando-se a cultura de cada local e indivíduo, ou seja, envolve a pedagogia tradicional e a pedagogia renovada, ao mesmo tempo.

Na visão de Libâneo (2003), há duas correntes mais expressivas das tendências pedagógicas, quais sejam: a pedagogia Liberal - que se subdivide em tradicional, renovada, progressista, renovada não diretiva e tecnicista; e a Libertadora - fundamentada pela corrente libertária e crítico-social dos conteúdos. Portanto, as Pedagogias envolvem diversas tendências, sendo elas:

- Liberais: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não-diretiva, e Tecnicista;

- Progressistas: Libertadora, Libertária, e Crítico-Social.

Nas tendências progressistas, a escola percebe o conhecimento como forma de engrandecer o aprendizado, considerando-se experimentos, pesquisas e descobertas, com um enfoque no desenvolvimento do indivíduo, onde se busca a compreensão do conteúdo, promovendo o aprendizado cognitivo, e não se espera que o aluno decore o que se está ensinando, ou seja, aplica-se um ensino reflexivo.

(...) para que a escola não se configure como espaço de reforço às desigualdades, em prejuízo de sua função social (sob uma ótica progressivista), que é promover ambiente de estímulo, desenvolvimento e construção de conhecimento, é preciso saber trabalhar com as diferenças de gênero, culturais, cognitivas etc. Reconhecer e não ocultar essas diferenças no contexto das diretrizes e políticas que vem orientando a educação no Brasil e no mundo, não se trata mais de uma ação isolada que envolva apenas as subjetividades dos atores educacionais, mas de um movimento internacional que abrange a legislação e as políticas públicas para a educação no mundo. Tirar proveito deste momento histórico, sob a perspectiva de que esse “reconhecimento” às diferenças não se dê plenamente pela lógica capitalista, é tarefa para os profissionais que acreditam e realizam uma educação libertadora, rumo a desconstrução da sociedade mercadologizada (MELO & FERREIRA, 2006, p. 28).

O que se percebe é que todas as pedagogias estão relacionadas às tendências liberais ou progressistas, que foram sendo reestruturadas ao longo dos anos e compostas por fatos histórico-culturais relevantes.

Dentro da pedagogia libertadora encontra-se a pedagogia libertária, através do diálogo em grupos de discussão, mantendo-se tendências progressistas. Esta pedagogia buscava transformar o aluno, dando-lhe um ensino pautado em modelos que o condicionassem a uma identidade crítica, de resistência ao Estado e, conseqüentemente, de livre expressão, onde o educador é apenas um instrumento para monitorar o aprendizado do aluno.

Para Libâneo (2003), também na pedagogia libertadora está presente a pedagogia histórico-crítica, que se baseava em tendências progressistas e ocorreu por volta do final do ano de 1970, em que a escola era vista como integrante do todo social, com objetivo de preparar o aluno para ser um cidadão pleno.

A teoria ou tendência tecnicista tende a introduzir mudanças e reformas para a metodologia e didática de ensino no Brasil, mas nem por isto significa que uma metodologia não pode ser unificada à outra, ou seja, a teoria tradicional de ensino

pode sim, ser unificada à teoria tecnicista, a fim de se formar novas didáticas e garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

A tendência tecnicista envolve a atenção ao desenvolvimento e à modernização vivenciada pela escola tradicional, onde são evidenciadas as contribuições estruturalistas para a prática pedagógica.

Segundo Libâneo (2001), trata-se de uma tendência caracterizada essencialmente pelo desenvolvimento industrial que ocorrera entre os anos de 1960 e 1979, momento em que se destacou o Escolanovismo, com um ensino baseado na busca pela qualidade.

Todas as ações da pedagogia, sendo elas derivadas de qual tendência for, devem estar pautadas no princípio de que sem o estímulo, as escolas não conseguirão integrar alunos e professores ao processo de ensino-aprendizagem, pois depende da educação uma revolução para possíveis transformações na sociedade e mudança da história da educação pública no Brasil.

Diante de todo o exposto acerca das tendências pedagógicas atuais e seu papel no processo educacional, torna-se importante analisar, ainda, as variáveis relacionadas ao trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da de crianças no ensino fundamental, para melhor compreender o tema deste trabalho, com ênfase na educação inclusiva de crianças com necessidades educacionais especiais.

2.1.5 O trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem

As mudanças econômicas, políticas, sociais e ideológicas relacionam-se com os parâmetros aplicados no dia-a-dia escolar, bem como com as definições metodológicas atribuídas à instituição de ensino. Assim, é essencial que o trabalho

pedagógico seja focado na delimitação das práticas de ensino e aprendizagem, com atenção direcionada para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Almeida e Placco (2006), destaca que se torna importante a busca por novas maneiras de conduzir o processo de ensino aprendizagem, principalmente quando se trata das séries iniciais de ensino, com intuito de contribuir para uma melhor profissionalização do professor e uma atuação de sucesso, na qual a relação professor-aluno seja pautada na troca e interação de conhecimentos em sala de aula.

Devido ao grande e extraordinário avanço das ciências e a transformação das exigências sociais que ocorreram desde os anos de 1970, tornou-se primordial uma mudança profunda nos conteúdos curriculares, não apenas para a não transmissão de conhecimentos desatualizados, mas para apresentar à sociedade, novos paradigmas para a prática pedagógica.

A relação professor-aluno é um aspecto essencial a ser discutido, principalmente no que tange às grandes mudanças no campo educativo. Os papéis de aluno e de professor se inverteram no decorrer do processo evolutivo do ensino, de modo que os professores passaram a encontrar maior dificuldade em relação à busca por novos modelos e metodologias educacionais.

Historicamente, foram surgindo oportunidades de participação no processo de ensino, considerando-se, para tanto, a responsabilidade e a autonomia no trabalho pedagógico, possibilitando a uma maior garantia de sucesso para o processo de ensino-aprendizagem – tanto em relação ao professor, quanto ao aluno.

Segundo Libâneo (2001), é na participação do professor, na organização e gestão do trabalho escolar, que se oportunizam várias formas de aprendizagem, como a tomada de decisões coletivas, na formação de projetos pedagógicos, no compartilhar conhecimentos, preocupações e responsabilidades, bem como na contribuição para o próprio desenvolvimento profissional e dos alunos de séries iniciais, que estão iniciando sua formação educacional.

Conforme Almeida e Placco (2006), deve-se oportunizar às crianças, meios para desenvolver suas capacidades, viabilizando a geração de resultados positivos e

de melhoria da qualidade para um ensino eficaz, favorecendo o receber, interpretar e produzir informações.

Para tanto, é importante que a prática do professor seja pautada na reflexão e discussão – entre o conhecimento científico e o contexto, bem como de conhecimentos prévios. Ademais, ressalta-se que é na sala de aula que o professor faz o que sabe e o que sente, posicionando-se quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.

Miguel (2007), considera que é na sala de aula que o professor cria e recria a sua própria didática, toma decisões e executa ações, avalia e revisa seu processo de ensino. Também é nesse ambiente que o professor consegue perceber as necessidades de seus alunos, de forma que, em especial nas séries iniciais de ensino, é possível captar noções gerais em relação ao aprendizado de fato.

Nesse contexto, cumpre apresentar uma análise retrospectiva da educação especial, visando direcionar o assunto de abordagem deste trabalho para a realidade das crianças com deficiência física e analisar a situação das escolas municipais, no atendimento inclusivo especializado.

2.1.6 Surgimento da educação especial em um contexto mundial

A educação especial de crianças com deficiência possui um histórico inicial de exclusão, onde as se desenvolveu em uma trajetória gradativa e influente no cenário de políticas públicas de todo o mundo, sendo construído primeiro a partir de um processo de segregação, para somente então, envolver o assistencialismo social, com o passar dos anos.

Até o final do século XVIII, as iniciativas de promover a educação especial ainda eram tímidas. Isso se deve principalmente ao fato de que até este período do século XVIII, "pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar" (CAPELLINI, 2001, p. 3)

Ainda à época, não se há relatos de grandes feitos direcionados à inclusão de pessoas com necessidades especiais, uma vez que a cultura mundial naquele

período direcionava-se no sentido contrário, ou seja, para a exclusão de indivíduos deficientes da educação.

Era comum, no entanto, que as ciências médicas e biológicas se voltassem para estudar as pessoas deficientes, o que não contribuía para seu próprio aprendizado, mas, de outro modo, favorecia ao desenvolvimento científico relacionado às suas patologias.

Capellini (2001, p. 3), ressalta que:

[...] no final do século XIX e meados do século XX", foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, "pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado.

A partir de então, alguns diplomas legais, em nível mundial, foram sendo estabelecidos com o intuito de se promover um incentivo à educação de pessoas com deficiência, pautados em disposições de documentos importantes, como da 'Declaração Mundial de Educação para Todos', de 1990, que teve como principal objetivo, deliberar sobre o direito do qual todos os indivíduos passavam a possuir, à educação, considerando que à época, milhares de crianças e adultos, pelas mais diversas localidades do mundo, não tinham tal direito respeitado.

De acordo com disposições de Dias e Lara (2008, p. 2), foram elaborados diversos documentos que incorporaram esta Declaração. Estes textos foram aprovados em março de 1990 e, já no ano de 1991, passaram a compor à "Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância".

Desde então, as políticas educacionais mundiais passaram a se envolver um pouco mais com a necessidade de incluir todos os indivíduos no cenário educacional. Neste contexto, destaca-se que a educação especial também possui como outro marco histórico, a Declaração de Salamanca, de 1994, que veio para confirmar os direitos à educação, para as pessoas com necessidades especiais.

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, RELEMBRANDO as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo, NOTANDO com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e RECONHECENDO, como prova deste envolvimento, a participação ativa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial (BRASIL, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Diante deste documento, a visão dos mais diversos países signatários que ratificaram a referida Declaração, se tornou mais humanitária, no que se refere à necessidade e importância de se promover uma educação efetivamente inclusiva de pessoas com deficiência.

Neste aspecto, a história da educação especial recebeu novos significados e passou a eliminar os antigos processos de exclusão outrora existentes nas culturas educacionais contextualizadas até meados do século XVIII, lutando-se, desde então, contra os conceitos discriminatórios vinculados à educação da pessoa com deficiência.

2.1.7 A educação especial no Brasil

A fim de compreender a trajetória da educação especial no Brasil, se faz necessário analisar fatos históricos de relevância, bem como as políticas públicas para pessoas com necessidades especiais.

No contexto das políticas públicas, observa-se a presença histórica de instituições religiosas segregacionistas e assistencialistas, que prestavam serviços sociais importantes para a educação especial do país.

Segundo Aranha (2005), com a proclamação da República, em 1889, profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com ideias de modernizar o Brasil, que, inicialmente, possuía serviços de Educação Especial

apenas assistencialista, visando somente o bem estar da pessoa com deficiência, e não seu aprendizado em si.

Tal afirmação é confirmada por Mazzotta (2005), evidenciando a influência significativa de Couto Ferraz no governo de Dom Pedro II, haja vista que o Ministro Couto era admirador de um deficiente visual, de nome José Álvares de Azevedo, que trabalhou educando a filha do médico da família imperial. Foi a partir desta realidade vivenciada à época, que foram criadas duas instituições:

- No ano de 1854 - o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente denominado como Instituto Benjamin Constant – IBC);

- No ano de 1857 - Instituto dos Surdos Mudos (atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES).

Mazzotta (2005), também salienta que no ano de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, para atender pessoas com deficiência mental, em 1954, ocorreu a fundação da primeira Associação de Pais e Excepcionais – APAE no país e em 1945, a Pestalozzi iniciou um trabalho direcionado para a educação especial de pessoas superdotadas e com super habilidades (Anexo A, Figura 1).

Portanto, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início há milhares de anos. Desde a época do Império, já se tinha notícias de ações mais modestas desenvolvidas por escolas que buscavam otimizar seus processos de ensino e incluir alunos especiais no cenário educacional.

2.1.7.1 Legislação voltada para a educação especial no Brasil

A legislação voltada para a educação especial no Brasil é vasta e requer análise um pouco mais detalhada, principalmente por possuir fundamento não apenas nas normas educacionais internacionais, mas, essencialmente, por envolver uma máxima constitucional que idealiza que a 'educação é um direito de todos os cidadãos', indistintamente.

No Brasil, as pessoas com deficiência passaram a receber atenção legal específica a partir do ano de 1961, com a elaboração da Lei nº 4.024 de 20 de

dezembro de 1961, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que é uma norma legal que trata dos direitos à educação para pessoas excepcionais, priorizando sua integração junto ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, considera-se que o desenvolvimento e a evolução histórica das normas legais vinculadas à educação especial, no Brasil, fortaleceu a busca por melhorias, no que concerne ao processo de inclusão como um todo.

No entanto, com a posterior publicação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, ou Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), a antiga LDBEN de 1961 foi alterada, determinando-se 'tratamento especial' aos alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

Nota-se certo retrocesso com tal alteração legal, pois, conforme entendimento atual, a referida norma não promoveu a organização de um sistema de ensino que se fizesse capaz de atender às necessidades educacionais deste grupo de pessoas, mas, pelo contrário, acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Tem-se, assim, que:

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência de educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e às pessoas com superdotação e altas habilidades, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação e altas habilidades, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (DUTRA et al., 2008, p. 7).

Bem mais à frente, já no ano de 1988, a Constituição Federal do Brasil inovou um pouco mais na questão da inclusão educacional de alunos especiais, enriquecendo o contexto legal, quanto aos objetivos fundamentais deste tipo de educação.

Em seu artigo 3º, inciso IV, a Carta Magna estabelece que a educação inclusiva tem o intuito de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No mesmo contexto, outros dispositivos legais da Constituição Federal brasileira de 1988, em vigência até os dias atuais, demonstram a importância do desenvolvimento de políticas públicas que incentivem à inclusão de alunos com deficiência na educação regular, para se construir cidadãos mais dignos.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (1988), a educação é um direito fundamental do indivíduo e está diretamente relacionada com a possibilidade de pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Nesta mesma ótica, ressalta-se que a educação inclusiva, por sua vez, torna-se ainda mais essencial para o contexto social do país, conforme interpretação do artigo 206, inciso I, que dispõe sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, assim como determina o artigo 208, considerando que o atendimento educacional especializado é indispensável nestes casos (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

E assim foi se desenvolvendo o processo histórico da legislação vinculada à educação especial no Brasil. Outro dispositivo legal que trata dos direitos da criança à educação especial, é a Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 - Estatuto da criança e do Adolescente (ECA).

Em seu artigo 55, esta norma trás o entendimento de que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, de modo que independentemente de se tratar de crianças com deficiência ou não, a norma legal considera a importância da integração educacional dos indivíduos com seus pares (BRASIL. ECA, 1990).

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, iniciou-se um processo de reconhecimento consciente dos direitos educacionais da pessoa com deficiência, dando origem, então, à elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial,

que orientou o programa de integração, acompanhamento e desenvolvimento das atividades curriculares destes indivíduos em escolas de ensino regular.

A respeito do assunto, impõe-se considerar o seguinte aspecto vinculado à educação especial no país:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (DUTRA et al., 2008, p. 3).

E nesta linha de inclusão educacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 24, 37 e 59, preconizou a importância de se promover oportunidades educacionais adequadas às condições de vida do deficiente e a obrigação de se assegurar uma educação especial e voltada para as necessidades do aluno com deficiência.

Ainda de acordo com Dutra et al. (2008), no processo de mudanças inseridas no cenário educacional de pessoas com deficiência, é relevante destacar a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - instituída pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE), que reforçam a noção de inclusão destes indivíduos no contexto educacional, assegurando o atendimento efetivo às suas necessidades especiais.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, é outro dispositivo legal que regula a educação inclusiva no Brasil, estabelecendo diretrizes para a formação de professores que atuam na educação básica, de modo a lhes garantir conhecimento relevante no que se refere ao trabalho com as diversidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No mesmo contexto de abordagem, é importante destacar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, voltada para o estudo e aplicabilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Vários outros dispositivos legais infraconstitucionais foram introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro desde então, focando o processo de ensino e

aprendizagem de crianças com deficiência e visando à promoção de sua acessibilidade no cenário educacional. Exemplo disto foi a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no ano de 2006:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (DUTRA et al., 2008, p. 4-5).

Tais inovações legais proporcionaram mudanças significativas para a realidade prática das escolas brasileiras, uma vez que viabilizaram o desenvolvimento de medidas adequadas para se promover o aprendizado significativo das pessoas com deficiência, bem como sua efetiva inclusão no meio educacional.

"As decisões sobre adequações curriculares podem incluir as modalidades de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos com necessidades especiais" (BRASIL. MEC, 2006a, p. 78).

Além disso, considera-se o fato de que:

Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações. A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nesse contexto, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento. A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos (BRASIL. MEC, 2006a, p. 41).

Ressalta-se, ainda, que através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi desenvolvido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com a participação

colaborativa de todos as entidades públicas, das famílias e da sociedade, com a finalidade de se instituir projetos de melhoria da educação básica e que fortaleceu os direitos à educação para as pessoas com deficiência (Anexo A, Figura 2).

Portanto, os mais diversos dispositivos legais que tratam da educação especial, versam sobre a importância de se atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo relevante a tomada de medidas que visem à igualdade de acesso destes indivíduos à educação no Brasil.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao se analisar a questão da educação inclusiva de alunos com deficiência, deve-se considerar que crianças portadoras de deficiência física, geralmente, apresentam diversas necessidades especiais, não apenas no âmbito domiciliar e social, como também no contexto educacional.

E estas necessidades acabam por influenciar significativamente no processo de inclusão e integração destas crianças, uma vez que a identificação das suas capacidades cognitivas e educacionais de cada indivíduo é fundamental para se determinar o sucesso do processo de educação inclusiva destes alunos com deficiência.

Conforme descreve Mantoan (2003), o acolhimento de alunos com deficiência física em escolas regulares é uma questão mais voltada para a integração, onde se busca inserir estas crianças em um ambiente escolar comum, evitando-se a ocorrência de um processo desagregador, no qual se insere alunos com necessidades especiais em ambiente distinto dos alunos que não apresentam nenhuma necessidade específica.

A paralisia cerebral, por exemplo, também pode caracterizar uma deficiência física que compromete a motricidade dos indivíduos e, desse modo, influencia nas necessidades de crianças em fase escolar (Anexo A, Figura 3).

Diante desta percepção, cumpre ressaltar o fato de que a educação de crianças com deficiência física deixa de ser desagregadora e passa a ser integrativa, se desenvolvendo com um formato inclusivo e se preocupando, de forma manifesta, com a necessidade de aprimoramento contínuo dos conceitos de uma educação efetivamente inclusiva e pautada em políticas educacionais direcionadas ao ensino individual e coletivo.

2.2.1 Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais

Acerca da educação inclusiva no Brasil, Mantoan (2003), assevera que o intuito do processo de integração educacional está relacionado com a necessidade de se inserir alunos diversos ao convívio social comum, a partir de projetos de inclusão, como é o caso de crianças com deficiência física que estudam em escolas de ensino regular (Anexo A, Figura 4).

Em um estudo de Paulina (2006), publicado pela Revista Nova Escola, visando analisar as condições da educação de crianças com necessidades educacionais especiais, foi apresentado o relato de caso de um aluno de 7 anos de idade, chamado João Guilherme, com diagnóstico de paralisia cerebral e comprometimento das funções motoras do corpo (Anexo A, Figura 14).

Observa-se que o intuito da família deve ser o de fortalecer os laços entre seu filho e as crianças sem deficiência, para que realmente ocorra um processo de inclusão social e educacional, uma vez que o progresso de uma criança com necessidades especiais está diretamente relacionado com uma boa educação e com a busca pelos direitos humanos dos indivíduos.

A universalização da educação básica trouxe consigo maior diversidade de alunos nas escolas, evidenciando-se a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população. À luz da defesa dos direitos humanos, pôde-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades (ROTH, 2006, p. 113).

Tanto a professora regente quanto a família, devem se prontificar a prestar todo o apoio necessário à criança, para que a inclusão se efetive com satisfação e integralmente.

E para esta finalidade, é importante que o professor regular e o professor de apoio conheçam as restrições médicas da criança e busque adaptar as atividades para sua realização em trabalhos individuais ou coletivos, quer seja dentro ou fora da sala de aula.

É fundamental que o acesso à sala de aula seja adaptado e todas as necessidades físicas de locomoção apresentadas pelo aluno, sejam supridas. Uma criança com dificuldades motoras, de locomoção e fala, por exemplo, passa por

processos de adaptação e para se desenvolver com maior facilidade e conseguir acompanhar os colegas, necessita de um apoio estratégico que se relaciona com a estrutura física e de recursos humanos.

Segundo Roth (2006, p. 113), "cada vez mais escolas e professores estão recebendo alunos com necessidades especiais, e não se trata apenas de admitir a matrícula desses alunos – isso nada mais é do que cumprir a Lei".

Desta forma, entende-se que para atender às necessidades que surgem, a equipe de apoio deve realizar reuniões periódicas, visando discutir sobre as melhorias dos alunos com necessidades físicas especiais e levar as dificuldades que forem percebidas, para que possam criar mecanismos que viabilizem a promoção de mudanças focadas nos anseios educacionais destes alunos.

A educação dos alunos com necessidades especiais na escola regular não é, portanto, um assunto que possa ser resolvido através de formulações legais. É, além disso e principalmente, um objetivo que deve ser abordado sob todas as perspectivas, não somente as que têm relação com o sistema educacional, mas também com a sociedade como um todo. A integração, assim entendida, é um longo e laborioso processo que exige esforço sustentado para que todos os fatores que estão em ação contribuam positivamente no resultado global (ROTH, 2006, p. 99).

Todos os envolvidos devem estar atentos à importância de se manter uma comunicação contínua, envolvendo pais, professores, coordenação, secretaria de educação, equipes médicas e, em algumas situações, até mesmo a própria criança - aluno com deficiência física.

Conforme Roth (2006), destaca-se que a forma de lidar com a criança pode ser um importante passo para garantir sua segurança no ambiente escolar. Não apenas segurança física, mas também sua segurança emocional e psíquica, uma vez que as estratégias direcionadas que lhe promovam melhorias, trazem bem estar e estabelecem a construção de vínculos com seus iguais, é fundamental para a criança.

Portanto, nota-se que o desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social dos alunos com deficiência física, está intimamente associado às estratégias aplicadas em sala de aula, bem como às condições de saúde da criança e sua capacidade de interagir e formar vínculos. Nos dias de hoje, a educação brasileira

tem sofrido com um impacto expressivo sobre a pedagogia inclusiva, na busca de um novo paradigma, que seja eficiente, de fato, para garantir o direito das crianças com deficiência física e que apresentam necessidades educacionais especiais.

2.2.1.1 Conceitos e definições

Analisar conceitos e definições de um tema é relevante para melhor compreensão de sua efetiva realidade contextual. Desse modo, destaca-se que o conceito legal de deficiência torna-se cada vez mais abrangente, quando se considera uma análise direcionada para crianças em idade escolar. Senão observe outro conceito jurídico que define a deficiência:

Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se: **I** - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; **II** - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e **III** - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL. DECRETO nº. 3.298, 1999).

No caso de criança em idade escolar, a deficiência física pode ser caracterizada como permanente ou de mera incapacidade, mas, em ambos os casos, o aluno encontra dificuldades e barreiras a serem enfrentadas cotidianamente no espaço físico da escola.

Jannuzzi (2004), salienta que a educação inclusiva, no Brasil, teve seu início em um processo histórico gradativo, ainda no século XVIII, recebendo influências das transformações sociais que ocorriam ao longo dos tempos.

Um fator importante que se relaciona diretamente com o processo de educação inclusiva, se refere aos alunos com deficiência, que em tempos mais remotos, eram excluídos, em relação às demais crianças, recebendo educação em locais distintos e não em escolas regulares.

Segundo Giroto, Poker e Omete (2012), a escola é um ambiente apropriado para se promover a inclusão, pois é neste espaço que as crianças iniciam sua vida

social mais intensa, sendo o local em que são disseminados novos conhecimentos e se acumulam culturas.

Por este motivo, considera-se que o processo de inclusão educacional se fortalece no ambiente escolar, principalmente nos dias atuais e para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que os avanços tendem a propiciar um cenário mais organizado para que o aluno desenvolva suas potencialidades.

Giroto, Poker e Omete (2012), ainda ressaltam que é na infância que as necessidades educacionais se tornam mais evidentes na vida escolar de cada indivíduo, de modo que as dificuldades apresentadas na fase da alfabetização infantil precisam ser trabalhadas pelo professor, no sentido de se estabelecer meios para o melhor aproveitamento escolar possível.

A este respeito, resalta-se que:

Sob o paradigma da inclusão, que preconiza a convivência na diversidade, particularmente no contexto escolar, é imperiosa a necessidade de utilização de recursos específicos, de estratégias diferenciadas de ensino e de condições de acessibilidade, que tem sido garantidas por meio de novas ferramentas tecnológicas (GIROTO, POKER & OMETE, 2012, p. 20).

Assim, nota-se que a educação inclusiva de crianças com necessidades educacionais especiais vem se tornando um assunto de grande interesse social, por representar uma conquista no cenário brasileiro, envolvendo a busca pela transposição de barreiras na vivência e no aprendizado de crianças com deficiência física ou outros problemas afins.

2.2.2 Aspectos político-sociais da educação inclusiva e o respeito às diferenças

Segundo Baptista e Beyer (2006), dados publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), demonstram que a partir do ano de 2000, no Brasil, houve um aumento considerável de casos de crianças com necessidades especiais inseridas em escolas de ensino regular (Anexo A, Figura 5).

As três últimas décadas registraram, no mundo inteiro, significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos que provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação. Estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do norte como nos países do sul, têm se caracterizado, predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica (ROTH, 2006, p. 16).

Portanto, no que se refere especificamente aos aspectos político-sociais da educação inclusiva, ressalta-se que quando uma criança possui histórico de problemas físicos de saúde, tendo sofrido com diversas situações ao longo dos anos, que lhe comprometeram o desenvolvimento físico e intelectual, ele demanda de ainda mais atenção por parte da escola.

Esta realidade demonstra a relevância da integração educacional para o país, evidenciando que várias são as iniciativas em torno das questões relacionadas à diversidade e à necessidade de uma educação inclusiva para crianças com deficiência física que, geralmente, apresentam necessidades especiais.

"Uma sociedade é menos excludente e conseqüentemente mais inclusiva, quando reconhece a diversidade humana e as necessidades específicas dos vários segmentos sociais" (RESENDE & VITAL, 2008, p. 29).

Considera-se, neste contexto, que as políticas de inclusão existem e precisam ser aplicadas, também, na realidade prática da educação voltada para as necessidades de crianças com deficiência física, de modo a contribuir para o suprimento de suas dificuldades.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é conseqüência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor. Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada (BATISTA, 2006, p. 13).

Portanto, a escola deve estar atenta às diferenças, às necessidades especiais no âmbito educacional, mas não deve deixar de implementar ideias focadas na compreensão, trazendo para seus alunos, a noção de integração, inclusão, igualdade, solidariedade. Através de um processo de inclusão educacional sério e responsável, as crianças passam a entender a importância da interação com

todos os indivíduos, contribuindo para a mudança de cultura e auxiliando na adaptação de seus colegas com necessidades educacionais especiais.

Assim como as crianças, a escola também precisa conscientizar seus professores e colaboradores para lidar com a criança com deficiência física, uma vez que cada um apresenta necessidades distintas e requer cuidado específico por parte do professor regente e do professor de apoio.

(...) ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (BATISTA, 2006, p. 13).

Por isso, percebe-se que a realização de trabalhos pedagógicos que possibilitem adaptação de métodos e técnicas educacionais, visando integrar o aluno com deficiência física aos seus colegas, também é primordial neste processo de inclusão. Deve-se criar estratégias que permitam ao aluno com deficiência se integrar aos demais colegas, aprendendo e socializando de forma natural.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um 'ensino diversificado', para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas (BATISTA, 2006, p. 13-14).

Ou seja, quando um educador busca atuar de forma integrada com seus alunos, promove uma noção de igualdade entre a turma, viabilizando a concretização da inclusão educacional da criança com deficiência física no ambiente escolar. O professor pode contribuir, ainda, com a elaboração de atividades que estejam focadas no trabalho em grupo.

A prática escolar inclusiva provoca, necessariamente, a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de se subdividi-lo. Dessa forma, nas subdivisões de uma turma, os alunos com deficiência mental podem aderir a qualquer grupo de colegas, sem formar um grupo à parte, constituído apenas de alunos com deficiência e/ou problemas na aprendizagem. Para conseguir trabalhar dentro dessa proposta educacional, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem idéias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim (BATISTA, 2006, p. 14).

Nestes casos, o professor deixa os próprios alunos escolherem seus temas dentro da disciplina trabalhada em sala de aula, mas promove meios para a sociabilização entre os colegas com e sem deficiência, de forma que neste processo, torna-se mais fácil despertar o interesse de todas as crianças, evidenciando-se suas capacidades e habilidades cognitivas e motoras.

Desse modo, considera-se que o processo de inclusão educacional é significativamente complexo, porém, viável e necessário. É indispensável nos dias de hoje, que as escolas mantenham um atendimento especializado em seu processo educacional, que possibilite a inclusão de toda e qualquer criança, inclusive daquelas que apresentem deficiência física que necessite de auxílio permanente de um profissional de apoio.

A inclusão educacional é exigência legal, mas, além disso, envolve questões sociais e de aprendizado humano. Toda criança tem o direito legal de ser inserida na rede regular de ensino, para que se desenvolva plenamente em suas capacidades cognitivo-comportamentais, de forma a se estabelecer uma efetiva inclusão do processo de ensino aprendizagem para todos.

2.2.3 Necessidades especiais de crianças com deficiência física

De acordo com Mantoan (2003), os direitos da criança com deficiência somente começaram a ser considerados em uma análise legal, a partir do ano de 1969, estando vinculados ao princípio da normalização da vida escolar, essencialmente relacionadas à dificuldades de adaptação ou incapacidades de aprendizado, geradas para a vida dos indivíduos.

Porém, é essencial considerar que foi a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, que o sistema educacional se tornou mais inclusivo (Anexo A, Figura 6).

E, neste contexto, de acordo com disposições do MEC (2006a), as necessidades especiais das crianças com deficiência física são significativamente relevantes para seu desenvolvimento educacional, uma vez que a integração destes com seus semelhantes, como as crianças da mesma idade, seus professores e todos os demais sujeitos envolvidos no processo educacional e na busca pela inclusão (Anexo A, Figura 7).

A atenção à forma com a qual o aluno com deficiência física é posicionado em sua carteira, é fundamental, não apenas pela disposição do próprio corpo, mas, além disso, pela forma com a qual sua mão fica livre para que ele possa escrever, desenhar e desenvolver suas atividades em sala de aula.

Segundo Battistella (2016), a Organização das Nações Unidas - ONU, por meio da Convenção da Organização das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicado no ano de 2008, da qual o Brasil é um dos países signatários, dispõe que a deficiência pode ser definida como uma espécie de impedimento de caráter duradouro, que pode ser de caráter intelectual, mental, físico ou sensorial.

E qualquer destes tipos de deficiência pode comprometer a interação dos indivíduos com o meio, devido a inúmeras barreiras que existem no cotidiano social. Entende-se a relevância dos projetos inclusivos das escolas regulares, com o intuito de integrar alunos com deficiência física, prestando-lhes assistência individualizada, mas num formato coletivo e que vise estabelecer uma aprendizagem significativa, democrática e eficaz.

Isso significa que a criança com deficiência física requer atendimento educacional especializado. Portanto:

O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (BATISTA, 2006, p. 17).

Neste contexto, reforça-se o entendimento de que essa diferenciação não está na forma com a qual se lida com o aluno, mas sim no método utilizado para promover seu pleno desenvolvimento educacional.

Ou seja, a educação especializada está fundamentada na busca pela quebra de barreiras e superação da criança com necessidades educacionais especiais, e não na condição diferenciada de se trabalhar o processo educacional destes indivíduos, uma vez que não seria essa a noção adequada do processo de inclusão educacional.

As barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, a educação especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno. Essas formas de intervenção mantêm o aluno em um nível de compreensão que é muito primitivo e que a pessoa com deficiência tem dificuldade de ultrapassar - nas chamadas *regulações automáticas*, de Piaget (BATISTA, 2006, p. 17 e 18).

Sendo assim, a inclusão nada mais é do que a promoção da superação da criança com deficiência física, no que se refere a todo o processo educacional e de ensino e aprendizagem, envolvendo, na mesma proporção, uma concepção de adaptação ao meio ambiente comum.

Dessa forma, a escola que busca a inclusão educacional de seus alunos com deficiência física está respeitando as normas legais pertinentes, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis e conscientes das questões socioeducacionais.

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover (BATISTA, 2006, p. 18).

Ao estimular a convivência do aluno com deficiência com seus colegas, o professor realiza uma etapa do processo inclusivo. Mas há muito mais do que isso a se fazer para a concreta efetivação do processo de inclusão educacional no Brasil. Deve-se considerar que a acessibilidade também é fator preponderante na inclusão de crianças com deficiência física.

Segundo Batista (2006, p. 18), "a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber".

Entende-se, portanto, que a inclusão da criança com deficiência física envolve um processo sistemático e continuado, no que tange ao cenário escolar e ao próprio processo de ensino e aprendizagem destes indivíduos, haja vista que o enfrentamento de barreiras tende a levar a criança com necessidades educacionais especiais e perder o estímulo e ficar desmotivada para o aprendizado.

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum (BATISTA, 2006, p. 22).

Salienta-se, pois, que a busca pelo atendimento educacional especializado envolve diversos fatores, sempre no sentido de se promover a construção do conhecimento de forma planejada, para que a criança com deficiência e que apresente necessidades educacionais especiais consiga assimilar todo o conteúdo e realmente seja incluído.

De acordo com Batista (2006, p. 23), "a verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro", de modo que a socialização é parte integrante do processo educacional inclusivo.

Assim, a inclusão de crianças com deficiência física no contexto educacional se torna uma tarefa árdua e requer dedicação dos profissionais, essencialmente de um professor de apoio, para que se torne viável a concretização de um atendimento educacional especializado.

2.2.4 O papel do professor regente e de apoio

A pedagogia inclusiva deve ser mediada por um professor capacitado, que esteja preparado para atender às necessidades das crianças com deficiência física nas séries iniciais de ensino, buscando promover a interação e integração social destes alunos com seus colegas.

Conforme Silva (2010), desde a reformulação do sistema de ensino brasileiro, a imposição de ações voltadas para o processo de inclusão se tornou mais abrangente e se pautou em estratégias políticas e administrativas, estabelecendo diretrizes e normas específicas para adequar o processo de ensino aprendizagem às necessidades das crianças com necessidades especiais, como àquelas portadoras de deficiência física.

É essencial destacar que a criança com necessidades educacionais especiais, por vezes, apresenta características afetivas mais intensas e, nestes casos, o professor deve estabelecer vínculos de afeto e conquistar o respeito e o carinho da criança, para que com o decorrer dos dias, ela se sinta capaz e à vontade para participar integralmente das atividades em sala de aula (Anexo A, Figura 8).

Para Roth (2006), o professor regente e o professor de apoio são figuras essenciais e devem manter um relacionamento pautado na identificação e atenção às necessidades especiais de seus alunos com deficiência, buscando promover a adaptação curricular e pedagógica, em virtude dos anseios apresentados por estas crianças, com a finalidade de proporcionar seu pleno desenvolvimento.

O professor torna-se um elemento chave neste processo de adequação e apoio ao aluno com deficiência física, tornando-se essencial para agregar valores não apenas no contexto educacional em si, mas também no contexto inclusivo de um modo geral, regendo e apoiando os alunos com deficiência física em seu cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/61, é o dispositivo legal que regula a necessidade de que as escolas cumpram seu papel de atendimento

relacionados à educação regular. Contudo, a partir de outra normativa, datada do ano de 1971, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692/71, o legislador dispõe sobre o atendimento direcionado aos alunos com deficiências físicas e mentais (Anexo A, Figura 9).

Segundo a UNESCO (2016), em meados dos anos 1990, um documento denominado como Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, firmado em uma Conferência mundial, discutiu aspectos relacionados às principais necessidades apresentadas por pessoas com deficiências, determinando-se como resultado, que estes indivíduos precisam de apoio especial, inclusive no que se refere à participação efetiva e continuada de um professor de apoio ou regente, de forma a criar condições adequadas para se manter um sistema educacional realmente integrado (Anexo A, Figura 10).

Nota-se, portanto, que a educação inclusiva possui um histórico legal e conceitual baseado nas próprias necessidades humanas dos alunos, que vêm sendo identificadas ao longo dos anos e que demonstram estar intimamente relacionadas com a busca pela melhor forma de se receber e ensinar à criança.

Para Mantoan (2006), diante da percepção da necessidade de professores de apoio e regentes, que estejam devidamente capacitados para lidar com as crianças portadoras de deficiência física, percebe-se que a escola atual é um espaço para todos, sem distinção, mantendo uma importante representação na sociedade, o que sugere que o direito à educação deve ser considerado como um direito essencial à vida humana em sociedade. E para que isso aconteça, todos os envolvidos neste processo de integração devem estar comprometidos (Anexo A, Figura 11).

No Brasil, mesmo com tanta modernidade e desenvolvimento tecnológico e cultural, ainda é comum que as pessoas com deficiência física encontrem barreiras e obstáculos físicos que os impedem de ir e vir (Anexo A, Figura 12).

Por isso, quando se analisa as condições de inclusão do aluno com deficiência física, é essencial considerar a importância da adequação ou adaptação

dos espaços físicos das salas de aula, para que o aluno possa se locomover sem maiores transtornos e constrangimentos.

Assim, para Roth (2006, p. 88), é importante considerar que o papel colaborativo do professor regente e do professor de apoio são interligados em sala de aula, uma vez que "o professor de apoio/itinerante, além de auxiliar o professor regente nas questões pedagógicas em sala de aula, ganha contornos de um profissional que também trabalha a formação dos professores no espaço escolar".

Além disso, é indispensável o auxílio de um professor de apoio ou do regente em sala de aula, com a finalidade de se estabelecer uma conexão entre o aluno com deficiência física e seus iguais, criando um espaço propício para o aprendizado, eliminando barreiras cotidianas, a fim de se garantir a liberdade e cooperação entre as pessoas.

Diante de tantas barreiras verificadas no cotidiano de crianças com deficiência física nas escolas de ensino regular, é relevante considerar que a capacitação dos profissionais que lidam com estas crianças é de suma importância para a melhoria do processo de ensino aprendizagem destes, visando uma escolarização adequada e auxiliada por um profissional mediador.

2.2.5 Capacitação de professores na educação de crianças com deficiência física

Mantoan (2003, p. 16), observa que "as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades".

Um professor de apoio ou regente é indispensável para atuar tanto em sala de aula, como em ambientes comuns da escola, devendo estar devidamente preparado para trabalhar na educação inclusiva, prestando atendimento educacional e atendendo às necessidades cotidianas do aluno com deficiência física que frequente uma escola de ensino regular.

O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a

diretriz de mobilização de forças compensatórias (OLIVEIRA, REGO e SOUZA, 2002, p. 103).

Nos casos de limitações físicas, o professor de apoio deve estar pronto para eliminar as barreiras ou fazer com que seu aluno consiga ultrapassar, de forma que o mesmo compreenda que suas dificuldades, por vezes, podem ser superadas, da mesma forma que seus colegas também enfrentam outras barreiras adversas no ambiente escolar.

Com base nas disposições de Antunes (2008), considera-se que a educação de alunos com deficiência física pode ser considerada como parte inseparável do direito à educação, conforme disposições da Constituição Federal de 1988, tendo foco na inclusão e na integração efetiva destas crianças, para que suas dificuldades possam ser sanadas no âmbito do ensino regular, juntamente com alunos sem necessidades educacionais especiais.

São recorrentes as vivências do cotidiano escolar de crianças com deficiência física que são excluídos por seus coleguinhas, nas mais diferentes instituições de ensino. Daí a importância de se repensar o processo de inclusão destes alunos, implementando ações que coíbam a discriminação e promovam, efetivamente, a inclusão educacional destes indivíduos.

Diante desta percepção sobre a inclusão de crianças com deficiência física, a capacitação do professor regente e de apoio se torna ainda mais importante, uma vez que é necessário que os mesmos adquiram conhecimentos específicos sobre como lidar com determinadas necessidades especiais.

Por isso, conforme Lima (2006), a mediação é fundamental, sendo indispensável a capacitação dos profissionais que atuam nos mais diversos papéis da educação inclusiva, para que os alunos com deficiência física não se sintam excluídos e, ao mesmo tempo, sintam-se motivados a superar as dificuldades do dia a dia em uma escola de ensino regular, haja vista que as crianças se desenvolvem justamente a partir das situações difíceis que enfrentam, sendo que a interação social lhes é favorável para se concretizar processos mediadores.

Assim, cabe ao professor, bem como aos demais profissionais da educação, criar e implementar estratégias de apoio, buscando mediar as interações sociais entre o aluno com deficiência física e seus colegas. E o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem buscado atuar continuamente no sentido de disseminar uma política inclusiva para a educação brasileira.

Com o objetivo de disseminar a política da inclusão e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi implantado o Programa Educação Inclusiva (...). Com o intuito de expandir o programa por todos os cantos do país, foram estabelecidos municípios-pólo, para formação de gestores e educadores inclusivos e que por sua vez, através de seminários regionais se tornaram multiplicadores para outros municípios de suas áreas de abrangência (DÔRES SILVA, 2006, p. 103).

O MEC tem se posicionado em favor das políticas de inclusão, buscando capacitar os professores e disseminar a cultura da educação inclusiva pelo país. As normas direcionadas ao processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, como os alunos portadores de deficiência física, primam pelo reconhecimento destas como sujeitos de direito, no aspecto social e político.

Para Mazzotta (2005), a formação do professor requer um modelo diversificado de propostas de profissionalização, em relação às que já existem. Isto significa inovação e transformação, tomando o projeto educacional como parâmetro, no sentido de levar todos os profissionais a se adaptarem com o perfil do aluno com deficiência física e contextualizando seu papel conforme as necessidades educacionais especiais de cada criança (Anexo A, Figura 13).

Uma nova legislação municipal de Manaus foi sancionada no ano de 2015, com a finalidade de determinar a obrigatoriedade de todas as escolas públicas do município se adequassem com a aquisição de carteiras especiais.

Para Roth (2006, p. 113), "o que realmente vale é oferecer serviços e adotar práticas criativas na sala de aula, redimensionando o projeto pedagógico, revendo posturas e construindo uma nova filosofia educacional".

Estas carteiras devem seguir as exigências padronizadas pela Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA), assim como da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e

Tecnologia (Inmetro), com a finalidade de atender às necessidades das crianças com deficiência física.

A gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (Semed), Maria Reni Formiga, disse que a lei tem o objetivo de reforçar a oferta já realizada desse tipo de carteira escolar, que podem ser adquiridas com ou sem licitação no caso da rede pública municipal. De acordo com Formiga, a viabilização da carteira escolar especial ocorre após a escola informar ao Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) a existência de um aluno com deficiência física. Um fisioterapeuta vai à escola para orientar sobre a adaptação do mobiliário. "O fisioterapeuta verifica a necessidade e assim fazemos a adaptação. O ideal seria que no ato da matrícula a mãe apresentasse um laudo médico, afirma a gerente, destacando que como a lei é recente a secretaria está se organizando para cumpri-la, mas sempre cumprimos". Além da oferta de carteiras escolares especiais, é necessário formar professores, facilitar o atendimento do aluno, avaliá-los e providenciar, se for o caso, terapias e uso de sala de recursos no contra turno para trabalhar as habilidades não adquiridas. Programas de atendimento oferecido no CMEE e palestras de orientação familiar compõem as ações de inclusão também são desenvolvidas nas escolas municipais (BEZERRA, 2015, p. 1).

No cenário da rede estadual de ensino de Manaus, conforme disposições da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), as crianças portadoras de deficiência física já contam com o suporte de carteiras especiais desde o ano de 2010. Estas carteiras possuem assento, braço e encosto diferenciados, com o objetivo de facilitar a adaptação destes alunos.

Ainda de acordo com Bezerra (2015, p. 1), para os alunos diagnosticados com paralisia cerebral, o estado disponibiliza, ainda, "o conjunto-escola, um material específico, integrado por um suporte para a cabeça e um para os pés, além de um terceiro para posicionar os materiais escolares de uso do aluno".

Sendo assim, verifica-se que já existe uma real preocupação do poder público local em relação à necessidade de prestar assistência aos alunos com deficiência física que residem em Manaus, vislumbrando o atendimento da demanda por limitações que os mesmos apresentam cotidianamente.

Por outro lado, destaca-se que esse processo é longo e não envolve apenas o aspecto físico e material, mas, além disso, demanda muita dedicação dos profissionais, que precisam estar envolvidos e interessados, principalmente porque o professor é uma referência para o aluno.

Nesse sentido, o professor precisa entender o valor de seu papel como educador e suporte em todo o processo educacional da criança com deficiência, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão do futuro.

De acordo com Lima (2006), o apoio de um educador preparado é essencial para acompanhamento de alunos com deficiência física. Os profissionais precisam ser capacitados, para aprender a lidar com as mais diversas necessidades e para atuar de forma preparada em cada caso, estando atentos aos sinais que indiquem as necessidades da criança.

Considera-se, pois, que a escola é um espaço fundamental para se efetivar a inclusão de crianças com deficiência física, tendo em vista que o princípio fundamental da inclusão escolar é que todos os alunos devem aprender juntos, independente de suas dificuldades, reforçando a noção basilar que defende que todas as diferenças devem ser aceitas.

2.2.6 A relevância das tecnologias assistivas na educação especial inclusiva

Para que a criança com necessidades especiais tenha um desenvolvimento humano efetivo, é essencial que haja um processo de adaptação em todos os meios dos quais este indivíduo participa. Suas experiências devem se basear na percepção do processo inclusivo.

Segundo Galvão Filho e Damasceno (2003), no contexto educacional, especialmente, as tecnologias assistivas são ainda mais relevantes para a conclusão deste processo inclusivo, uma vez que é neste ambiente que a criança começa a formar sua percepção cultural sobre o mundo exterior à sua família, ou seja, à realidade social que enfrentará cotidianamente.

A apropriação do espaço educacional, por parte do aluno com necessidades especiais, deve ser formada com fundamento nas ações planejadas e aplicadas em sala de aula e em toda a escola, envolvendo a linguagem e a interação construída entre este indivíduo e seus colegas e professores.

Por isso, Galvão Filho e Damasceno (2003), ressaltam a importância da escola apresentar um formato direcionado às necessidades dos alunos, desenvolvendo recursos que facilitem a acessibilidade e promovam uma assistência eficiente, no contexto educacional, eliminando as dificuldades físicas, espaciais e de conteúdo, para que o aluno portador de deficiência física se integre, de fato, em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, destaca-se que as tecnologias assistivas podem ser implementadas com base em diversos formatos, podendo ressaltar como exemplos, as seguintes variáveis:

a) Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender as necessidades dos educandos com dificuldades de fala e de escrita. b) Adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros. c) Desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica. Não é uma categoria exclusivamente de responsabilidade dos professores especializados que atuam no AEE. No entanto, são os professores especializados, apoiados pelos diretores escolares, que levantam as necessidades de acessibilidade arquitetônica do prédio escolar. d) Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros. e) Uso de mobiliário adequado: os professores especializados devem solicitar à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros (SCHIRMER et al., 2007, p. 27-28).

Portanto, as tecnologias assistivas correspondem a metodologias tecnológicas aplicadas à educação, com a finalidade de viabilizar a promoção do desenvolvimento educacional dos alunos com necessidade especial, ampliando as condições de atendimento ao aprendizado e interação social.

De acordo com Santana, Santos e Pereira (2012), atualmente, existem muitas tecnologias assistivas disponíveis no mercado. E estas tecnologias contribuem para a promoção de um ensino de melhor qualidade para as crianças com necessidades educacionais especiais, uma vez que facilitam o entendimento, estimulam o interesse e viabilizam o processo de ensino e aprendizado destes alunos.

A partir das tecnologias assistivas, é possível identificar aspectos importantes sobre as dificuldades dos alunos com necessidades especiais e promover ações voltadas para a solução de problemas, para que, assim, se torne viável despertar as habilidades destes alunos e gerar melhorias para o processo educacional.

Santana, Santos e Pereira (2012), destacam que, especialmente no caso de pessoas com deficiência, a tecnologia se torna uma aliada para a vida de um modo geral. No que concerne ao campo educacional, a tecnologia assistiva auxilia na promoção do desenvolvimento de habilidades funcionais que a criança possa apresentar dificuldades, além de melhorar seu desenvolvimento cognitivo e comportamental, porque em muitas situações, é uma forma de quebrar barreiras

O uso destas tecnologias por pessoas com deficiência já se tornou comum. Porém, quando se analisa a realidade da rede pública de ensino, nota-se que diversas dificuldades têm impedido que as tecnologias assistivas cheguem até as escolas, para auxiliar no processo de construção do conhecimento de crianças com deficiência física que apresentam necessidades educacionais especiais, como a escassez de verbas para a aquisição de equipamentos, por exemplo.

As pessoas com deficiência ao utilizarem da Tecnologia Assistiva, em especial no âmbito escolar, adquirem autonomia, independência para realização de atividades tanto na escola quanto fora dela. Para tanto, se faz necessário o acompanhamento do aluno no momento da utilização de qualquer recurso tecnológico, com intuito, de ajudá-lo na adaptação do mesmo. É fundamental, neste caso, que haja um professor especializado ou capacitado que entenda as especificidades de cada deficiência e possa ajudar o aluno na adaptação tanto na utilização de instrumentos tecnológicos, como: a impressora Braille, softwares (DOSVOX e Virtual Vision), assim como, na interação com os demais colegas em sala de aula (SANTANA, SANTOS & PEREIRA, 2012, p. 346 e 347).

Compreende-se, portanto, que apenas a aquisição das tecnologias não é suficiente para auxiliar o aluno com deficiência física e necessidades educacionais especiais. É necessário que os professores regentes e de apoio sejam capacitados para trabalhar suas atividades a partir de mecanismos inovadores e modernos.

Sendo assim, evidencia-se que: "ao buscar incluir a tecnologia na escola, é necessário treinamento e apoio da equipe que irá conduzir o uso da Tecnologia

Assistiva para que seja utilizada de modo correto trazendo benefício ao seu usuário" (SANTANA, SANTOS & PEREIRA, 2012, p. 348).

As tecnologias assistivas são consideradas como ferramentas de suporte para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais, que pode promover um melhor aproveitamento de suas capacidades cognitivas comportamentais e ajudá-lo a ultrapassar barreiras no cotidiano escolar.

3 MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada na cidade de São Luís de Montes Belos, situada no estado de Goiás, com professores que atuam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar o atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

3.1 Delineamento da pesquisa

Como delineamento, a pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual;

Etapa 4: Participação nas formações e aplicação do questionário;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

3.2 Conceituação: metodologia e método

Este estudo foi elaborado com base nas regras gerais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com a finalidade de se constituir um trabalho consistente e cientificamente fundamentado.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007), a metodologia representa uma forma de se direcionar com ênfase o caminho investigativo, no sentido de se identificar a verdade dos fatos.

A metodologia corresponde à junção de processos e técnicas aplicados em uma pesquisa, visando gerar maior coerência às informações coletadas e posteriormente apresentadas. É nesta etapa que se deve traçar todas as variáveis ambientais, acerca do objeto de investigação de uma pesquisa.

Segundo Gil (2010), a metodologia é a forma pela qual se determinam as circunstâncias do objeto de análise, apresentando-se as pretenções da pesquisa e descrevendo-se os objetivos, assim como a técnica que será aplicada na fase de coleta e análise das informações.

Nesse contexto, ressalta-se que a metodologia pode ser classificada a partir de diversos aspectos, como por exemplo, com base nos objetivos do estudo, bem como a partir da natureza, do objeto e tipos de coleta e análise de dados.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007), traçar a linha de pesquisa é essencial para se construir um estudo consistente e com fundamentação científica plausível, uma vez que o pesquisador se torna intérprete da realidade vivenciada no cenário de pesquisa, transcrevendo seu posicionamento com um ponto de vista direcionado.

Considera-se que o método é definido como a caracterização do direcionamento que se segue para se atingir o objetivo chave da pesquisa, tomando como fundamento as técnicas, detalhando os procedimentos de forma padronizada e sistematizada.

De acordo com Gil (2008), quanto aos métodos, as pesquisas podem ser classificadas em variados aspectos. Cientificamente, elas podem ser exploratórias ou conclusivas. Também podem ser dedutivas ou indutivas.

No mesmo sentido dispõem Minayo, Deslandes e Gomes (2010, p. 14), ao destacar que a metodologia é o "caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade", enquanto o método equivale à forma pela qual se atinge os resultados, ou seja, é determinado pelo tipo de abordagem, métodos e técnicas aplicados no decorrer deste caminho.

Destaca-se o uso do método dedutivo para este estudo, aplicado com o intuito de levar o leitor a interpretar as ideias e formar conclusões, partindo de um raciocínio geral até se atingir o particular, em uma análise lógica das premissas apresentadas.

3.3 Período da pesquisa

Este estudo teve início no mês de setembro do ano de 2015 e foi concluído no mês de dezembro do ano de 2016.

3.4 Objeto de estudo da pesquisa

Os referidos questionários foram direcionados aos professores que atuam no atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano de crianças com deficiência física nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

3.5 Estratégias metodológicas

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário para professores das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos-GO.

A presente pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de coletar dados sobre a educação especial de crianças com deficiência física, com ênfase na situação das escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO, objetivando identificar a realidade do atendimento inclusivo especializado desta região.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa exploratória tem o objetivo de preparar previamente a coleta de dados, no sentido de fornecer subsídios para outro tipo de pesquisa.

Ou seja, a pesquisa descritiva identifica e analisa características de um fenômeno ou de uma população específica, como no caso da situação do atendimento inclusivo especializado das escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO, considerando todas as variáveis encontradas.

3.5.1 Questionário piloto

Questionário piloto é um questionário prévio que permite detectar possíveis erros, trilhar uma estrutura ou planejamento das perguntas que formam o questionário. Da mesma maneira, permite agregar as perguntas que faltam ou as que não são necessárias. A aplicação do questionário piloto foi realizada junto à

coordenação pedagógica das escolas, uma vez que os coordenadores são os sujeitos que acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como o trabalho pedagógico dos professores.

3.5.2 Questionário estruturado

Foram elaboradas questões com o intuito de proporcionar melhor compreensão dos resultados, a partir da elaboração e aplicação de questionários direcionados a 60 professores regentes e 10 professores de apoio que atuam na rede pública municipal de ensino de São Luís de Montes Belos-GO.

Com fundamento em Lakatos e Marconi (2010), o questionário foi inicialmente autorizado pelos diretores das escolas objeto de estudo desta pesquisa. Seguiu-se um roteiro pré-estabelecido, baseado em um formulário específico (Apêndice A), cujo objetivo foi o de investigar o atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

Os questionários foram aplicados no espaço físico de cada escola, na sala dos professores, entre os dias 14 e 30 de setembro do ano corrente (2016), em dias e horários alternados, definidos aleatoriamente, nos períodos matutino e vespertino, conforme disponibilidade dos professores e da autora deste estudo.

Foram desenvolvidos e aplicados questionários, previamente estruturados, composto por 20 perguntas fechadas a um único universo de pesquisa, que engloba todos os professores que atuam entre o 1º e o 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

3.6 Sujeitos participantes da pesquisa

3.6.1 Universo de pesquisa

Conforme Cervo, Bervian e Silva (2010), a coleta de dados deve ocorrer após a delimitação da população que se pretende estudar. Desse modo, definir o grupo de indivíduos que se pretende estudar em um cenário específico, é essencial para o processo de pesquisa.

Entende-se que a coleta de dados baseada em uma análise de uma população muito numerosa pode ser inviável, "daí a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população ou universo" (LAKATOS & MARCONI, 2007, p. 37).

Portanto, o universo deste estudo foi composto por 60 professores regentes e 10 professores de apoio que atuam entre o 1º e o 5º anos do Ensino Fundamental das escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO, totalizando 70 professores.

3.7 Tipo de Investigação

3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

Baseado nos ensinamentos de Cervo, Bervian e Silva (2010), ressalta-se que do ponto de vista da natureza, esta pesquisa é considerada como aplicada, uma vez que tem a finalidade de proporcionar conhecimentos acerca da realidade vivenciada nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO, para, posteriormente, gerar possíveis adequações voltadas para melhorias da educação de alunos com deficiência física que apresentam necessidades educacionais especiais.

3.7.2 Da forma de abordagem do problema

Segundo Lakatos e Marconi (2010), o principal intuito de se definir uma abordagem do tipo quantitativa é o de se mensurar dados de uma população específica, considerando características determinadas, para gerar resultados estatísticos confiáveis.

Isso porque, conforme Gil (2008), uma pesquisa quantitativa possibilita avaliar comportamentos, através da mensuração dos resultados envolvendo um fenômeno determinado.

Neste contexto, evidencia-se que em sua forma de abordagem do problema, esta pesquisa é caracterizada como quantitativa. Busca-se, portanto, investigar o

atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

Segundo Fonseca (2002, p. 20), a pesquisa quantitativa possibilita a quantificação de dados, gerando resultados consistentes a partir de amostras representativas de uma população específica, em que "os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa".

Portanto, na pesquisa quantitativa, os resultados são baseados a partir de dados coletados com o universo amostral e apresentados matematicamente, possibilitando a interpretação de fenômenos específicos.

3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos

No contexto dos objetivos, conforme Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa é considerada como explicativa, porque visa identificar os aspectos que favorecem a situação do atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

Para Jung (2004), a pesquisa explicativa se refere àquela que busca identificar os aspectos determinantes de um fenômeno ou do objeto de pesquisa, contribuindo para a determinação dos resultados, ou seja, a pesquisa explicativa identifica a causa dos fatos ocorridos, tomando como base os métodos experimental ou observacional.

Com base em Cervo, Bervian e Silva (2010), a pesquisa também classificada como descritiva, uma vez que busca expor e analisar aspectos relacionados a um grupo específico de pessoas - professores da rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos-GO, que trabalham com crianças com deficiência física, buscando vincular a prática destes indivíduos à realidade socioeducacional deste grupo de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa descritiva, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2010), tem o intuito de apresentar os aspectos específicos de um fenômeno ou de uma população, a fim de estabelecer as características que promovem a relação entre as variáveis padronizadas e envolvidas em uma pesquisa.

Na pesquisa descritiva, é possível utilizar ferramentas como questionário, com a finalidade de se identificar informações relevantes acerca do assunto de abordagem, assim como realizar observação para levantar dados pertinentes.

3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2010), os procedimentos técnicos podem ser desenvolvidos em uma pesquisa a partir da classificação do tipo de estudo, que pode ser dividido em diversos formatos, como por exemplo, a partir de: a) pesquisa bibliográfica; b) levantamento de dados; e c) estudo de caso ou estudo de campo.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), quanto ao ponto de vista dos procedimentos técnicos, destaca-se que esta pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo, pois utiliza informações anteriormente publicadas, em conjunto com a análise prática das escolas objeto de estudo.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2010), é bibliográfica porque envolve uma pesquisa ordenada da literatura que trata do assunto inclusão de alunos com deficiência física e necessidades educacionais especiais, fundamentando textualmente o estudo, a partir da coleta e análise de informações em diversas fontes de pesquisa, como em livros, revistas e periódicos, entre outros.

E é de campo porque, conforme Gil (2010), também envolve uma investigação realizada nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO, visando coletar informações que contribuam para explicar a situação do atendimento das crianças com deficiências físicas nas respectivas escolas municipais.

Por fim, Mattar Neto (2007), salienta que a pesquisa bibliográfica se baseia em material já publicado, como em livros e periódicos. A pesquisa documental engloba publicações de livros e revistas, mas também faz uso de documentos, como fonte de informações. Já a pesquisa experimental, se relaciona com o controle de dados que possam influenciar nos resultados produzidos por um fenômeno de pesquisa. O levantamento, por sua vez, envolve questionamentos relacionados à problemática de estudo. O estudo de campo aborda uma realidade determinada, a partir de entrevistas e observação de uma amostra pré-determinada. O estudo de

caso analisa situações específicas e mais complexas sobre um assunto. E a pesquisa-ação equivale a um estudo abrangente acerca de uma situação-problema, envolvendo a participação do pesquisador.

3.8 Técnica de pesquisa

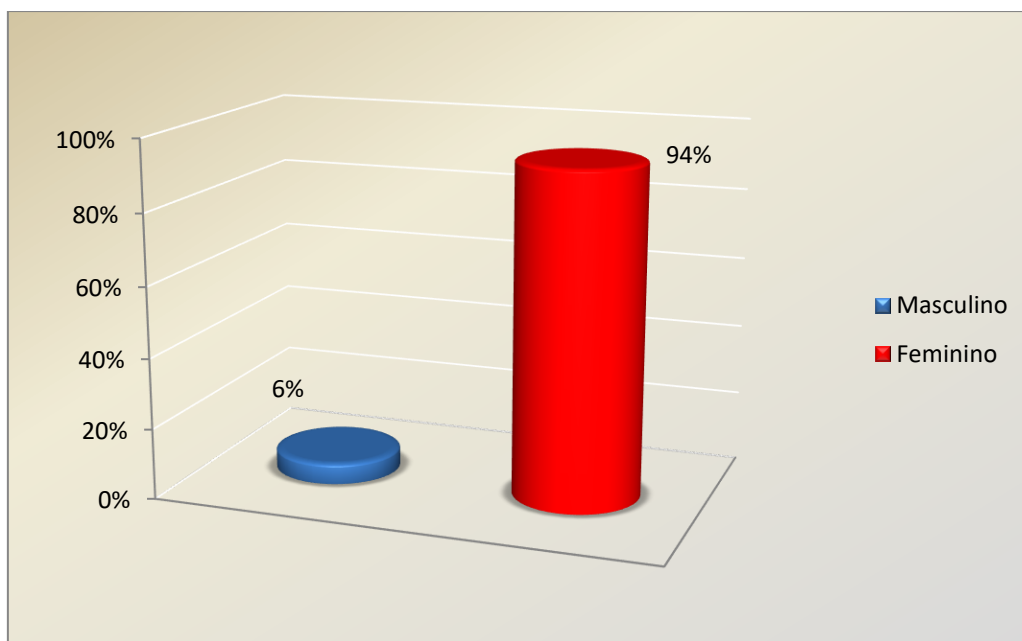
Para este estudo, foram elaborados formulários de pesquisa, com a finalidade de proporcionar maior clareza às informações. Os dados coletados foram devidamente analisados por meio de planilhas eletrônicas e dispostos estatisticamente em forma de tabelas e gráficos, para posteriormente apresentar uma discussão final dos resultados, com vistas a atingir os objetivos propostos pelo presente estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor compreensão do tema de abordagem deste trabalho, foi elaborado um questionário composto por 20 questões fechadas e previamente estruturadas, para aplicar a 60 professores regentes e 10 professores de apoio da rede pública de ensino de São Luís de Montes Belos-GO, que atuam com o atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano de crianças com deficiência física daquele município.

No que se refere ao gênero, o Gráfico 1, disposto logo abaixo, destacou os seguintes resultados:

Gráfico 1: Gênero



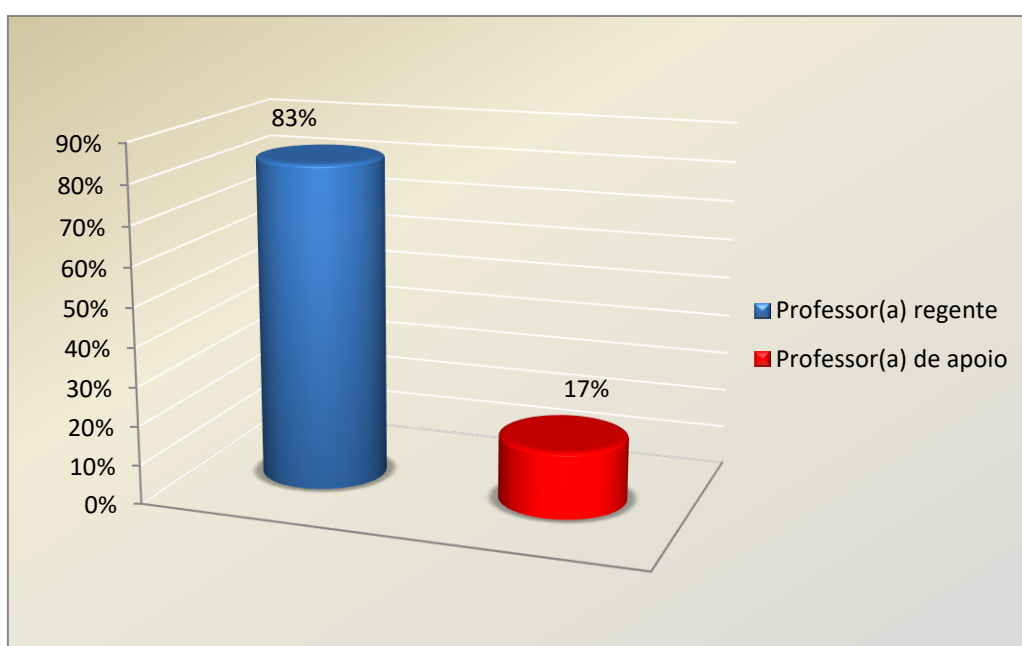
Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

A partir da aplicação e análise dos resultados dos questionários, verificou-se que entre os 70 professores entrevistados, 94% eram do sexo feminino e 6% do sexo masculino. Tal resultado sugere que a grande maioria dos pedagogos que atua no município de São Luís de Montes Belos-GO, na atualidade, com a alfabetização de crianças no ensino fundamental, são mulheres.

A este respeito, um estudo sobre o educar e o cuidar, a partir das relações de gênero envolvidas na educação de crianças no ensino fundamental, ressaltou que "por muitos anos, na história da Educação Infantil, o cuidar e o educar eram vistos como atividades que poderiam ser desenvolvidas apenas pelo gênero feminino" (CARDOSO, OLIVEIRA & SABOYA, 2015, p. 2).

Observa-se que na atualidade, apesar das mudanças culturais e de padrões sociais que ocorreram ao longo dos anos, ainda é clara a concentração de mulheres que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, quando se faz um comparativo ao quantitativo de pessoas do gênero masculino que trabalha neste setor.

Gráfico 2: Atuação na instituição



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

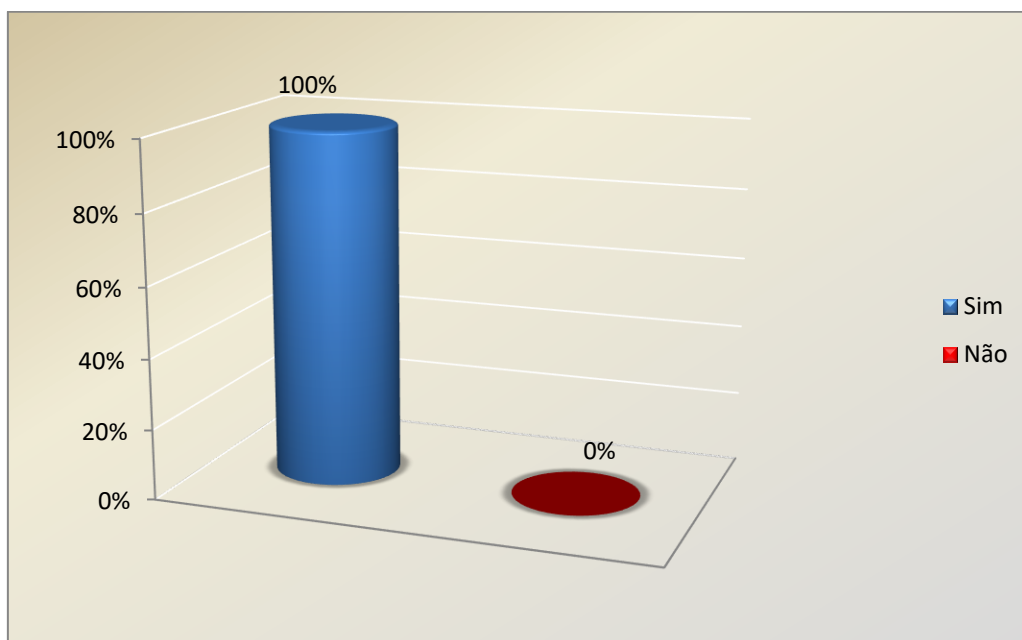
Ao se questionar sobre sua atuação na instituição de ensino que trabalha na atualidade, verificou-se que 83% dos professores atuam como professor regente, enquanto apenas 17% deles trabalham como professor de apoio.

Conforme Santana, Santos e Pereira (2012), ressalta-se que as diretrizes da LDB n. 4.024, de 1961, enfatiza que todas as pessoas, inclusive as 'excepcionais', têm direito de acesso à educação, de preferência no sistema regular de ensino.

Neste mesmo sentido, a LDB n. 9.394, de 1996, dispõe que quando houver necessidade, a escola deverá disponibilizar serviço especializado de apoio ao aluno com necessidade educacional especial.

Considera-se, pois, que a falta de professores de apoio na rede municipal de ensino local é significativa e pode comprometer a qualidade do aprendizado das crianças com deficiência física que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que o professor regente, em muitas situações, necessita do auxílio permanente de um profissional para viabilizar o processo de ensino e aprendizado para todos os alunos, de forma integrada e inclusiva.

Gráfico 3: Conhecimento das atribuições do cargo que exerce nesta escola



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

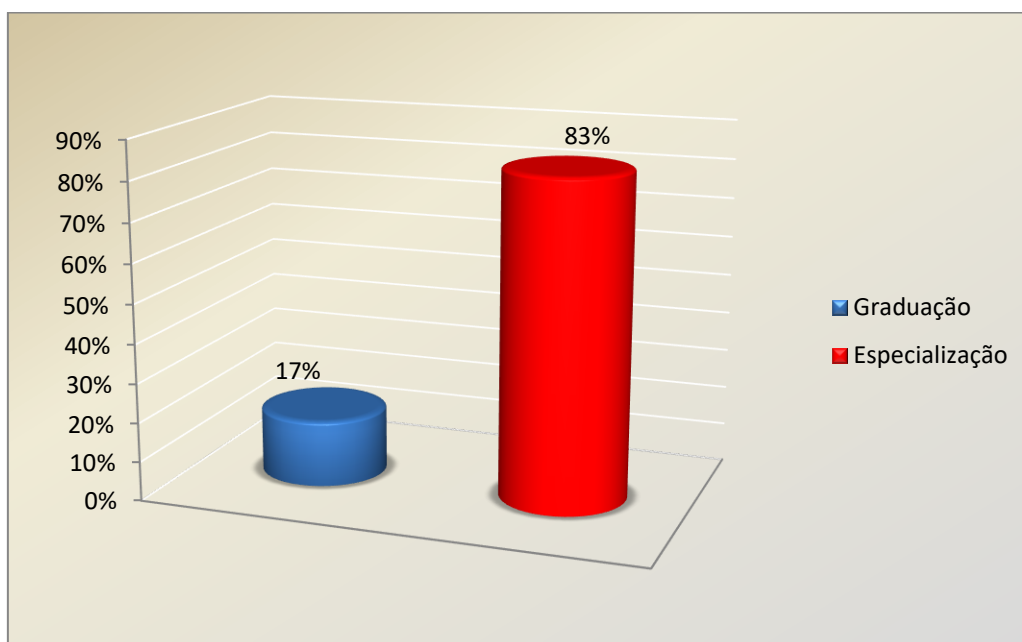
No que se refere ao conhecimento das atribuições do professor no âmbito do trabalho pedagógico da instituição educacional em que atuam, observou-se que todos eles (100%), afirmaram conhecer suas responsabilidades em relação ao cargo que ocupam.

Libâneo (2001), em sua obra 'Organização e gestão da escola: teoria e prática', destaca que a participação do professor no processo de organização do

trabalho pedagógico é fundamental, sendo ele um dos agentes que contribuem para a concretização da aprendizagem educacional de seus alunos.

Desse modo, a assimilação das responsabilidades de cada professor se torna essencial para que a escola possa traçar planos direcionados e contribuir para um sistema inclusivo eficiente. No caso dos professores de São Luís de Montes Belos-GO, a percepção sobre as atribuições a eles inerentes no cenário pedagógico é importante para a construção de uma alfabetização de crianças no ensino fundamental, de qualidade.

Gráfico 4: Formação acadêmica



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

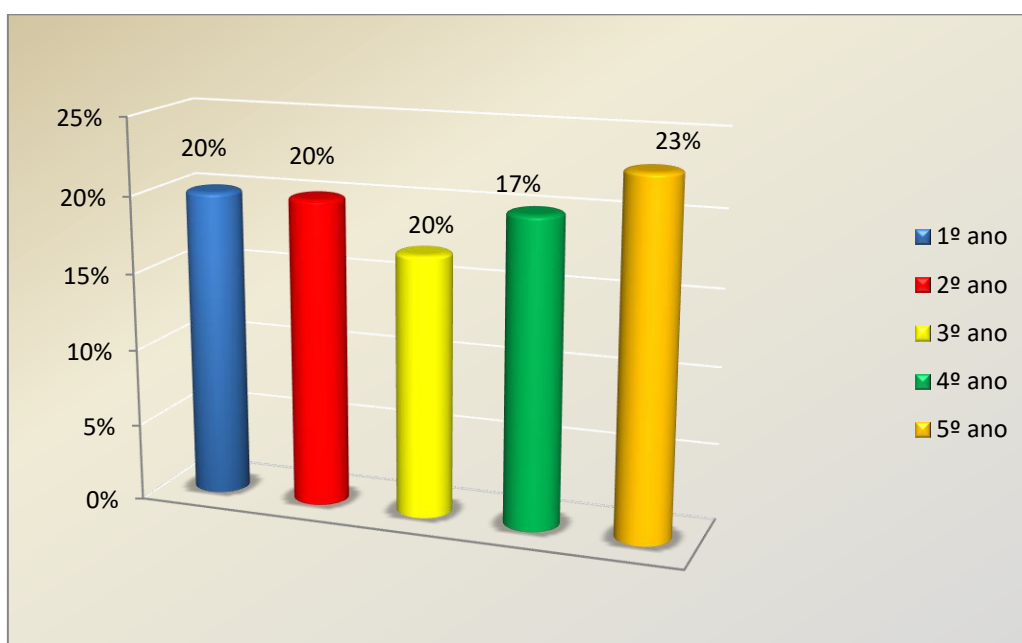
Entre os 70 professores que participaram da pesquisa - regentes e de apoio, 83% deles possuem alguma especialização em seu currículo acadêmico, enquanto 17% deles afirmaram que possuem apenas graduação, não sendo especialistas em nenhuma área da educação. Não havia profissionais com mestrado ou doutorado, entre o grupo de amostra.

Na concepção de Gomes (2009), os professores devem estabelecer um compromisso com os resultados gerados na educação de crianças no ensino fundamental, considerando-se que esta é uma fase muito importante da formação

dos alunos como indivíduos. De certa forma, o professor torna-se responsável pela qualidade do ensino e, por isso, é essencial que se especialize e busque se capacitar para aprimorar os resultados de seu processo educacional.

Como a grande maioria dos professores já se especializou em alguma área da educação, entende-se que a continuidade do aprendizado deve ser permanente. Desse modo, a realização de novos cursos é uma opção positiva para a melhoria da educação no município.

Gráfico 5: Série de atuação



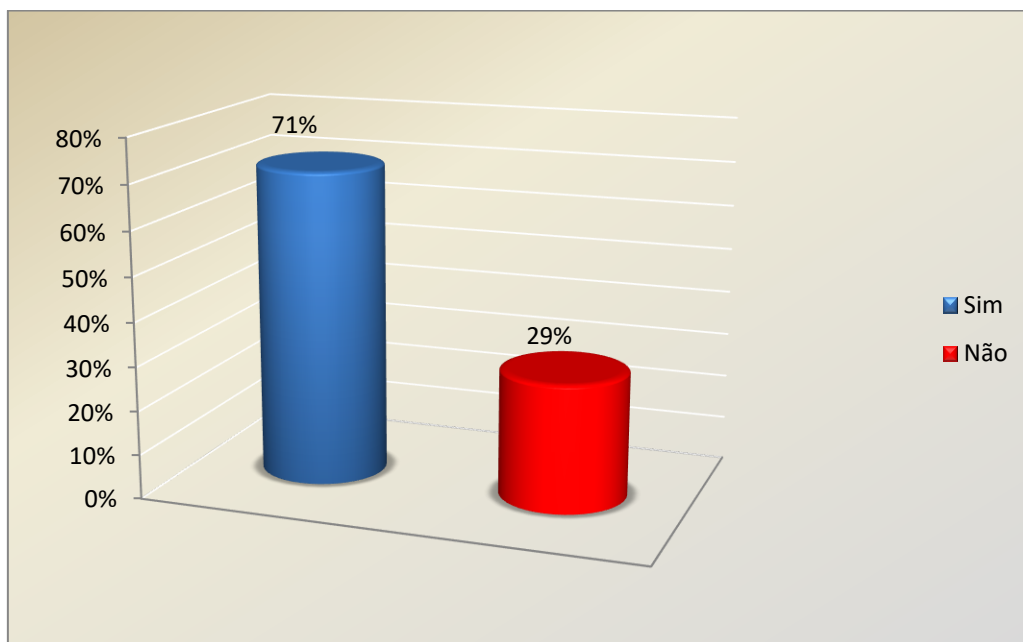
Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

Quanto à série que cada professor atua, houve uma variação, apresentando-se os seguintes resultados: 23% lecionam no 5º ano; 20% lecionam no 4º ano; outros 20% no 2º ano; bem como 20% no 1º ano; e 17% deles são professores do 3º ano, todos do ensino fundamental.

Conforme disposições de Almeida e Placco (2006), é essencial que os professores que atuam na alfabetização e em todo o ensino fundamental, busquem inovar em suas didáticas e metodologias de ensino, com vistas a aprimorar o processo de ensino aprendizagem, trocando conhecimentos com seus alunos em sala de aula.

A construção de um sistema educacional especializado depende, em muito, da participação efetiva de cada profissional, em conjunto com a família e o próprio aluno, de forma que no município de São Luís de Montes Belos, os 60 professores regentes e 10 professores de apoio precisam criar estratégias para uma atuação dinâmica e positiva na alfabetização de crianças no ensino fundamental.

Gráfico 6: Trabalho com aluno com necessidades educacionais especiais



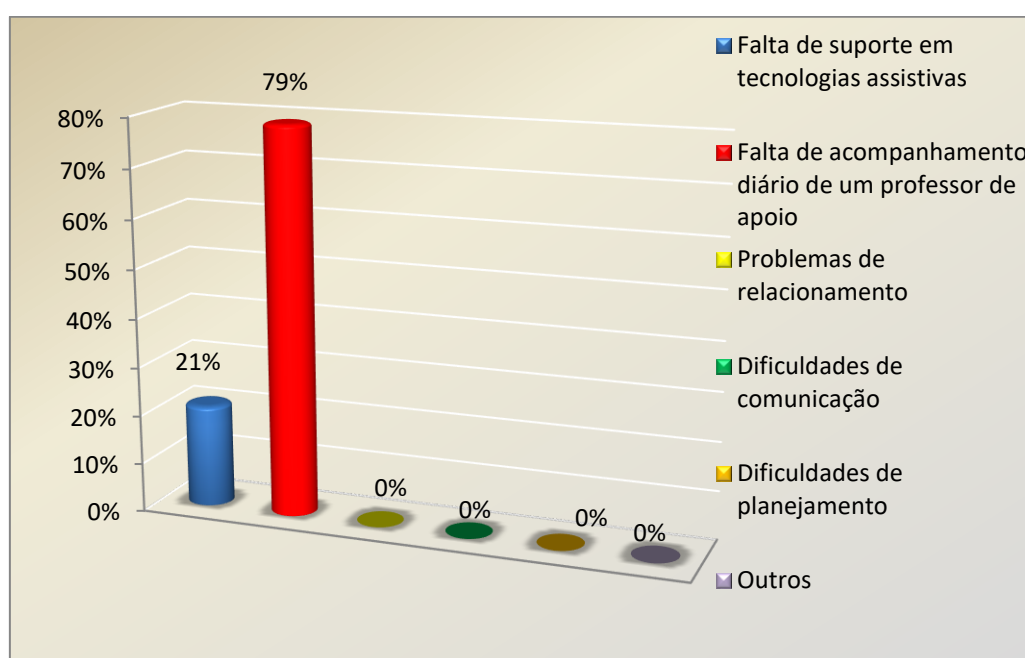
Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

Questionados se já trabalharam ou trabalham atualmente com algum aluno portador de necessidades educacionais especiais, os sujeitos de pesquisa apresentaram os seguintes resultados: 71% responderam que sim; e 29% responderam que nunca trabalharam com crianças com necessidades educacionais especiais.

Com base nos estudos de Romanowski (2009), o profissional da educação de crianças no ensino fundamental sempre estará sujeito a trabalhar com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que a cada ano letivo, os personagens (alunos) mudam, e o professor recebe novas crianças para ensinar.

Por isso, compreende-se que a formação continuada do professor é fundamental para uma melhor qualificação e capacitação, essencialmente para que o pedagogo aprenda a trabalhar com o processo de inclusão, se atualizando e preparando para atender às necessidades identificadas em seus alunos da alfabetização.

Gráfico 7: Maiores dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico cotidiano, para auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais



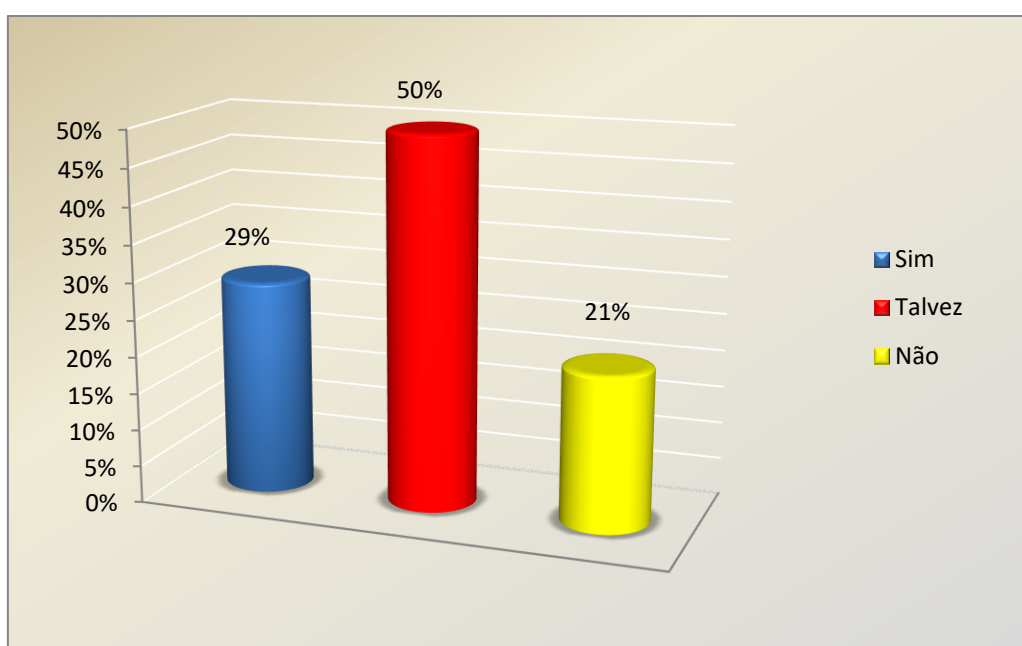
Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

De acordo com os resultados do gráfico 7, onde foi questionado sobre quais as maiores dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico cotidiano, para auxiliar estes alunos com necessidades educacionais especiais, verifica-se que os fatores mais frequentes envolvem a falta de acompanhamento diário de um professor de apoio (79%), bem como a falta de suporte em tecnologias assistivas (21%).

O Ministério da Educação e Cultura (2006c), dispõe que o sistema educacional precisa se modernizar e se adaptar às necessidades sociais visualizadas em seu meio ambiente, promovendo mudanças e criando projetos adaptados à realidade vivenciada na escola, para que, a partir de um planejamento pedagógico, consiga ofertar principalmente às crianças da alfabetização, um atendimento educacional de qualidade, rompendo barreiras diuturnamente.

Observa-se que problemas de relacionamento, dificuldades de comunicação, dificuldades de planejamento e outros aspectos diversos, não foram relacionados pelos professores da rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos-GO, mas, em contrapartida, a problemática da falta de professor de apoio para atender à demanda de cada escola é uma questão preocupante para a educação de crianças com deficiência física.

Gráfico 8: Viabilidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

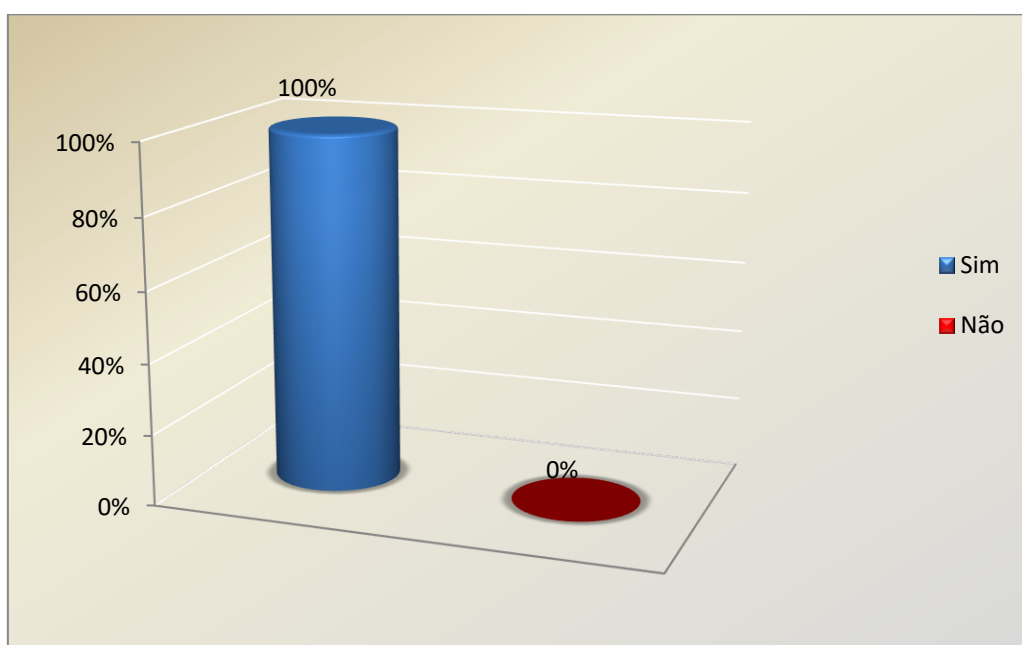
Quanto à viabilidade do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, conforme dados dos questionários, obteve-se os seguintes resultados: 50% - talvez; 29% - sim; e 21% - não. Nota-se que metade dos resultados demonstram dúvidas em relação à viabilidade da educação inclusiva no município, enquanto apenas 21% sugerem que o processo não é viável.

Analisando as diretrizes da LDB n. 9.394/96, constata-se a importância de um ensino inclusivo no Brasil, sendo esta uma obrigação do Estado em relação às escolas públicas que devem prestar assistência especializada às crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais, intervindo com projetos político-

pedagógicos planejados e que incorporem estratégias focadas na inclusão (BRASIL. LDB, 1996).

É necessário que sejam criados planos estratégicos para a educação de crianças no ensino fundamental, que priorize a inclusão de forma plena, impondo a implementação de planos que viabilizem a ação do trabalho pedagógico para a criança com deficiência física, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Gráfico 9: Influência da formação docente no trabalho de crianças com necessidades educacionais especiais



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

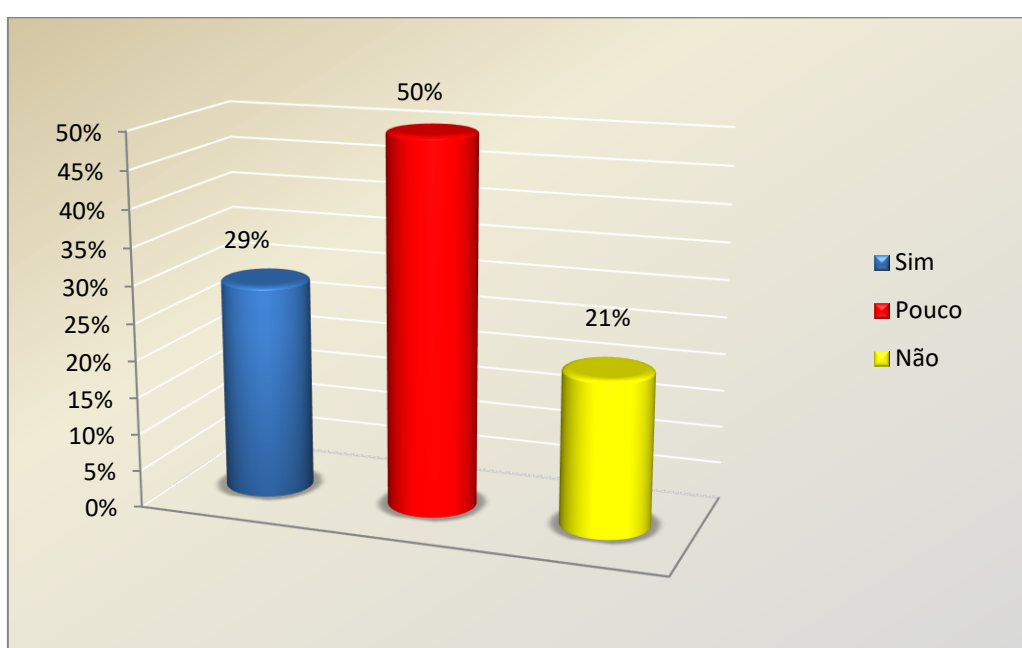
Buscou-se identificar, ainda, se na percepção do professor, a formação docente influencia no trabalho pedagógico da alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais, sendo que 100% dos respondentes demonstraram que sim, a formação docente é essencial para o processo de alfabetização destas crianças.

Conforme análises de Cambi (1999); Lopes, Figueiredo e Greivas (2003); Ponce (2005); Azevedo e Stamatto (2010), considera-se que a formação continuada é fator essencial para a qualidade do ensino na alfabetização de crianças com deficiência e que apresentam necessidades educacionais especiais, haja vista que é

através dos novos conhecimentos que o professor se qualifica, desenvolvendo novas habilidades e otimizando sua capacidade de construir saberes para seus alunos.

A construção de um aprendizado significativo se desenvolve em conjunto com a capacitação do professor, haja vista que sua formação continuada enriquece seus conhecimentos e facilita o desenvolvimento de metodologias diversas, buscando adequar às necessidades do aluno.

Gráfico 10: Conhecimentos legais sobre a educação especial



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

Sobre os conhecimentos da legislação voltada para a educação especial, metade dos respondentes (50%) demonstraram que conhecem muito pouco as diretrizes da educação especial, enquanto 29% respondeu que conhece outros 21% que não conhece as normas específicas.

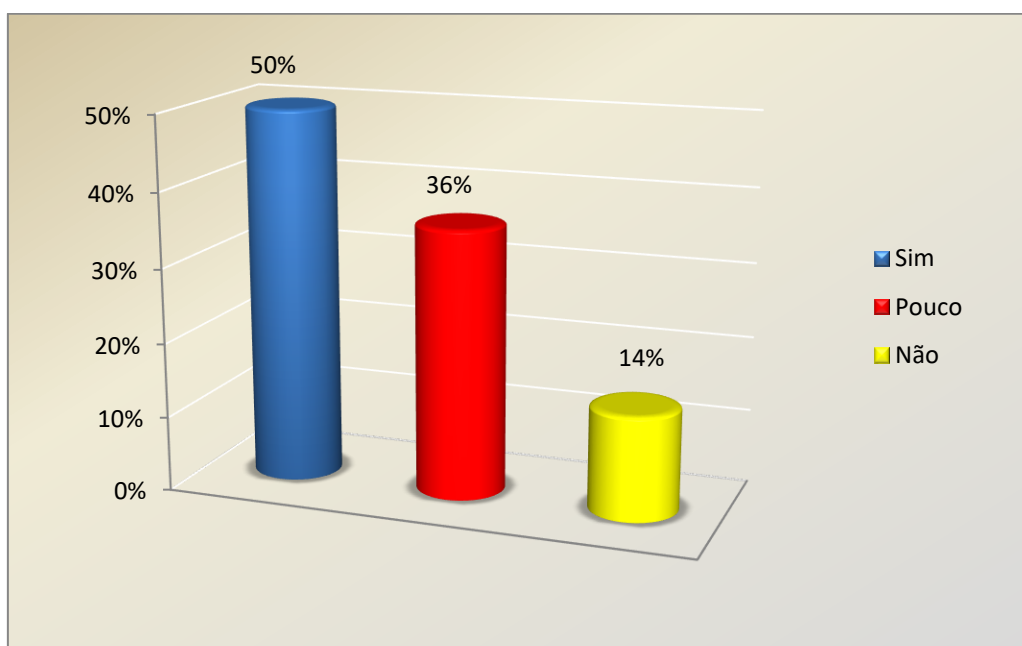
Conhecer as disposições legais vinculadas a uma área específica de atuação se torna cada vez mais imprescindível, uma vez que é a partir das diretrizes traçadas em lei, que o pedagogo e demais profissionais que atuam na educação de crianças com deficiência, poderão entender de forma mais clara, os anseios sociais que foram transcritos em lei, transformados em um regramento que visa direcionar

as ações das escolas e determinar os direitos destas crianças em sala de aula e fora dela, no que concerne a todo o seu processo de ensino e aprendizagem.

A este respeito, cumpre salientar que de acordo com disposições da LDB n. 9.394/96, a educação é um dever do Estado e da família, que está amparada por conceitos de solidariedade e liberdade, visando o desenvolvimento pleno dos indivíduos enquanto cidadãos (BRASIL. LDB, 1996).

Neste contexto, a educação se caracteriza não apenas como um direito, mas, além disso, como uma obrigação da família, em conjunto com a escola, a sociedade e o Governo que, juntos devem criar condições propícias para o desenvolvimento pleno da criança com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Gráfico 11: Conhecimentos especializados com alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

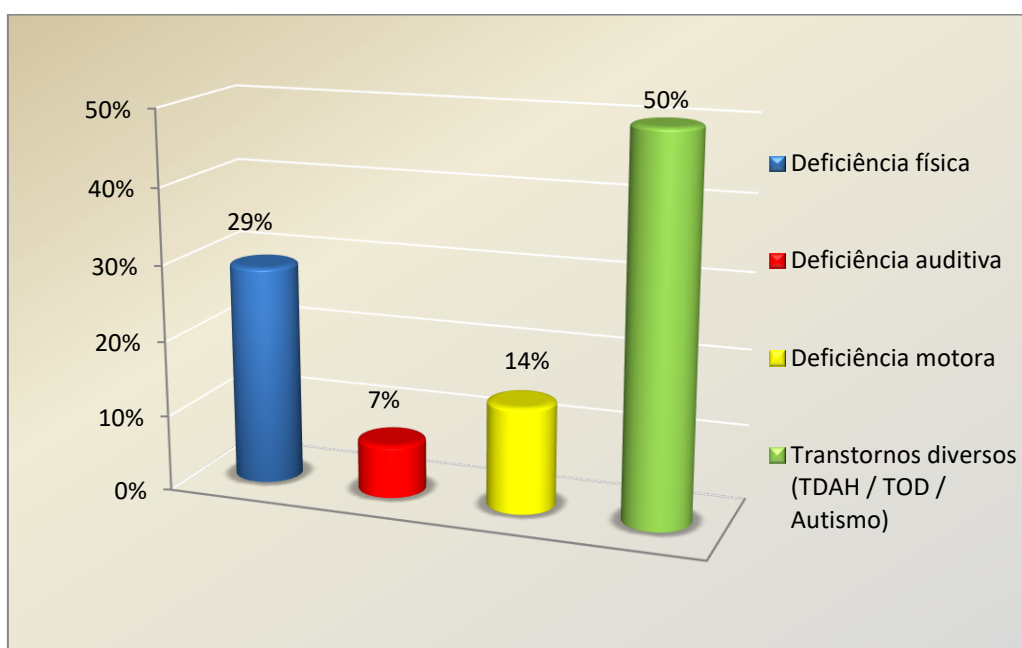
Quanto aos conhecimentos especializados em trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, os resultados apresentados foram estes: 50% responderam que têm conhecimentos; 36% que têm pouco conhecimento e outros 14% responderam que não possuem conhecimentos especializados para o

trabalho pedagógico direcionado a crianças com necessidades educacionais especiais.

É neste contexto que Freitas e Galter (2007), destacaram a importância da profissionalização do professor, considerando a necessidade de uma formação continuada, para complementar seus conhecimentos e se manter atualizado quanto às mudanças inerentes às relações sociais envolvidas no processo educacional de crianças com necessidades educacionais especiais.

Se o professor não possui conhecimentos atualizados, terá maior dificuldade para compreender as necessidades de seu aluno, assim como poderá não conseguir identificar as mudanças necessárias para adequação do desempenho da criança com deficiência física e necessidades educacionais especiais.

Gráfico 12: Tipo de necessidades educacionais especiais diagnosticadas nos alunos



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

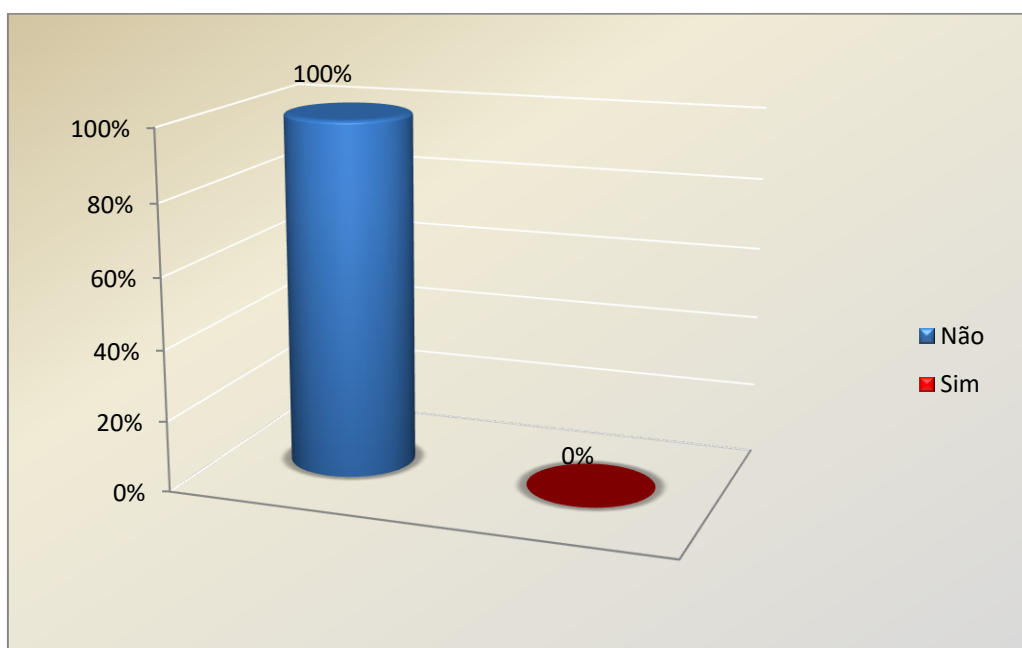
Questionados sobre que tipo de necessidades educacionais especiais foram diagnosticadas na instituição educacional que atuam, no que se refere aos seus alunos, observou-se o seguinte resultado: 50% de casos de transtornos diversos (TDAH / TOD / Autismo); 29% de casos envolvendo deficiência física; 14% de diagnósticos de deficiência auditiva e outros 7% relacionados a deficiência motora.

Com base nos entendimentos de Ferreira (2006), nota-se que, apesar do resultado demonstrar que a maioria dos casos diagnosticados se relacionam com transtornos diversos, deve-se enfatizar que 29% de ocorrência de diagnósticos de deficiência física é um quantitativo expressivo e que requer atenção por parte dos gestores, educadores e da família, com foco no desenvolvimento da criança com deficiência e que apresente necessidades educacionais especiais.

Segundo Godói (2006, p. 13), "as crianças com deficiências, apresentam características que fogem do convencionalizado padrão de normalidade, mas devem ser consideradas com características individuais", independentemente de qual o tipo de necessidade é apresentada pela criança, podendo ser uma deficiência visual, auditiva, motora, física ou qualquer outro tipo, como transtornos, por exemplo.

Entende-se que o resultado apresentado representa casos cotidianos que precisam ser abordados nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO e que, por isso, os profissionais precisam estar capacitados para um trabalho pedagógico diferenciado.

Gráfico 13: Projetos político-sociais para portadores de necessidades educacionais especiais implementados



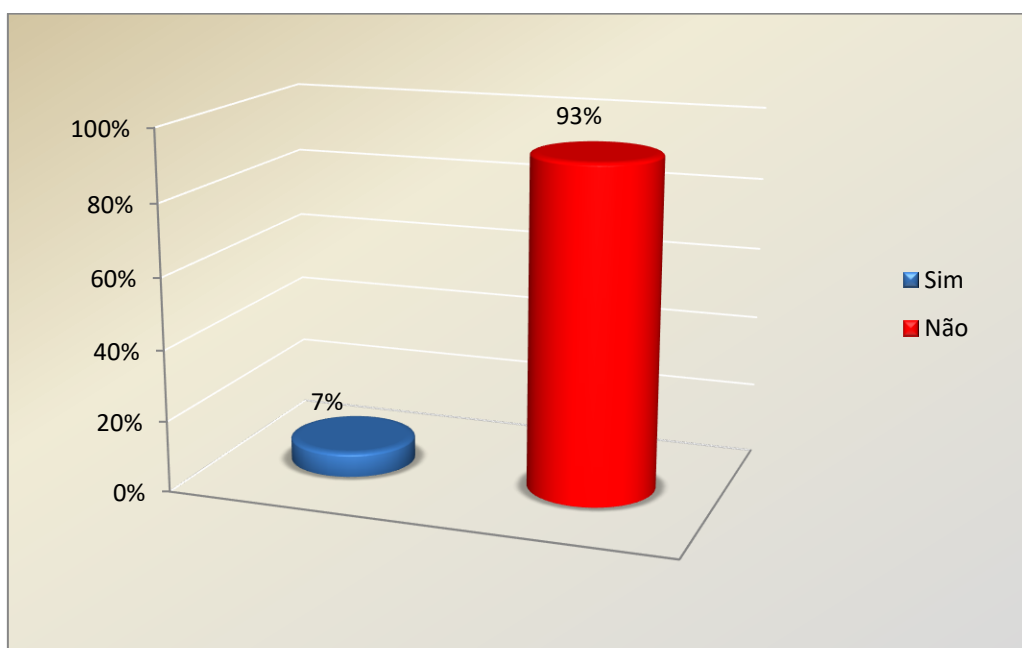
Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

Foi questionado, ainda, se existem projetos político-sociais para portadores de necessidades educacionais especiais implementados na instituição em que o professor atua, sendo que em 100% dos resultados, foi respondido que não existem projetos com propostas direcionadas.

De acordo com Rocha (2001) e Vasconcellos (2004), ressalta-se que os projetos político-sociais são relevantes no contexto educacional, pois promovem ações que buscam reestruturar as propostas já existentes, bem como implementar conceitos baseados nas expectativas e anseios sociais, com base em um ambiente político, social e econômico global, sempre buscando o desenvolvimento pleno do aluno.

Neste compasso, os conhecimentos são transmitidos de forma integral e proporcionando meios para se garantir a inclusão de alunos com deficiência física e necessidades educacionais especiais, ao passo que o trabalho pedagógico se torna motivado, o que também otimiza os resultados do próprio processo de ensino e aprendizagem na educação de crianças, com maior qualidade e menos dificuldades.

Gráfico 14: Estrutura adequada de apoio educacional e especial, para alunos com deficiência física na escola



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

O Gráfico 14 questionado se há uma estrutura adequada de apoio educacional e especial, para alunos com deficiência física que estudam na alfabetização da escola em que o professor atua, de modo que 93% responderam que não há tal estrutura e apenas 7% responderam que sim, há uma estrutura adequada em sua escola.

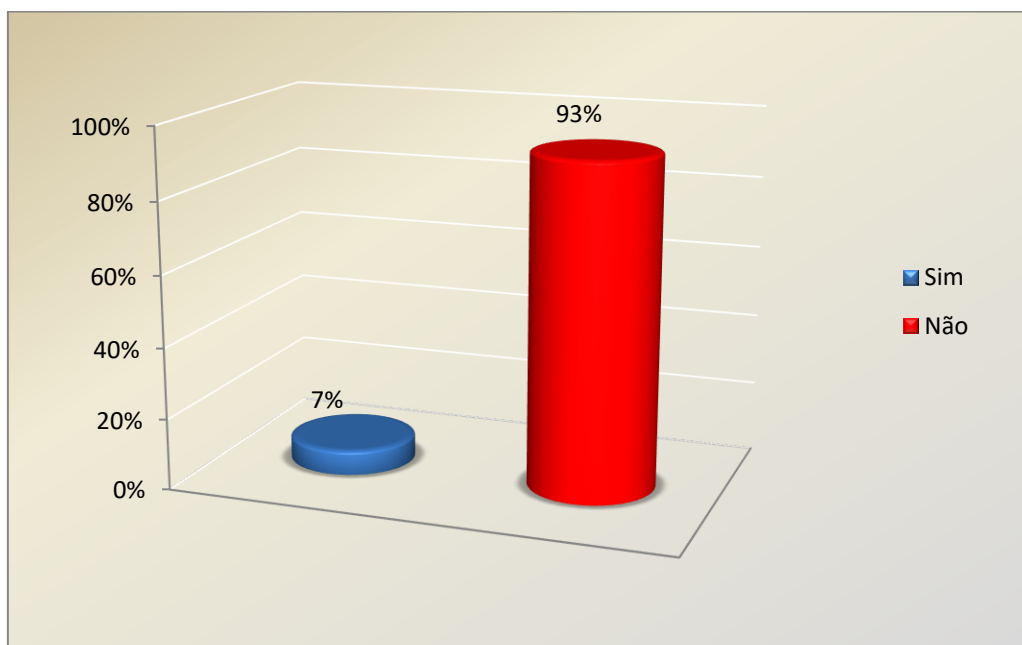
De acordo com disposições da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência, tem-se que, estes indivíduos, assim como qualquer outra criança, estão resguardados pelas garantias inerentes aos direitos humanos e de liberdade fundamental, não podendo "serem submetidas à discriminação com base na deficiência" (RESENDE, 2008).

Tanto a legislação internacional quanto a legislação brasileira, determinam que as escolas devem promover condições necessárias para receber o aluno com deficiência física e necessidades educacionais especiais, criando estrutura adequada para seu processo educacional.

Para Gallahue e Ozmun (2005), as escolas devem entender as necessidades de suas crianças, essencialmente na fase de alfabetização, quando os alunos estão desenvolvendo suas primeiras habilidades educacionais e sociais, interagindo com seus pares e enfrentando barreiras cotidianamente.

O pedagogo deve, portanto, construir um ambiente que atraia o interesse de seu aluno, que o motive a aprender e a superar as dificuldades. Nesse contexto, o papel do processos de apoio é fundamental, posto que ele contribui com o processo de inclusão das crianças com deficiência física e necessidades educacionais especiais, atuando em conjunto com o professor regente.

Gráfico 15: Acompanhamento de um professor de apoio para os alunos da alfabetização com deficiência física e que apresentam necessidades educacionais especiais



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

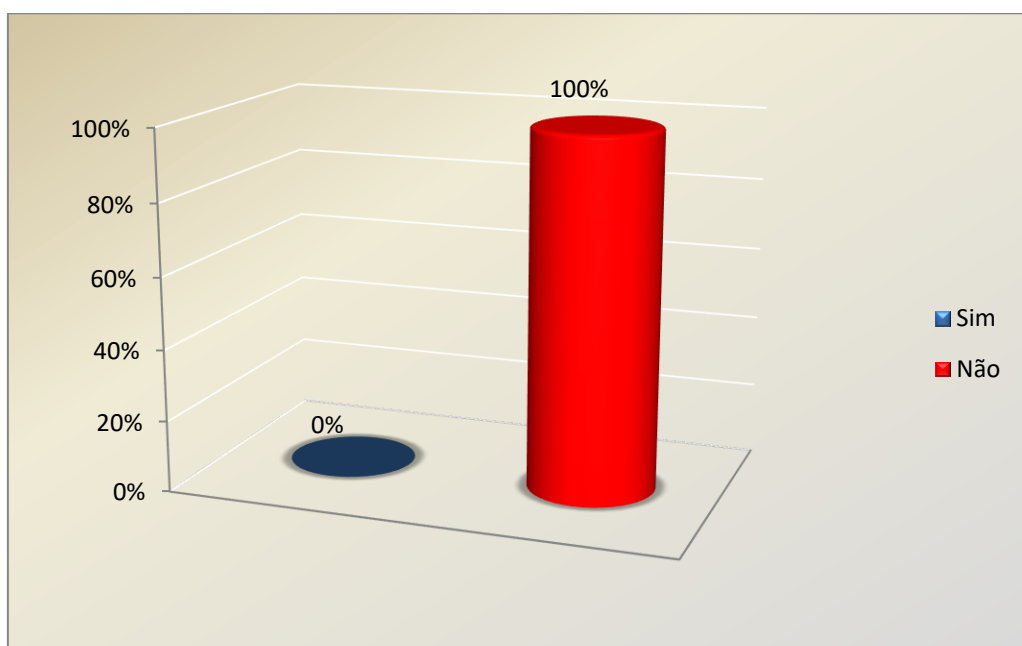
Quando questionados se existe o acompanhamento permanente de um professor de apoio para os alunos com deficiência física e que apresentam necessidades educacionais especiais, ainda na alfabetização, 93% dos respondentes confirmaram que não há este acompanhamento, enquanto outros 7% responderam que sim, as crianças com deficiência física e necessidades educacionais especiais recebem acompanhamento permanente de um professor de apoio.

A partir de Silva (2010) e Roth (2006), constata-se que o professor de apoio é um agente indispensável no cotidiano pedagógico da alfabetização de crianças com deficiência física, principalmente porque em muitos casos, é comum que estas crianças apresentem necessidades educacionais especiais que o professor regente não pode suprir, uma vez que precisa estar atento à toda a turma.

Não seria razoável que o professor regente deixasse de seguir o planejamento de aula programado para a turma, apenas para atender necessidades educacionais específicas de uma minoria. Mas, em contrapartida, também não é

aceitável que a criança com deficiência física fique prejudicada em seu pleno desenvolvimento educacional, por falta de acompanhamento permanente de um professor de apoio.

Gráfico 16: Treinamento específico do professor de apoio para trabalhar com crianças com deficiência física



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

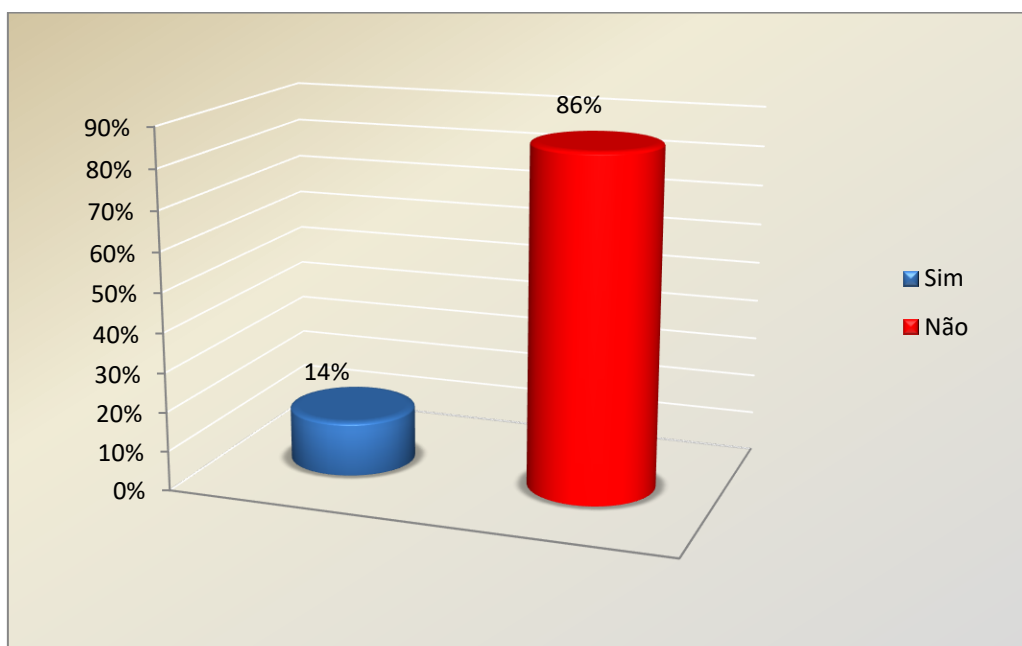
Ao se questionar se o professor de apoio da alfabetização possui treinamento específico para trabalhar com crianças com deficiência física, 100% dos professores responderam que não, pois cada professor se prepara individualmente para seu trabalho pedagógico, não recebendo treinamento específico.

Com base em Silva (2010), entende-se que a falta de preparo e capacitação do professor regente representa uma barreira a mais para o processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência física, que tem seu desenvolvimento ainda mais comprometido, não apenas por não ter um acompanhamento permanente de um professor de apoio, mas, além disso, por receber ensino inadequado em relação às suas necessidades educacionais especiais.

Isso significa que a inclusão educacional está comprometida, prejudicando o pleno desenvolvimento da criança com deficiência física e necessidades

educacionais especiais, considerando-se que a pedagogia inclusiva deveria promover uma integração efetiva do aluno com seus pares e estabelecer condições para que todos recebam auxílio necessário para suprir suas necessidades em sala de aula e fora dela.

Gráfico 17: Disponibilidade de ferramentas de apoio para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem destes alunos



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

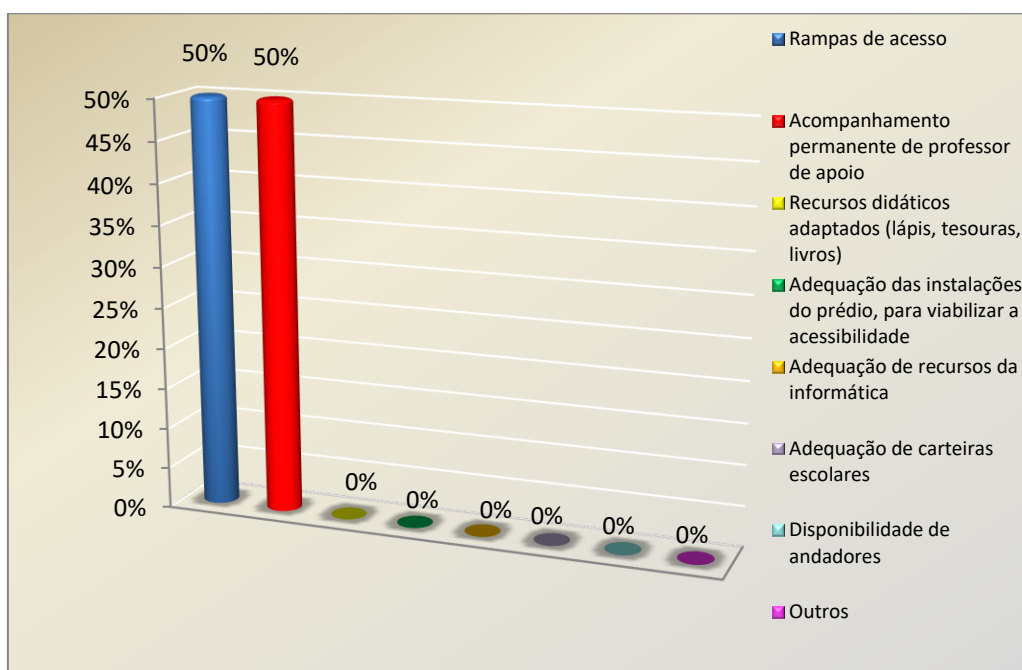
Perguntados se há ferramentas de apoio para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem destes alunos, 86% responderam que não e outros 14% responderam que sim.

Conforme Galvão Filho e Damasceno (2003), as principais ferramentas de apoio para o trabalho pedagógico, em casos de alunos com deficiência física, são representadas pelo acompanhamento permanente de um professor de apoio, assim como pelo uso de tecnologias assistivas, como o uso de computadores, por exemplo, que facilita a interação e o aprendizado da criança, atraindo sua atenção e motivando seu interesse pelo conteúdo.

Nota-se que as tecnologias assistivas são fundamentais para dar suporte ao trabalho pedagógico, principalmente quando não existe o acompanhamento

permanente de um professor de apoio, de forma a garantir que a criança com deficiência física e necessidades educacionais especiais receba suporte para enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas.

Gráfico 18: Tipos de mecanismos de apoio que auxiliam na educação das crianças com deficiência física em seu processo educacional



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

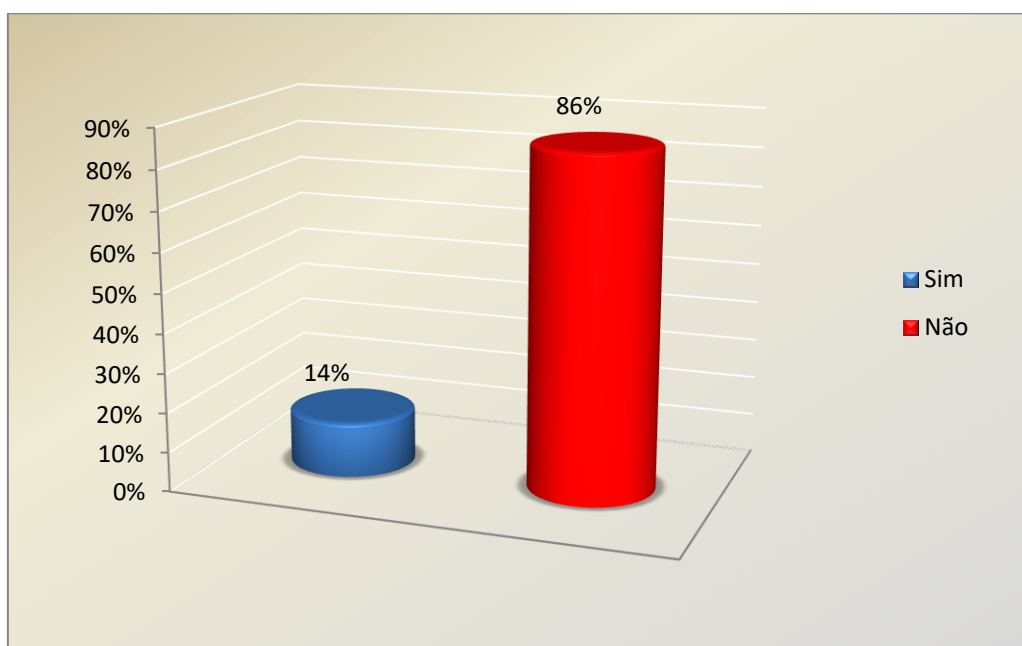
Nas escolas que possuem suporte, foi questionado sobre quais os mecanismos de apoio são usados para auxiliar a educação das crianças com deficiência física em seu processo educacional, quando se constatou que 50% das escolas possuem rampas de acesso e outras 50% mantêm o acompanhamento permanente de professor de apoio.

Para Schirmer et al. (2007), diversas são as ferramentas que contribuem para a melhoria da qualidade do processo educacional inclusivo de aluno com deficiência física e necessidades educacionais especiais, como o engrossamento de lápis, o uso de mesas e cadeiras adaptadas, construção de rampas de acesso que viabilizem a mobilidade da criança no ambiente interno da escola, entre outras.

Verifica-se a importância dessas ferramentas de apoio para o processo inclusivo de crianças com deficiência física e necessidades educacionais especiais,

dada a complexidade dos fatores envolvidos e que representam barreiras muitas vezes intransponíveis, não fosse o uso deste tipo de estratégia para promover o pleno desenvolvimento educacional desse aluno.

Gráfico 19: Adequação da estrutura para acomodação das dos alunos com deficiência física



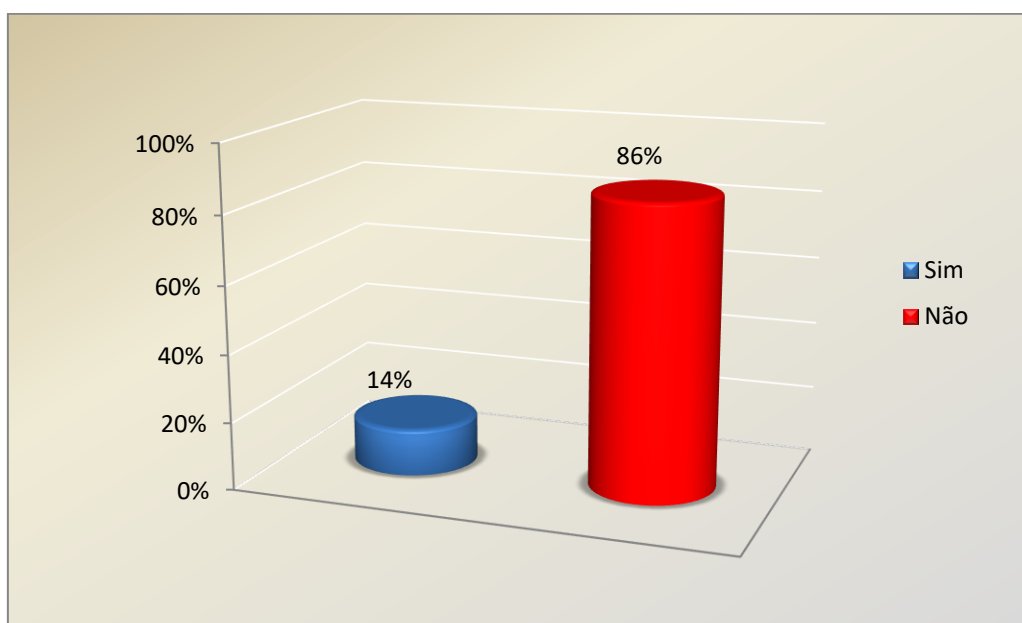
Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

O Gráfico 19 apresenta resultados relacionados à existência de uma estrutura física adequada para acomodação física, intelectual e emocional das crianças com deficiência física, no cenário interno da escola. Neste caso, 86% dos professores responderam que a instituição não apresenta estrutura adequada e 14% responderam que sim, a escola em que atuam possui estrutura apropriada.

É importante ressaltar que 50% (Gráfico 18) destas escolas possuem rampas de acesso, como estrutura adaptada de acesso para as pessoas com deficiência física, especialmente cadeirantes, que apresentam dificuldades de locomoção. Para Santana, Santos e Pereira (2012), o processo de educação inclusiva engloba diversos fatores, sendo primordial que a escola crie meios para manter uma estrutura apropriada para se determinar uma acomodação física, intelectual e emocional de qualidade para as crianças com deficiência física.

É necessário compreender que o ambiente escolar se torna uma extensão do ambiente doméstico para a criança com deficiência física, de modo que as barreiras devem ser reduzidas ao máximo, para proporcionar um processo inclusivo efetivamente concreto, para que a criança se sinta apta a participar do processo de ensino aprendizagem com interesse e dedicação.

Gráfico 20: Atendimento da filosofia educacional da escola aos aspectos de inclusão e às necessidades comportamentais e de conteúdo da criança com deficiência física



Fonte: A autora desta pesquisa (2016).

Para 86% dos professores participantes da pesquisa, a filosofia educacional da escola atende aos aspectos de inclusão e supre as necessidades comportamentais e de conteúdo da criança com deficiência física, mas, por outro lado, para os outros 14%, a filosofia não se adéqua às necessidades inclusivas destes alunos.

Segundo Santana, Santos e Pereira (2012), as escolas devem se programar para receber crianças com necessidades educacionais especiais, buscando implementar estratégias que facilitem o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, mantenha uma ideia de assistência humanitária, para que o aluno com deficiência se sinta 'abraçado' por todos que fazem parte deste ambiente.

Criar condições de acesso, de interação igualitária e de assistência permanente ao processo de aprendizado é indispensável para se efetivar a inclusão educacional de crianças com deficiência física e que possuem necessidades educacionais especiais, adquirindo maior autonomia e independência, gradativamente, em seu aprendizado educacional.

CONCLUSÃO

A partir da presente pesquisa, acerca da educação especial de alunos com deficiência física, buscou-se analisar o atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano do ensino fundamental com crianças que possuem deficiência física nas escolas municipais de São Luiz de Montes Belos.

Este objetivo foi alcançado em campo, de acordo com as respostas dos professores, quando mencionam que, falta estrutura adequada de apoio educacional e especializado para atender os alunos especiais. A escola tem projetos para serem desenvolvidos, porém, apesar dos professores serem graduados e a maioria ter curso de pós-graduação, eles possuem pouco conhecimento legal da educação especial.

Os professores reconhecem a importância da formação específica para o atendimento especializado, mas ainda demonstram resistência na prática inclusiva, afirmando que faltam ferramentas de apoio para atuarem. Reconhecem a importância do professor de apoio para lhes auxiliar, portanto, a escola não tem profissional na rotina da escola. No mesmo sentido, considera-se que a falta de professores de apoio devidamente capacitados e treinados para acompanhar as crianças com deficiência física em seu cotidiano escolar, tende a comprometer os resultados do ensino aprendido dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, confirmando a hipótese deste estudo.

Ainda há muito a se fazer em relação à adequação das instituições de ensino regular que atuam com estas crianças portadoras de algum tipo de deficiência física e com necessidades educacionais especiais.

RECOMENDAÇÕES

A inclusão de crianças com deficiência física e necessidades educacionais especiais da rede pública regular de ensino do município de São Luís de Montes Belos-GO ainda não se efetivou concretamente. Neste contexto, sugere-se:

- Investir em tecnologias assistivas e na contratação de professores de apoio para acompanhar diariamente as crianças no ambiente escolar;

- Investir financeiramente na contratação de novos professores de apoio, para atender às crianças com deficiência física e necessidades educacionais especiais que estudam na rede pública de ensino local;

- Criar e implementar estratégias de treinamento dos profissionais de apoio, visando melhorar a qualidade dos serviços educacionais direcionados ao acompanhamento de crianças com deficiência física e que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas do município;

- Promover ações integradas entre as equipes de professores regentes e profissionais de apoio, com a finalidade de otimizar o conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais dos respectivos alunos;

- Realizar capacitação periódica com os professores regentes e de apoio, para que os profissionais estejam aptos a lidar com as crianças com deficiência física e necessidade educacional especial;

- Readequar a estrutura física das escolas, de modo a possibilitar a mobilidade das crianças com deficiência física no ambiente interno das instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade**. São Paulo. Loyola, 2006.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria Historiográfica e Prática Pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil**. Antíteses, 2010; 3 (6): p. 703-728.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006.

BEZERRA, Nnyelle. Nova Lei **Obriga Escolas a Ter Carteira Especial para Estudantes Com Deficiência**. Publicado em Jun/2015. Disponível em: <http://adaptare.com.br/blog/>. Acesso em: 02/08/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. (online). Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. VadeMecum - Saraiva. 17. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 - Estatuto da criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Saberes e Práticas da Inclusão**: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Saberes e Práticas da Inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Deficiência Física**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007.

BATTISTELLA, Linamara Rizzo. **Conceito de Deficiência Segundo a Convenção da ONU e os Critérios da CIF**. São Paulo: Secretaria de Estado da Pessoa com Deficiência, 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. Enciclopédia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. Bauru/SP: Unesp, 2001.

CARDOSO, Maria Cristina Bezerra; OLIVEIRA, Tâmara; SABOYA, Maria Clara Lopes. **Educar e Cuidar pela Perspectiva das Relações de Gênero na Educação Infantil**. Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queiroz, 2015; 4 (5): p. 1-31.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas Principais Expressões na Legislação Educacional Brasileira da Década de 1990: o caso da LDB, do PCN. **1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - XX SEMANA DA PEDAGOGIA**, Unioeste - Cascavel/RS, 11, 12 e 13 de novembro de 2008.

DÔRES SILVA, Cristina Maria. Inclusão: dos limites às possibilidades. *In*: ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 01/05/2016.

FERNANDES, Maria Anunciata; CARVALHO, Ademar de Lima. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Escolas Municipais de Juara-MT**. Disponível em: https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.__14_.pdf. Acesso em: 01/08/2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2006.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Ceará: Universidade Estadual do Ceará (UEC), 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Cezar Ricardo; GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a Escola em Tempo Integral no Século XX**. *Educare – Revista de Educação*. 2007; 2 (3): p. 123-138.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. **Tecnologias Assistivas na Educação Especial**. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte. Dimensão, 2003; 9 (54): p. 40-47.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadão. **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GODÓI, Ana Maria. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física. 4. Ed. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Elaine B. Gorgueira; et al. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para Pesquisa e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2001.

_____. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social e dos conteúdos. 19. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____ **Organização e Gestão Escolar:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2008.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Eliana Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____ **Cotidiano Escolar - Ação Docente.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATTAR NETO, João Augusto. **Metodologia Científica na Era da Informática.** São Paulo: Saraiva, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELO, Hilce Aguiar; FERREIRA, Rosane da Silva. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In: **Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MELLO, Soraia Silva; TRAJBER, Rachel. **Vamos Cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental - UNESCO, 2007

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da Educação Brasileira.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Presença das Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira.** *Educativa*, Goiânia, 2007; 10 (1): p. 69-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Porto: Editora Porto, 1995.

_____ **Escola Nova.** A revista do Professor. São Paulo: Editora Abril, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PAULINA, Iracy. **A Inclusão de Crianças Com Deficiência Física**. Publicado em Out/2006. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/obstaculos-saber-424567.shtml>. Acesso em: 02/08/2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flávia Maria de Paiva. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. *Revista de Educação Brasileira*. Rio Janeiro: ANPED, 2001; 16: p. 32-33.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Ibpex, 2009.

ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas- Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANTANA, Crislayne Lima; SANTOS, Alex Reis; PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares. **Inclusão Escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular**. 3º SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Inoinclusão - possibilidades de ensinar e aprender. Edição Internacional, de 17 a 19 de setembro de 2012.

SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10.abr.2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição da história do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2003; 23 (45): p. 37-70.



Apêndice A - Questionário para os professores que atuam no atendimento inclusivo especializado do 1º ao 5º ano de crianças com deficiência física nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões abaixo. Marque um “X” no parêntese que melhor qualifica sua escolha.

1) Gênero:

() Masculino

() Feminino

2) Nesta instituição você atua como:

() Professor(a) regente

() Professor(a) de apoio

3) Você conhece as atribuições do cargo que exerce nesta escola?

() Sim

() Não

4) Qual sua formação?

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

5) Qual sua série de atuação?

() 1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

6) Já trabalhou ou trabalha, atualmente, com algum aluno com necessidades educacionais especiais?

Sim

Não

7) Para você, quais as maiores dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico cotidiano, para auxiliar estes alunos?

Problemas de relacionamento

Dificuldades de comunicação

Dificuldades de planejamento

Falta de suporte em tecnologias assistidas

Falta de acompanhamento diário de um professor de apoio

Outros

8) Em sua opinião, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Regular é um processo efetivamente viável?

Sim

Talvez

Não

9) A formação docente influencia no trabalho pedagógico de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE)

Sim

Não

10) Possui conhecimentos da legislação voltada para a educação especial?

Sim

Pouco

Não

11) Possui conhecimentos especializados em trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

Sim

Pouco

Não

12) Nesta instituição educacional, que tipo de necessidades educacionais especiais (NEE) já foi diagnosticada em seus alunos?

Deficiência visual

Deficiência física

Deficiência auditiva

Dificuldade motora

Transtornos diversos (TDAH / TOD / Autismo)

Outros

13) Existem projetos político-sociais para portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) implementados nesta instituição?

Sim

Não

14) Há estrutura adequada de apoio educacional e especial, para alunos com deficiência física que estudam nesta escola?

Sim

Não

15) Existe o acompanhamento permanente de um professor de apoio para os alunos com deficiência física e que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE)?

Sim

Não

16) O professor de apoio possui treinamento específico para trabalhar com crianças com deficiência física?

Sim

Não

17) Há ferramentas de apoio para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem destes alunos?

Sim

Não

18) Se sim, quais os mecanismos de apoio são usados nesta escola para auxiliar a educação das crianças com deficiência física em seu processo educacional?

Recursos didáticos adaptados (lápiz, tesouras, livros)

Adequação das instalações do prédio, para viabilizar a acessibilidade

Rampas de acesso

Acompanhamento permanente de um professor de apoio

Adequação de recursos da informática

Adequação de carteiras escolares

Disponibilidade de andadores

Outros

19) Diante dos aspectos diversos relacionados às necessidades educacionais especiais (NEE), a escola em que atua apresenta estrutura física adequada para acomodação física, intelectual e emocional das crianças com deficiência física?

Sim

Não

20) A filosofia educacional da escola atende aos aspectos de inclusão e supre as necessidades comportamentais e de conteúdo da criança com deficiência física?

Sim

Não



Apêndice B - Ofício de encaminhamento/solicitação – pesquisa de campo

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de ALOILDA LUIZA DA SILVA, identidade nº 3258122 - SSP-GO. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Dissertação, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (Stricto Sensu) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

- Mestranda -
Senhor:

- Gestor da Escola -
Senhor:



Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: O ATENDIMENTO INCLUSIVO ESPECIALIZADO DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS-GO.

A Justificativa, os Objetivos e os Procedimentos:

O tema surgiu da noção de que existem muitos entraves a serem considerados para se estabelecer uma efetiva educação inclusiva no país, essencialmente quanto à necessidade de projetos educacionais que promovam a participação permanente de profissionais de apoio nas escolas de ensino fundamental, a fim de garantir uma integração continuada de crianças com deficiência física.

Objetivo Geral: Analisar o atendimento das crianças com deficiências físicas nas escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO.

Objetivos Específicos: a) Descrever as principais necessidades especiais apresentadas pelas crianças com deficiência física; b) Identificar a atuação dos professores regentes e de apoio no atendimento aos alunos com necessidades físicas; e c) Conhecer a capacitação dos professores que atendem os alunos com deficiência física.

Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de um questionário com os professores de ensino fundamental, na cidade de São Luís de Montes Belos-GO.

Desconfortos e Riscos e Benefícios:

Os riscos deste estudo estão relacionados com a falta de conhecimento da vida social dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com deficiência física e que apresentam NEE.

Os benefícios se relacionam com a possibilidade de identificar mecanismos estratégicos para contribuir com uma nova realidade inclusiva nas escolas de abordagem.

Forma de Acompanhamento e Assistência:

Os participantes responderam um questionário estruturado, com 20 questões direcionadas para 60 professores regentes e 10 professores de apoio.

Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Ciências da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana.

Custos da Participação, Ressarcimento e Indenização por Eventuais Danos:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

Declaração da Participante ou do Responsável Pela Participante:

Aos professores das escolas municipais de São Luís de Montes Belos-GO:

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas

dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

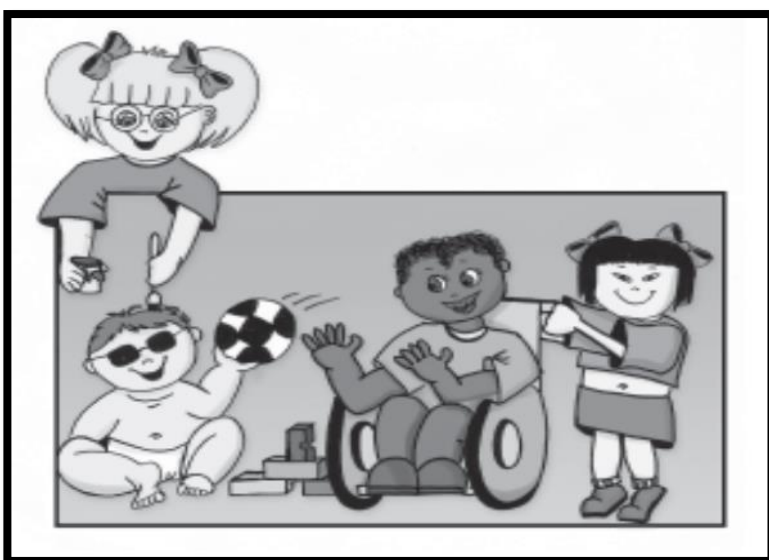
Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____



Anexo A - Imagens representativas do texto

Figura 1: Representação da inclusão no ambiente escolar



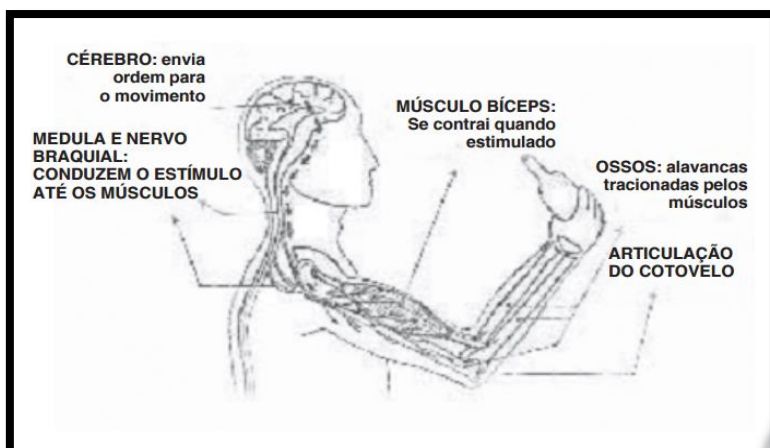
Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 2: Participação da família na inclusão do aluno com deficiência física



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 3: Descrição das condições de um indivíduo com paralisia cerebral



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 4: Realização de atividades coletivas para promover a inclusão



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 5: Atenção ao aluno com necessidades educacionais especiais



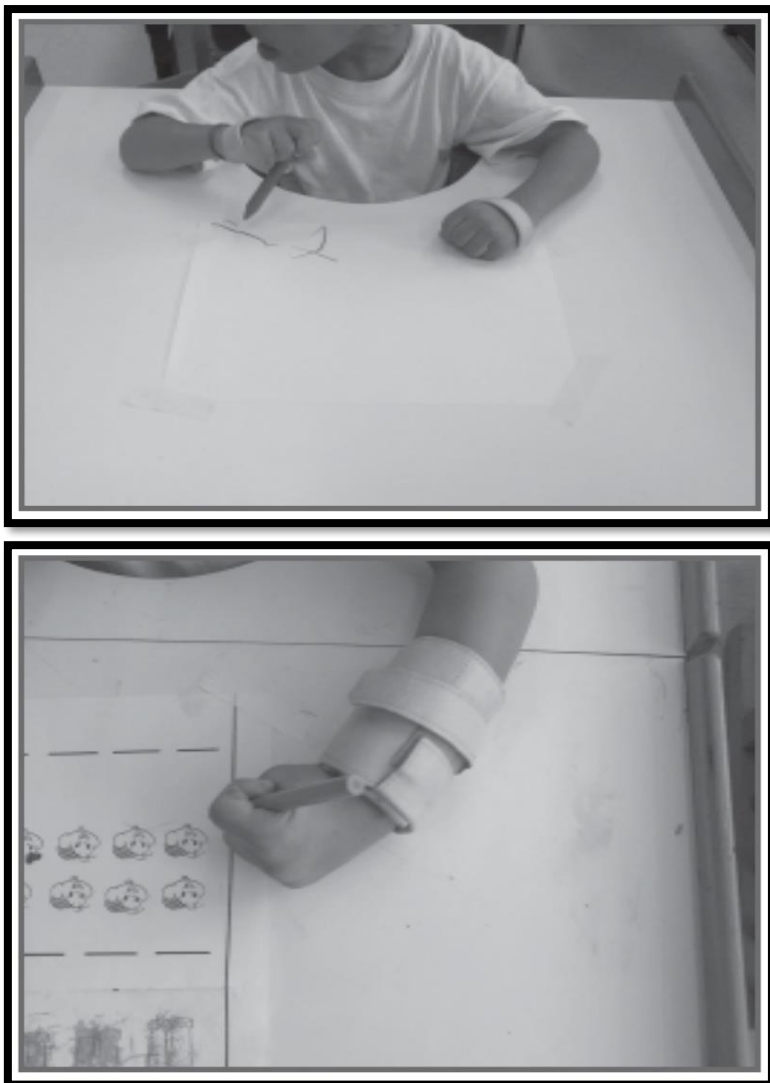
Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 6: Atenção ao desenvolvimento sensório-motor do aluno com deficiência



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 7: Atenção ao posicionamento motor do aluno com deficiência



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 8: Importância da formação de vínculos afetivos com o aluno



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 9: Cuidados e atenção direcionados para o aluno com deficiência física



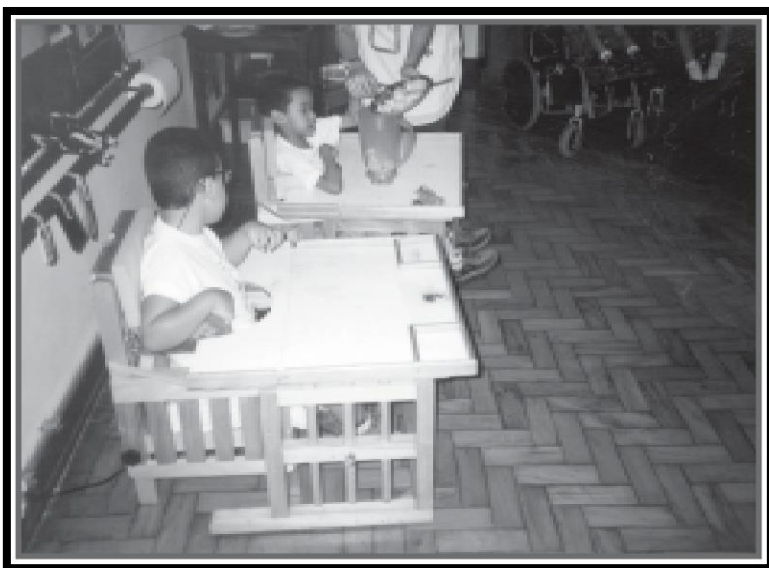
Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 10: Adaptação às necessidades físicas do aluno com deficiência



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 11: Adaptação do espaço físico da sala de aula



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 12: Adequação do ambiente para a realização de atividades coletivas



Fonte: BRASIL. MEC (2006b).

Figura 13: Necessidade de professor de apoio



Fonte: Bezerra (2015).

Figura 14: João Guilherme - aluno com deficiência física



Fonte: Paulina (2006).