



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA ZILDA DOS SANTOS CABRAL FIGUERÊDO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN/UFMA: percepções do corpo
docente**

São Luís

2020

ANA ZILDA DOS SANTOS CABRAL FIGUERÊDO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN/UFMA: percepções do corpo
docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito final para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall
Barbosa de Carvalho.

São Luís

2020

F475i

Figuerêdo, Ana Zilda dos Santos Cabral

Inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial no Colégio Universitário – COLUN/UFMA: percepções do corpo docente /Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo – São Luís, 2020.

133f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mariza Borges W. B. de Carvalho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

1. Educação Especial 2. Inclusão educacional 3. Percepção docente
I. Título.

CDU 376.014.53

ANA ZILDA DOS SANTOS CABRAL FIGUERÊDO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN/UFMA: percepções do corpo
docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito final para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Paulo Roberto de Jesus Silva

Doutor em Educação em Ciências e Matemática

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ao meu grande mestre Jesus!

Aos meus pais por sua educação e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua bondade e fidelidade em todos os momentos de minha vida, por seu sustento diário e provisão. Grata ao Senhor!

Aos meus pais Bernardo Diniz Cabral e Ana Zilda Santos Cabral que, mesmo sem a instrução formal devida, ensinaram-me o caminho que deveria trilhar. Por serem meus maiores exemplos de amor e cumplicidade e por sempre me instruírem no caminho do bem.

A Carlos Eduardo Figueredo, meu esposo, pelo seu amor, paciência, apoio e incentivo durante a construção deste trabalho.

A minha amada irmã Irene Cabral que lutou por nós (eu e meus irmãos) para que pudéssemos estudar, por todo o seu carinho, incentivo e dedicação, dando-me todas as condições para minha formação, que nunca mediu esforços para me instruir e me fazer chegar até aqui.

A cada um dos meus irmãos, Ivan Cabral, Francisco Cabral, Irozé Cabral, Ivaldo Cabral, Ismael Cabral, Ilson Cabral, e Fernando César Cabral por me fazerem experimentar todo amor, alegria e cuidado de ser a irmã caçula.

As minhas filhas do coração: Apoená Cabral, Ana Luiza Cabral, Yandra Cabral e Liliane “Cabral” por todo carinho e respeito e por me permitirem exercer a maternidade, mesmo sem nunca ter gerado em meu ventre, fazendo-me viver esse amor puro e singular.

Ao meu cunhado Floriano, por seu apoio e provisão no início de minha formação.

Aos demais familiares, sobrinhos, tios, primos, cunhado e cunhadas por serem tão presentes em minha vida. Enfim, a toda minha família, minhas raízes profundas que não me deixam tombar!

À minha amiga Rosemeri Bernieri de Souza, por seu apoio e dedicação ao corrigir este trabalho, e ainda por sua força e incentivo em muitos momentos de minha vida.

Aos irmãos em Cristo Jesus por suas orações e cuidado, e em especial aos meus líderes Pr. Marco e Sirlei por todo carinho e atenção à minha vida.

À Prof^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, minha orientadora, pelos conselhos, ensino e incentivo na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, e ao Prof. Dr. Paulo Roberto de Jesus Silva pelas observações e contribuições durante o exame de qualificação deste trabalho.

A todos os meus professores que me constituíram com seus ensinamentos, me fazendo sonhar e hoje realizar.

Aos Professores pelas instruções e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio durante a minha estadia no mestrado.

A todos os meus colegas de trabalho, em especial à Angélica Moura, pelo seu exemplo de ser humano e profissional que é; ao amigo Mayk da Silva, por seu exemplo de luta e perseverança como deficiente visual; à Marilene Guimarães, que inicialmente foi minha professora e hoje grande amiga de lutas e sonhos partilhados e realizados; à Mariléa de Jesus, que se fez presente em muitos momentos desta caminhada, à Alessandra Belfort, por sua disponibilidade e auxílio na observação deste trabalho; à também minha professora e hoje colega de trabalho Maria de Jesus Avelar, pelo incentivo e orações; à Luiza de Carvalho, por toda ajuda nos momentos de sufoco; e à Conceição Lobato, Jandira e Anízia, por todo incentivo.

Ao meu grande amigo Reginaldo Manoel de Almeida Moraes (*in memoriam*), que com bravura e sensatez conduziu o COLUN, visando uma escola bela e boa.

Ao amigo Danielson, por seu carinho e auxílio em alguns momentos desta pesquisa.

Aos meus queridos alunos do Atendimento Educacional Especializado: Camylla D'avila, Arthur Dias, Pedro Lucas, Matheus Pinheiro e Pedro Pinheiro por me fazerem acreditar todos os dias que é possível!

Aos companheiros da turma 18 do Mestrado em Educação, em especial à Diná e Cláudia pelo compartilhar das lutas e estudos na área da Educação Especial.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial – GPUEUFMA, pelos momentos de formação, partilha e crescimento com estudos na área.

Enfim, a todos que em algum momento contribuíram de forma direta ou indireta com este trabalho. Muito obrigada!

O temor do Senhor é o princípio do conhecimento[...]

Provérbios 1, versículo 7a.

Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o entendimento.

Provérbios 2, versículo 6.

RESUMO

A inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial precisa ser contemplada por investigações que assumam compromissos sociais para a defesa de direitos e a agregação de valores e saberes que possam ser partilhados com a sociedade. Teve-se como objetivo geral nesta pesquisa analisar as percepções dos docentes do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão – COLUN a respeito de suas experiências e vivências com alunos público-alvo da educação especial em sala de aula. Buscou-se, assim, identificar os desdobramentos das concepções de Educação Especial constituídos ao longo da história e suas implicações para a atualidade; objetivou-se ainda evidenciar as percepções de docentes brasileiros acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino a partir do estudo Estado da Arte e interpretar as percepções dos docentes do Colégio Universitário – COLUN acerca da inclusão educacional desses alunos, bem como apontar desafios e avanços dessa inclusão. Procedeu-se à revisão de literatura com aporte teórico metodológico de um referencial crítico. Na trajetória metodológica, utilizou-se análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo com a aplicação de entrevista semiestruturada junto a 16 (dezesseis) professores do ensino fundamental do quadro de docentes do Colégio Universitário - COLUN. Dentre os resultados, constata-se que a percepção do corpo docente é bastante positiva em relação à inclusão de alunos público-alvo da educação especial no Colégio Universitário – COLUN/UFMA, que as ações são materializadas a partir da criação de um setor responsável pela educação inclusiva situado dentro do próprio Colégio, bem como a contratação de professores especializados para o acompanhamento dos alunos e apoio aos professores. Conclui-se que o COLUN é um Colégio de referência para as demais escolas públicas no que concerne à educação inclusiva com base nas percepções da maioria dos docentes, que também apontaram desafios e avanços para a efetivação da política de educação inclusiva na instituição. Como desafio citaram os relacionamentos interpessoais, os aspectos pedagógicos, financeiros e arquitetônicos. Como avanço, indicaram a criação de estruturas físicas, a contratação de profissionais, o suporte, acompanhamento e progressão educacional aos/dos alunos e a formação e apoio na construção de materiais didáticos. Este trabalho, no tocante ao campo educacional, promove a reflexão sobre a necessidade de políticas que abordam a singularidade humana como fator essencial para o estabelecimento do reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, as percepções ora analisadas, apontam a temperatura dos processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto do Colégio Universitário investigado, possibilitando o desdobramento a outros contextos institucionais, fomentando as discussões, a fim de estabelecer ações para a efetivação do processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão educacional; Percepção docente.

ABSTRACT

The educational inclusion of students targeting special education needs to be contemplated by investigations that assume social commitments for the defense of rights and the aggregation of values and knowledge that can be shared with society. The general objective of this research was to analyze the perceptions of the teachers of the Colégio Universitário - COLUN of the Federal University of Maranhão - about their experiences with students targeting special education in the classroom. Thus, we sought to identify the unfolding of the concepts of Special Education constituted throughout history and its implications for the present; The objective was also to highlight the perceptions of Brazilian teachers about the inclusion of students targeting special education in educational institutions based on the State of the Art study and to interpret the perceptions of teachers at Colégio Universitário - COLUN about the educational inclusion of these students, as well as pointing out challenges and advances in this inclusion. A literature review was carried out with a theoretical and methodological contribution of a critical framework. In the methodological trajectory, document analysis, bibliographic and field research was used with the application of semi-structured interviews with 16 (sixteen) elementary school teachers from the faculty of the Colégio Universitário - COLUN. Among the results, it appears that the perception of the teaching staff is quite positive in relation to the inclusion of students targeting special education students at Colégio Universitário - COLUN / UFMA, that the actions are materialized from the creation of a sector responsible for inclusive education located within the College itself, as well as the hiring of specialized teachers to monitor students and support teachers. It is concluded that COLUN is a reference school for other public schools with regard to inclusive education based on the perceptions of most teachers, who also pointed out challenges and advances in the implementation of the inclusive education policy in the institution. As a challenge, they mentioned interpersonal relationships, pedagogical, financial and architectural aspects. As an advance, they indicated the creation of physical structures, the hiring of professionals, the support, monitoring and educational progression to / from students and the training and support in the construction of didactic materials. This work, regarding the educational field, promotes reflection on the need for policies that address human uniqueness as an essential factor for establishing the recognition of differences. In this sense, the perceptions now analyzed, point to the temperature of the inclusion processes of students targeting special education in the context of the investigated University College, enabling the unfolding to other institutional contexts, encouraging discussions, in order to establish actions for the effectiveness inclusion process.

Keywords: Special Education; Educational inclusion; Teacher's perception.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ADIMA - Associação dos Diabéticos do Maranhão
AEE - Atendimento Educacional Especializado.
ALM - Associação do Lesado Medular
AMADI - Associação Maranhense do Diabético Tipo I
AOM - Associação dos Ostomizados
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAE - Associação de Pais e Alunos Excepcionais
ASDEVIMA - Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão
ASMA - Associação dos Surdos do Maranhão
ASSUSPEMA - Associação dos Usuários de Psiquiatria do Maranhão
ATDFEM - Associação dos Trabalhadores Deficientes Físicos do Maranhão
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS - Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez
CDPAE - Centro Dialético de Pais e Amigos dos Especiais
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação.
CENAPA - Centro de Assistência Profissional ao Amputado
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CIEE - Centro Integrado de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação.
COLUN - Colégio Universitário
CVI - Centro de Vida Independente do Maranhão
DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
DTP - Divisão Técnico Pedagógico
ESCEMA - Escola de Cegos do Maranhão
GEPEUFMA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial
IBC - Instituto Benjamin Constant

IIMC - Imperial Instituto dos Meninos Cegos
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira De Sinais
MEC - Ministério da Educação.
MORHAN - Movimento de Reintegração do Hanseniano do Maranhão
NAAH/S - Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação
NAPNEE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEE - Necessidades Educacionais Especiais.
OMS - Organização Mundial de Saúde.
ONGs - Organizações Não Governamentais
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PPP - Projeto Político-Pedagógico
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SUEESP - Supervisão de Educação Especial
SUPEMDE - Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
SUPMOD - Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.
URE - Unidades Regionais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre a percepção de docentes acerca da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.	64
Quadro 2 – Síntese das produções acadêmicas com objetivos e resultados a partir de cada região do país.....	68
Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	77
Quadro 4 – Percepções acerca da inclusão no COLUN.....	91
Quadro 5 – A importância da inclusão no COLUN	93
Quadro 6 – Público-alvo da educação especial atendidos pelos docentes no COLUN	94
Quadro 7 – Sentimento dos docentes frente a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no COLUN.	96
Quadro 8 – Desafios relacionados ao relacionamento interpessoal	99
Quadro 9 – Desafios relacionados ao aspecto pedagógico	101
Quadro 10 – Desafios relacionados aos aspectos financeiros e arquitetônicos.....	104
Quadro 11 – Criação de estruturas físicas.....	104
Quadro 7 – Contratação de profissionais	106
Quadro 13 – Suporte, acompanhamento e progressão educacional aos/dos alunos.....	106
Quadro 14 – Formação e apoio na construção de materiais didáticos	107
Quadro 15 – Formação inicial na área da Educação Especial.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo da Educação Especial- Projeto Plêiade (1972)	37
Tabela 2 - Demonstrativo da pesquisa por área específica de investigação	66
Tabela 3 - Demonstrativo do número de pesquisas por regiões brasileiras.....	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: tessituras em contexto	23
2.1 A história tecida em pontos e contrapontos no mundo	26
2.2 O Brasil no tear da história	31
2.3 Marcas da urdidura no Maranhão	35
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EVIDÊNCIA	45
3.1 Percepções de docentes sobre a Política de Inclusão nas Instituições de Ensino: um estado da arte	59
3.2 Mapeamento de teses e dissertações sobre a percepção de docentes acerca da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.....	64
4 PESQUISA EM DESTAQUE: entrelaçamento metodológico para a apreensão do objeto de estudo	75
4.1 Objeto de Estudo	76
4.2 Participantes da pesquisa.....	76
4.3 Instrumentos para a coleta de dados	78
4.4 Locus da pesquisa	79
4.4.1 Contextualização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão frente à Política de Educação Especial	79
4.5 Etapas da pesquisa	89
4.6 Procedimentos para análise dos dados	90
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	91
5.1 A percepção acerca da inclusão.....	91
5.2 A importância da inclusão	93
5.3 O atendimento de alunos público-alvo da educação especial	94
5.4 Sentimento dos docentes	96
5.5 Os desafios da inclusão.....	99
5.6 Os avanços da inclusão.....	104
5.7 A formação docente	108
5.8 Em guisa de conclusão: entrelaçando dados	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES	132
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como tema a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Considera-se a relevância do tema no contexto estudado, pois é cada vez mais abrangente a discussão acerca da questão nos espaços educacionais, uma vez que é também na escola que se pode perceber como a sociedade se apresenta com as suas multiplicidades e configurações.

Destaca-se que a educação é um campo de múltiplos saberes que possibilita inúmeras aprendizagens. A investigação sobre esses saberes se faz necessária, na medida em que o conhecimento nos torna, sempre que possível defensores de direitos e nos agrega valores a serem partilhados em sociedade.

Na busca por esse conhecimento, pode-se destacar o campo da Educação Especial (modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades da educação), uma vez que, historicamente, a educação das pessoas, público-alvo da educação especial¹ foi marcada por grandes adversidades, dentre as quais se pode citar a exclusão social, fato esse que, durante muito tempo negou a essas pessoas os direitos básicos à cidadania.

Conhecer o campo educacional intitulado como Educação Especial é se permitir compreender o “outro” em suas múltiplas formas de ser, é trazer a compreensão de que somos múltiplos e singulares ao mesmo tempo, é considerar os diferentes modos de vida e a sua participação na sociedade. É compreender ainda que esse campo tem por finalidade propor uma educação que assegure as condições de acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial, organizando recursos, serviços educacionais para o apoio complementar e/ou suplementar desses educandos.

Pautados em uma educação que visa o direito de todos, a Educação Especial comunga com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 10 de dezembro de 1948, no que concerne a multiplicidade de definições que envolvem o ser humano. Este, porta consigo direitos que precisam ser respeitados, independentemente de suas condições sociais, políticas e culturais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

O entendimento desses direitos provoca na sociedade discussões sobre o estabelecimento de políticas públicas que garantam o reconhecimento de quem é esse “outro”

¹Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

dentro dos seus limites e possibilidades, trazendo à tona as singularidades sociais, pois nenhuma política é neutra. Ou seja, as políticas revelam as representações sociais em um dado contexto histórico e político, sempre imbricado por manifestações de lutas e campos de forças para o estabelecimento de ações que garantam o pleno desenvolvimento do ser humano em condições de igualdade e justiça (OLIVEIRA; CORREIA; RABELO, 2011).

No tocante ao campo educacional, pode-se perceber grandes debates, especialmente em se tratando das políticas que abordam a singularidade humana como fator essencial para o estabelecimento do reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, o campo da Educação Especial fomenta as discussões com vistas a estabelecer ações que favoreçam a inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino, possibilitando a compreensão e a efetivação do processo.

Sendo assim, pensar a inclusão dos alunos citados no atual contexto educacional brasileiro requer uma série de reflexões, pois sabe-se que a educação ainda categoriza o alunado como sendo algo idealizado, uniformizado para um projeto de homem e de sociedade que visa a meritocracia, produzindo assim no seio da escola um ambiente que exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela mesma. Portanto, destaca-se como importante a compreensão do que permeia todo o contexto educacional.

Sabe-se que a educação é a base fundamental para o desenvolvimento do homem, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades e competências com vista ao aperfeiçoamento para o exercício pleno de sua cidadania e reconhecimento de seus direitos sociais e políticos. Em nosso País, a promulgação de leis e documentos que tratam da igualdade de oportunidades para todos com vistas ao estabelecimento de ações que contemplem o bem-estar social de todos, tais como o reconhecimento às diferenças, vem se evidenciando e mostra que é necessário o estabelecimento de políticas que configurem a efetivação de ações que atendam às demandas impostas socialmente.

Pensar o sistema educacional brasileiro em curso é pensar nas múltiplas formas pelas quais ele se configura, pois tal educação deverá ser fundamentada em uma concepção que compreende a diversidade humana, a partir de vários aspectos. Segundo Mantoan (2004), os aspectos culturais, sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. configuram-se nessa perspectiva da diversidade. Sendo assim, desvelam-se sentidos que dão origem às mais variadas formas de apresentação dentro do sistema escolar e, para tanto, faz-se necessário ajustes de políticas que favoreçam o desenvolvimento de ações que contemplem essa diversidade.

Nesse sentido, as políticas perpassam desde uma adaptação estrutural da escola até a inclusão de medidas curriculares que favoreçam o reconhecimento da heterogeneidade

humana. Com efeito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) evidencia a necessidade da construção de políticas públicas específicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos. É mister também lembrar e referenciar que essa educação perpassa pelo conhecimento de todos os agentes que garantirão a efetivação dessa política. Por esse viés, as discussões acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial têm sido tema de debates que envolvem vários segmentos ligados à educação, como já foi mencionado nesta introdução.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, desde a educação infantil até a educação superior, visando garantir o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial por meio de estratégias e apoios que garantam o acesso e a permanência desses na instituição escolar (BRASIL, 1996).

A educação especial, ao longo da história, passou por algumas mudanças seja de caráter conceitual ou ideológico, quase sempre pautadas em uma visão clínico-terapêutica com base num conceito de normalidade/anormalidade² e que subjugavam o ideal a ser estabelecido para a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino.

A partir da década de 1990, alguns marcos políticos estabeleceram mudanças sobre a compreensão da educação especial dentro das concepções clínico-terapêutica, dentre esses marcos pode-se citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde participaram educadores de diversos países e onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990).

Já em 1994, na Espanha, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, considerada por Mendes (2006) como um marco importante para a educação de pessoas público-alvo da educação especial no mundo, visto que estabelece diretrizes para uma educação humanizadora, na medida em que traz uma compreensão fundamental para a construção de uma cultura inclusiva na sociedade e nas escolas. A partir dessa declaração houve uma difusão quanto à filosofia da educação inclusiva em todo o mundo.

A proposta de uma educação inclusiva foi de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária, cujas concepções

²Conforme Plat (2014, p.26) o conceito “[...] é resultante de um consenso social concebido diante de um “padrão” intencionalmente formatado pela mesma lógica que regula amplamente outros aspectos da vida social e que compreende em seu interior qual seriam os indivíduos que dela farão parte. [...] três grandes concepções [...], regem as bases da construção do conceito de normalidade/anormalidade, adequação social, a saber: as concepções médico-biológicas, as representações sociais e a histórico-social.”

sobre as diferenças começavam a ser tanto consideradas quanto aceitas, momento em que o paradigma da inclusão ganhava grande repercussão se fortalecendo na sociedade. Essa concepção mostrou que, independentemente de alguma “diferença” física, intelectual, sensorial ou qualquer outra característica que não seja aceita culturalmente pela sociedade, somos biologicamente iguais.

Autores como Januzzi (2012), Mazzotta (2011) e Mendes (2006) afirmam que a década de 1970, no Brasil, é considerada um marco na educação dos alunos com deficiência, pois foram estabelecidas metas governamentais específicas para o atendimento desses alunos. Com o estabelecimento dessas metas, o país foi se reestruturando no sentido de garantir o cumprimento das ações ora estabelecidas por documentos internacionais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática que visa o reconhecimento das diferenças para o estabelecimento de uma política educacional que contemple a todos e a todas. Caberia, dessa forma, compreender tais ações partindo de algumas indagações: Seria o princípio democrático efetivado de fato? Ou precisaríamos entender toda a contextualização ora estabelecida a partir dos acordos internacionais que vislumbrariam as tendências de mercado? Essas e outras questões suscitam grandes reflexões.

Diante do exposto e buscando compreender as questões apresentadas acima acerca das políticas educacionais no campo da educação especial, evidencia-se a necessidade de pesquisar acerca desse objeto de estudo, conhecendo e analisando as percepções do corpo docente do ensino regular sobre a inclusão escolar na instituição *lócus* da pesquisa, pois considera-se de extrema importância a percepção de um dos principais atores da escola, a fim de compreender e evidenciar tais reflexões.

Vale ressaltar que o interesse pelo objeto de estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas ao longo da carreira profissional e percurso acadêmico da autora deste trabalho, haja vista a sua atuação na área da educação especial, primeiramente como professora de alunos surdos, posteriormente como tradutora/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em escolas da rede pública estadual e federal no Estado do Maranhão. Soma-se também a essa experiência, a atuação como técnica da supervisão de educação especial do Estado do Maranhão, bem como a função desenvolvida na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Acrescente-se o fato de que sua formação acadêmica abrange duas graduações, Pedagogia e Letras/Libras e uma pós-graduação em educação especial.

No exercício da função, não foram raras as vezes que a autora se deparou com falas de professores que recebiam alunos público-alvo da educação especial, evidenciando desconhecerem as especificidades do atendimento a esse público, provocando neles diversas

inquietações. Em muitas de suas conversas evidenciava-se falas do tipo: Como devo atender esses alunos? Como ocorre a inclusão escolar? Esses alunos realmente aprendem? O que devo utilizar como recursos didáticos para atender as necessidades educacionais específicas desses alunos? O aluno se desenvolverá como os demais alunos? Como devo avaliá-lo? É percebido, a partir de sua atuação como professora do atendimento educacional especializado, que tais questionamentos ainda persistem entre os educadores.

Partindo dessas e de outras observações, desperta-se para a necessidade de buscar respostas para as seguintes questões que, em muitos momentos da atuação da autora, a impeliram a compreender, surgindo diversos questionamentos, tais como: Como esses professores concebiam a inclusão? Tiveram ou não orientações sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial em sua formação inicial? Quais eram as suas inquietações? O que efetivamente desconheciam acerca da inclusão escolar?

As inquietações se relacionam também com os debates travados no grupo de estudo e pesquisa em educação especial (GPEEUFGMA), do qual a autora é membro. Compreende-se que as investigações e a busca por respostas se fazem necessárias, com vistas ao estabelecimento de debates acerca da educação dos alunos público-alvo da educação especial.

Diante de tais indagações e na busca por respostas é que se elabora esta pesquisa, visando compreender e analisar as percepções a respeito desse tema tão debatido hoje nas instituições de ensino. Dessas informações, surge a seguinte indagação: Tais questionamentos também podem ser evidenciados entre os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Colégio Universitário (COLUN)? Dessa forma, propõe-se levantar tais informações por meio dessa pesquisa.

Diante desse contexto, entende-se que é de suma importância trabalhar elementos que focalizem essa temática dentro da instituição escolar, estabelecendo debates que subsidiem o processo de implementação da política pública, de maneira mais clara e consciente. Para tanto, o professor, como participante ativo no processo de ensino e aprendizagem, precisa ser ouvido acerca da inclusão escolar. Portanto, é necessário compreender, a partir da percepção desse profissional, como esse processo está sendo efetivado.

Coelho (2008), ao analisar as concepções sobre a política maranhense de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais³, a partir dos discursos das professoras da rede estadual de ensino, afirma que existem barreiras e obstáculos para a construção da inclusão escolar, uma vez que as professoras não estão preparadas para incluir esses alunos. Em analogia

³Terminologia também utilizada para fazer referência aos alunos público-alvo da educação especial.

a esses achados do pesquisador e com base também nas indagações expressas neste texto, aponta-se como pergunta principal de investigação desta pesquisa o seguinte: Qual a percepção dos docentes do Colégio Universitário (COLUN) em relação a inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial na instituição?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as percepções do corpo docente sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Colégio Universitário (COLUN). Como objetivos específicos busca-se:

a) Identificar os desdobramentos das concepções de educação especial constituídos ao longo da história e suas implicações para a atualidade;

b) Evidenciar as percepções de docentes sobre a inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial em várias instituições de ensino do estado brasileiro, a partir do estudo denominado Estado da Arte.

c) Interpretar as percepções do corpo docente do Colégio Universitário-COLUN/UFMA acerca da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.

A investigação tomará como ponto de partida as seguintes questões norteadoras:

a) Como a Educação Especial vem sendo concebida ao longo da história, implicando seu entendimento na atualidade?

b) Quais as percepções de inclusão estão em evidência no contexto educacional brasileiro?

c) Que entendimentos, desafios e avanços são apontados pelo grupo de docentes do COLUN/UFMA com respeito à inclusão escolar dos alunos público-alvo a Educação Especial na instituição?

O trabalho, além de buscar compreender as percepções dos docentes sobre a inclusão escolar, propõe-se apreender os desafios enfrentados e seus avanços na prática da educação inclusiva no Colégio Universitário da UFMA.

Sendo assim, acredita-se que esta pesquisa pode trazer inteligibilidade às ações que estão sendo desenvolvidas *in loco*, configurando-se como um tema de suma importância, visto que suscita o aprofundamento das discussões, uma vez que o Colégio Universitário (COLUN) é um campo de estágio dos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A escolha do objeto de estudo tem sua relevância social por possibilitar aos professores da instituição a compreensão quanto à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, bem como o apontamento dos avanços e desafios que a permeiam. Espera-

se, ainda, que a pesquisa contribua para as reflexões, possibilitando mudança nas possíveis posturas dos educadores.

Diante do exposto, compreende-se que urge a necessidade do conhecimento para que haja a implementação de políticas voltadas para a adequação dos espaços educacionais e também para a formação dos educadores que desempenham sua função diretamente com os alunos que estão envolvidos na inclusão escolar.

Nesse ínterim, garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nas classes do ensino regular com condições satisfatórias possibilitará seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que propiciará ao aluno que não seja público-alvo da educação especial o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas.

O trabalho está estruturado em seis seções. Na primeira seção, intitulada “Introdução”, apresenta-se uma breve contextualização acerca da Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e a importância e necessidade da pesquisa, assim como os objetivos gerais e específicos, bem como as questões norteadoras que envolvem o processo de investigação e o interesse pela pesquisa.

Na segunda seção, sob o título “Educação Especial: tecituras⁴ em contexto”, apresenta-se o percurso histórico traçado pela Educação Especial no Mundo, no Brasil e no Maranhão, de forma a (re)conhecer e contextualizar as transformações ao longo do tempo, destacando as concepções e ações ocorridas em cada período e suas implicações para a atualidade.

A terceira seção, denominada “Educação Inclusiva em Evidência”, apresenta uma breve explanação da política de educação inclusiva e seus desdobramentos a partir dos fundamentos que a sustentam. Ainda, nessa subseção, apresenta-se uma pesquisa documental das produções nas cinco regiões do país acerca do objeto de estudo, no período entre 2013 e 2017, com base no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A quarta seção, intitulada “A pesquisa em destaque: entrelaçamento metodológico para a apreensão do objeto de estudo”, são apresentados os entrelaçamentos metodológicos, evidenciando o tipo de pesquisa, os participantes da pesquisa, o campo de estudo, os instrumentos de coleta de dados, o percurso da pesquisa e procedimentos para análise dos dados.

⁴Optou-se pela grafia “tecituras”, pois segundo Piacentini (2019), o termo melhor empregado no meio acadêmico é o escrito com letra “c”, pois o mesmo significa “urdidura, organização”. Dessa forma, essa grafia designa melhor a intenção no texto, pois propõe-se apresentar o entrelaçamento de fatos e ideias acerca do contexto histórico percorrido pela Educação Especial no Mundo, no Brasil e no Maranhão.

Na quinta seção apresenta-se a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Na análise dos dados dos participantes, destaca-se a percepção dos professores acerca da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, bem como os avanços e desafios percebidos por eles nas ações que efetivam ou não a política de educação inclusiva na instituição pesquisada.

E, na sequência, as considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, apresentadas na sexta e última seção.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: tecituras em contexto

Nesta seção, apresenta-se o percurso histórico traçado pela Educação Especial no Mundo, no Brasil e no Maranhão, pois se compreende a importância e a necessidade de contextualizar a temática para o reconhecimento das transformações ocorridas ao longo do tempo na área, destacando as concepções e ações ocorridas em cada período. Sendo assim, inicia-se apreendendo a história da Educação Especial e sua materialização, a partir de alguns paradigmas sociais.

Segundo Duarte e Pêpe (2015, p.30),

A Educação Especial, ou seja, a educação das pessoas com deficiência é marcada, por três momentos básicos: 1- Comportamentos sociais de negligência e maus tratos as pessoas com deficiência; 2- Comportamentos de proteção e de filantropia; 3- Ideias de respeito às diferenças individuais e de igualdade de direito [...].

Conforme essas autoras, esses momentos marcaram socialmente as políticas educacionais das pessoas atendidas pela Educação Especial ao longo do tempo, pois diversas foram as atitudes demarcadas pela sociedade em relação às pessoas que não se enquadravam dentro dos padrões sociais. Segundo Wedman (2013), essas atitudes eram moldadas a partir dos padrões estabelecidos economicamente, culturalmente, filosoficamente e cientificamente em cada período.

A partir desses princípios, pode-se notar que as mudanças são significativas em vários contextos, pois essas demandas por séculos instituíram e ainda instituem os procedimentos a serem adotados para com as pessoas que apresentam diferenças em relação ao grupo majoritário, apresentando-se dessa forma dentro do cenário da educação como algo a ser questionado e verificado para a compreensão dos padrões impostos socialmente.

O contexto educacional em curso faz pensar as múltiplas formas pelas quais a educação das pessoas consideradas diferentes se apresentou historicamente, indo da completa exclusão à inclusão destes.

Atualmente, concebe-se a garantia de direitos em tempos da concepção de igualdade de oportunidades. Muitas são as políticas educacionais que visam garantir o direito de todos à educação, pois este princípio é mencionado em vários documentos nacionais e internacionais, com o objetivo de valorizar o ser humano, em sua dignidade.

Compreende-se que educação é um direito essencial à vida e, portanto, merece toda atenção e respeito por parte dos governantes com a implantação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de alunos público-alvo da educação especial nos mais

diversos espaços educacionais, com profissionais capacitados e todo suporte necessário para a inclusão desses alunos.

Sendo assim, concorda-se com Crochik (2015, p. 23) quando diz que “A educação deve se voltar, sobretudo, à defesa da vida de todos(as); de uma vida que evite dores e sofrimento que não lhe são inerentes [...]”. Compreende-se com a afirmação do referido autor que a educação é um direito do ser humano a partir das suas subjetividades e singularidades. Compreende-se ainda que a educação permite a socialização do ser humano no meio onde está inserido e, dessa forma, é capaz de produzir cultura e relacionar-se com esse meio. O mesmo autor aponta considerações que, com base em Adorno (1995), afirma que essa mesma educação tem falhado ao formar indivíduos frios, propícios à barbárie⁵, não cumprindo com seu objetivo que é civilizar o homem e repassar uma cultura que se oponha à sua destruição.

Ainda conforme Crochik (2015), a educação tem por objetivo transmitir cultura e, para que isso ocorra, se apoia em ferramentas como o pensamento e a linguagem para que haja entendimento entre os seres humanos. Para ele a falta de cultura gera desconhecimento de si mesmo e do mundo, fato esse que retorna ao ser humano em forma de medo. O medo, por outro lado, gera violência, dentre as quais: o preconceito.

Para Crochik (1996; 2015), o preconceito não é inato, mas se constitui nas relações socioculturais e isso a despeito de a pessoa conhecer ou não grupos alvo de atitudes preconceituosas. De fato, o preconceito tem como significado, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (1998, p. 1):

- 1- Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto;
- 2- Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; prevenção;
- 3- Superstição que obriga a certos atos ou impede que eles sejam praticados;
- 4 - Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos;

Os significados apresentados no Dicionário Michelis (1998) permitem refletir sobre onde começam as opiniões, sentimentos e atitudes desfavoráveis dirigidas a determinados grupos humanos. Com efeito, as pessoas público-alvo da educação especial têm, ao longo do

⁵ Barbárie segundo Adorno (1995, s/p) “[...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.”

tempo, sido alvo de crenças, generalizações, superstições e antipatias. Pode-se inferir que o quarto significado apresenta o que chamamos de preconceito contra os grupos minoritários, dos quais o público-alvo da educação especial faz parte. Sabe-se que o preconceito se apresenta de diversas formas, tais como: comportamentos e expressões, gerando a prática da intolerância acerca das diferenças do ser humano e consequentemente a exclusão deste do meio social.

Crochik (2015) mostra três tipos de preconceitos: o da idealização negativa que se configura de maneira hostil com respeito ao alvo, trazendo perturbações de ordem emocional, física e social. O segundo tipo de preconceito é o da idealização positiva que se apresenta de forma compensatória, em que há um exagero por um suposto apreço ao alvo do preconceito, pois suas atitudes tentam disfarçar sua real intenção. O terceiro, segundo o autor é o mais oculto de todos, pois é a negação da emoção com respeito ao alvo. Nesse tipo de preconceito, os indivíduos se tornam frios para evitar seus sentimentos. Esses tipos de preconceitos levam a constatar que, em algum dado momento, o grupo minoritário sofre com tais comportamentos da sociedade, sendo assim entende-se que o público-alvo da educação especial enfrentou e enfrenta a antipatia, a simpatia e a total negação de suas condições de vida.

Considerando o que apontam Crochik (2013) e Adorno (1995) sobre a educação e a sua importância para a concepção e manutenção de culturas que possibilitam a emancipação do homem, compreende-se a necessidade do estabelecimento de ações não excludentes no seio da sociedade a partir do viés educacional. Ressalta-se ainda que a compreensão do percurso histórico traçado pela educação especial ao longo dos anos no exterior, no Brasil e no Maranhão ajudará a entender tal questão. Destaca-se como importante e necessário a evidência histórica apresentada aqui nesta seção para que se possa compreender o objeto de estudo. Dessa forma, é plausível a afirmação de Barros (2019) quando diz que compreender a história ajuda a articular o trabalho e permite interpretar dados atuais, tendo a compreensão do que se antecedeu.

Assim, discorre-se sobre a Política de Educação Especial com vistas a compreender os contextos históricos que são inerentes a essa proposta que tem como premissa o atendimento, bem como o oferecimento do que é essencial à vida, ou seja, a educação. Essa abordagem constitui-se no próximo item da seção.

2.1 A história tecida em pontos e contrapontos no mundo

O conhecimento da história pode trazer ordem à desordem e produzir sentido a partir do caos; permite enxergar o passado com mais clareza e explicar o presente [...]. (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981, p.20).

A educação das pessoas público-alvo da educação especial passou por vários momentos ao longo da história, da completa exclusão à inclusão como já foi mencionado. Nesta subseção, explanamos, brevemente, o percurso histórico vivenciado por esse segmento em alguns contextos mundiais.

Para Coelho (2008), a história mostra que não foram poucas as resistências à aceitação social daqueles que não eram considerados padronizados pela sociedade, gerando em muitos momentos a ameaça de suas próprias vidas.

Segundo Pessotti (1984), antes de Cristo não havia nenhum atendimento às pessoas com deficiência. As crianças que assim nasciam eram desassistidas ou mortas. A sociedade daquela época considerava natural a eliminação de tais pessoas e as que sobreviviam eram perseguidas e viviam de caridade. Destaca-se que o tratamento excludente era geralmente dispensado às pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva, visual e múltiplas. Com o passar dos anos, isso gerou um estigma no campo social, provocando nessas pessoas o isolamento, a discriminação e o preconceito.

Para Goffman (1982 *apud* DUARTE; PÊPE, 2015, p.29), “O indivíduo rotulado por um determinado estigma desenvolve sua identidade de acordo com o papel que lhe é atribuído, passando a agir segundo padrões comportamentais esperados, o que reforça ainda mais tais padrões.”

Ainda para Goffman (1982 *apud* DUARTE; PÊPE, 2015), o estigma é caracterizado como um predicado depreciativo, que marca a condição do outro e que pode gerar conceitos a respeito deste, quando se considera que ele seja um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Ele apresenta três tipos de estigma com características diferentes, são eles: abominações do corpo; culpas de caráter individual, estas relacionadas ao distúrbio mental e os estigmas tribais de raça, nação e religião.

O autor sugere ainda que alguém, ao considerar o estigma de uma outra pessoa, pode estar evidenciando a própria normalidade e algumas vezes pode achar que essa pessoa não seja completamente humana (GOFFMAN, 1982 *apud* DUARTE; PÊPE, 2015).

Chahini (2006) mostra que a Educação Especial, em seu percurso histórico, ou seja, durante os períodos da Antiguidade, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, passou por

mudanças de concepções e ações a respeito dos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo a autora, na Antiguidade as pessoas consideradas “anormais” para a sociedade muitas vezes não eram concebidas como humanas. Na Idade Média, houve uma mudança que se configurava em concepções antagônicas acerca dessas pessoas, pois alguns acreditavam que eram seres divinos e outros ainda os tinham como demônios. Na Idade Moderna, essas pessoas foram estudadas do ponto de vista da medicina e na Idade Contemporânea, concebidos como seres que possuem direito à escolarização e a uma vida digna.

Ao se conhecer a história da Educação Especial, pode-se perceber que as pessoas que possuíam alguma diferença eram marginalizadas pela sociedade, muitas vezes renegadas ao desprezo e ao desrespeito por apresentarem características diferenciadas dos demais. Isso culminava no isolamento dessas pessoas, fazendo-as depender da boa vontade e caridade dos demais.

Com a contínua mudança nos aspectos sociais, políticos, econômicos e a própria concepção filosófica da época, houve também uma nova realidade para essas pessoas. Cita-se a própria compreensão acerca da deficiência a partir do pensamento científico, pois a mesma passa a ser concebida como algo natural, patológico, sendo tratada por meio medicamentoso e com base na estimulação.

De acordo com Wedman (2013), a medicina foi avançando e com ela novos conhecimentos foram sendo produzidos e novas áreas de conhecimento também foram se interessando e buscando novas informações acerca da deficiência, possibilitando, assim, o desenvolvimento e o aprimoramento de técnicas que atendessem esse público.

Em termos educacionais, Mendes (2006) afirma que a história da Educação Especial começou a ser orientada no século XVI por médicos e pedagogos que enfrentaram as concepções da época e acreditavam na possibilidade de educação das pessoas com deficiências. O trabalho com elas era desenvolvido a partir de métodos de tutoria, cuja docência era por eles mesmos exercida.

Naquela época, a sociedade restringia a educação somente aos filhos da nobreza e, dessa forma, o atendimento às pessoas com deficiência era oferecido somente a esse grupo, sendo os demais excluídos do processo. Sabe-se, porém, que essas tentativas de atendimento às pessoas com deficiência tinham por objetivo oferecer um determinado tratamento médico e aliviar as dificuldades encontradas pela família no cuidado de tais pessoas.

Ainda segundo Mendes (2006), apesar das tentativas inovadoras para o século XVI, o trabalho com as pessoas com deficiência era baseado na proteção, na guarda e nas institucionalizações. Essas pessoas eram segregadas em asilos e manicômios, não sendo

permitida a sua integração social. Somente no final do século XIX e meados do século XX, começaram a surgir as chamadas classes especiais e centros de reabilitação para onde elas eram encaminhadas:

Assim, o acesso à educação para portadores de deficiência vai sendo lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa as instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. (MENDES, 2006, p. 387).

O momento do pós-guerra foi marcante, pois foi uma época em que muitos soldados voltavam mutilados das batalhas, necessitando de amparo e ações que garantissem os seus direitos como seres humanos. Esse momento foi caracterizado pelo isolamento em locais específicos, pois se acreditava que as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas em espaços próprios para este atendimento e a sociedade estaria livre e protegida de tais pessoas. Miranda (2003) diz que dessa forma a Educação Especial foi se estruturando como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, ou seja, uma educação à parte.

Para Cury (2013, p.20),

Durante muitos séculos, o conceito regulador da prática foi o de segregação o qual se orienta não à exclusão, mas sim a uma reclusão. A segregação, que pode tomar a forma de uma verdadeira discriminação, comporta práticas de separação de lugares, conduzindo a toda sorte de estigmas. Por exemplo, as pessoas com deficiência foram denominadas de idiotas, anormais, atrasados, inadaptados, débeis, entre outros nomes pejorativos.

Somente no século XX, mais precisamente na década de 1960, com a luta dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos das minorias, é que se sugere a completa eliminação de modelos segregacionistas de educação, sensibilizando a sociedade quanto aos problemas do isolamento e desprezo dessas pessoas. Consideram-se, também, nesse período, as questões econômicas atreladas à crise do petróleo, havendo, portanto, cortes de gastos em programas sociais e, dessa forma, surgindo um novo modelo educacional para as pessoas com deficiência, denominado de integração (MENDES, 2006).

A Integração consistia no direito de a pessoa com deficiência poder participar de programas e atividades educacionais juntamente com outras pessoas sem deficiência. Para Mendes (2006, p. 388),

Além dos argumentos morais, existiam ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiência quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os

colegas sem deficiência seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

De certa forma, a adoção desse modelo foi uma transição importante, de modo que favoreceu o reconhecimento das potencialidades humanas em relação aos alunos público-alvo da educação especial por parte dos alunos sem deficiência. Assim, estabelecer espaços de convivência para o desenvolvimento de ações pedagógicas entre alunos público-alvo ou não da Educação Especial favoreceu em grande parte a aprendizagem, porém, a prática da integração conduziu ainda ao caráter segregador.

Dechichi *et al.* (2009) mostram que, apesar da mudança das práticas pedagógicas, essas foram apenas uma amenização do modelo segregacionista, pois as pessoas com deficiências eram inseridas em classes especiais em escolas públicas. Na análise de Deno (1970 *apud* MENDES, 2006, p. 390), sobre a estrutura dos serviços na Educação Especial realizada nos EUA, esse serviço especializado, a partir dessa perspectiva integracionista, foi desenvolvido da seguinte forma: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

Mendes (2006, p.390) destaca que “Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno”

Assim, o movimento de integração, tinha como pressuposto básico permitir condições de vida às pessoas com deficiências semelhantes aos das pessoas sem deficiências, pois a sua vida deveria ser aceita como natural, de modo que essas pessoas pudessem usufruir de todos os serviços oferecidos pela sociedade em igualdade de condições e oportunidades. Porém, Chahini (2006) frisa que nesse modelo educacional o aluno necessitava adequar-se à escola, e não a escola a ele. Ainda de acordo com Miranda (2003), o aluno deveria ser educado de acordo com os limites de sua capacidade. Acerca da integração escolar, Mendes (2006) complementa que, na prática, os alunos com deficiência eram inseridos numa mesma instituição educacional, sem, contudo, estarem juntos participando do mesmo espaço educativo, pois eram inseridos em classes especiais.

Posterior ao movimento de Integração, surge um novo termo a ser considerado no processo de educação das pessoas público-alvo da educação especial: a inclusão. De acordo com Mendes (2006), esse modelo surge nos Estados Unidos em meados de 1990, a autora

ênfatisa ainda que, antes do surgimento do termo, houve duas grandes reformas no sistema educacional dos EUA na década de 1980. Após análises de educadores sobre a educação do país, foi percebido um demonstrativo não muito otimista acerca desse modelo de educação, tal fato culminou em duas reformas no setor.

A primeira foi denominada “movimento pela excelência na escola” e visava à criação de mecanismos de controle; a segunda foi chamada de “movimento de reestruturação escolar” e tinha por objetivo melhorar as restrições burocráticas impostas na área (MENDES 2006). Essas ações trouxeram implicações diretas para o atendimento de pessoas público-alvo da educação especial, pois as escolas puderam, a partir de então, aceitar esse público. No entanto, houve algumas resistências, pois, apesar dos esforços para a efetivação da inclusão, obstáculos barravam o seu avanço nos espaços educacionais (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2004).

Sabe-se, porém, que a compreensão acerca da inclusão permitiu mudanças significativas no espaço da escola, gerando uma tomada de consciência, um maior respeito à diversidade, ao considerar que alunos que estiveram por muito tempo fora desse contexto, pudessem acessar esse meio. Essa ideia ganhou maior notoriedade a partir da década de 1990, quando foi discutida em eventos mundiais tais como: na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, como já foi mencionado.

Compreende-se que esses dois eventos foram históricos para o progresso das políticas públicas e para o desenvolvimento de uma educação inclusiva para todos. Dessa forma, o movimento em prol da inclusão foi se configurando em documentos oficiais, pois seu objetivo visa à inserção e à aceitação da pessoa público-alvo da educação especial na sociedade. Os efeitos dessa iniciativa incidiram sobre a democratização do espaço de participação, a equidade na busca pela cidadania, a fim de que a diversidade fosse observada e respeitada. A seção seguinte denominada “Educação Inclusiva em evidência abordará com detalhes esse novo modelo de educação.

Os fios traçados ao longo desta trama histórica apresentada nos modelos educacionais orientados aos alunos público-alvo da educação especial mostram um percurso que vai da completa eliminação à inclusão dessas pessoas na sociedade. Fato esse que permite pensar nas mudanças ocorridas ao longo do tempo nas sociedades e permite compreender que essas mudanças sempre foram dirigidas por paradigmas que refletem concepções sociais, políticas, econômicas, filosóficas, culturais e científicas.

2.2 O Brasil no tear da história

Historicamente, a Educação Especial no Brasil vem acompanhando os movimentos mundiais, ainda que com algumas diferenças, pois, segundo Miranda (2003), a fase caracterizada como negligência ou omissão foi estendida aqui no Brasil até a década de 1950, enquanto em outros países pode ser observada somente até o século XVII. Porém, é importante ressaltar que houve e ainda há ações de implantação de uma política que atenda aqueles que foram e ainda são excluídos socialmente.

Segundo Mazotta (2011, p. 27), a organização do trabalho para o atendimento das pessoas público-alvo da educação especial, os categorizados como deficientes (cegos, surdos, mentais e físicos), teve início no século XIX, com o interesse de alguns educadores pelo atendimento dessas pessoas. O autor afirma, ainda, que as ações que contemplavam a “educação dos deficientes”, a “educação dos excepcionais” ou a “educação especial”, na política brasileira, ocorreram somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960.

O referido autor destaca dois períodos relativos ao crescimento das ações quanto à política de Educação Especial em nosso país, são eles: 1) de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas; 2) de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZOTTA, 2011).

Vale ressaltar que a primeira Constituição do país, datada de 1824, embora sinalizasse uma educação que se estendesse a todos, não cumpriu com o que fora estabelecido, pois, segundo Januzzi (1992, p. 23),

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades.

Em 1854, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Pode-se dizer que a fundação do IIMC se caracterizou em um dos primeiros atendimentos à pessoa com deficiência no Brasil. O referido IIMC originou-se em função de um cego brasileiro, denominado José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos, em Paris.

Três anos mais tarde, em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 839, foi fundado, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que passou a denominar-se, em 1957, pela Lei nº 3.198, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De acordo com Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), a fundação desses dois institutos foi marcante para a educação da pessoa com deficiência no Brasil, sendo estruturados diretamente pela administração pública. Kassir (2012), por outro lado, observa que nesse momento ainda não havia uma legislação específica que atendesse as especificidades da Educação Especial.

Para Brito, Nascimento e Costa (2018), os dois Institutos tinham por objetivos a propagação de conhecimentos científicos na área da cegueira e da surdez, com vistas a embasar a política de educação brasileira na área. Além disso, ofereciam-se oficinas para aprendizagem de funções práticas, tais como: a tipografia e a encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; para os surdos, oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração, considerando suas habilidades a partir de suas condições específicas para a aprendizagem (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012). Tais funções atribuídas às pessoas com deficiências permitem inferir que o trabalho tinha um cunho mercadológico, dessa forma, pode-se perceber a política capitalista instalada no uso da mão de obra dessas pessoas.

Com a fundação dos dois institutos, foi possível a abertura de discussões sobre a educação da pessoa com deficiência. Porém, é importante ressaltar que os mesmos também inviabilizaram a possibilidade de escolarização nos meios regulares de ensino, uma vez que as pessoas cegas e surdas deveriam estar matriculadas nesses espaços institucionalizados para elas. Ressalta-se ainda que a abertura desses dois Institutos chamou, de alguma forma, a atenção para a temática, quando ocorreu o I Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, por convocação do imperador e tinha como foco temas como a formação e o currículo para professores de alunos cegos e surdos.

De acordo com Mazzotta (2011), ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, começou um trabalho voltado para os classificados como deficientes mentais. Entretanto, não há elementos suficientes para afirmar se o atendimento era de cunho educacional ou meramente assistencial e clínico.

Outro momento significativo, no que tange às discussões do atendimento educacional à pessoa com deficiência, ocorreu no IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, no começo do século XX, em que o médico Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”. Esse

evento contribuiu para a visibilidade dos serviços especializados às pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

De acordo com Brito, Nascimento e Costa (2018), com a expansão das necessidades e a visibilidade do tema em questão foram surgindo outros espaços de apoio e acolhimento às pessoas com deficiências, os quais destacaram-se: O Instituto Pestalozzi para deficientes mentais em 1926; a Sociedade Pestalozzi, com atendimento às pessoas com superdotação, em 1945; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa(AACD), em 1950; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. É interessante notar que, segundo Kassir (2012), essas instituições tiveram iniciativas pessoais e eram de caráter privado e filantrópico, ou seja, sem fins lucrativos.

Mazzotta (2011, p.31) afirma que,

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Sendo assim, o trabalho com deficientes foi se configurando no cenário nacional, ganhando força e estabelecendo um caminho para o atendimento dessas pessoas, seguindo diretrizes mundiais, cujo paradigma da segregação ainda imperava. Após esse período, um novo momento é sinalizado, entre 1957 e 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTTA, 2011).

Para Mazzotta (2011), o governo assume o atendimento educacional dos “excepcionais”⁶ através de campanhas. A primeira, intitulada de “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)”, em 1957, que teve como objetivo difundir em todo território nacional as medidas necessárias para a educação e assistência ao surdo. Posteriormente, no ano de 1958, foi organizada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão”, diretamente ligada à coordenação do Instituto Benjamin Constant (MIRANDA, 2003; MAZZOTTA, 2011).

No ano de 1960, lideranças do movimento social do segmento influenciaram a instituição da “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)”, criando um fundo especial, de natureza bancária, com a finalidade de receber dotações e contribuições da União, estados, municípios e de entidades paraestatais de economia mista, bem como donativos, contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e

⁶ Termo utilizado para designar os alunos público-alvo da educação especial na década 1960.

estrangeiras, venda eventual de patrimônio da Campanha, além de dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação.

Segundo Miranda (2003), nesse período, juntamente com as discussões acerca das reformas educacionais no âmbito universitário e da educação popular, há uma expansão das classes especiais, destinadas aos categorizados como deficientes mentais nas instituições públicas de ensino, contando com mais de 800 estabelecimentos para o atendimento a esses alunos.

Segundo Januzzi (2012), Kassar (2012) e Mazzotta (2011), em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/61, fundamenta o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial com dois artigos (88 e 89) apresentados no título (X) da Lei. Esse título direcionado à Educação Especial é considerado relevante, na medida em que legitimou a legalidade e a peculiaridade da área na legislação educacional. Mais tarde, o governo brasileiro constituiu um grupo de trabalho para tratar dessa política educacional específica.

Ainda segundo Januzzi (2012), o Golpe Militar de 1964 estabeleceu uma série de medidas que restringia o direito à liberdade das pessoas com a ideia de estabelecer uma segurança em nível nacional. Essas sanções provocaram forte mudança econômica, com repercussão também na área educacional e, conseqüentemente, nos serviços de atendimento aos “excepcionais”, implementando medidas que predominassem a educação regular em todo país.

Kassar (2012) e Mazzota (2011) afirmam que, a partir da Lei 5.692/71, estabelece-se a educação dos alunos com deficiência como parte constitutiva do ensino regular, porém, é importante ressaltar que essa mesma legislação não organiza o trabalho para atender a demanda dos alunos considerados público-alvo da educação especial, acabando por reforçar o modelo já imposto que era das classes e escolas especiais, mantendo os espaços de segregação. Ainda no mesmo período foi designado, a partir de pareceres do Conselho Federal de Educação, um grupo de trabalho que deveria delinear a política e as linhas de ação no que diz respeito à educação dos “excepcionais”, que recebeu a denominação de “Grupo-Tarefa de Educação Especial”. O referido grupo elaborou diversas ações, dentre elas, pode-se destacar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como finalidade “[...] promover, em todo território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais [...]” (MAZZOTTA, 2011, p. 59). Posteriormente, com o Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), que manteve as competências do CENESP.

Seguindo o curso da organização administrativa para os serviços da Educação Especial enquanto política educacional, em 1990, segundo Mazzotta (2011, p. 63), com a reestruturação do Ministério da Educação, a SESPE foi extinta, passando as atribuições somente para Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), dentro da qual foi criado um setor denominado Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) que cuidava das questões relativas à Educação Especial. Anos mais tarde, com uma nova reorganização dos Ministérios, foi formada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Tais ações fazem pensar que, apesar de todo esforço, o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial ainda estava longe de ser consolidado (MIRANDA, 2003).

Para Cury (2013), a Educação Especial, no país, foi incorporada em nossa Constituição tendo como um princípio basilar a defesa do direito de “ser humano”, ordenando sua dignidade e a sua cidadania. Com respeito ao tema, o autor afirma ainda que o ordenamento jurídico foi avançando quando o Congresso Nacional ratificou o texto da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, por meio do Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Esse documento visava prevenir e eliminar a discriminação em todas as suas formas e manifestações contra as pessoas com deficiência, permitindo a sua plena participação na sociedade (BRASIL, 2001).

2.3 Marcas da urdidura no Maranhão

As políticas educacionais, voltadas para as pessoas público-alvo da educação especial no estado do Maranhão, vêm se configurando a partir das demandas nacionais e internacionais com as quais se delineia todo o percurso histórico no que concerne ao tema em questão. Para que possamos apreender tal percurso, toma-se por base os estudos de Coelho (2008), Quixaba (2011), Carvalho e Bonfim (2016), Fraga (2019), dentre outros.

Segundo Carvalho e Bonfim (2016, p. 177), as primeiras iniciativas para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no Maranhão são datadas da década de 1960. De acordo com Fraga (2019), tal feito se deu devido à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, sinalizar que os excepcionais tinham direito à educação. Esse fato contribuiu para que o Estado do Maranhão organizasse os sistemas de ensino pelo Decreto nº 1.257, de 1957, que instituiu o Plano de Desenvolvimento de Educação e Cultura do Estado do Maranhão, dentre outras orientações normativas.

Carvalho e Bonfim (2016) relatam que, após determinações institucionais do Estado, houve a criação de classes especiais no âmbito do ensino da rede estadual, bem como o estabelecimento de um setor que cuidava especificamente da pasta dentro da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

As autoras afirmam ainda que

Na década de 60, mais precisamente em 1962, 1964, 1966 e 1969, podem-se indicar os trabalhos iniciais em Educação Especial no Maranhão. As duas primeiras referências (62 e 64) são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais e auditivos e outra para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão. (CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 177).

Sobre a criação da escola de cegos, Fraga (2019) esclarece que era uma classe experimental de Braille e que estava situada em um espaço no Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), no centro da cidade de São Luís. Dessa forma, observa-se que as primeiras iniciativas para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial são da iniciativa privada, como mencionado pelas autoras Carvalho e Bonfim (2016).

As primeiras iniciativas no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no Estado do Maranhão foram voltadas aos alunos com deficiência auditiva e visual, considerando serem as especificidades mais evidentes e perceptíveis na sociedade.

Em 1969, o governo do estado, com o então governador José Sarney, criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, pela Portaria 423/69. O referido projeto estava vinculado ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura e tinha como objetivo “[...] promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial [...]” (CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 178). O departamento era responsável pela implantação de programas na área da Educação Especial nas escolas da rede estadual de educação (COELHO, 2008).

Conforme Carvalho e Bonfim (2016), ao referendar Bueno (1997), informam que a Educação Especial do final da década de 1960 caracterizava-se como um terceiro momento de expansão das ações do poder público no desenvolvimento de atividades que contemplavam serviços especializados na área. Além disso, houve o desdobramento da ampliação da rede privada de ensino, com o viés assistencialista na área da Educação Especial.

Ainda segundo Carvalho e Bonfim (2016), em 1971, houve uma ampliação no Projeto Plêiade, com vistas a atender os alunos com deficiência mental⁷, quando foram abertas classes especiais. Cabe ressaltar que as ações desta ampliação visavam atender os alunos que já estavam na escola e que eram considerados atrasados pedagogicamente ou com distúrbios de personalidade, conforme classificados pelos documentos oficiais da época. Essa ação não caracterizou a abertura de novas matrículas, mas apenas houve o processo de identificação dos alunos matriculados na rede regular de ensino e que não correspondiam aos padrões de aprendizagem estabelecidos naquele período.

Com base no exposto, acerca da Educação Especial no ensino regular, percebe-se forte tendência para o trabalho segregado, fruto da proposta de integração, que visava mesmo que dentro da instituição educacional, uma educação separada dos demais alunos. Para Ferreira (1993 *apud* CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 179), o Estado contribuiu para o aumento das oportunidades na “[...] abertura de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto às escolas públicas [...]” seguindo o panorama nacional. O autor lembra, ainda, que as classes nasciam e cresciam para absorver as deficiências mentais “leves”, visto que os problemas eram detectados dentro do sistema escolar (FERREIRA, 1993 *apud* CARVALHO; BONFIM, 2016).

No contexto da implantação da Educação Especial no Estado do Maranhão, o Projeto Plêiade estava configurado, da seguinte forma:

Tabela 1- Demonstrativo da Educação Especial- Projeto Plêiade (1972)

Profissionais	Deficiência Auditiva	Deficiência Visual	Deficiência Mental	Total
Professores	7	5	5	17
Coordenadores	-	-	-	02
Supervisores	1	1	3	05
Alunos	37	23	142	202

Fonte: Carvalho e Bonfim (2016).

Carvalho e Bonfim (2016) elencam, ainda, que a Educação Especial no Estado do Maranhão estava organizada no ensino itinerante e no ensino integrado, distribuído em 17 salas⁸, sendo cinco delas direcionadas para a deficiência auditiva, duas para deficiência visual e dez para a deficiência mental. Na rede particular, os alunos estavam distribuídos nas seguintes

⁷ Terminologia utilizada na época para fazer referência aos alunos com deficiência intelectual.

⁸No texto de Carvalho e Bonfim (2016), os dados apresentam 19 classes especiais, mas ao contabilizarmos a descrição minuciosa das informações acerca do quantitativo de classes específicas (5 deficiência auditiva, 2 visual e 10 mental) no próprio texto das autoras, observamos 17 classes.

instituições: Instituto São Jorge e Escola Eney Santana. Havia alunos, ainda, na APAE de São Luís e na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), totalizando 174 alunos.

Segundo as autoras, nesse período, havia uma forte participação da iniciativa privada com fins filantrópicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, principalmente no âmbito da deficiência. Entretanto, havia apenas inibidas iniciativas de classes especiais nas escolas da rede estadual. As professoras que atendiam os alunos público-alvo da educação especial nessas classes estavam vinculadas ao Departamento de Educação Primária, sendo orientadas pelos coordenadores e supervisores do Projeto.

Quixaba (2011, p. 57) narra que,

Em 1978 o Projeto Plêiade foi substituído pela Seção de Educação Especial por intermédio do Decreto de nº. 6.838/78, subordinada à Coordenação de Ensino de 1º grau, com a finalidade de promover o atendimento educativo ao (à) aluno (a) com deficiência, proporcionando-lhe sua integração social. Com a intenção de dar suporte às ações da educação especial, a Secretaria de Estado da Educação, levando em consideração as orientações nacionais, o grande contingente de educandos com deficiência mental na faixa etária de 14 (catorze) anos sem atendimento educacional, e a procura da comunidade por esses atendimentos, bem com a iniciativa de profissionais da área de deficiência mental, foi criado, em 1982, o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, para ofertar ensino pré- profissionalizante aos alunos oriundos das classes especiais da rede estadual, municipal e comunidade.

Ainda na década de 1980, houve a reforma no sistema administrativo da Secretaria de Educação, instituído pelo Decreto governamental nº 186/84, que transformou a Seção de Educação Especial em Centro de Ensino Especial, passando a ser vinculado diretamente à Superintendência de Ensino. Essa iniciativa foi de grande importância, na medida em que permitiu aos dirigentes maior autonomia financeira no desenvolvimento de ações que contemplavam o atendimento de alunos desse segmento específico (COELHO, 2008; QUIXABA, 2011).

Quixaba (2011) evidencia, ainda, o estabelecimento de um movimento no país, no sentido de estruturar os atendimentos direcionados aos alunos público-alvo da educação especial. No processo de reorganização do trabalho educacional, eram consideradas as especificidades locais de cada Estado.

De acordo com Carvalho e Bonfim (2016, p. 182), na década de 1980, foi instituído o Programa de Bolsa de Trabalho, estabelecido como convênio entre o MEC/CENESP e a Secretaria Estadual de Educação que visava inserir os alunos considerados excepcionais no mercado de trabalho. Em 1985, foram organizadas classes para atender alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, uma vez que um levantamento realizado nas classes regulares de ensino havia apontado um número significativo de alunos com esse perfil.

Os alunos permaneciam nessa classe em média dois anos, após esse período eram encaminhados novamente para o ensino regular (reintegração) ou para o ensino/classe especial. Essas classes permaneceram até o início da década de 1990 (CARVALHO; BONFIM, 2016).

A partir da indicação das referidas autoras acima citadas, em que escrevem sobre a composição das equipes de trabalho vinculadas ao serviço de educação especial do Estado, no artigo “Educação Especial no Maranhão: apontamento históricos”, atentamos para um aspecto acerca do atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, que contava com uma equipe de profissionais tais como: neuropediatra, pediatra, otorrinolaringologista, oftalmologista e cardiologista. Essa informação mostra que as atividades desenvolvidas com esse público contemplavam, de maneira significativa, a assistência médica, caracterizando as deficiências como algo patológico, que devia ser tratado e curado com os recursos da medicina. Porém, é importante salientar a intersetorialidade entre os dois campos: saúde e educação, uma vez que o trabalho a ser desenvolvido com esse público requer que as duas áreas estejam em consonância para que o desenvolvimento do educando seja satisfatório.

Avançando no percurso histórico, em 1989, foi sugerido aos Estados que reescrevessem suas Constituições, atentando para as necessidades de cada um (MAZZOTTA, 2011). No Maranhão, segundo Quixaba (2011), acrescentou-se nova redação ao artigo 223 da Constituição do Estado do Maranhão, no qual o Estado e os Municípios deveriam garantir o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante.

No âmbito da legislação, outro ganho importante para a Educação Especial no Estado do Maranhão refere-se à aprovação da Resolução 177/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE/MA), que organizou as diretrizes para a Educação Especial nos sistemas de ensino (MARANHÃO, 1997).

Ações de expansão da Educação Especial também podem ser observadas com a criação do Centro Integrado de Educação Especial (CIEE) Pe. João Mohana, oficializado pelo Decreto nº 15.287/1996. Para Carvalho e Bonfim (2016), a criação desse Centro estava prevista na Política Nacional de Educação Especial, cujo objetivo era oferecer suporte pedagógico atrelado ao serviço de avaliação diagnóstica, estimulação precoce e escolarização. Ainda de acordo com as autoras, em 1999, o referido centro iniciou os trabalhos com atendimento aos alunos com autismo e o serviço de estimulação precoce para as crianças de 0 a 3 anos.

Posteriormente, em 2001, foi implantado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual “Professora Anna Maria Patello Saldanha” (CAP), através do Decreto nº 17.927, de 10 de maio de 2001, visando oferecer suporte aos

sistemas de ensino para o atendimento a alunos com deficiência visual. Para isso eram usados recursos diversos, tais como: impressão em braile, o uso de tecnologia e pessoal especializado na área, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do educando cego ou com baixa-visão.

Decorridos dois anos, precisamente em 15 de julho de 2003, mediante parceria entre o MEC e o governo do estado, foi instituído o Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli” (CAS), com o intuito de promover a Educação dos Surdos através da formação continuada de profissionais que atuavam na área, no atendimento às famílias e a difusão do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oficializado em 2004, pelo Decreto nº 20.348, de 24 de março do referido ano.

Em 2006, foi implantado o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação “Joãosinho Trinta” (NAAH/S). Esse projeto foi desenvolvido por meio da parceria MEC/SEESP e o governo do Estado para atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. O núcleo dispunha de atendimentos pedagógicos, de caráter suplementar e/ou complementar para o desenvolvimento desses educandos, seja em grupos de interesses ou nas salas de recursos multifuncionais.

Outro fator importante mencionado por Carvalho e Bonfim (2016), refere-se à criação do Fórum de Entidades das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1997. A ele estavam agregadas algumas associações, tais como: Associação dos Surdos do Maranhão (ASMA), Associação dos Usuários de Psiquiatria do Maranhão (ASSUSPEMA), Associação Maranhense do Diabético Tipo I (AMADI), Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão (ASDEVIMA), Associação dos Deficientes Físicos de São João dos Patos, Associação dos Diabéticos do Maranhão (ADIMA), Associação do Lesado Medular (ALM), Associação dos Trabalhadores Deficientes Físicos do Maranhão (ATDFEM), Associação dos Ostomizados (AOM), Centro de Assistência Profissional ao Amputado (CENAPA), Centro de Vida Independente do Maranhão (CVI), Centro Dialético de Pais e Amigos dos Especiais (CDPAE), Movimento de Reintegração do Hanseniano do Maranhão (MORHAN), Movimento Pró-Associação Síndrome de Down, Programa Fala Especial – Rádio Educadora, Programa Conquista Especial – FM. Em 1999, agrega-se, também, as entidades de pessoas com patologias, que passou a denominar-se “Fórum de Pessoas com Deficiências e Patologias”.

Considerado como marco na Educação Especial, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que reconheceu a área como parte integrante das ações da Educação Básica, instituiu a Resolução 291/02. Esta estabeleceu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica no Estado. Conforme Quixaba (2011), embora os esforços empreendidos na Educação

Especial, não houve uma real aproximação da Educação Básica com a área, pois os projetos desenvolvidos não se articulavam como esperado.

No ano de 2003, de acordo com a autora em evidência, o setor que cuidava da Educação Especial passou a ser denominado de Supervisão de Educação Especial e estava atrelado à Subgerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo vinculada, posteriormente, no ano de 2005, à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE). Essa ação, na visão de Quixaba (2011), distanciou ainda mais a Educação Especial da Educação Básica.

Em conformidade com a política nacional da Educação Especial, em 2006, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão aderiu ao “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade”, desenvolvido em todos os estados e no Distrito Federal, com o objetivo maior de “[...] disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros [...]” (BRASIL, 2005, p. 10). Os objetivos específicos visavam

[...] sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva e formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos [...]. (BRASIL, 2005, p. 10).

Ressalta-se que o referido programa era coordenado por municípios polos. No estado do Maranhão, foi viabilizado pelo município de São Luís, sendo responsável pelos polos de Imperatriz, Balsas e Caxias⁹.

Em 2008, com a implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o governo do Estado, através da Supervisão de Educação Especial (SUEESP), instituiu uma proposta de acompanhamento técnico pedagógico para a Educação Especial, para ser desenvolvida nos 217 municípios maranhenses. Essa iniciativa tinha o objetivo de orientar, assessorar e avaliar as políticas, programas e ações destinados ao atendimento educacional especializado na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão.

A proposta de acompanhamento técnico-pedagógico do estado do Maranhão estava estruturado em 07 (sete) polos, constituídos por Unidades Regionais de Educação (UREs) e organizados mediante os critérios de proximidade geográfica e/ou percentual de atendimento educacional especializado, tendo em vista a orientação, o assessoramento e a avaliação da

⁹Segundo Quixaba (2011), o município de Caxias foi desvinculado do programa, pois não enviou representante a Brasília para formação oferecida aos representantes de cada polo.

implementação de políticas, programas e ações destinados a este atendimento na rede pública estadual de ensino, a saber: Polo 1: Imperatriz (sede), Balsas e Açailândia; Polo 2: Caxias (sede), Codó e Timon; Polo 3: Presidente Dutra (sede), Barra do Corda e São João dos Patos; Polo 4: Pinheiro (sede), Viana e Zé Doca; Polo 5: Bacabal (sede), Santa Inês e Pedreiras; Polo 6: Chapadinha (sede), Itapecuru e Rosário; Polo 7: Região Metropolitana, com sede em São Luís (MARANHÃO, 2008).

O acompanhamento das ações era desenvolvido por uma equipe de técnicos da SUEESP, gestores e profissionais dos centros especializados da rede estadual na capital, juntamente com 18 técnicos¹⁰ das Unidades Regionais de Ensino, responsáveis pela gestão dos serviços de Educação Especial nos polos. Também compunham o quadro coordenadores/apoios pedagógicos, gestores escolares e professores de alunos inclusos nas escolas de ensino regular e professores itinerantes nas 19 (dezenove) UREs (MARANHÃO, 2008).

Em 2010, como parte das ações de divulgação e implantação das medidas para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, foi lançado, pela SUPEMDE, o documento “Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais para os Profissionais da Rede Estadual de Ensino”, no sentido de oferecer suporte às formações continuadas dos professores.

Outro documento, publicado no ano de 2019 pela Secretaria de Estado da Educação, foi o Documento Curricular do Território Maranhense, que focaliza, um tópico sobre as modalidades e diversidades, dentre elas a Educação Especial. Esse documento orienta que as redes de ensino devem assegurar e adotar medidas que proporcionem ao estudante com deficiência possibilidades de desenvolvimento, considerando as suas especificidades, por meio de propostas pedagógicas institucionais. Espera-se que tais ações sejam cumpridas e efetivadas.

Ainda em 2019, com a reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) pela Lei nº 11.105, de 19 de setembro de 2019, a Supervisão de Educação Especial (SUEESP) deixa de atuar como uma supervisão e passa a configurar como uma divisão de serviços, vinculada à Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMOD)¹¹.

Interessante notar que o cargo exercido pelo dirigente da SUEESP, anteriormente denominado Supervisor de Educação Especial, com essa reforma passou a denominar-se de Assessor Especial III. Essas ações permitem refletir sobre a atuação dessa nova divisão de

¹⁰A distorção existente entre 18 técnicos e 19 UREs ocorreu pelo fato da URE São Luís não possuir um técnico específico. Ela era atendida pelos profissionais da SUEESP.

¹¹SUPMOD – nova sigla para se referir a antiga SUPEMDE.

serviços, cabendo questionar se tais mudanças também restringiram a atuação desse órgão tão importante para o delineamento das atividades da área no Estado do Maranhão. Como ficaria essa atuação diante do quadro situacional, no que diz respeito às reformas no âmbito nacional em que há indicações de certos retrocessos a partir das proposições da revisão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Sugere-se aqui apenas alguns questionamentos para a reflexão.

Com o estudo realizado sobre as marcas da urdidura no Estado do Maranhão acerca da política de Educação Especial no Estado, observa-se que as ações desenvolvidas na área mostram um percurso trilhado dentro das possibilidades de encaminhamento, seguindo orientações em nível nacional. Segundo Carvalho (2008, p. 56), trata-se de evidenciar o “[...] alinhamento da política estadual com a nacional, quer na política de ordem mais geral, quer evidenciados nos planos governamentais [...]”. Tais concepções e entendimentos revelam toda uma estratégia no sentido da implantação do trabalho, voltado para o público-alvo da educação especial.

Também não se pode ignorar que a instituição de órgãos federais, com legislação de alcance nacional, repercute na organização administrativa dos estados e municípios, podendo expandir ou diminuir acertos e ou erro, como já afirmei. [...] fora constituído um comitê nacional (decreto n. 91.872 de 4 de novembro de 1985) que apresentou proposta de criação de um órgão para “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” [...]. (JANNUZZI, 2012, p. 133-140).

De acordo com o panorama descrito sobre como se desenvolveu a história da Educação Especial no Estado do Maranhão, percebe-se que os desdobramentos ocorreram em função de todo um contexto posto nacionalmente. Destaca-se que os avanços foram significativos na pasta e que há um esforço para ações de implementação da política em nosso Estado, dentre as quais é possível citar: realização de concursos públicos na área da Educação Especial para a contratação do quadro permanente da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC); efetivação de professores intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que atuam diretamente na inclusão educacional da pessoa surda; efetivação de revisores e transcritores do sistema braile, com a finalidade de atender a demanda sugerida pela área da deficiência visual e professores do atendimento educacional especializado para atuação nas salas de recursos multifuncionais.

Essas mesmas ações também são observadas nas demais esferas educacionais no Estado, embora tenha sido veiculado nos últimos noticiários que o governo federal extinguiu os dois primeiros cargos citados através do Decreto 10.185 de 2019. Isso leva a questionar a

preocupação do governo federal frente às demandas do setor, pois a conquista de vagas no setor público atenta para o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, ou seja, que a educação é um direito de todos e a garantia de direitos é essencial para efetivação das políticas públicas.

É importante salientar que as ações de implementação da política de Educação Especial do Estado do Maranhão vislumbram o direito do cidadão, ainda que algumas questões precisem ser consideradas, por exemplo, maior observância à implementação e acompanhamento dessa política na capital e no interior do estado, observando as demandas de atendimento. Essas observâncias visam garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial, permitindo-lhes assim, o exercício da cidadania.

Diante do exposto, considera-se que já foram obtidos alguns certos avanços na implementação da política de educação inclusiva no Estado do Maranhão. Aguarda-se, portanto, novos desdobramentos a partir do que citamos anteriormente, quando da reorganização administrativa da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), quanto à atuação da antiga Supervisão de Educação Especial (SUEESP), redirecionada para a divisão de serviços na área.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EVIDÊNCIA

Atualmente, a inclusão educacional se tornou um tema bastante debatido e considerado em vários espaços sociais, causando polêmicas em determinados contextos, gerando inquietações e curiosidades. Para Ainscow (2009), ela se configura como um grande desafio para o sistema educacional.

Nesta seção, apresenta-se uma breve explanação sobre a política de educação inclusiva nos contextos internacionais e nacional dialogando com alguns estudiosos da área. Apresenta-se também percepções de docentes, no que tange a política de inclusão nas instituições de ensino, com base no estudo denominado Estado da Arte, com o levantamento das produções acadêmicas nas cinco regiões do país acerca do tema, no período entre 2013 e 2017, com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Considera-se neste estudo que a inclusão não se direciona única e exclusivamente à área da educação, mas compreende-se que são vários os segmentos da sociedade que também necessitam da efetivação de ações que contemplem as singularidades e o direito de todos e todas indistintamente, tais como: a cultura, a saúde, a justiça, etc. Como afirma Omote *et al.* (2005, p. 388), “[...] o meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva [...]”.

Sendo assim, corrobora-se com o que ainda afirma Camargo (2017, p. 1) “[...] a inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.”

Nesse contexto, a sociedade tem o papel de se organizar para incluir a todos a partir de suas diferenças, rompendo com preconceitos, estigmas e estereótipos, permitindo o acesso das pessoas a diversos meios e espaços sociais. Dessa forma, ressalta-se que a inclusão possui várias vertentes, porém neste estudo pretende-se dar ênfase a inclusão no campo educacional.

Para Mantoan (2003), a escola sempre apresentou uma forma de ser que parece estruturalmente pesada, burocrática, cheia de formalismo, e essa ideia, por vezes, distanciou a compreensão do homem como um ser singular, que se apresenta com características próprias nesse contexto. Diante desta compreensão, a mesma autora sugere que o princípio da inclusão educacional visa romper com essa estrutura organizacional e visa o avanço da escola no sentido de formar o homem para compreensão dessa pluralidade.

Dessa forma, concebe-se a inclusão educacional como algo extremamente necessário, pois, segundo Sartorreto (2011, p. 1),

O fundamento filosófico mais radical para a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências é, sem dúvida, o fato de que todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o direito de convivermos com os nossos semelhantes. Não importam as diferenças, não importam as deficiências: o ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações odiosas. E quanto mais “diferente” o ser humano, quanto mais deficiências ele tem, mais esse direito se impõe [...] O direito à educação, o direito de frequentar a escola comum (junto com os ditos “normais”), o direito a aprender nos “limites” das próprias possibilidades e capacidades, são decorrentes do direito primordial à convivência, até porque é na convivência com seres humanos - “normais” ou diferentes - que o ser humano mais aprende.

E ainda segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21),

Em sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

As considerações dos autores acima citados acerca da inclusão no campo educacional mostram que o princípio estabelecido é o reconhecimento da diversidade humana e que o trabalho se organiza a partir da identidade de cada um, possibilitando a elaboração e organização de metodologias que atendam a todos indistintamente, como é observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Sobre tais considerações, pode-se perceber que a inclusão no contexto da educação surge como um novo paradigma que, segundo Mantoan (2003), numa visão moderna, trata-se de ideias, princípios, crenças, valores que são partilhados em sociedade, que sustentam o comportamento desse grupo social e que podem ser mudados quando esses modos de pensar não atendem mais as significações desse grupo. Quando isso acontece, há rupturas epistemológicas que conduzem a mudanças de paradigmas. Essa constatação tem sido pontuada por diversos autores da área. A esse respeito, Omote *et al.* (2005, p. 387) afirmam que,

A educação de crianças e jovens com deficiência vem sofrendo profundas mudanças nas últimas décadas. Procedimentos muito empregados durante um período de tempo acabaram contestados e abandonados ou transformados. Essas mudanças vêm ocorrendo no sentido de ampliar progressivamente as alternativas educativas e terapêuticas como também as oportunidades de participação nas diferentes atividades da sociedade. Na última década do século passado houve um avanço expressivo nessa caminhada, com o paradigma da inclusão, que supõe uma profunda transformação da escola, e o maior deles diz respeito, em especial, à alteração no foco de atenção, pois ao passar a olhar também para o meio e não apenas para a pessoa considerada como deficiente, novas questões se apresentam e possibilidades se avistam.

Mantoan (2003, p. 12) reafirma que

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Assim, pode-se observar que o paradigma da inclusão educacional é algo a ser investigado e compreendido a partir das relações sociais e culturais no seio da sociedade, uma vez que, a partir das diversas concepções filosóficas em torno do tema pode-se entender melhor as mudanças ocorridas nos processos educacionais das pessoas público-alvo da educação especial.

Para se compreender a efetivação da política de educação inclusiva, que surge na década de 1980, é preciso situar os movimentos sociais e intelectuais no período da redemocratização do país. No momento em que também se destaca o movimento das pessoas com deficiência, que lutavam pela desmistificação do conceito de deficiência, uma vez que esse conceito foi construído historicamente numa visão clínica e de reabilitação. Esse grupo lutava também pelos seus direitos sociais, dentre eles, a educação, combatendo o preconceito e a discriminação e apontando barreiras ambientais e atitudinais que impediam a sua plena participação no meio social. Surgindo, assim, conforme Sassaki (2005), o modelo social da deficiência.

Nesse sentido, compreende-se que o movimento pela inclusão emerge juntamente com a possibilidade de se congregarem valores, pautados em uma educação mais humanitária, com vistas ao reconhecimento dos direitos humanos e a redemocratização da educação, no sentido de permitir que o direito de todos seja garantido e viabilizado nos meios institucionais de ensino, possibilitando ao público-alvo da educação especial, condições de acesso e permanência na escola.

Segundo Oliveira, Correia e Rabelo (2011, p. 18),

Em essência, estava posto nesse movimento a luta pelo reconhecimento e valorização da vida e da diversidade humana, o respeito à condição singular da deficiência, como modo distinto de ser e estar no mundo, assim como reconhecimento de que por estar em condições de desvantagem esses necessitavam de serviços específicos, para que não experimentassem experiências de incapacidades.

O despertar da singularidade das pessoas com deficiência por elas mesmas evidencia que seu reconhecimento e valorização constituiu-se na sua própria conscientização

política, visto que tal público passa a se perceber enquanto sujeito histórico, que pode lutar por seus direitos sociais.

Nesse contexto sócio-histórico, a mobilização incidia também sobre a escola de ensino regular, visando à quebra de concepções historicamente impetrada pelo enfoque clínico-terapêutico, que concebia as pessoas com deficiência a partir de seus aspectos biológicos, classificando-as em seres normais/anormais. Entende-se que a repercussão dessa classificação dicotômica exerceu forte influência sobre a sociedade, que culturalmente praticava ações de exclusão e segregação das pessoas ditas “anormais”.

Observa-se que as discussões emergentes acerca da inclusão remetem à concepção de uma sociedade mais plural, em que as diferenças são concebidas na singularidade, na medida em que desmitifica a ideia de homogeneidade, de padronização.

Sobre essa questão corroboram Glat e Nogueira (2002), quando afirmam que a Educação Inclusiva consiste na ideia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais, linguísticas ou culturais. Esse paradigma inclusivo rompe com a ideia de “aluno padrão” e a suposição de que existe um único processo de ensino-aprendizagem “normal e saudável” para todos os sujeitos.

Do ponto de vista histórico, a educação das pessoas público-alvo da educação especial foi marcada por alguns princípios que, segundo Sassaki (2012), constituem-se como:

- a) Exclusão (rejeição social),
- b) Institucionalização (segregação),
- c) Integração (modelo médico da deficiência) e
- d) Inclusão

De acordo com Pletsch (2014), as reflexões sobre esse último paradigma tiveram início no final do século XIX e começo do século XX, precisamente no período pós guerras, quando a sociedade se depara com as consequências causadas pelos horrores da guerra, deixando inúmeros soldados mutilados e com deficiências físicas, além do estado psicológico desse acontecimento para esses combatentes e seus familiares.

Diante do acontecimento histórico, as sociedades de então precisavam se reestruturar e passaram a lutar por melhores condições de vida e a ideia de democracia crescia, juntamente com o movimento de luta pelos direitos humanos. É interessante observar que em meio a todos os acontecimentos tem-se a força do povo, constituída através dos movimentos sociais que segundo Padilha e Oliveira (2012) é extremamente relevante e necessária, pois se configura como fonte de transformação social, de modo que esses movimentos têm o poder de combater forças contrárias à dignidade humana.

Dessa forma, em 1948, é promulgada a Declaração dos Direitos Humanos e nela proclamada que todas as pessoas são livres e iguais em dignidade e direitos, sem qualquer distinção de espécie, raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza. Com tais afirmações, considera-se que a educação também é auferida como princípio, em que todos teriam o direito à instrução.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948, p.14).

Compreende-se que, a partir da declaração, a instrução torna-se obrigatória, portanto, necessária a todos, e devendo ser aplicada de forma gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais do ensino. Tal entendimento foi se propagando nas sociedades nas décadas de 1950 e 1960. Em 1975 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprova uma resolução que ficou conhecida como a Declaração dos direitos das pessoas deficientes, na qual se observa a afirmação que tais pessoas detêm os mesmos direitos fundamentais que os seus semelhantes, sobretudo no que concerne à educação (SARTORRETO, 2011). Nesse sentido ainda foram organizadas várias reuniões para a discussão do tema, contribuindo, assim para o estabelecimento de metas a serem atingidas, dentre elas a de que todas as crianças deveriam estar matriculadas na escola primária até a década de 1980 (PLETSCH, 2014).

Esse avanço foi significativo, pois para Botega (2007), muitos sistemas governamentais se dispuseram a investir na educação, tendo em vista o desenvolvimento social. Segundo o mesmo autor, vale ressaltar que esse avanço foi cessado devido à crise do capital ainda na década de 1980, dessa forma reduzindo significativamente os investimentos na educação, seguido de vários ajustes econômicos com apoio da política neoliberal, empregada mundialmente.

Anos mais tarde, seguindo o bojo do contexto, ocorre em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que visava garantir a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, tendo a participação de 155 países, dentre eles o Brasil. Dessa Conferência, os países signatários firmaram o compromisso, através da Declaração de Educação para Todos, de:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade, considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade, garantindo a aprendizagem efetiva;

- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica. (DECLARAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990 *apud*, ANTUNES, 2014, p. 187).

É interessante notar que a elaboração dessa Declaração segue preceitos humanistas que visam a melhoria das condições das pessoas, demandando a elaboração de políticas que tornem possível o seu pleno desenvolvimento, pois “Quando a visão é humanista, a ação social tende à inclusão. Isso também acontece quando há interesses sociais (individuais ou coletivos) e também político-econômico [...]” (SALA; ACIEM, 2013, p. 9).

Seguindo as discussões acerca da necessidade de implementação de uma educação que atendesse a todos, em 1994, ocorre a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha, com a participação de aproximadamente 92 governos e 25 Organizações Não Governamentais (ONGs), evento esse promovido pelo governo espanhol e a UNESCO.

A referida Conferência resultou na elaboração do documento, mundialmente conhecido, a Declaração de Salamanca, na qual constam princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, estabelecendo-se como o principal documento de referência na área em nível internacional, utilizado por vários pesquisadores em Educação Especial (AINSCOW, 2009; PLETSCHE, 2014). Esse é um documento que se propagou rapidamente e serviu de base para a elaboração de políticas públicas em vários países.

Os delegados representantes dos países ali reunidos, proclamaram que:

- a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- e) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

A Conferência mostrou a necessidade de congregação de todas as crianças na instituição educacional, com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades a partir do respeito e reconhecimento de sua aprendizagem.

Nota-se que, mediante o estabelecimento de normas e orientações para assegurar o direito das pessoas público-alvo da educação especial, surgem ainda outros documentos em nível mundial, como descreve Sartorreto (2011, p. 4):

Em 1990, em Washington DC, a XXIII Conferência Sanitária Panamericana - OPS Organização Mundial de Saúde.

Em 1999, em Londres, Carta para o 3º Milênio, aprovada pela Assembléia Governativa da Rehabilitation International, que estabelece oportunidades iguais para pessoas com deficiência.

Em 1999, na Guatemala, a Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, promulgada, no Brasil, pelo Decreto nº 3.956, de outubro de 2001. A Convenção proclama que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e define como discriminação toda e qualquer diferenciação ou exclusão com base na deficiência, que impeça ou negue o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Canadá.

Em 2002, em Madrid, Espanha, a Declaração de Madrid, onde se reconhece e se proclama que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de todos os demais cidadãos.

Em 2007, promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em dezembro de 2006, e firmada pelo Brasil em março de 2007.

Cita-se ainda outros documentos que não foram elencados pela autora, quais sejam:

a) 1993 - Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoa com deficiência, instituída pela ONU, em que visava o estabelecimento de equiparação quanto as normas para participação da pessoa com deficiência em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, vida familiar e integridade pessoal, cultura, recreação e esportes e religião, informação e pesquisa, políticas de planejamento, legislação, políticas econômicas e outros temas pertinentes.

b) 1999 – Declaração de Washington, afirma o compromisso assumidos na Conferência de Cúpula “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio”.

c) 2002- Declaração de Sapporo – Realizada por 3.000 pessoas, com representação em sua maioria de pessoas com deficiência, com participação de 109 países por ocasião da 6ª Assembleia Mundial da *Disabled Peoples' International* (DPI).

d) 2002 - Declaração de Caracas – Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias.

Tais documentos reafirmam e consolidam o compromisso dos países através de ações coletivas em que estabelecem princípios, normas, objetivos, prioridades e ações que

envolvem a política de inclusão. Todos esses documentos repercutiram em mudanças e ações no Brasil.

No âmbito nacional, essa política vem se delineando também a partir dos movimentos de redemocratização social, bem como da compreensão acerca dos eventos ocorridos mundialmente em prol de uma educação que contemple a todos.

Dessa forma, é importante destacar que, no ano de 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira e, com ela, o delineamento de ações que contemplam o atendimento aos alunos com deficiência, a citar os artigos 205 e 208, que estabelecem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência [...] (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, não paginado).

De acordo com Bueno (2013), os artigos constituídos na Legislação acima garantem o direito à educação aos alunos com deficiência, através do atendimento especializado, preferencialmente nas redes regulares de ensino. O autor esclarece ainda que o atendimento será direcionado aos alunos com deficiência e não aos alunos com necessidades educacionais especiais, porém ele frisa que a Constituição Federal foi promulgada antes da nova expressão adotada referente aos alunos com “necessidades educacionais especiais”. Destaca-se, portanto que a Constituição Federal é a base para a elaboração de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções oficiais que se referem aos alunos público-alvo da educação especial em nosso país.

Cabe frisar que, posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) 9394/96, o atendimento voltado somente aos alunos com deficiência passa a ser mais abrangente, envolvendo também os alunos com necessidades educacionais especiais. A esse respeito, Bueno (2013, p. 29), explicita “[...] possa se inferir que o termo ‘necessidades especiais’ tenha sido utilizado como sinônimo de ‘deficiência [...]’”.

Além da Constituição Federal de 1988, outros documentos mostram a importância e a necessidade de se delinear atendimento às pessoas público-alvo da educação especial no país, tais como: a Lei nº 7.853/1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa

Portadora¹² de Deficiência – Corde. Essa lei institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Embora esta legislação não contemple os aspectos pertinentes a uma educação que considere as especificidades do ser humano, foi um marco nas indicações da área para este fim.

Constata-se que, após a Carta Magna de 1988, outros documentos marcaram mudanças significativas em toda a legislação educacional, como mostra Damasceno (2011, p.123), quando diz que:

Ainda durante os anos 90, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração de Jontiem, mostrando consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha (1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, afirmando a inclusão como um avanço em relação aos sistemas organizacionais educativos que ainda mantinham o enfoque da educação especial centrado na abordagem médico – terapêutica e a institucionalização da escolarização dos estudantes com deficiência ainda realizada em escolas especiais. Ou seja, em vez de focar a deficiência, o foco agora se voltava à escola e suas condições de ensino – aprendizagem.

Tendo o estado brasileiro optado pela construção de um sistema educacional inclusivo, como sugerem os documentos internacionais, a legislação brasileira ratificou tais acordos em vários documentos que serão citados a seguir.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) cujo artigo 55 determina que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1990, p.47) tornando obrigatória a presença do aluno na escola.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, cujo artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais¹³ currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas necessidades; assegura ainda a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Sobre a terminalidade específica sugerida no texto acima, nota-se um certo equívoco ao sugerir que o aluno que não consegue atingir o grau exigido para sua formação,

¹² Termo utilizado no período para se referir aos alunos público-alvo da educação especial.

¹³ Em 2013, a Lei nº 12.796 dá a seguinte redação: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

deverá ser afastado do ambiente escolar. Essa medida nega o direito humano de estar e permanecer na instituição educacional.

A LDBEN sugere, ainda, a especialização e capacitação de professores do ensino regular para o atendimento especializado. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, em seu art. 24, inciso V, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...]” (BRASIL, 1996, não paginado) e em seu art. 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...]” (BRASIL, 1996, não paginado). No artigo 58, contrariando o que se compreende por uma efetiva política de educação inclusiva, consta que

[...] por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] o atendimento educacional especializado seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996, não paginado).

A esse respeito, Bueno (2013, p.29) afirma que “[...] em relação à população atendida, a atual LDB, como não poderia deixar de ser, por ter que se subordinar a preceito constitucional, oferece possibilidades para a criação de sistemas segregados de ensino.”

O autor constata que o artigo 58 apresenta uma certa duplicidade de compreensão do texto, pois, de um lado, sugere que a educação escolar dos alunos público-alvo da educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, por outro lado sugere a criação de espaços segregados, ou seja a organização de classes especiais, escolas ou serviços especializados para esses alunos, contrariando o que preconiza a política de educação inclusiva.

Buscando promover e garantir a acessibilidade às pessoas com necessidades especiais, foi promulgada, em dezembro de 2000, a Lei da Acessibilidade, nº 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e os critérios básicos, para promover a acessibilidade de todas as pessoas que apresentam mobilidade reduzida, ou comunicação, indiferentemente de qual seja sua esta deficiência (BRASIL, 2000).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº 02. Foi aprovado, ainda, o Parecer nº 17, que instituiu a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No compasso da inclusão e, considerando as questões linguísticas da pessoa surda, o Brasil tem leis específicas que tratam e garantem uma educação bilíngue a esse público. A título de exemplo, faz-se

referência à Lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ao Decreto 5.626/05, que a regulamenta.

Seguindo o curso das determinações e orientações para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, em 2008, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Destaca-se, ainda, a Resolução nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; o Plano Nacional de Educação - PNE de 2014 estabelece metas a serem alcançadas no período de dez anos. Sugere-se, assim, na meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia do sistema educacional inclusivo de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Cria-se também a Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Vale ressaltar que, atualmente, está em discussão a reformulação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), sugerindo-se que ela passe a ser denominada como “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2018). Entretanto, em meio a debates e embates, julga-se que a nova proposta culminaria no retrocesso dos ganhos políticos até então obtidos pela política em vigor. De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2018, p. 12),

O documento disponibilizado para consulta pública (Brasil, 2018a) reafirma a manutenção de espaços considerados segregados pelas gestões de 2003 a 2016, da SECADI (escolas e classes especiais), e justifica-se afirmando “cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB” (BRASIL, 2018^a, SP.) em que há previsão de oferta de serviços pela escola especial e na classe especial.

Evidencia-se, portanto, que há tensões em torno dessa reformulação, levantando-se críticas de alguns pesquisadores da área que denunciam a falta de diálogo com os principais interessados e envolvidos no processo.

Segundo Carvalho (2012, p.35), “No âmbito legal, vários dispositivos foram indicando, cada vez mais incisivamente a perspectiva de uma educação que supere a divisão entre o regular e o especial”. Essas leis, decretos, resoluções, pareceres e orientações asseguram

e orientam a política educacional dos alunos público-alvo da educação especial em nosso país, com o fim de assegurar uma educação de qualidade e a observância das peculiaridades do ser humano.

Entretanto, evidencia-se nos espaços educacionais uma certa dificuldade na materialização destas ações, em que se identifica, segundo Miranda (2003), a falta de recursos pedagógicos e a debilidade da formação dos professores para atender os alunos público-alvo da educação especial.

Sob o ponto de vista dos aspectos pedagógicos, a política de educação inclusiva instiga e possibilita a reestruturação do sistema educacional, historicamente fadado ao comodismo das normas e normalidades. Tal proposta sugere mudanças em toda a estrutura das instituições de ensino, conforme a análise de Costa (2012, p.23),

Espera-se das escolas, ao se autodenominarem inclusivas, ou seja, como espaços de experiências para a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, que se organizem tanto nos aspectos de acessibilidade arquitetônica quanto curriculares e pedagógicos, considerando que, em sua maioria, apresentam-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência [...].

O trabalho pedagógico baseado nos princípios da educação inclusiva exige de toda comunidade escolar conhecimentos e práticas que atendam às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, nesse contexto, destaca-se especialmente as práticas a serem desenvolvidas com os alunos público-alvo da educação especial.

Heredero (2016) apresenta alguns elementos que constituem o trabalho na educação inclusiva considerados por diversos pesquisadores da área: o planejamento, a organização ou gestão do tempo, os espaços, os recursos humanos, os recursos materiais, as metodologias, os agrupamentos, as avaliações e as medidas de atenção à diversidade.

Sabe-se, porém, que há alguns entraves na efetivação das ações propostas pela política de educação inclusiva, pois o reconhecimento das diferenças humanas exige uma completa transformação, com reorganização de todo o cotidiano da escola, além da própria cultura escolar. Há a necessidade do estabelecimento de currículos diferenciados, flexíveis às necessidades do educando público-alvo da educação especial. E essas ações levam tempo para serem incorporadas pela a instituição educacional.

Ainda com respeito aos entraves, destaca-se: a falta de formação do professor para receber o aluno com características diferenciadas, a falta de acessibilidade física, o acesso ao currículo, as atividades avaliativas que não contemplam as singularidades dos alunos, bem como a falta de compreensão das famílias sobre as especificidades educacionais dos filhos.

No que concerne a formação docente, sabe-se que o professor, agente imprescindível na elaboração e execução da proposta de educação inclusiva, é um dos atores que materializa as recomendações dentro da escola. O desconhecimento das ações que promovem o desenvolvimento do aluno, prejudica todo o andamento do processo de inclusão.

Atualmente, há uma extensa discussão acerca da formação docente que visa a atuação junto ao alunado que apresenta especificidades no desenvolvimento da aprendizagem. Sabe-se que inúmeras são as determinações legais que sustentam e indicam tal formação, tais como a inicial e a continuada. Segundo Caramori (2016, p. 35), ao citar a Resolução CP/1 do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, referente aos cursos de licenciatura e de graduação plena no Brasil,

No artigo 6º [...] um dos itens referentes às competências e conhecimentos exigidos de um professor para a sua atuação mencionam-se os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (Brasil, 2002) como algo que deve ser discutido, refletido e aprimorado desde o início da formação profissional dos professores.

Estendendo-se para além da formação inicial, a resolução atenta para a necessidade de formação continuada, que é uma característica importante da profissão docente, em vista da dinâmica do próprio trabalho e dos agentes que influenciam diretamente sobre a escola e sua população fazendo da educação um exercício em constante mudança e aprimoramento.

A autora sugere um constante aperfeiçoamento do docente na busca por conhecimento, haja vista a importância de sua atuação dentro do contexto educacional, adotando uma postura reflexiva e que atenda as singularidades do seu público (CARAMORI, 2016).

Quanto ao papel da família e dos demais participantes da comunidade escolar, pode-se também mencionar a sua importância no processo de sensibilização por meio de atividades sistemáticas que culminem no favorecimento de atitudes inclusivas no contexto da escola.

Muitos são os embates para a efetivação da política de educação inclusiva, por essa razão ela se mostra nos dias de hoje instigante e desafiadora. De fato, estruturar as instituições de ensino para a efetivação da política de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que a organização perpassa pela estruturação física, pedagógica e social da escola. O reconhecimento das especificidades dos alunos, a compreensão dos direitos e a prática de sala de aula configuram-se como essenciais para um bom desenvolvimento das ações.

Como afirma Mantoan (2013, p.37), “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo [...]”.

A esse respeito complementam Glat e Pletsch (2013, p. 19), dizendo que

[...] construir sistemas com propostas educacionais inclusivas necessariamente exige mudanças no interior das escolas e transformações nas práticas ali realizadas [...]. Isto é, a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a resignificação da cultura escolar.

De acordo com as autoras, a adequação das práticas na escola precisa ser revista, destacando a elaboração do planejamento como algo importante e significativo na organização de todo processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial.

É oportuno mencionar que, mesmo diante das dificuldades que o setor educacional apresenta para incorporar a ideia e o respeito àquele que apresenta especificidades, há significativos avanços desde que as propostas foram sendo criadas e implementadas. Com efeito, o próprio ingresso do aluno público-alvo da educação especial na instituição de ensino é, por si só, um ponto bastante positivo e compensador para esse público, uma vez que estiveram afastados por décadas desse meio. Enfatiza-se aqui que o ingresso desse aluno não caracteriza uma caridade do sistema educacional, mas o resultado da luta por direitos que possibilitaram o seu ingresso nesse espaço privilegiado de formação.

Sabe-se que a educação inclusiva não se constitui somente por decretos, leis, mas também pelo desejo de mudanças e reconhecimento do outro como ser humano, aceito em suas singularidades, e isto é fruto da empatia, do colocar-se no lugar do outro e compreender as suas necessidades. Evidentemente, é preciso também atentar para o fato de que agir em prol do outro necessita não apenas colocar-se no lugar dele, mas considerar se a sua vontade condiz com a atitude tomada. Ou seja, não se pode impor ao outro uma vontade que é unilateral.

Diante do desafio proposto pela Educação Inclusiva, destaca-se o papel essencial do docente e a sua compreensão para a efetivação das políticas que garantem os direitos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto escolar. Sendo assim, apresenta-se na subseção a seguir a percepção dos docentes, a partir de pesquisas acadêmicas, com base no Estado da Arte, compreendendo produções acadêmicas das cinco regiões brasileiras, com vistas a apreender o que relatam esses docentes acerca da Educação Inclusiva nas instituições de ensino.

3.1 Percepções de docentes sobre a Política de Inclusão nas Instituições de Ensino: um estado da arte

As ações de inclusão, como o conhecimento, a compreensão do currículo educacional acessível, a busca por implementações de recursos didáticos acessíveis, dentre outros, sugerem algumas indagações que necessitam ser investigadas e respondidas. A escola, entendida como um dos espaços de democratização das ações que visam garantir o pleno exercício da cidadania, é formadora da compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses sujeitos está o docente, agente ligado diretamente às ações de implementação das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, considerando que a atuação do professor se configura como de extrema relevância para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino (COSTA, 2012), alguns questionamentos são suscitados: O que os professores dizem acerca da política de educação inclusiva? Como se sentem ao receber um aluno público-alvo da educação especial? Quais as dificuldades encontradas por eles durante o processo de inclusão? Quais os desafios apontados por eles nesse processo?

Partindo dessas indagações, bem como da compreensão acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino e com a finalidade de situar o objeto em estudo, a presente seção objetivou levantar as produções acerca do conhecimento desses docentes em Educação Especial, mais precisamente sobre suas percepções acerca da inclusão desses alunos e buscou-se evidenciar quais observações esses educadores elencaram. Tomou-se por base o banco de dados de dissertações e teses da CAPES, no período de 2013 a 2017.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁴ é uma agência de fomento de pesquisa e avaliação dos programas de pós-graduação que desempenha um papel essencial na propagação, bem como consolidação desses programas.

A CAPES desenvolve atividades das seguintes ordens: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional;

¹⁴ Informações obtidas no site da CAPES, disponível em: <<https://capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

A ação de acesso e divulgação da produção científica possibilita visualizar em seu catálogo de teses e dissertações os mais variados temas investigados, por diferentes pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Cabe ressaltar que, segundo Ferreira (2002), os catálogos são um importante recurso para os pesquisadores, pois permite a visualização e a interação entre o que se tem construído e o que se pretende construir, e podem ser consultados por ordem alfabética, tema, assuntos, áreas, etc.

A proposta aqui sugerida para a investigação denomina-se Estado da Arte que, segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986), caracteriza-se pelo levantamento de informações sobre uma área específica de estudo, pelo qual se busca analisar e avaliar a produção do conhecimento do estudo em foco. Ainda segundo as autoras, é possível relacionar produções, identificando temáticas mais discutidas e evidenciadas com a possibilidade de apontar novas perspectivas e servir de parâmetros para formação de diversos profissionais.

O Estado da Arte caracteriza-se como um importante instrumento de coleta de dados que toma como ponto de partida as inquietações sobre um tema a ser investigado, trazendo elucidações que contemplem vários aspectos de um determinado objeto.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Ainda, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), essa busca pelo conhecimento pode ser observada em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essa investigação possibilitará uma análise acerca do tema investigado, possibilitando ao investigador o conhecimento sobre a temática que se pretende pesquisar de forma mais aprofundada, buscando conhecer os aportes teóricos metodológicos que embasam as investigações, bem como observar os resultados, as proposições apresentadas para efetivações de ações com respeito ao tema estudado.

Esta ação possibilitará ao investigador, segundo Soares (2000), o conhecimento sobre os enfoques nos quais o tema tem sido analisado nas produções investigadas.

Dessa forma, Messina (1998, p. 1) destaca que,

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresenta como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática.

Porém, segundo alguns autores como Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), é importante observar as limitações que a pesquisa sugere; pois, segundo os autores, há alguns entraves na pesquisa como a variação nos formatos dos resumos como também explicita André (2001). Tais resumos apresentam de forma sucinta algumas informações essenciais para a compreensão do objeto em estudo, tais como os objetivos, o percurso metodológico traçado pelo estudo e a própria conclusão da pesquisa. Essas situações dificultam um pouco a investigação dentro do modelo estado da arte, porém é importante observar o que orienta Ferreira (2002, p. 270):

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas.

Sendo assim, é fundamental que o pesquisador observe minuciosamente os trabalhos apresentados, considerando os aspectos que por ele são gerados e retenha as informações pertinentes para a sua investigação.

Outro ponto destacado por Romanowski e Ens (2006) é a importância de fazer comparações entre regiões, estados e países sobre o assunto estudado com a finalidade de se observar pontos comuns, tendências e ações acerca da temática em estudo.

Para Ferreira (2002, p. 258),

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são conhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Diante do exposto, considera-se importante o estudo sobre o estado da arte da educação especial/educação inclusiva, pois ele se torna necessário para o pesquisador, uma vez que a prática da investigação sobre o tema que se propõe estudar possibilitará o conhecimento

mais aprofundado, bem como a compreensão das discussões acerca da temática preterida para análise, subsidiando seu trabalho investigativo.

Observa-se que as pesquisas em Educação Especial têm se tornado cada vez mais crescentes em nosso país. Isso tem sido evidenciado a partir das relações estabelecidas entre a Educação Especial e as demais áreas do conhecimento, uma vez que é notória a expansão da publicação científica na área em periódicos, teses e dissertações.

Segundo Hayashi (2011, p. 146),

Em virtude do caráter multidisciplinar do próprio campo da educação especial, as pesquisas desenvolvidas em seu interior incorporam métodos e técnicas de outras áreas, as quais permitem refletir sobre aspectos relacionados à prevenção, à reabilitação e ao desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com a autora, as pesquisas em Educação Especial tiveram início na década de 1980 e os trabalhos abordavam os mais variados temas da área. Dentre os temas pode-se citar: a deficiência mental, as orientações e as condições para o funcionamento das classes especiais.

Segundo Hayashi (2011), em 1995, alguns pesquisadores se dedicaram a analisar produções na área e identificaram que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas pela Universidade de São Paulo (USP). Todas estavam relacionadas com a área médica, com ênfase na especificidade da deficiência mental. A autora destaca uma observação feita por Nunes Sobrinho (1996), em que o mesmo aponta algumas dificuldades com respeito aos estudos na área da educação especial, a saber: número limitado das teorias que sustentam os estudos na área; resoluções de alguns problemas de forma imediata; a falta de identificação; a falta de encaminhamento para os serviços especializados; a falta de pesquisa interdisciplinar sobre prevenção de acidentes na infância e o conhecimento sobre as variáveis que interferem no desempenho dos professores nas séries iniciais.

Ainda segundo Hayashi (2011), muitos temas foram investigados dentro da área de Educação Especial, possibilitando inúmeras discussões e contribuindo de forma positiva para o avanço do conhecimento na área, bem como o próprio desenvolvimento da pessoa com deficiência. De acordo com a autora,

As pesquisas na área da educação especial abrangem uma amplitude de temáticas e têm contribuído não só para o avanço do conhecimento desse campo científico, como também tem produzido impactos em termos do desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Abarcam desde aspectos relacionados às atividades da vida cotidiana, passando pela sua interação com pais, familiares, educadores até questões relacionadas, por exemplo, com a legislação e os direitos. Em suma, essas pesquisas visam à interação social, ao desempenho e à qualidade de vida dessas pessoas, o que

sinaliza o alto grau de comprometimento deste campo de conhecimento para com as demandas sociais e culturais postas pela sociedade. (HAYASHI, 2011, p. 154).

As pesquisas sobre educação especial têm se caracterizado como bandeiras de lutas, evidenciando as mudanças que se fazem necessárias no serviço dispensado aos alunos público-alvo da educação especial, bem como aos profissionais no sentido das orientações, descrições, e compreensão das políticas e ações que deverão ser realizadas na área.

Dentre os trabalhos apresentados nesse âmbito, além dos que já se mencionou acima, destaca-se também: a utilização e a avaliação das tecnologias assistivas, com vistas a promover a autonomia, a independência e a inserção dos alunos público-alvo da educação especial no mercado de trabalho, além das práticas educativas, formação de professores, currículo como base para o atendimento e aprendizagem desses alunos, dentre outras pesquisas.

A produção do conhecimento em Educação Especial tem sido difundida em eventos nacionais e regionais, tais como congressos, seminários, encontros, etc., com foro de debates, trocas de experiências que geram o fortalecimento das ações na área, que garantam, na concepção de Silva (2012), novas práticas pedagógicas junto aos alunos público-alvo da educação especial.

Essas pesquisas, muitas vezes, subsidiam a prática do professor que atende o aluno público-alvo da educação especial (Silva, 2012). Ainda, segundo esse autor, o Brasil vem passando por mudanças significativas na política, na economia e no âmbito social e essas mudanças vêm trazendo transformações na estrutura científica e tecnológica do país, necessitando, portanto, de recursos humanos com qualificação.

Por tudo isso, e com base na observação do crescimento recente da pós-graduação brasileira, e particularmente, da área de educação, a qual vem acompanhada da melhora das notas em alguns programas, que atingiram o padrão internacional, bem como a formação da “Nova CAPES”, a constituição de uma nova área do conhecimento no âmbito da CAPES intitulada “Ensino” e a criação de cursos de mestrados profissionais na área de Educação, a partir do ano de 2010, nos permite inferir e anunciar, que estamos diante de um novo período da pesquisa e pós-graduação em educação no Brasil. (SILVA, 2012, p. 15).

Assim, entende-se que as pesquisas em educação especial evidenciam saberes necessários à prática do educador, bem como possibilitam o conhecimento e as discussões que auxiliam na superação de problemas relacionados à exclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto educacional e por vezes, fora dele também.

Dessa forma, defende-se que a pesquisa sobre o tema em destaque, ou seja, as concepções de docentes sobre a inclusão escolar, caracteriza-se como sendo de grande relevância para a compreensão do que está sendo discutido na atualidade, propõe-se, assim,

identificar essas percepções que favorecerão a compreensão desse objeto em estudo no grupo de docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *locus* dessa pesquisa.

3.2 Mapeamento de teses e dissertações sobre a percepção de docentes acerca da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.

O quadro a seguir mostra o levantamento das pesquisas acerca da percepção de docentes sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em diversas instituições de ensino situadas nas cinco regiões do país, no período de 2013 a 2017, destacando-se o ano de defesa, o título, o autor, o tipo do trabalho, as instituições e a região do país onde se desenvolveu a pesquisa.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre a percepção de docentes acerca da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.

ANO DE DEFESA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
2013	As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual.	Arlete Rodrigues dos Santos	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas	Nordeste
	O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura.	Ester dos Passos	Dissertação	Universidade da Região de Joinville – Univille	Sul
	Concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Canoas/Rs	Denise da Rosa Wedman	Dissertação	Centro Universitário La Salle – Unilasalle	Sul
	Escola Inclusiva e Autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola municipal de Belém –PA	July Rafaela Vasconcelos Cesar	Dissertação	Universidade do Estado do Pará	Norte
	Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal	Fabiana Luzia de Rezende	Dissertação	Universidade de Brasília	Centro-oeste
2014	Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos	Cintha Campos de Oliveira	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
	Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais	Lisiane Maria Carbonell Cintra	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul

ANO DE DEFESA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
	Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	Adarita Souza da Silva	Dissertação	Universidade Estadual De Feira de Santana	Nordeste
	A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica	Claunice Maria Dorneles	Tese	Universidade Católica Dom Bosco	Centro-oeste
	Sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva	Suzy Março Vieira de Sousa	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Sudeste
	INCLUSÃO E DOCÊNCIA: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar	Nicoleta Mendes de Mattos	Tese	Universidade do Estado da Bahia	Nordeste
2015	Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino.	Antônio Eugênio Cunha	Tese	Universidade Estácio de Sá	Sul
	Educação Física Escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza	Raissa Forte Pires Cunha	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Nordeste
	Prática Pedagógica e Dificuldades de Aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores	Caroline Carminatti Scussiatto	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	Sul
	A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Maria Luiza Gomes Medeiros	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Sul
2016	O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar	Kátia Soares Bezerra de Lima	Dissertação	Universidade Federal do Acre	Norte
	As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma Universidade do Sul do Brasil	Lucélia Peron	Dissertação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Sul
	Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: O que dizem os professores?	Sara Moitinho Silva	Tese	Universidade de São Paulo	Sudeste
	Representações de professores sobre a inclusão escolar	Ana Paula Abdalla	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	Sudeste
2017	A formação e a concepção docente sobre a inclusão do educando surdo no município de Uberaba.	Florence Alves Pereira de Queiroz	Dissertação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste
	Representações sociais de professores do Ensino Fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)	Emille Gomes Paganotti	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Sudeste
	Perspectivas de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso	Telma Amélia de Souza Pereira	Dissertação	Universidade Federal De Sergipe	Nordeste

ANO DE DEFESA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DO TRABALHO	UNIVERSIDADE	REGIÃO
	do Instituto Federal de Sergipe- Câmpus Lagarto				
	A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo em representações sociais	Fabiana Verissimo da Costa Souza	Dissertação	Universidade de Uberaba	Sudeste
	Percepção dos professores sobre os alunos em situação de inclusão	Jenifer Satie Vaz Ogasawara	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	Nordeste
	Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Natália Barbosa Verissimo	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	Sul
	Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental.	Cristiane dos Reis Cardoso	Dissertação	Universidade Federal de Alfenas	Sudeste

Fonte: Autora (2018).

Os dados do quadro 1 mostram que os referidos estudos foram realizados em 23 universidades, sendo 10 (dez) da esfera federal, 5(cinco) da estadual e 8(oito) privadas. O maior número de produções foi na esfera federal com 10 pesquisas, embora as produções nas demais esferas também tenham se dado de forma significativa. Esses dados remetem a uma inquietação sobre a temática em evidência, apontando que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem se propagando cada vez mais junto aos centros de pesquisas, evidenciando, assim, a relevância da temática, pois a investigação do conhecimento possibilita compreender as problematizações, bem como trazer reflexões sobre a área pesquisada.

Pode-se afirmar que durante a pesquisa houve alguns entraves, pois ao iniciá-la com os descritores para busca: “inclusão; docentes e percepções”, tal busca não evidenciou estudos com essa referência. Sendo assim, decidiu-se usar apenas uma palavra-chave: “inclusão”, dessa forma, foi possível evidenciar as ocorrências, que contabilizaram 32.693 trabalhos. Desses, buscou-se ainda refinar os resultados por ano de publicação e área de conhecimento, sendo possível alcançar os seguintes resultados:

Tabela 2 - Demonstrativo da pesquisa por área específica de investigação

Ano	Total de trabalhos na área de abrangência (Inclusão)	Total de trabalhos na área de pesquisa específica (Percepção de professores sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial)
2013	336	05
2014	345	06
2015	362	04
2016	375	04
2017	386	07
Total	1.804	26

Fonte: Autora (2018).

A tabela 2 revelou um grande interesse pela área da educação especial no que diz respeito à inclusão. Os trabalhos publicados na área evidenciaram diversos temas, entretanto, o tema específico que se propõe investigar, “as percepções de docentes sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial”, foi incipiente. Ao todo, foram identificados 13 (treze) trabalhos que apresentavam em seu título as palavras ‘concepção’, ‘percepção de docentes’ acerca da inclusão; 07(sete) apresentavam estudos mais direcionados para o sentido e as representações sociais dos docentes acerca da inclusão e 06 (seis) trabalhos apontavam para a prática docente junto a esses alunos. Todos os estudos foram considerados para a análise, pois os trabalhos apresentavam, de alguma forma, as percepções docentes sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.

Nessa busca, evidenciou-se 1.804 (mil oitocentos e quatro) trabalhos na área de abrangência com o termo inclusão. Ao refinar os resultados para a “percepção dos professores” acerca da inclusão, obteve-se o quantitativo de 26 trabalhos identificados e distribuídos nas cinco regiões do país.

Percebeu-se que, em 2017, houve maior número de pesquisas publicadas na área, mostrando que a inquietação sobre a temática tem aumentado por parte dos investigadores no sentido de compreender o que dizem os docentes quanto à inclusão nas instituições de ensino.

Durante a investigação, identificou-se que, das 26 produções com a temática pesquisada, a maioria era dissertações, ou seja, 22 dissertações e 4 teses. Esse desnivelamento nas produções científicas entre dissertações e teses, segundo Bueno (2010), pode estar relacionada ao número menor de programas de doutorado no Brasil e, também, pela demora na conclusão do mesmo.

A Tabela 3, a seguir mostra os trabalhos evidenciados na pesquisa a partir das cinco regiões do país e o tipo de trabalho produzido:

Tabela 3 - Demonstrativo do número de pesquisas por regiões brasileiras

Região	Tipo de trabalho		Nº de trabalhos
	Dissertações	Teses	
Norte	02	-	02
Nordeste	05	01	06
Centro-Oeste	01	01	02
Sudeste	07	02	09
Sul	07	-	07
Total	22	04	26

Fonte: Autora (2018).

Na Tabela 3, foi possível perceber o quantitativo das produções de dissertações e teses nas 05 (cinco) regiões do país. A maior parte das produções com respeito à temática está concentrada na Região Sudeste, apresentando 07 (sete) dissertações e 02 (duas) teses. As 26 produções apontaram que algumas realidades são comuns nas cinco regiões do país. No quadro 2, apresenta-se, de forma breve, os objetivos e os resultados evidenciados nas pesquisas encontradas.

Quadro 2 – Síntese das produções acadêmicas com objetivos e resultados a partir de cada região do país

REGIÃO	TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS
NORTE	ESCOLA INCLUSIVA E AUTISMO: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém - PA.	Analisar os saberes e práticas que permeiam o dia-a-dia de professores no que se refere à inclusão do aluno autista em uma escola pública de Belém – PA.	- A escola não está preparada para receber alunos com autismo nas turmas do ensino regular; - Professores desconhecem os Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo.
	O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar	Investigar as repercussões vivenciadas pelos professores do ensino regular	- Dificuldades de articulação e apoio entre o AEE e o professor da classe regular; - Falta de entendimento por parte do professor acerca da metodologia empregada na educação inclusiva; - Desarticulação entre os órgãos gestores; - Condições insatisfatórias de trabalho e falta de formação.
NORDESTE	As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual.	Apreender as significações constituídas por uma professora, sobre a atividade docente em turmas regulares, nas quais estivessem incluídos alunos com deficiência intelectual.	- Pouca credibilidade no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
	Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.	Investigar que saberes os professores mobilizam na prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais.	- Conflitos por parte dos professores quanto à ideia de educação dos alunos com necessidades educativas especiais; - Limitação na formação para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais.
	INCLUSÃO E DOCÊNCIA: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar.	Identificar como as relações entre o medo e o preconceito são expressas no cotidiano escolar a partir da percepção das professoras que atuam em escolas regulares com alunos em situação de inclusão e de que maneira essas relações interferem na sua ação profissional, considerando a importância do professor na efetivação da atual proposta de inclusão educacional que orienta a política educacional brasileira.	- Medo com respeito à prática docente;
	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de fortaleza.	Analisar as concepções e os princípios de educação escolar inclusiva que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual.	- Barreiras na prática de atividades na educação física; - Descompasso nos discursos acerca da inclusão escolar;

			-Investimentos na formação do professor de educação física.
	PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: o caso do Instituto Federal de Sergipe-Campus Lagarto.	Investigar as perspectivas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe - Câmpus Lagarto sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica.	-Necessidade de formação continuada para os professores; -Reestruturação das políticas institucionais no que diz respeito a inclusão dos alunos com deficiência.
	Percepção dos professores sobre os alunos em situação de inclusão	Analisar as percepções dos professores de uma escola regular da Rede Municipal de Salvador sobre a sua prática pedagógica com alunos em situação de inclusão.	-Descrédito por parte dos professores acerca da capacidade de aprendizagem dos alunos em situação de inclusão; -Falta formação para o atendimento.
CENTRO-OESTE	ENTRE CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal.	Propor um espaço de experiência formativa que propicie aos professores refletirem sobre aspectos de sua prática pedagógica reveladores de seus pressupostos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; e identificar e analisar, criticamente, com o coletivo de professores, as estratégias pedagógicas por eles propostas em situações de sala de aula envolvendo alunos deficientes intelectuais incluídos.	- Necessidade de formação continuada para os professores de forma colaborativa, - Coanálise das práticas de sala de aula com o objetivo de reelaborar a prática pedagógica.
	A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica	Analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular sobre a in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica, bem como a atuação desses docentes.	- Há reconhecimento acerca do processo de inclusão, - Todos devem ser tratados como normais - Há necessidade de dedicação exclusiva para o atendimento dos alunos.
SUDESTE	Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos	Compreender como profissionais que atuam com crianças que são o público-alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória como concebem a prática educativa destinada a essas crianças.	- Os profissionais reconhecem que a criança é um sujeito de direitos, -Há dúvidas e receios para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, - Sugerem um número maior de profissionais especializados - Destacam componentes do currículo tais como a socialização de experiências quanto ao atendimento deste público.
	Sentidos e significados constituídos pelo professor de educação infantil acerca da educação inclusiva	Investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva	- A prática acerca da educação inclusiva é assegurada na medida em que há o envolvimento do docente; - Há a necessidade de ouvir a comunidade escolar para que se possa elucidar dúvidas e encaminhar ações que permitam a interação dos alunos a partir de suas necessidades; -Permitir a fala dos docentes para que se possa dirimir dúvidas, angústias no cotidiano da escola com vistas ao aperfeiçoamento da prática inclusiva.
	Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino	Investigar as representações sociais de professores acerca da inclusão escolar.	-Há diferenças nas representações feitas pelos dois grupos de professores (Educação Infantil e Ensino Fundamental);

			- A capacidade cognitiva dos alunos dentro de sala de aula contribuem para a inclusão e /ou exclusão dos mesmos; - As representações sociais (sem generalizações) incidem diretamente sobre as práticas docentes.
	Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: O que dizem os professores?	Ampliar o conhecimento sobre a relação entre direitos humanos e educação (histórico, conceitos, documentos)	- Há o reconhecimento e a importância dos direitos humanos inseridos no contexto do ensino e das práticas pedagógicas; - Ainda encontram muita dificuldade; - Sugestão para formação dos professores nos temas transversais dos direitos humanos; - Inserção do tema sobre direitos humanos currículos das licenciaturas; - Há sensibilidade quanto as questões relacionadas ao direito a diferença, mas afirmaram não possuírem ferramentas teóricas e nem apoio para lidarem com o assunto; - Há tensões e preconceitos por parte de toda comunidade escolar; - Sugeriram integração da educação em direitos humanos no projeto político-pedagógico de cada escola; - Sugeriram diálogo amplo e participativo na comunidade escolar; - Sugeriram empenho dos gestores; a valorização do magistério nos setores públicos.
	Representações de professores sobre a inclusão escolar	Analisar quais são as representações dos professores de uma mesma escola da rede municipal acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular.	- As representações dos professores demonstram o senso comum quando argumentam que difícil ensinar o aluno com deficiência; - Falta formação específica para prática pedagógica com alunos em situação de inclusão; - Afirmam que é difícil adequar o currículo escolar para os alunos público-alvo da educação especial; - Falta profissionais (médicos, psicólogos) para partilharem suas experiências; - Falta acessibilidade arquitetônica e materiais (brinquedos) adequados; Sobre as representações a acerca da deficiência, a deficiência física foi caracterizada como a maior dificuldade, pois ela é visível e traz receio e medo para o desenvolvimento do trabalho; - O conceito de normal/normalidade estava incutido nas falas; - Consideraram a importância da professora especialista - Afirmaram que carinho recebido por seus alunos com deficiência compensa todo trabalho.

	A formação e a concepção docente sobre a inclusão do educando surdo no município de Uberaba- MG.	Compreender qual é a formação docente e a concepção de inclusão de educadores que atuam com educandos Surdos em suas salas de aula, no ensino regular, em duas escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais.	-Existência de problemas em relação à inclusão de Surdos, -Dificuldades metodológicas adotados pelos educadores -Relataram fragilidade e precariedade da formação docente, seja ela inicial ou continuada para a Educação Inclusiva; - Sugerem a formação docente inicial e continuada acerca da educação dos surdos.
	Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s).	Conhecer as representações de professores no contexto da inclusão escolar	-As representações dos professores são de natureza do senso comum, - Compreendem a importância da inclusão escolar, mas destacam as dificuldades para implantação da política por alegarem falta de formação específica para o atendimento; -As expectativas são depositadas no professor da sala de recurso para adaptações necessárias aos alunos que apresentam alguma diferença.
	A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de frutal: um estudo em representações sociais	Identificar as representações sociais de professores das escolas municipais de Frutal-MG sobre a Educação Inclusiva, com foco nas práticas pedagógicas desses professores.	Realização de eventos, projetos, formações, atendimentos por especialistas, orientações à comunidade escolar, e a criação do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva e Diversidade.
	Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental.	Analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.	O estudo revelou a importância da formação continuada no espaço de atuação para a superação dos desafios impostos pela educação inclusiva.
SUL	O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura	Investigar as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.A	-As docentes sentem –se despreparadas para atender alunos com deficiência; -Possuem expectativas para o ingresso destes alunos no mercado de trabalho; - Há necessidade de reestruturação para ações de formação no intuito de possibilitar a inclusão destes alunos na Universidade.
	Concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Canoas/RS.	Analisar as concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Canoas – RS.	- Há uma ineficiência no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; - Há a necessidade de investimento na formação docente, - Ampliação do atendimento educacional especializado - Garantia de um professor auxiliar.
	Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais.	Apreender os sentidos da docência, para os professores dos Anos Iniciais do Ensino fundamental da escola pública, na perspectiva de uma Educação para Todos.	- A “resistência” à proposta inclusiva pode estar ligada a naturalização dos fenômenos socialmente construídos e só será modificada pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos participam desta realidade; - Há necessidade de criação de espaços discursivos e reflexivos com autonomia e com a elaboração de projetos que envolvam a coletividade.
	Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores	Analisar, a partir do discurso dos professores, as concepções de dificuldades de aprendizagem e compreender as relações que se estabelecem entre a prática pedagógica com estudantes com dificuldades de aprendizagem e os processos de inclusão/exclusão na sala de aula.	- O conceito de inclusão estava sendo elaborado e que este se relaciona sobretudo ao conceito de deficiência.

	A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS	Compreender como os professores que trabalham com alunos de inclusão de escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) percebem a inclusão de alunos com deficiências nas escolas.	- O conceito de docência estava atrelado à formação e aos desafios enfrentados por cada uma delas. - Falta de recursos humanos, bem como a formação adequada para o atendimento dos alunos com deficiências, - Sentem felizes com a sua função.
	As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil	Conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior	- As representações acerca das deficiências visual, auditiva e física estão relacionadas à limitação da deficiência em si, classificaram como algo que impossibilita, atrapalha, prejudica, causa sofrimento, isolamento, porém, foi percebido que o entendimento está mudando, indicando uma certa familiarização com o aluno com deficiência. - O conceito de exclusão está relacionado aos aspectos sociais como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação e o conceito de inclusão está relacionado a uma atitude humanitária e justa, alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. - As políticas de inclusão no ensino superior ainda são insuficientes, sua efetivação é precária e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura inclusiva.
	Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que têm alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); conhecer como se efetiva o processo de elaboração das atividades desenvolvidas com os alunos; identificar suas dificuldades e sucessos experienciados no processo de inclusão dos referidos alunos; identificar sugestões para aprimoramento de sua prática pedagógica com vistas à inclusão de tais alunos e verificar as percepções que apresentavam em relação à inclusão deles no ensino regular.	- Em alguns momentos foram apresentadas práticas que favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos (atendimento individualizado, oferta de atividades diferenciadas, trabalho de tutoria em grupos, bem como estímulo à interação dos alunos com NEE e sem NEE em sala de aula); - Práticas que não favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (atividades xerocadas e de livros didáticos sem contextualização, carteiras enfileiradas) - Apresentaram dificuldades em trabalhar com as adaptações curriculares. - Algumas entrevistadas relataram a necessidade do atendimento particular e individual, - Relataram ainda a necessidade de um professor auxiliar em sala de aula.

Fonte: Autora (2019).

No quadro 2 (dois) ficou evidenciado que alguns dos 26 (vinte e seis) trabalhos apresentados revelaram uma percepção que foi comum aos educadores nas cinco regiões do país, que é a necessidade de formação na área, foi interessante perceber que em todas as regiões os professores relataram uma certa limitação no atendimento desses alunos por falta de formação. Sobre essa questão, Franco (2015, p. 20) afirma que,

Temos claro que o papel do professor é de fundamental relevância para a reforma educacional, porém, torna-se necessário ressaltar que essa participação deve ser qualificada. O que vemos atualmente ainda é o despreparo de grande parte dos professores para atuar no campo da inclusão. Ele se configura como obstáculo importante para a concretização de ações pedagógicas e mudanças nos atuais padrões de ensino.

Sabe-se, porém, que a falta de conhecimento muitas vezes gera insegurança e medo para lidar com o que parece ser novo, e isso produz o anseio por métodos e técnicas de ensino que sejam capazes de dirimir tais medos. Contudo, observa-se que os cursos de formação não preparam adequadamente o docente para atuar junto aos alunos público-alvo da educação especial, pois desconhecem ou ignoram a necessidade de esses professores se especializarem nesse campo do conhecimento.

O Quadro 2 revelou outras percepções, tais como:

- a) falta do conhecimento sobre a proposta de educação inclusiva, indicando medo e dúvida acerca da mesma;
- b) falta de gerência dos órgãos gestores sobre a educação inclusiva;
- c) descrédito por parte dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência;
- d) dificuldade de articulação e apoio entre o professor do AEE e o professor do ensino regular;
- e) necessidade de um trabalho exclusivo para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial;
- f) dificuldade para adequar o currículo;
- g) falta de profissionais (médicos e psicólogos);
- h) falta de acessibilidade arquitetônica e materiais adequados;
- i) necessidade de realização de eventos e projetos, bem como a criação de um núcleo de apoio a educação inclusiva e a diversidade dentro da instituição educacional;
- j) necessidade de um profissional de apoio para realização do trabalho em sala de aula, dentre outros.

Os docentes fizeram ainda algumas considerações: reconhecem o processo de inclusão; a importância dos direitos humanos; que todos os alunos devem ser tratados como “normais”; que a prática da educação inclusiva é assegurada na medida em que há o envolvimento do docente; há a necessidade de se ouvir a comunidade escolar; consideraram a importância da professora especialista, sentem-se felizes com a atuação e que o carinho recebido pelos alunos público-alvo da educação especial compensa todo trabalho; que o conceito de exclusão estava relacionado aos aspectos sociais como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação e o de inclusão a uma ação humanitária e justa, com base nos direitos humanos.

Ainda como resultado das pesquisas alguns docentes sugeriram a ampliação do número de profissionais especializados na área, a socialização de experiências no que concerne

ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, a inserção do tema sobre direitos humanos nos currículos das licenciaturas e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, o empenho dos gestores e a valorização do magistério nos setores públicos, dentre outros.

Destaca-se que 25 (vinte e cinco) trabalhos foram produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação e apenas 01 trabalho em um Programa de Pós-graduação em Psicologia, isso mostra o grande interesse que o campo educacional tem pelo tema.

Os trabalhos, em sua maioria, tiveram como pressupostos metodológicos a abordagem qualitativa, com a realização de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os autores mais citados nos trabalhos com respeito à educação inclusiva foram: Glatt, Januzzi, Padilha, Mantoan, Sassaki, Bueno, Skliar, Mazzota, Anache, Carvalho, Mendes, Omote, Stainbach, Caiado, Miranda e Santos. Quanto à formação de professores, os autores mais citados foram: Nóvoa, Tardif, Libaneo, Saviane e Pimenta.

A produção do conhecimento em educação especial/ educação inclusiva revela, instiga e auxilia na resolução de problemas, como explicita Silva (2012, p. 19):

No nosso entendimento, o conhecimento produzido pela área de EEs e Inclusiva faz sentido, na medida em que nos auxilie na superação e/ou estabelecimentos das vias de solução dos inúmeros problemas sociais e educacionais enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais, como preconceito, discriminação, exclusão, negação do direito a apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo Ser Humano e etc.

Sendo assim, o estado da arte ora exposto é extremamente relevante para dar continuidade a essa pesquisa, pois forneceu dados que poderão ser cruzados com os resultados que serão obtidos no final dessa investigação. De posse desse levantamento, será apresentada na próxima seção a trilha metodológica traçada para a apreensão do objeto de estudo dessa pesquisa.

4 PESQUISA EM DESTAQUE: entrelaçamento metodológico para a apreensão do objeto de estudo

Nesta seção, apresentamos as trilhas metodológicas, evidenciando o tipo de pesquisa, os participantes da pesquisa, o campo de estudo, os instrumentos de coleta de dados e a análise e interpretação dos dados. Na análise dos dados dos participantes, destaca-se a percepção dos professores acerca da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, bem como os avanços e desafios percebidos por eles nas ações que efetivam ou não a política de educação inclusiva na instituição pesquisada.

Compreende-se que a pesquisa científica possibilita adentrar nos vários campos de estudo, com o objetivo de desvelar seus determinantes, com vistas ao desenvolvimento do homem, da ciência e da sociedade. Nesse campo de descobertas, considera-se, ainda, que existem variados tipos de conhecimentos, tais como: o empírico, o científico, o religioso, o filosófico etc., os quais constituem o ser humano.

Para Gil (2008), o homem é dotado de capacidades que o faz investigador, visando compreender o mundo que o cerca e, para tanto, desenvolve instrumentos capazes de oferecer-lhe respostas que satisfaçam suas inquietações. Através da observação o ser humano adquire conhecimento e o transforma.

Sendo assim, o conhecimento científico oferece esses instrumentos. Suas características permitem ao homem obter respostas com maior precisão. São elas: a objetividade, a racionalidade, a sistematização, a generalização e a verificação. Por ser um conhecimento constantemente verificável, isso o torna falível (GIL, 2008). Portanto, é por meio da pesquisa que o conhecimento científico se efetiva.

Segundo Luna (1998, p. 71 *apud* ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 11), “A pesquisa é uma atividade de investigação capaz de produzir um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe [...]”. Partindo desse pressuposto, define-se a seguir o processo metodológico utilizado na presente pesquisa.

Para observação e análise dos dados obtidos optou-se pela pesquisa qualitativa que, segundo Goldenberg (1997), não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de um fenômeno, etc. Tal metodologia qualitativa não invalida a utilização da metodologia quantitativa, mas a primeira se sobressai sobre a segunda, pois entende-se que o objeto de estudo precisa ser desvelado na profundidade das múltiplas relações com a realidade.

Para desvelamento desse objeto, utilizou-se três tipos de pesquisa, a saber: a bibliográfica, a documental e a de campo. Na pesquisa bibliográfica fez-se um levantamento sobre o desenvolvimento histórico Educação Especial, com base nos estudos de Bueno (1998), Mantoan (2004), Mendes (2006), Coelho (2009), Mazzota (2011), Quixaba (2011), Carvalho (2012), Costa (2012), Jannuzzi (2012), Pletsch (2014), Carvalho e Bonfim (2016), dentre outros.

A pesquisa documental permitiu analisar os documentos legais que tratam sobre a política de Educação Especial no mundo, no Brasil e no Maranhão, bem como os documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem da instituição pesquisada, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento interno e outros que se fizeram necessários.

Em relação à pesquisa de campo, que se caracteriza pelas investigações *in loco*, realizou-se a geração de dados junto às pessoas participantes do estudo, mediante uso de recurso de entrevistas semiestruturadas.

Assim, na pesquisa de campo, a investigação se dá em ambiente próprio, onde a coleta é realizada nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, o que permite ao pesquisador uma observação direta e o levantamento das informações de maneira mais descritiva (SEVERINO, 2007). A partir de agora serão apresentados os detalhes da pesquisa.

4.1 Objeto de Estudo

As percepções dos professores acerca da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no Colégio Universitário (COLUN/UFMA).

4.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 16 professores lotados no Colégio Universitário (COLUN/UFMA) com exercício de suas funções no Ensino Fundamental. Optou-se por selecionar esse grupo de professores, com desempenho no referido nível de ensino porque, geralmente, é nesse nível que os professores estabelecem o primeiro contato com os alunos público-alvo da educação especial.

Vale ressaltar que foram adotados os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão priorizaram os professores da educação básica, técnica e tecnológica, da instituição supracitada (COLUN/UFMA) em efetivo exercício e que tiveram ou tenham alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aulas no nível acima citado. Os professores foram

selecionados, de forma amostral, por disciplina ministrada, sendo: a) 04 (quatro) professores do Ensino Fundamental menor (5º ano); b) 12 (doze) professores do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º). Já os critérios de exclusão constituíram-se na não participação de professores afastados para cursarem pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), cursos de formação continuada, licenciados para tratamento de saúde e que respondem a processos administrativos.

Apresenta-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa no quadro abaixo, optando-se por denominá-los pelas siglas D1 a D4 as docentes do Ensino Fundamental menor; D5 a D16 os docentes e as docentes do Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º).

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE	TEMPO DE SERVIÇO NO COLUN	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
D1	34 anos	Fem	9 anos	2 anos	Pedagogia	Mestre em Educação
D2	72 anos	Fem	39 anos	39 anos	Pedagogia	Especialista
D3	51 anos	Fem	27 anos	25 anos	Pedagogia	Especialista
D4	54 anos	Fem	26 anos	24 anos	Pedagogia	Mestre em Educação
D5	54 anos	Masc	28 anos	22 anos	Arte	Mestre em Educação
D6	49 anos	Fem	20 anos	15 anos	Letras	Mestre em Educação
D7	37 anos	Fem	3 anos	2 anos	Pedagogia	Mestre em Educação
D8	47 anos	Fem	22 anos	14 anos	Letras	Mestre
D9	35 anos	Fem	18 anos	12 anos	Letras	Especialista
D10	57 anos	Masc	30 anos	23 anos	Letras	Especialista
D11	46 anos	Masc	19 anos	13 anos	Matemática	Mestre
D12	48 anos	Masc	25 anos	23 anos	Biologia	Mestre
D13	35 anos	Fem	10 anos	8 anos	Educação Física	Mestre
D14	27 anos	Masc	3 anos	2 anos	Filosofia	Mestre
D15	32 anos	Masc	5 anos	3 anos	História	Doutor em Ciências Sociais
D16	43 anos	Fem	9 anos	3 anos	Geografia	Mestre em Saúde e Ambiente

Fonte: Autora (2020).

O quadro 3 (três) mostra que o grupo de docentes entrevistados é composto de 10 (dez) mulheres e 6 (seis) homens, dessa forma pode-se perceber que o gênero feminino se categoriza como maioria nesta pesquisa. Isso permite referenciar Silva (2012) que, em sua pesquisa sobre a política de formação de professores e inclusão escolar, também constatou que a maioria de seus participantes da pesquisa era mulheres. O autor infere que a predominância do gênero feminino nas instituições educacionais no nível fundamental, de acordo com um senso comum, está ligada ao fato de as mulheres possuírem mais afinidades com a profissão de professora, podendo estar associada também à maternidade (SILVA, 2012).

Observa-se ainda que os entrevistados e entrevistadas possuem idade entre 27 a 72 anos, alguns com vasta experiência no campo do magistério e outros iniciando a carreira. É importante destacar que 04 (quatro) docentes possuem título de especialista; 11 (onze) de mestrado e 1 (um) de doutorado. Isso revela que a busca pelo aperfeiçoamento profissional é uma marca dos docentes vinculados ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ultrapassando o que preconiza a LDBN – 9394/96, no artigo 62, que estabelece como formação mínima para atuar na educação básica somente a graduação em licenciatura plena obtida em cursos de educação superior.

Convém ressaltar a importância do aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado e doutorado, pois, segundo Romanovisk (2011), é notória a melhoria do ensino nas instituições em que os docentes aprimoram seus conhecimentos. Destaca-se ainda, segundo Carvalho (2018), que há um número ínfimo de profissionais com mestrado e doutorado na educação básica, fato este que permite observar que o corpo docente entrevistado tem se empenhado no aprimoramento de suas funções, apesar do nível que lecionam não estabelecerem exigências legais.

4.3 Instrumentos para a coleta de dados

O levantamento do acervo bibliográfico para a pesquisa se deu por meio de leituras que abordavam o assunto objeto do estudo em várias fontes, tais como: livros, artigos, periódicos, pesquisas na internet, documentos que subsidiam o tema em questão.

Para participação na pesquisa, os 16 (dezesseis) professores selecionados foram informados acerca do estudo em evidência, sendo-lhes apresentado o projeto de investigação em reunião, previamente agendada para as devidas explicações e, posteriormente tais entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), dando ciência e autorização para sua participação na pesquisa, com vistas à coleta, análise e divulgação dos dados coletados.

A técnica de pesquisa para a coleta de dados se deu a partir de entrevista semiestruturada, que, segundo Minayo (2008), é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, sendo utilizada para mapear e compreender crenças, atitudes, valores e motivações dos entrevistados. É importante ressaltar que nesse tipo de entrevista, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72),

[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Convém ressaltar que a entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1990), possibilita ao entrevistador a interação com os entrevistados de forma espontânea e enriquecedora, conforme a liberdade que lhes são atribuídas para o enriquecimento da atividade investigativa. E ainda, segundo o mesmo autor, é um dos meios fundamentais para o levantamento de informações que se deseja investigar, uma vez que parte de certos questionamentos e permite o entrevistador inserir novos questionamento à medida que a investigação vai sendo delineada.

Nesse sentido, utilizou-se um roteiro de entrevista, composto de sete questões (Apêndice A), divididas em dois blocos: 1) Identificação, para o levantamento de dados quanto à função, tempo de serviço docente, formação inicial e continuada, idade e gênero; nível e série de atuação na referida instituição e disciplina que leciona; 2) entrevista contendo as perguntas necessárias para apreensão do objeto em estudo quanto à percepção individual dos pesquisados sobre a inclusão.

4.4 Locus da pesquisa

O ambiente, ou seja, o universo da pesquisa é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). A escolha dessa instituição se deu em função da própria história e do relevante trabalho desenvolvido em prol dos alunos público-alvo da educação especial, como mostraremos no item 4.1.1 desta sessão. Outro ponto relevante que destacamos é o ingresso dos alunos à instituição através do processo seletivo em que contempla uma porcentagem de suas vagas destinadas a esse público, e ainda da facilidade de acesso para a coleta de dados, bem como pela possibilidade de aproximação com os professores entrevistados, por meio do diálogo face a face, permitindo, dessa maneira, acessar suas impressões e perspectivas acerca do objeto de estudo: a inclusão, sem, contudo, perder-se a formalidade necessária.

4.4.1 Contextualização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão frente à Política de Educação Especial

Nesta subseção procura-se evidenciar a configuração da pesquisa de campo, situando-a na história do Colégio Universitário (COLUN/UFMA), também conhecido como colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que foi fundado em 20 de maio 1968, durante a administração do Reitor Cônego Ribamar Carvalho, por meio da resolução nº 42/1968, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, logo após a implantação da própria Universidade, cujo Campus foi inaugurado em 1966.

Na análise de Santos (2012), o colégio iniciou suas atividades de ensino no ano de 1969, após ser reconhecido pela Resolução nº 5 de 1969, em salas do Palácio Cristo Rei e atendia principalmente familiares de servidores da própria Universidade. Cunha (2011, p. 87) aponta que, inicialmente, a finalidade do COLUN consistia em:

- a) contribuir para a preparação de candidatos aos concursos de habilitação para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior;
- b) ministrar o ensino diversificado da 3ª série e do 2º grau às diversas áreas;
- c) dar orientação adequada ao aluno para que este pudesse fazer opção profissional.

Na década de 1970, com a reformulação do seu Regimento Interno, o COLUN foi transformado em campo de estágio, experimentação e aplicação da Faculdade de Educação e passou a oferecer o ensino regular de 2º grau¹⁵ com as três séries. Posteriormente, na década de 1980, o Regimento Interno foi novamente alterado, passando a oferecer o ensino pré-escolar, 1º e 2º graus e cursos de cunho profissionalizante, tais como: Administração e Magistério.

Segundo Oliveira (2016), o colégio oferecia, concomitantemente, oficinas de marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia e educação para o lar. Ainda nesse período, como resultado de um convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Maranhão e a Secretaria de Estado da Educação, o colégio foi transferido para o bairro da Vila Palmeira.

De acordo com Santos (2012), o respectivo bairro atendia, naquele momento, aos interesses das duas instituições, ou seja, da Universidade Federal do Maranhão e da Secretaria de Educação, por situar-se em um espaço periférico da capital e possuir um público importante para ser atendido por um Colégio de Aplicação, conforme o relato dessa autora,

Pela proposta de Reestruturação, o Colégio Universitário deveria situar-se em um bairro “periférico, de população de baixa renda” e a escolha acabou recaindo no bairro da Vila Palmeira, pelo fato de nele se encontrarem dois prédios escolares construídos pela Secretaria de Educação que foram colocados à disposição da UFMA, com a finalidade de sediar o Colégio Universitário. Antes, porém, de se transferir-se para o bairro da Vila Palmeira, o Colégio Universitário, sem espaço próprio, instalou-se em vários setores da Universidade. (SANTOS, 2012, p. 104).

¹⁵ Terminologia utilizada na época para designar o atual Ensino Médio.

Este fato corrobora para o entendimento da referida autora, de que os alunos oriundos do bairro da Vila Palmeira eram estigmatizados como “maus alunos” por não corresponderem ao nível de aprendizagem, ou seja, não possuíam uma “boa base” de instrução (SANTOS, 2012).

O COLUN, ao reconhecer que o fracasso escolar não era oriundo apenas dos alunos, mas também da própria escola, elaborou algumas medidas para o desenvolvimento da aprendizagem, com vistas a minimizar os problemas apresentados pelos alunos, estabelecendo, assim, as seguintes ações: sessões de estudos, seminários, cursos, debates, dentre outros. Essas medidas tinham a finalidade de se compreender “[...] que não é possível o exercício consciente da função docente, sem um instrumental teórico capaz de levar-nos a um entendimento do fenômeno educacional [...]” (SANTOS, 2012, p.146).

Contudo, Santos (2012, p.106) percebeu, também, que,

[...] a reestruturação do Colégio Universitário, assim como sua criação, não visava, em tese, a questão social, ou seja, de “beneficiar diretamente contingente populacional de baixa renda”, mas atender principalmente exigências externas, tanto da Secretaria de Educação, devido à cessão dos prédios, bem como em função da Política do MEC, para atender o disposto na Lei 5692/71, exigia que a Escola oferecesse, naquela ocasião, o ensino de 1º e 2º graus.

Para a autora, após a reestruturação do colégio, este passou por um amadurecimento significativo com aperfeiçoamento profissional e experiência política, mediante reflexões buscou enfrentar os embates e as lutas com a própria Universidade, no intuito de defender seus próprios interesses, enquanto categoria em defesa da escola pública de qualidade.

Muitos foram os momentos de reestruturação do Colégio Universitário, com vistas ao aprimoramento de suas ações. Dentre elas, destaca-se, nos anos 1980, as eleições diretas para diretor e coordenadores de 1º e 2º graus, bem como os primeiros conselheiros, além da elaboração do Plano Participativo e do Projeto Político Pedagógico (PPP). No período entre 1994 e 1996, o Projeto Político Pedagógico passou por algumas mudanças, visto que muitos professores saíram em razão de suas aposentadorias e novos docentes ingressaram na instituição, emergindo na escola grupos divergentes, contrários e favoráveis às ações que eram estabelecidas no período.

Nos diversos processos de reestruturações do COLUN, destaca-se a mudança de localização no ano de 2005, quando o Colégio deixa o bairro da Vila Palmeira e passa a situar-se no Campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Segundo Oliveira (2016), o novo espaço atenderia dois objetivos: o atendimento prioritário aos estudantes dos bairros Sá

Viana, Vila Embratel e Anjo da Guarda, bem como facilitaria as atividades práticas e de pesquisa, permitindo o fácil acesso dos alunos da graduação ao campo de estágio.

Atualmente, o Colégio Universitário (COLUN) situa-se na Avenida dos Portugueses, s/n, Campus do Bacanga, *lôcus* da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís-MA. Funciona nos dois turnos e oferece Ensino Fundamental (a partir do 5º ano), Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico (pós-médio), assim distribuídos: 308 alunos, no Ensino Fundamental; 213, no Ensino Médio; 133, no Ensino Médio Integrado; e 74 no Ensino Técnico, nos cursos de Enfermagem e Meio Ambiente, totalizando 728 alunos matriculados. Além disso, possui, no seu quadro de servidores, 89 docentes e 23 técnicos administrativos, até a data de realização da pesquisa.

Outro aspecto que merece ser ressaltado, consiste no fato de que o COLUN faz parte de um grupo de 17 escolas vinculadas a universidades públicas brasileiras, sendo 16 federais e uma estadual. Para Santos (2012, p. 43), as escolas de aplicação serviriam de escolas-modelo para o setor público, embora se dissemine, no senso comum, que essas escolas são “ilhas de excelência”, quando analisadas de uma forma mais criteriosa, percebe-se que cada uma delas possui suas peculiaridades.

No Brasil, a previsão legal para a criação dos antigos ginásios de aplicação estava prevista no Decreto nº 9.053/46, criado sob a influência de pensadores liberais escolanovistas, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (SANTOS, 2012). Acrescenta-se, também, que era esse um momento de forte ebulição de ideias democráticas liberais e, por extensão, educacionais.

Inicialmente, as escolas de aplicação foram criadas para servir de campo de estágio e experimentação dos cursos de licenciatura, daí sua vinculação original às faculdades de filosofia, onde as licenciaturas eram oferecidas. Para Santos (2012, p. 65-66),

As Escolas de Aplicação pareciam ser campos convenientes para a experiência de novos modelos de organização e de metodologia didática, o que acabou contribuindo para que se diferenciasssem cada vez mais das escolas comuns [...]. Sob a ótica de Colégios de Experimentação e na correlação direta com o objetivo de criação dos Ginásios de Aplicação: Ser escola- laboratório para a prática dos alunos dos cursos das pedagogias, amplia-se o número de Escolas de Aplicação, que passam de duas, na década de quarenta, para seis, na década de cinquenta, e treze colégios na década de sessenta após a reforma universitária.

Ao considerar-se que as 17 universidades inauguraram seus colégios em momentos específicos, visto que elas não foram implantadas na mesma época, pode-se afirmar que essas instituições de ensino básico, técnico e tecnológico possuem trajetórias diferentes, porém com as mesmas finalidades, conforme já foi exposto nesta seção.

Sabe-se que o diálogo do COLUN com as licenciaturas, na maioria dos casos, é muito superficial. As relações com o mundo universitário da graduação têm gerado mais burocracia do que avanços metodológicos nesses contextos educacionais, algo que ocorre devido a um distanciamento histórico do país entre a educação superior e a educação básica.

Consequentemente, o funcionamento de uma escola dessa natureza quer como campo de estágio e experimentação, quer como escola-laboratório, tornou-se algo mais a título de cumprimento das normas das licenciaturas, no que tange ao estágio dos cursos de graduação, do que a título de efetivação da prática docente no processo de ensino e aprendizagem. A suposta interligação entre as licenciaturas e a educação básica nem sempre se concretiza no interior dos Colégios de Aplicação, pelo menos não com a intensidade dialógica que aparece no seu projeto original.

Além disso, convém mencionar que os Colégios de Aplicação nem sempre recebem apoio financeiro do governo federal para implementar todas as suas políticas, mas são mínimas as políticas públicas, de orientação nacional, que recebem investimentos. Os recursos destinados a essas escolas são, muitas vezes, direcionadas a um fim específico, dificultando a autonomia na elaboração de projetos com recursos próprios das escolas. O COLUN, especificamente, tem sofrido com essa dificuldade e a saída encontrada para contorná-la passou, não poucas vezes, pela adaptação do seu currículo ao perfil de uma educação profissionalizante.

Foi assim na década de 1980, quando o COLUN, ao ser transferido do campus da UFMA, no Bacanga, para o bairro da Vila Palmeira, incorporou no seu currículo diversos cursos e disciplinas que apontavam para a profissionalização dos seus discentes, ainda durante a vida escolar, sob forte influência da Lei 5.692/71, que criava o segundo grau profissionalizante (BRASIL, 1971).

Posteriormente, na década de 1990, a escola atravessou períodos de crise decorrentes da escassez de recursos federais, destinados à área da educação, principalmente, em relação à educação básica regular, que, em nível federal, é contemplada, ainda que precariamente, pelos colégios de aplicação. Utiliza-se o termo precariamente, pois são poucas as universidades que mantêm seus colégios de aplicação e, muitas nem chegaram a criá-los, o que demonstra o empobrecimento da ideia experimental, que era o fortalecimento das práticas pedagógicas em todas as Universidades, pelo menos as federais.

Nos anos 2000, houve uma nova pressão política para que as escolas de aplicação da rede federal fossem transformadas em escolas técnicas federais, no âmbito de um projeto mais amplo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim,

ocorre, em meados da década de 2000, o ingresso do Colégio Universitário na rede federal de educação profissional e tecnológica.

É por essa época que surgem os primeiros investimentos na direção de um projeto de inclusão das pessoas público-alvo da educação especial no âmbito do Colégio Universitário. Mesmo sem uma Proposta Política Pedagógica que contemplasse tais princípios, deu-se, a partir de então, a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE)¹⁶, posteriormente denominado Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Essa ação é tomada com base nas discussões sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 7.611/2011, que estabelece o público-alvo da educação especial. É nesse contexto, que ocorre a inserção do Núcleo na escola da rede federal de educação profissional e tecnológica, conforme é possível observar em Cunha (2011, p. 93), quando diz que

[...] é importante ressaltar que a partir de 2004, o COLUN passa a receber suporte do Programa TEC NEP via SETEC/MEC para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, através do oferecimento de cursos de formação e recursos disponibilizados pela rede federal. Destaco nesse período, a participação do Colégio no curso “procedimentos básicos para inserção, permanência e saída com sucesso de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” promovido pelo programa TEC NEP, que resultou no projeto de implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) na escola.

A implantação do NAPNEE ocorreu graças ao engajamento de uma professora da educação profissional, Angélica Moura Siqueira Cunha, formada em terapia ocupacional. A referida professora, em sua dissertação de mestrado, mostra que a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em 2005, deu-se em um momento em que a escola não contava com profissionais especializados e, tampouco, com estrutura material mínima para a existência do Núcleo. Nessas condições, o NAPNEE foi instituído, através da Ordem Interna nº 2 de 17 de março de 2005.

É importante ressaltar que a professora Angélica era a única docente da escola que possuía formação em Educação Especial, formação essa concluída no ano anterior (2004), na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Portanto, o NAPNEE iniciou suas ações junto aos alunos público-alvo da educação especial, dispondo de apenas uma professora. Não existia,

¹⁶Este Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) foi criado em 2001, pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), com vistas a fortalecer as relações entre a educação profissional e a educação especial. O Programa tinha por objetivo promover o fortalecimento da política de inclusão às pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação profissional existentes no país.

na época, uma equipe especializada (multidisciplinar) para dar suporte aos serviços do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) e, sequer havia profissionais especializados disponíveis para contribuir com o trabalho do setor.

Contando, inicialmente, com sua força de vontade e experiência adquirida e a própria formação em Educação Especial, em nível de especialização, a professora Angélica começou a árdua tarefa de fazer funcionar, ainda que minimamente, o atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas no Colégio Universitário (COLUN).

Alguns professores da escola foram, aos poucos, contribuindo para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, juntamente com a professora Angélica, somando forças no projeto de transformação do COLUN, na perspectiva de uma escola inclusiva, numa caminhada que se mostraria longa, porém próspera, visto que desencadeou um processo de discussão, conscientização e adaptação que, desde então, está em andamento nesta unidade de ensino.

Embora o Núcleo tenha sido criado em 2005, apenas no ano de 2009 foi incorporado formalmente à estrutura organizacional do COLUN, vinculando-se administrativamente à direção geral e à Divisão Técnico-Pedagógica (DTP) da escola. Entre os anos de 2005 e 2009, o COLUN recebeu somente sete alunos com necessidades educacionais específicas, sendo eles: seis com deficiência visual (quatro com cegueira e dois com baixa visão) e um com paralisia cerebral. Os seis estudantes com deficiência visual estavam matriculados na educação profissional, modalidade subsequente ou técnico pós-médio e o estudante com paralisia cerebral estava vinculado ao ensino médio técnico, sendo atendido pelo Núcleo nos anos de 2008 e 2009.

Contudo, cabe uma reflexão acerca da ausência de estudantes com outras necessidades educacionais específicas, que não a deficiência visual (cegueira e baixa visão) e a paralisia cerebral, no espaço do COLUN, no período entre 2005 e 2009. Com efeito, algumas especificidades, tais como, deficiência intelectual, deficiência auditiva/surdez, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não eram identificadas pelo corpo docente do colégio, por requererem uma equipe multiprofissional que, até então, não existia.

Sendo assim, pode-se inferir que o fato de os alunos não serem identificados, não supõe a ideia de que eles não estavam no contexto escolar. É possível que o desconhecimento das necessidades desses alunos tenha culminado na entrada e saída desses, sem o devido atendimento.

Com o aprofundamento dos debates sobre educação inclusiva no interior do colégio, houve o comprometimento de alguns professores com a questão inclusiva, o que indubitavelmente reforçou os estudos e as experiências sobre educação especial na perspectiva

da educação inclusiva. Ainda, em 2009, o ingresso de novos profissionais para compor o corpo técnico-administrativo, dentre os quais um transcritor braile e uma tradutora e intérprete de língua brasileira de sinais que foram lotados no NAPNEE, caracterizou-se como relevante contribuição no processo de implantação da educação inclusiva.

Como consequência do movimento de inclusão no COLUN, alguns professores fizeram cursos de especialização em Educação Especial. Esses docentes, embora, formalmente, não fizessem parte do NAPNEE, prestavam, por meio de suas práticas pedagógicas, um relevante serviço à política inclusiva do COLUN e à disseminação de uma cultura escolar incluyente.

Portanto, a formação de alguns professores do ensino regular que se propuseram a cursar pós-graduação em Educação Especial e a contratação de técnicos especializados no atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos matriculados no COLUN possibilitaram ao colégio uma maior estrutura para receber estudantes desse segmento. Desse fato, houve um significativo aumento de matrículas que vem crescendo nos últimos anos e permitindo o acompanhamento desses alunos no Núcleo.

Em 2010, o NAPNEE atendeu dois estudantes: um com cegueira, no ensino técnico médio e um com deficiência física (malformação congênita – fissura transforme unilateral direita), no ensino técnico pós-médio. Em 2011, foram doze estudantes atendidos, sendo três no ensino fundamental, um com deficiência auditiva bilateral, um com deficiência física (lesão do plexo braquial – MMSD) e um com deficiência intelectual; sete no ensino médio, sendo um com cegueira, um com baixa visão, um com deficiência auditiva unilateral, um com deficiência auditiva bilateral, um com deficiência física (paralisia cerebral), um com deficiência intelectual, um com surdocegueira, e dois no ensino técnico pós-médio, com baixa visão.

Os casos citados no parágrafo anterior servem apenas para ilustrar a tipologia das necessidades educacionais específicas atendidas pelo NAPNEE, mostrando que o universo atendido foi se ampliando até alcançar todos os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo COLUN.

Esses estudantes, porém, precisariam de um suporte maior para que fossem, de fato, incluídos. Assim, a escola, através do NAPNEE, travou uma luta pela instalação de uma sala de recursos multifuncionais, bem como pelo recrutamento de professores da área de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que viessem a desenvolver e sugerir práticas pedagógicas específicas para trabalhar com o ensino-aprendizagem dos estudantes do colégio de aplicação, cujas necessidades educacionais específicas fossem identificadas.

Alguns materiais e recursos já vinham sendo adquiridos pelo COLUN, através do NAPNEE, e com o apoio de professores que se engajaram no projeto de inclusão. Essas aquisições, entretanto, ajudavam a incluir apenas as pessoas com deficiência visual, como relata Cunha (2011, p. 147), dizendo que

[...] à medida que as interações e experiências com inclusão de alunos com deficiência visual foram acontecendo, o COLUN passou a estruturar-se com a aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos especializados, tais como: software para leitura no computador, reglete, soroban, máquina braille, lupa eletrônica, impressora Braille, entre outros.

De acordo com a autora, observa-se que alguns elementos da sala de recursos já vinham sendo adquiridos desde a década de 2000. Os profissionais do NAPNEE e os professores que aderiram a essa política procuravam atualização constante sobre novas tecnologias de aprendizagem, voltadas às pessoas com necessidades educacionais específicas. Porém, a ausência de uma equipe profissional com formação multidisciplinar e dedicação exclusiva ao NAPNEE dificultava a identificação de outras necessidades educacionais específicas entre os estudantes matriculados, e, conseqüentemente, sua inclusão.

Mesmo assim, o trabalho com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem um desenvolvimento contínuo no COLUN. A sala de recursos multifuncionais foi equipada devido aos esforços dos próprios profissionais, já que a política do governo federal, através do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, contraditoriamente, exclui as próprias escolas da rede federal, na medida em que são mínimos os investimentos financeiros.

Em 2015, a SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) do COLUN foi inaugurada e começou a funcionar, contando inicialmente com duas professoras especialistas em Educação Especial e os dois técnicos do NAPNEE (transcritor de braille e tradutora intérprete de língua de sinais). Porém, a escola não contava ainda com docentes da área do atendimento educacional especializado que fossem lotados no NAPNEE para atuar, exclusivamente, na sala de recursos.

Em 2017, com a sala de recursos multifuncionais já instalada, o COLUN recebeu duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as quais ingressaram por meio de um concurso público, realizado no ano de 2016. Atualmente, as docentes atendem 14 alunos matriculados no ensino regular, dos quais 03 apresentam deficiência visual (cegueira e baixa visão), 06 deficiência física, 01 deficiência auditiva, 02 deficiência intelectual e 02 com indicativo de altas habilidades/superdotação. A partir desses dados, pode-se observar que a política de educação inclusiva do COLUN vem se consolidando. Atualmente, o NAPNEE conta

com uma equipe formada por quatro professores, três deles com dedicação exclusiva à sala de recursos, e um técnico transcritor Braille.

Contudo, o mais importante dessa política interna do COLUN é a mudança que está sendo processada na cultura da escola. Há um esforço de conscientização em torno da questão da inclusão, que se mostra exitosa. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em curso é uma das principais bandeiras de luta do Colégio Universitário, em sua práxis política e pedagógica.

Se a cultura escolar pode ser entendida, na concepção de Dominique Julia (2001, p. 11), como os “[...] modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]”, então pode-se inferir que uma das intenções do NAPNEE/COLUN é difundir uma cultura escolar inclusiva no espaço do Colégio Universitário.

A difusão dessa concepção de educação, obviamente, não se dá sem embates de todo tipo, como os que têm lugar nos encontros que marcam o cotidiano escolar, como as assembleias e encontros pedagógicos, onde as falas dos agentes do NAPNEE que narram algumas resistências, principalmente porque há uma cultura mais antiga arraigada na origem das escolas de aplicação: o mito da “ilha de excelência”, que se traduz na tentativa de padronização dos estudantes e na busca por resultados.

Contrariamente a essa cultura escolar mais antiga, aqueles que, no COLUN, defendem uma prática de educação inclusiva, propõem o desenvolvimento de uma nova cultura escolar. Nessa, a inclusão é o maior resultado que, naturalmente, pode-se alcançar.

A existência de concepções conflitantes sobre um projeto de escola, traduzidas nessa luta, faz parte, evidentemente, da constituição da cultura escolar do Colégio Universitário, pois tal cultura se forma na tensão entre o que é efetivado com dados da realidade. As tentativas de mudança ou transformação dessa realidade pelos agentes da vida escolar, torna, como bem esclarece Júlia (2001, p. 10-11),

[...]necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar, tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados

a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...].

Portanto, pode-se concluir que a cultura escolar se desenvolve em um cenário de disputas de culturas que tentam se impor, conquistando espaço, inclusive dentro da escola, e essa é a arena em que a inclusão, como cultura escolar, tenta, também, ocupar o seu lugar e influenciar na formação de uma cultura inclusiva mais ampla, capaz de impactar a comunidade em torno da escola, particularmente, e a própria sociedade, de modo geral. Assim, segue-se o curso da pesquisa para analisar as concepções dos professores do COLUN sobre a política de inclusão, cujos procedimentos serão descritos a seguir.

4.5 Etapas da pesquisa

O delineamento da pesquisa se deu a partir das inquietações e curiosidade acerca do tema a ser investigado, como já foi explicitado na Introdução deste trabalho.

A seguir pontua-se alguns procedimentos realizados para elaboração desta investigação.

1. Para dar início à pesquisa, partiu-se da elaboração do projeto para a investigação que foi apresentado ao Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no qual delineou-se o tema, a justificativa, a problematização, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia e o cronograma para a realização da pesquisa.
2. Nesse momento, foi constituído o levantamento bibliográfico, composto de várias fontes, tais como: artigos, livros, teses e dissertações que versavam sobre o tema a ser estudado.
3. Nesta etapa, foi realizado o levantamento dos documentos oficiais como Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, que tratam da Política de Educação Especial, e ainda os documentos institucionais como o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico do COLUN.
4. Dando sequência, sistematizou-se o texto para a qualificação composto pela introdução e mais três seções.

5. Neste ponto, após a qualificação do projeto, realizou-se o levantamento do corpo docente da instituição a serem entrevistados e fez-se a abordagem recrutando-os para as entrevistas.
6. Nesse instante, foram feitas as entrevistas semiestruturadas com o auxílio de um gravador de voz, em dia e horário previamente combinados, em que os entrevistados também puderam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
7. Nesta etapa, realizou-se as transcrições dos áudios das entrevistas, com posterior análise e interpretação dos dados e finalização da escrita do texto, com revisão e normalização da dissertação.

4.6 Procedimentos para análise dos dados

As entrevistas foram realizadas individualmente, nos intervalos e conforme a disponibilidade dos entrevistados. Como já mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa receberam o termo de consentimento, em que foi exposto o objetivo da pesquisa e demais informações acerca da mesma, como o livre arbítrio para participação, a segurança e o sigilo.

Os entrevistados foram bastante solícitos, não havendo nenhuma situação que impedisse a realização da pesquisa. Todos responderam às questões elencadas, alguns fizeram a solicitação pela escrita, pois, segundo eles, sentiam-se mais à vontade para respondê-las nessa modalidade, sendo interpelados pela pesquisadora quando algo não estava claro para compreensão das informações solicitadas.

De posse dos dados coletados, partimos para as análises das entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados ocorreu a partir de um enfoque qualitativo que, segundo Triviños (2006, p. 51), “[...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento [...]”, com base no referencial teórico utilizado para fundamentar a presente pesquisa.

As informações coletadas foram analisadas de forma crítica, possibilitando conhecer a realidade sobre a percepção dos professores quanto à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção terá por objetivo analisar os dados obtidos a partir das entrevistas, visando compreender a percepção dos docentes acerca da inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Colégio Universitário (COLUN).

Assim, após as entrevistas semiestruturadas, todas as respostas foram selecionadas e categorizadas, formando dados passíveis à análise, os quais foram relacionados com o referencial teórico escolhido para as discussões. Espera-se que as análises aqui apresentadas permitam uma reflexão, bem como a possibilidade de ajustes e/ou mudanças de atitudes acerca da inclusão.

As análises seguiram a ordem das perguntas estabelecidas no roteiro da entrevista. Ressalta-se que algumas respostas podem ser quantificadas e serão apresentadas em tabelas, a fim de suscitar as discussões e reflexões.

5.1 A percepção acerca da inclusão

A primeira questão da entrevista versou sobre as percepções dos docentes com respeito à inclusão de alunos público-alvo da educação especial no Colégio Universitário (COLUN/UFMA), conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Percepções acerca da inclusão no COLUN

1. Qual a sua percepção sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial no COLUN.	
Efetivamente há inclusão	10
Há inclusão, mas com ressalvas	5
A inclusão é insuficiente	1

Fonte: a autora (2020).

Como é possível verificar no quadro 4, a percepção de 10 (dez) docentes (62,5%) é de que a inclusão no referido colégio se estabelece de forma efetiva, enquanto 5 (cinco) docentes (31,2%) percebem que ela acontece com certas ressalvas e um deles (6,25%) julga que a inclusão é insuficiente.

Como a pergunta contém o termo “percepção” que sugere vários sentidos, é preciso estabelecer o ponto de vista do qual se busca interpretar as respostas dos docentes. Com efeito, esse conceito, entendido nos limites desta pesquisa, está relacionado às opiniões e assentimentos dos entrevistados a respeito da inclusão e de como estes podem ser justificadas a partir de suas falas, pois como afirma Matos e Jardimino (2016, p.27) o termo percepção pode ser definido como: “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores”.

Assim, constata-se que vários aspectos relacionados aos modos de percepção da inclusão, como avanços, melhorias, desafios e entraves, emergiram. Cumpre, portanto, retomar esses pontos em uma discussão posterior, a fim de aprofundá-los. Em suma, a percepção sobre a inclusão é positiva, apontando aspectos relevantes sobre como se dá a efetivação desse processo. Como pode ser observado em alguns recortes das falas¹⁷ dos docentes.

*[...] o que eu percebo é que existe, existem **ações efetivas** para inclusão dessas pessoas público-alvo e aí a gente acaba acompanhando observando, né...[...]. (D1).*

*[...] então a gente percebe que **houve uma evolução ta, considerável**, é nesse momento hoje que a gente percebe o aluno dentro da sala de aula com outro olhar então eu considero que nós evoluímos bastante [...]. (D5).*

*[...] a minha percepção de que a gente **tem assim uma equipe que é bem provida** no sentido não do quantitativo, mas em termos da dimensão do atendimento que ela consegue oferecer dentro da escola, né...[...]. (D7).*

***Positiva** para os alunos e para seus familiares, uma vez que percebe-se o empenho do grupo em inclusão escolar em ajudá-los no processo de ensino aprendizagem de forma qualificada. (D13).*

Entretanto, como pode ser verificado no quadro 4, alguns docentes entendem que, embora sejam reconhecidos avanços, ações efetivas, a força do trabalho da equipe no processo de inclusão, interpretadas a partir das expressões grifadas nos textos acima, a sua implementação necessita de ajustes, conforme os excertos abaixo.

*[...]os resultados dessa inclusão, então, há sim uma proposição **ainda que não seja completamente** institucional, né... e aí sim são os nossos problemas [...] então o problema é da organicidade, garantir que toda a instituição, né, efetivamente possibilite essa inclusão. (D1).*

*Eu penso que no colégio universitário, de uma maneira geral, eles são incluídos dentro da escola em si, **mas** que ainda falta muito para que realmente isso aconteça de maneira mais, mais correta que traga realmente uma inclusão [...]. (D8).*

¹⁷As transcrições das falas dos docentes foram mantidas na íntegra, mas para a análise desta pesquisa serão feitos recortes, a fim de selecionar apenas o que é pertinente para a discussão.

*Houve uma melhor estruturação do setor que trabalha com os alunos, **ainda falta** um preparo melhor dos professores das diferentes disciplinas. (D12).*

As expressões “ainda que”, “mas” e “ainda falta”, que foram grifadas, são concebidas como elementos adversativos que sustentam a ideia de incompletude e de que há ressalvas em considerar a inclusão como efetiva.

Verifica-se que apenas um docente julga insuficientes as ações de inclusão desenvolvidas no colégio. Constata-se essa percepção pelas expressões qualificativas abaixo destacadas.

*Considerando o quantitativo de profissionais docentes na escola, **ainda é pouco**. Por parte dos discentes, a inclusão **também é pequena**, uma vez que há incompreensão – preconceito, bullying, etc.*

Considera-se, portanto, que os adjetivos “pouco” e “pequena” destacam essa percepção de insuficiência.

5.2 A importância da inclusão

Na segunda questão, ao serem indagados sobre a importância da inclusão no referido Colégio, todos os docentes (100%) declararam ser importante as ações do colégio em prol da inclusão. 14 docentes elencaram algumas justificativas, as quais foram distribuídas em três categorias temáticas. A categoria “não se aplica” se refere aos dois docentes que se limitaram a responder à questão, sem, no entanto, justificá-la.

Quadro 5 – A importância da inclusão no COLUN

Unidades temáticas	Número de ocorrências
Reconhece-se a inclusão como um direito	04
Verifica-se a humanização e o reconhecimento das diferenças	03
Cumprir sua finalidade e seu engajamento institucional	07
Não se aplica	02
Total	16

Fonte: Autora (2020).

No intuito de esclarecer cada uma das três categorias, fez-se uma seleção e recorte de algumas justificativas dos docentes a respeito da importância da inclusão no COLUN.

***Sim**, primeiro porque é direito deles, né, direito efetivo garantido constitucionalmente e segundo porque é a função social da escola né, a escola tem um compromisso social com essas pessoas ela precisa garantir os meios da inclusão dessas pessoas. (D1).*

***Ah com certeza né...** porque pensar na escola, pensar nesse espaço de diferenças... então não dá para a gente pensar... nem o aluno com deficiência como alguém que é*

diferente, mas o aluno que é diferente tanto quanto todos os outros são diferentes, né... A perspectiva da diferença não sobre o olhar de alguém que parece que foge do padrão, de alguém que tá... que não existe um padrão na verdade, desconstruir essa coisa do padrão dos alunos... que pensar em todos de forma diferenciada porque cada um aprende de forma diferenciada e talvez seja a primeira perspectiva que a gente tem de olhar para os nossos alunos é de que todos são diferentes. (D7).

Muito importante. *Há a necessidade da inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade e isto tem que começar na escola. (D12).*

Vale ressaltar que, na categoria “cumpre sua finalidade e seu engajamento institucional” dois entrevistados destacaram que a importância da inclusão advém da percepção de que o COLUN, enquanto colégio de aplicação, precisa observar e cumprir as determinações legais e estar atento às demandas educacionais.

*Sim, considero até porque temos a **escola de aplicação**, existe uma Lei também que assiste a esse público e a escola trabalha realmente de forma efetiva com esse público. (D6).*

*Sim. O COLUN é uma **escola de aplicação** e, por isso mesmo, o ambiente que deve encarar os mais diversos desafios que se apresentam na realidade educacional. (D14).*

Considera-se aqui, o que inclusive já foi mencionado neste trabalho, ao citar Santos (2012) quanto à compreensão, ainda que no senso comum, de que as escolas de aplicação deveriam ser escolas-modelo para as demais do setor público, uma vez que servem como campo de estágio para os licenciandos das mais diversas áreas do conhecimento.

Tais percepções evocam a compreensão de que os docentes entrevistados possuem de certa forma um conhecimento sobre o tema, seja por demandas da legalidade, ou pela própria tomada de consciência e sensibilidade quanto aos direitos e as especificidades do público em questão.

Assim, concorda-se com Wedman (2013, p.41) , quando afirma que:

A informação e o conhecimento acerca da inclusão se tornam indispensáveis, sendo necessário reconhecer que toda sociedade precisa contribuir, buscando novos caminhos para melhor compreender e lidar com esse desafio que envolve todos os cidadãos.

5.3 O atendimento de alunos público-alvo da educação especial

Na terceira questão da entrevista os professores responderam se atendem ou atenderam alunos público-alvo da educação especial e qual a necessidade específica, conforme o quadro 6.

Quadro 6 – Público-alvo da educação especial atendidos pelos docentes no COLUN

Docentes	Necessidades específicas	Número de alunos
D1	Atendeu alunos com deficiência visual e com deficiência intelectual	2
D2	Atendeu, mas não especificou	-
D3	Atendeu alunos com deficiência visual, intelectual, física e altas habilidades e superdotação.	4
D4	Atendeu alunos com deficiência visual, intelectual, física.	3
D5	Atendeu alunos com deficiência visual, intelectual, física.	3
D6	Atendeu aluno com deficiência visual	1
D7	Atendeu aluno com deficiência intelectual.	1
D8	Atendeu aluno com deficiência visual	1
D9	Atendeu alunos com deficiência visual e intelectual	2
D10	Atendeu, mas não especificou	-
D11	Atendeu aluno com deficiência física.	1
D12	Atendeu alunos com deficiência intelectual e física.	2
D13	Atendeu alunos com deficiência visual, intelectual, física.	3
D14	Atendeu aluno com deficiência visual.	1
D15	Atendeu alunos com deficiência visual, intelectual e altas habilidades e superdotação.	3
D16	Atendeu aluno com deficiência visual.	1

Fonte: Autora (2020).

Dos dados obtidos no quadro 6, pode-se perceber que todos atenderam ou atendem alunos público-alvo da educação especial e que 8 docentes afirmaram ter atendido ou atender mais de um aluno com necessidade educacional específica, os quais citaram a deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física, altas habilidades/superdotação. Enquanto apenas 6(seis) docentes afirmaram ter atendido apenas um aluno com necessidade educacional específica.

Durante a entrevista percebeu-se que um professor, ao mencionar o público atendido por ele, demonstrou não conhecer quem são os alunos considerados público-alvo da educação especial, pois relatou que também atendia ou atendeu alunos com dislexia e déficit de aprendizagem. Sobre essa questão menciona-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) quando relaciona os estudantes atendidos pela Educação Especial, quais sejam: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sendo também ratificado pelo Decreto 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, definindo em seu artigo 1º, parágrafo 1º, os mesmos alunos.

Outro professor também demonstrou não reconhecer a nomenclatura utilizada para se referir aos alunos público-alvo da educação especial, pois afirmou atender alunos com déficit motor e cerebral, ao invés de se referir à deficiência física e intelectual.

Ainda sobre essa questão, Oliveira e Oliveira (2018, p. 18) mencionam que:

[...] não há dúvidas sobre a necessidade de apropriação de conhecimentos específicos que permitirão ao professor estabelecer, por exemplo, um planejamento pedagógico que considere as especificidades de cada sujeito, ao longo de seu processo de escolarização com vistas, principalmente, à obtenção de mais qualidade na vida desses estudantes e um melhor aproveitamento de todo esse processo. Reiteramos que há conhecimentos acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que devem considerar as implicações da deficiência, dos transtornos do desenvolvimento ou mesmo da superdotação e altas habilidades [...].

Sobre essa compreensão destaca-se a importância dos docentes do ensino regular se apropriarem do conhecimento acerca das especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, para que possam organizar seu trabalho com base nas especificidades de cada aluno atendido por eles em sala de aula.

5.4 Sentimento dos docentes

Com respeito à questão 4, os docentes foram inquiridos sobre os seus sentimentos ao atender alunos público-alvo da educação especial. No quadro a seguir, evidencia-se as falas e os sentimentos relatados pelos docentes.

Quadro 7 – Sentimento dos docentes frente a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no COLUN.

PROFESSOR	RESPOSTAS	SENTIMENTO RELATADO
D1	Desafiada primeiramente, é porque eu sempre fui professora da licenciatura, então a vida toda eu trabalhei educação especial como fazer, como trabalhar, como lidar, como ensinar, mas eu nunca tinha passado pela experiência de estar à frente de uma sala de aula com uma pessoa desse jeito, então foi um desafio muito grande, foi um choque porque aí eu tive que romper com os meus preconceitos também, romper com a minha visão limitada sobre o que é deficiência de cada um desses meninos, né...e aprender com eles diariamente, eu posso falar, que estou aprendendo[...]	Desafio
D2	Ah, muito preocupada primeiro por conta da formação, né... e segundo porque como é um trabalho considerado assim recente, no atendimento recente, né..., no meu caso me deixa assim um tanto preocupada , mas tem... eu tenho conseguido avançar considerando que há um atendimento, né... é paralelo ao atendimento da sala de aula.	Preocupação
D3	Me senti desafiada . Alunos com necessidades diferentes (baixa visão e altas habilidades), personalidades distintas. Em alguns momentos senti também insegurança , uma vez que o educador tem que buscar a melhor forma de trabalhar.	Desafio e insegurança

D4	Em alguns momentos angustiado , pois cada aluno nos traz desafios , mas gratificada quando descobrimos tantas habilidades, onde até então desconhecíamos.	Angústia, Desafio e gratidão.
D5	No primeiro momento eu me senti assim... como eu poderia dizer, mesmo com o conhecimento teórico é...eu posso fazer um divisor de água bem ai nesse momento, momento que antes a gente não tinha alunos com deficiência na sala porque havia uma separação depois da... depois de Salamanca as coisas começaram a mudar de figura né, a inclusão ela começou acontecer de fato né, porque... e de direito, porque quando entra na Constituição na própria LDB a obrigatoriedade da gente matricular os alunos eu tive assim dois momentos que eu posso dizer interessante, momento que eu desconhecia toda a teoria e o momento que eu comecei a estudar a teoria [...]	Não evidenciou claramente o sentimento.
D6	Na verdade quando eu assumi a escola e tive o primeiro contato com o aluno com deficiência visual, para mim foi assim um pouco assombroso , mas logo em seguida procurei fazer cursos, né...Antes que a escola proporcionasse um curso, eu busquei também fora da escola e participei de uma especialização na área.	Medo
D7	Olha eu achei que fosse ser mais difícil, né... porque como eu nunca tinha tido contato com sala de aula com alunos principalmente dessa etapa de ensino, para mim eu achei que fosse uma coisa mais diferente, mas assim, é uma coisa bem tranquila porque todas as vezes que eu preciso eu sempre recorro né..., ao NAPNEE, então para mim é tranquilo [...]	Tranquilidade
D8	Eu acho que a mesma aula, né... é um olhar pedagógico é que muda, é a forma como a gente vai avaliar o aluno, e entender o que ele tem pra oferecer a partir daquele que ele recebeu, eu acho que é um olhar pedagógico que muda, a aula é a mesma, e é muito prazeroso saber que eles estão dentro, apesar das limitações [...]	Satisfação
D9	A primeira vez, meu primeiro aluno, eu fiquei em pânico , era um aluno cego, eu não sabia nada, eu não sabia como lidar com ele, não tinha material, eu não tinha[...] Tranquilo! Só no início foi desafiador , mas depois ficou tranquilo e até hoje quando eu tenho algum aluno assim, eu não tenho problemas não.	Medo, desafio e tranquilidade
D10	Atenção redobrada, a fim de passar e ele entender o conteúdo.	Não evidenciou claramente o sentimento
D11	Como que a gente pode dizer, vai somando com a formação de alguém que poderia tá aí abandonado, né...tá ajudando a formar alguma coisa melhor a cada dia, esquecendo um pouco as metas normais que a gente teria com um aluno normal, mas buscando, ele ser melhor que ele mesmo um dia após o outro[...]. é muito bom!	Sente-se bem
D12	No começo me incomodava , pois achava que não estava trabalhando de forma adequada, hoje com o apoio do setor da escola (NAPNEE) me sinto mais tranquilo e fico mais a vontade na forma de trabalhar.	Incômodo e posteriormente tranquilidade
D13	Sinto-me privilegiada por permitir adequações nas aulas, contribuindo para que estes alunos sintam-se incluídos sem sentirem-se expostos. Levo os alunos da turma a compreenderem as limitações e serem coadjuvantes no processo de aprendizagem.	Satisfação

D14	Desafiado. Considerando que a disciplina de [...] é historicamente dependente da tradição escrita, toda e qualquer aula para um aluno com deficiência visual torna o planejamento ainda mais difícil.	Desafio
D15	Inicialmente foi um grande desafio , mas ao mesmo tempo um motivador para iniciar um projeto voltado para os alunos cegos utilizando a tecnologia da caneta 3D.	Desafio e motivação
D16	Eu acho muito difícil , eu acho muito difícil porque... que... eu sinto que eu não dou conta de dar atenção que essa pessoa precisaria na sala de aula, eu não consigo fazer isso [...].	Impotência e dificuldade

Fonte: Autora (2020).

Com respeito aos itens do Quadro 7, a pesquisa revelou que vários foram os sentimentos demonstrados pelos docentes ao atender alunos público-alvo da educação especial. Pode-se perceber que os docentes (D1, D3, D4, D9, D14, D15) se sentiram desafiados, outros disseram sentir preocupação (D2), insegurança (D3), angústia (D4), medo (D6, D9), incômodo (D12), impotência (D16). Houve ainda os que disseram se sentir tranquilos (D7, D9, D12), satisfeitos (D8, D13), bem (D11) e motivados (D15) com o atendimento e outros dois professores (D5, D10) não evidenciaram claramente em suas falas os sentimentos, mesmo sendo inquiridos mais de uma vez.

Interessante perceber que houve sentimentos conflitantes, em que um único docente demonstrou apresentar mais de um sentimento, a exemplo da docente D9 que, nos primeiros contatos sentiu-se desafiada e com medo, mas com o passar do tempo ficou tranquila. D12 disse que sentiu incômodo no início, mas depois, com o apoio do NAPNEE, passou a ter tranquilidade ao atender esses alunos.

Pletsch (2009, p. 148) corrobora com a discussão, ao dizer que,

[...] num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza.

Sobre o sentimento dos professores, reporta-se ao que afirma Costa (2007), com base na teoria de Henri Wallon (1968), ao dizer que a afetividade envolve elementos tais como: paixões e sentimentos e que os mesmos possuem origens psicológicas; já as emoções têm suas raízes no aspecto biológico. Ainda para Costa (2007, p. 45),

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, das experiências por eles vivenciadas. Assim sendo, pode-se supor que tais experiências podem marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Dessa forma, pode-se inferir que os sentimentos demonstrados pelos docentes ao atenderem aos alunos público-alvo da educação especial, caracteriza-se pela falta de vivência com algo que se constitui como novidade. O movimento da educação inclusiva, hoje instituído nos centros educacionais de todo país, efetivamente, causa sentimentos como os que experienciaram os docentes desta pesquisa. Tais sentimentos foram constituídos a partir das concepções adquiridas culturalmente por eles ao longo de sua formação, seja ela formal ou informal. Com respeito a essa questão, Figueiredo (2013, p. 144) corrobora, ao dizer que

É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras.

Esses sentimentos na visão de Pletsch (2009) podem estar atrelados ainda à falta de formação que, muitas vezes, não permite ao professor desenvolver atividades que atendam às necessidades do aluno público-alvo da educação especial incluso nas salas de aula do ensino comum.

A autora toca em um assunto importante, no que concerne à falta de preparo e informação, sugerindo a necessidade de esses docentes serem formados para receber esse público. Esse assunto será aprofundado ulteriormente (PLETSCH, 2009).

5.5 Os desafios da inclusão

Neste momento, passa-se à discussão da questão 5 em que os docentes foram indagados acerca de suas percepções sobre os desafios da inclusão no COLUN. Suas respostas foram agrupadas em três categorias temáticas: a que se refere às relações interpessoais, aquela que menciona os aspectos pedagógicos e outra que envolve questões financeiras e arquitetônicas.

No quadro a seguir, destaca-se as percepções dos docentes sobre os desafios na implementação e efetivação de ações inclusivas no COLUN em relação às relações interpessoais.

Quadro 8 – Desafios relacionados ao relacionamento interpessoal

Identificação	Desafios
D1	- Empatia por parte dos professores.
D2	- Reconhecimento das diferenças .

D3	- Conhecimento e sensibilização.
D4	- Empatia de todo corpo docente.
D7	- Diálogo e empatia por parte dos professores.
D9	- Empatia por parte dos colegas e dos professores.
D12	- Empatia por parte dos professores.
D14	- Combate ao bullying.

Fonte: Autora (2020).

O quadro mostra que 5 docentes, ou seja, 31.25% dos entrevistados mencionaram a palavra “empatia” como um elemento desafiador para a constituição dessa inclusão. Sobre esse aspecto, Gallery (2018) afirma que a palavra empatia nos dias de hoje é conhecida popularmente como a possibilidade de colocar-se no lugar do outro e chama a atenção para os riscos dessa compreensão, uma vez que é necessário conhecer a intenção de quem se coloca no lugar do outro. Ele argumenta, ainda, que muitas vezes essa condição pode mascarar o reconhecimento das diferenças, haja vista que

O ser humano pode sensibilizar-se e pode se identificar com o outro de forma a compreender, a partir de sua própria experiência, que o outro também é um ser humano. No entanto, ele nunca poderá realmente se colocar no lugar do outro, pois suas histórias de vida, suas identidades e mesmo suas características biopsicossociais nunca coincidirão. (GALLERY, 2018, p. 1).

É interessante observar que a empatia para esses docentes consiste em reconhecer a diferença entre si e o outro, concebendo que há um ser humano igual a eles, no que diz respeito a ser, existir, ter direitos; e diferente de si a partir das necessidades, desejos dentre outras coisas, e isso ao mesmo tempo (GALLERY, 2018). Portanto, a empatia dos colegas e dos professores para com os alunos público-alvo da educação especial passa pelo reconhecimento da diferença que se estabelece pelos relacionamentos. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 20) complementa que

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo da sala de aula.

Sendo assim, considera-se que, para que haja empatia com os alunos público-alvo da educação especial, é necessário o conhecimento de suas singularidades, bem como o desenvolvimento de relações para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento.

O reconhecimento das diferenças, assim como o conhecimento e a sensibilização, no que diz respeito aos alunos público-alvo da educação especial, é caracterizado pelos docentes

como outro desafio. Assim, vale mencionar o que postula a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 6, ao afirmar que “Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecidos como pessoa [...]”. Essa determinação faz pensar a escola com suas múltiplas formas de existir e refrata na percepção dos docentes ao indicar o conhecimento, o reconhecimento e a sensibilização, bem como as diferenças como um desafio. Essa ênfase mostra o quanto ainda é necessária uma mudança de postura nesse espaço de formação. Essa compreensão é basilar para o estabelecimento (cumprimento) de direitos instituídos universalmente e para o desenvolvimento de ações contra a discriminação e o *bullying* no espaço escolar.

Quadro 9 – Desafios relacionados ao aspecto pedagógico

Identificação	Desafios
D5	- Informações ao grupo de estagiários que chegam ao colégio. - Diálogo por parte dos professores com o NAPNEE nas salas de aula.
D6	- Apoio da família.
D10	- Apoio da família.
D11	- Organização/adaptação dos conteúdos para que o alunos público-alvo da educação especial possa assimilá-los.
D12	- Formação dos professores.
D13	- Corresponsabilização dos professores de forma em geral.
D14	- Melhoria do investimento financeiro e pedagógico.
D15	- Formação dos professores.
D16	- Estruturação e adequações para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula. - Dificuldade em dividir o tempo de atenção entre os alunos com e sem deficiência em sala de aula.

Fonte: Autora (2020).

No Quadro 9 é possível verificar outros desafios considerados pelos docentes no que concerne o aspecto pedagógico. Sabe-se que, para um bom andamento da proposta de educação inclusiva, a organização pedagógica é essencial para obtenção de resultados satisfatórios. Nessa perspectiva aparecem pontos relevantes, tais como: o diálogo entre os grupos de trabalho, o apoio da família, as adequações curriculares e formação. Algumas respostas dos docentes fornecem a dimensão dessas questões, as quais serão discutidas a seguir.

Com relação ao diálogo entre as equipes, um dos professores indicou como desafio a comunicação junto ao grupo de estagiários que chegam ao Colégio para cumprir requisitos

para sua formação. O docente que indicou tal demanda acha importante que os futuros professores tenham conhecimento da prática da escola quanto ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial para que possam experienciar, de forma consciente, a realidade da escola. O docente enfatizou, ainda, a dificuldade de interação entre os professores do ensino regular e o NAPNEE como um desafio, tal como mostra o excerto abaixo.

[...] dar mais um espaço na própria sala de aula para ação do NAPNEE, eu penso que às vezes o NAPNEE tem uma certa dificuldade de dialogar com alguns professores, então nós temos uma certa dificuldade com materiais, materiais didáticos simples, tá entendendo? (D5).

Segundo o docente, a falta de diálogo entre as equipes de trabalho, ou seja, entre os professores do ensino regular e o NAPNEE, desfavorece a prática pedagógica dentro da sala de aula. O docente acredita que o NAPNEE deve ter mais participação mais efetiva em sala de aula, a fim de articular ações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Essa questão remete a outro desafio citado, no que concerne às adequações curriculares que englobam as adequações de recursos didáticos, organização de conteúdo, elaboração de instrumentos de avaliação, dentre outras medidas que visem o atendimento da diversidade. Como bem salienta D11,

Todo aluno é um desafio, porque cada um tem uma forma de aprender um método que a gente tem que adaptar, às vezes a mesma, a mesma... como eu posso dizer...a mesma deficiência, mas eles reagem diferente, com estímulos diferentes [...]. (D11).

O docente entende, de forma consciente, que a diversidade pode ser considerada como um desafio, haja vista que nenhum aluno é igual ao outro, nem mesmo dentro de uma mesma necessidade específica. Sobre esse aspecto, entende-se que, de fato, a implementação de ações que visem a educação inclusiva perpassa pelo suprimento material e humano como garantia do direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial. Seguindo essa compreensão, Heredero (2010) apresenta os serviços de apoio pedagógico especializado que consistem na oferta de recursos humanos e materiais com vistas a aprimorar o currículo comum do aluno que necessita de auxílio para o seu desenvolvimento educacional.

Cada aluno é formado por um conjunto de especificidades histórica e socioculturalmente construídas e cabe ao professor reconhecer tais singularidades. Para que isso seja possível, a família deve dar subsídios para auxiliar em tal reconhecimento.

Ainda sobre o papel da família, D6 diz que

Na verdade, os desafios são constantes. Primeiramente, eu penso que a família deve está bem... à frente de tudo, porque só deixar a cargo. Né...a cargo da escola, não

funciona 100%. Então, a família tem que se preocupar dar o suporte básico em casa, para que nós possamos fazer a nossa parte. (D6).

Essa percepção é compartilhada também por D10. Com efeito, a família exerce um papel fundamental na implementação da inclusão no contexto educacional. A escola complementa a ação da família no processo educacional. Como observado pelos docentes, compete à família dar o suporte, fornecendo informações, participando e acompanhando as atividades escolares para um melhor desempenho do aluno.

Ainda sobre a família, especialmente a família do aluno público – alvo da educação especial, Glat (2004) afirma que cada família concebe esse público a partir de sua própria história e interpretação de vida. Pode-se inferir ainda que essa família diferencia-se das demais, uma vez que lida com questões específicas do aluno no que diz respeito ao processo de aprendizagem e o próprio conhecimento sobre a inclusão de seus filhos na instituição educacional, como observado por Pinto (2015, p.2011): “[...] eles mostraram desconhecer o processo de inclusão escolar, não sabem o seu significado, seus procedimentos, diretrizes e objetivos [...]”.

Outro ponto importante que foi destacado como desafio, trata-se da formação docente. A esse respeito, D15 se expressa nas seguintes palavras:

Creio que o maior desafio esteja na formação do professor da educação regular, principalmente daqueles que não tiveram contato ou experiências desse tipo na graduação. (D15).

Este ponto também é considerado por D12 nesta pesquisa, mas vários outros estudos atestam a importância da formação para assegurar um ensino de qualidade. Com efeito, a falta de formação se configura como um grande entrave na execução de ações inclusivas.

O tema é bastante debatido na atualidade e gera questionamentos a serem respondidos. A LDBEN assegura no artigo 59, inciso III, que os sistemas de ensino deverão assegurar: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996, não paginado).

Posteriormente, a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação descreve o professor capacitado para atuar no ensino regular como aquele que desenvolveu competências no âmbito da educação especial em sua formação de nível médio ou superior, para que seja capaz de compreender as necessidades específicas dos alunos e assim flexibilizar a prática pedagógica para uma avaliação contínua desses educandos.

Sob o ponto de vista dos aspectos financeiros e arquitetônicos, os docentes indicaram os desafios relacionados no Quadro 10.

Quadro 10 – Desafios relacionados aos aspectos financeiros e arquitetônicos

Identificação	Desafios
D5	- Aquisição de materiais.
D8	- Contratação de mais profissionais para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.
D13	- Ampliação de recursos materiais e humanos.
D14	- Melhoria do investimento financeiro e pedagógico.
D10	- Estruturação do ambiente.
D12	- Estruturação física do NAPNEE.

Fonte: Autora (2020).

Certamente, as estruturações do ambiente, bem como os investimentos financeiros são de suma importância para o desenvolvimento de ações inclusivas dentro da escola, pois configura-se como fundamental para que o aluno público-alvo da educação especial permaneça na instituição. Essa estruturação é garantida em documentos norteadores que vislumbram a prática inclusiva. A título de exemplo, cita-se a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que orienta a eliminação de barreiras arquitetônicas e o acréscimo de instalações e equipamentos, mobiliários etc. (BRASIL, 2008). Assim como a LDBEN 9394/96, preconiza no artigo 68 a disponibilização de recursos financeiros à educação.

5.6 Os avanços da inclusão

A sexta pergunta interrogava sobre a percepção dos docentes com respeito aos avanços das ações inclusivas na instituição pesquisada. Os docentes elencaram percepções variadas, que foram distribuídas em categorias, tais como: a) criação de estruturas físicas, b) contratação de profissionais específicos, c) suporte, acompanhamento e progressão educacional de alunos e d) formação e construção de recursos didáticos, como podem ser evidenciadas nas tabelas discutidas abaixo. Vale ressaltar que os entrevistados D1, D14 e D16 alegaram durante a pesquisa que não dispunham de informações para realizar a avaliação sobre os avanços na instituição, por estarem há pouco tempo na mesma. E a docente D2 apenas sinalizou que houve avanços, mas não apresentou quais seriam.

Inicia-se esta análise pelos aspectos estruturais que foram considerados como avanços, como podem ser evidenciados no Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 - Criação de estruturas físicas

Identificação	Avanços
---------------	---------

D3	- Criação do NAPNEE e Sala de Recurso Multifuncional.
D12	- Melhor estrutura física e pessoal do NAPNEE
D13	- Reconhecimento do COLUN como referência na Educação Inclusiva.

Fonte: Autora (2020).

Sobre a categoria acima citada, com efeito, o COLUN tem incorporado em seu espaço o NAPNEE e a Sala de Recurso Multifuncional, dois espaços que servem de suporte ao aluno público-alvo da educação especial dentro da instituição. Essas medidas visam cumprir e respeitar a política de educação especial preconizada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para este fim, conforme a Resolução nº 02 do ano de 2001 que, em seu artigo 3º estabelece que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, não paginado).

Considera-se a importância do estabelecimento desses espaços institucionais como meio de propagação da cultura inclusiva e como apoio aos alunos que necessitam do atendimento diferenciado, permitindo-lhes o acesso ao saber sistematizado para o desenvolvimento de suas competências e o progresso de seus estudos.

Ainda sobre este item, é interessante notar que o mesmo foi citado pelo docente D12 na seção que trata dos desafios, quando sugere uma melhor estruturação do NAPNEE.

Outro tema que surge não apenas nas respostas desta pergunta, mas em outros momentos das falas dos entrevistados trata-se do protagonismo do Colégio Universitário - COLUN que foi apontado como uma importante referência no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, caracterizado escola-modelo frente às demais escolas públicas, conforme percebido em algumas falas:

O que eu vejo é que o COLUN tem um protagonismo nisso né, nesse processo inclusivo a gente em constituição tem garantido as condições mínimas para isso [...]. (D1).

É de fundamental importância porque é uma forma de valorizar o ser humano com suas especificidades, né... e o COLUN nesse sentido, ele tem se sobressaído muito bem em relação a essa questão. (D2).

Penso que é uma das raras escolas do segmento público que oferece um serviço de educação especial efetivo. (D14).

O COLUN é uma escola inclusiva que oferece atendimento especializado de qualidade para diversas necessidades específicas. (D15).

Sobre a escola inclusiva, Figueiredo (2013) salienta que a mesma recebe alunos com diferentes características sociais, físicas, culturais, cognitivas, dentre outras. E nesse contexto constata-se que o COLUN é um colégio que desenvolve uma prática inclusiva, com ações de cunho pedagógico e estrutural.

Outro ponto marcado como avanço trata-se da contratação de professores especializados, como mostra o Quadro 12.

Quadro 12 - Contratação de profissionais

Identificação	Avanços
D3	- Ingresso de profissionais para atuarem na área específica ¹⁸ .
D4	- Aumento do quadro de profissionais.

Fonte: Autora (2020).

Sabe-se que o investimento com a contratação de profissionais de qualquer área específica, caracteriza-se como algo de extrema relevância para o estabelecimento do todo projeto, dessa forma, não seria diferente no campo educacional, em especial no campo da educação inclusiva. Nesse quesito, compreende-se que a contratação de diversos profissionais se faz necessário para a implantação e a implementação de ações inclusivas dentro da escola. Para tanto, profissionais como o professor do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, tradutores intérpretes e professores de libras, transcritores e revisores do sistema Braille, etc. são fundamentais para oportunizar um ensino que contemple o direito do aluno público-alvo da educação especial.

Vale ressaltar que a contratação de profissionais foi apontada na resposta do item anterior, caracterizando, assim, que ora ela é vista como avanço, ora como desafio.

Uma categoria mais geral concerne os diferentes suportes, interação entre as equipes de trabalho na construção de recursos didáticos que culminam na progressão e desenvolvimento de habilidades dos educandos. Esses pontos podem ser observados no Quadro 13.

Quadro 13 – Suporte, acompanhamento e progressão educacional aos/dos alunos

Identificação	Avanços
D5	- Permanência dos alunos público-alvo da educação especial no Colégio.

¹⁸Importante frisar que, ao desenvolver esta pesquisa, não houve a intenção identificar quem seriam os profissionais da área específicas que atuam no COLUN.

D7	- Acompanhamento individualizado. - Participação de professores na construção de recursos para o atendimento dos alunos.
D8	- Projetos desenvolvidos para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.
D10	- Desempenho dos alunos público-alvo da educação especial.
D11	- Progressão educacional dos alunos
D13	- Suporte aos alunos para que avancem no seu desenvolvimento cognitivo e emocional e sejam motivados nos estudos.

Fonte: Autora (2020).

Outro avanço considerado significativo por D5 concerne à permanência dos alunos público-alvo da educação especial no Colégio. O docente destacou que os mesmos ingressam no Ensino Fundamental e saem depois que concluem o Ensino Médio, não abandonando os estudos. Segundo ele, o COLUN tem desenvolvido minimamente o seu trabalho com respeito ao atendimento desses alunos. Essa questão é ratificada pelos docentes D13 e D8 quando observam que um dos avanços institucionais é o fato de o COLUN ser referência para outras escolas públicas no atendimento desses alunos e também com o desenvolvimento de projetos e apoio aos mesmos para que avancem em seus estudos.

O docente D10 relatou que um dos avanços também observado é o próprio desempenho dos alunos público-alvo da educação especial. O docente afirma que os alunos conseguem avançar de série e buscam conhecimentos novos, melhorando suas atividades a cada dia. Sobre tais afirmações, considera Mantoan (2003) que a instituição educacional deve romper com o paternalismo e o protecionismo, estabelecendo um espaço de aprendizagem em que o aluno público-alvo da educação especial seja capaz de aprender. Em outras palavras, é preciso oferecer condições específicas de acesso à aprendizagem que, de acordo com a fala dos professores, o COLUN tem cumprido satisfatoriamente.

A última categoria se refere à formação continuada oferecida pelo núcleo de atendimento e também as percepções sobre o crescimento que o trabalho com alunos público-alvo da educação especial aporta aos envolvidos, bem como a sensibilização às diferenças, conforme o Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Formação e apoio na construção de materiais didáticos

Identificação	Avanços
D3	- Formação continuada.
D4	- Formação continuada ministrada pelos profissionais do NAPNEE
D6	- Ofertas de cursos pelo NAPNEE.

D7	- Apoio do NAPNEE na organização e confecção desses recursos.
D9	- Crescimento profissional de alguns professores ao trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial.
D11	- Sensibilidade de alguns professores para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.
D12	- Crescimento e amadurecimento profissional de alguns professores ao trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial.
D15	- Desenvolvimento anual dos trabalhos pelos docentes do NAPNEE.

Fonte: Autora (2020).

O quadro 14 mostra que os entrevistados mencionaram o trabalho desenvolvido pela equipe do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) como um importante meio para efetivação da política de Educação Especial no Colégio, como afirma D6:

Sim, no COLUN houve bastante avanço, o NAPNEE está engajado nessa questão sempre oferecendo cursos para os docentes também, então cabe a cada docente, todos nós buscarmos as estratégias e estamos contribuindo com essa inclusão constantemente.

Um ponto bastante interessante que foi indicado pelos docentes D9, D11, D12 enfatizou como um dos avanços, o crescimento profissional pessoal favorecido pela atuação junto a esses alunos, pois puderam perceber que mesmo os professores mais arreados com a causa passaram a estar mais sensíveis a esse público.

5.7 A formação docente

Relacionada à questão da formação, a última pergunta feita para os docentes foi: 7. Durante a sua formação acadêmica, você obteve conhecimento da Educação Especial ou desenvolveu atividades nessa área? O Quadro 15 apresenta as respostas dos profissionais.

Quadro 15 – Formação inicial na área da Educação Especial

Unidades temáticas	Indicativos de respostas	Frequência
Obteve formação inicial	05	31.25%
Não obteve formação inicial	11	68.75%
Total	16	100%

Fonte: Autora (2020).

Neste estudo defende-se que a formação inicial, descrita pela Resolução nº 02 de 1 de julho de 2015, em seu Capítulo IV, artigo 9º e inciso I, compreende a formação inicial para

os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior e os cursos de graduação de licenciatura.

O estudo revelou que a maioria dos docentes não recebeu nenhuma formação na área, em sua graduação e/ou pós-graduação. Fato este que faz constatar que, até uma determinada data, ou seja, antes da implantação das políticas públicas voltadas para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, não existia nenhuma ação nos currículos das universidades sobre a questão, como mencionam alguns entrevistados:

Na minha formação acadêmica não havia nenhuma disciplina voltada para Educação Especial. O que existia eram algumas considerações dentro de psicologia da aprendizagem (disciplina). (D4).

De jeito nenhum! Eu entrei na Universidade em 1985, embora eu não seja tão velho assim rsrs... nessa época precedia a Declaração de Salamanca e nem se falava de inclusão, os indivíduos, os que tinham determinada deficiência, eles eram tratados de forma meio que grosseira, vamos dizer assim...dentro da universidade aqui nós tínhamos alunos com deficiência dentro da universidade, eu tinha um amigo que ele era cadeirante, nós tínhamos que pegar o pelo braço e subir a escada do CEB velho, porque ela não tinha uma rampa para subir a cadeira de rodas, né... com isso eu acho que depois da Declaração de Salamanca que as coisas foram se... depois de Jomtiem, foi evoluindo mais chegou até vamos dizer assim a gente discutir no curso de arte já no final, que eu me formei 92 é nós chegamos a discutir algo semelhante ao que se discute hoje nas escolas, né... já bem avançado até o debate lá mas assim sem muito apoio porque a universidade não tinha nada escrito em nada produzido nesse sentido então eu considero que no meu curso mesmo a gente não teve nada de formação.(D5).

Não, nenhuma! Nunca! Eu fui aprender um pouco aqui no COLUN, quando entrei no COLUN que tive minha primeira turma do quinto ano que eu tinha um aluno cego, aqui eu aprendi. Na minha formação, no meu curso, na minha graduação nenhuma, nem formação de nada! (D9).

Acerca das falas dos docentes, Jesus e Borges (2018) afirmam que ações relacionadas às políticas de inclusão só aconteceram a partir da década de 1990, com encabeçamento dos movimentos internacionais para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Isso gerou uma demanda quanto à formação de profissionais para atender tal necessidade nos espaços educacionais. Porém, observa-se que a ação somente acontece a partir da referida década, quando, no mesmo período, acontecem também a reformulação e instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LBDN 9394/96. Esse documento reservou um capítulo acerca da formação de professores, considerando os fundamentos metodológicos, as modalidades de ensino e as instituições credenciadas para tal formação, sugerindo ainda, em seu artigo 13, as incumbências desses profissionais.

As universidades não vislumbravam em seus currículos discussões sobre a questão e, dessa forma, não capacitavam os professores para tal demanda, o que se evidencia hoje na

fala dos docentes, quando afirmam categoricamente que não receberam nenhuma formação inicial acerca da Educação Especial em seus cursos de licenciaturas.

Por outro lado, alguns dos docentes, em menor quantidade, informaram que haviam recebido formação sobre a Educação Especial em seus cursos iniciais e de formações continuadas. A seguir algumas de suas falas:

Tive, tive porque como minha área é pedagogia a gente acaba passando também, né... pela, pelas modalidades e diversidade, então na Educação Especial eu tive três disciplinas Fundamentos e Metodologia e História, mas confesso que é uma área que eu não tenho, não tenho, propriedade, não tenho muitos conhecimentos, né... até porque na época eu não me interessei muito, né... quando era estudante que não foi uma área que eu vislumbrei depois trabalhar. (D7).

Sim! Tive disciplinas teóricos e práticas que me embasaram no conhecimento da Educação Especial. (D13).

Sim. Uma disciplina. Contudo, é evidente que há a urgência de formação mais consistente nessa área, para todos as licenciaturas. (D14).

Os docentes sinalizaram em suas falas que obtiveram a formação, porém, com certa incompletude, pois, mesmo obtendo a formação sobre tal demanda, ainda demonstram que lhes faltam mais informações, e isso gera de certa forma um despreparo que, segundo Pletsch (2009), está diretamente ligado à falta de conhecimento com a formação ou capacitação que fora recebida.

Percebe-se que a formação inicial recebida, não supriu as expectativas/necessidades dos docentes, fato este que nos faz pensar: Os currículos relacionados à Educação Especial, oferecidos nos cursos de licenciaturas realmente atendem as expectativas dos licenciandos na atualidade? Considera-se que esse questionamento poderá ser respondido em uma outra pesquisa, pois sabe-se que não esgotaremos esse tema somente na análise deste item da investigação que se propõe a fazer.

Sobre a formação dos professores para o acompanhamento das demandas instituídas legalmente para atendimento dos alunos público-alvo da educação especial; sabe-se que são extensas e muito debatidas na atualidade, uma vez que há recomendações de organismos internacionais e nacionais, segundo Jesus e Borges (2018).

Para Pletsch (2009, p. 148):

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

E ainda Pletsch (2009, p. 148) ao citar Nunes Sobrinho e Naujorks (2001), afirma que:

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira.

Em suma pode-se dizer que os cursos de formação de professores necessitam corresponder a nova realidade educacional que se apresenta no atual contexto brasileiro, permitindo uma formação que subsidiem com mais afinco a prática do docente em sala de aula, no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade humana, elaborando estratégias que atendam tal diversidade, garantindo um processo ensino-aprendizagem significativo, compatível com a dignidade humana.

5.8 Em guisa de conclusão: entrelaçando dados

A fim de entrelaçar os dados obtidos na pesquisa documental, descrita no tópico Estado da Arte, e os dados sobre a percepção dos docentes da pesquisa de campo no COLUN, estabelece-se, doravante, uma discussão sobre os pontos proeminentes que surgiram nas duas pesquisas.

No levantamento do estudo acerca da pesquisa documental ficou evidenciado que ocorrem muitos entraves para a materialização das ações de inclusão dentro dos espaços educacionais. Essa ótica vem dos professores, pois os documentos levantados se relacionam com o objeto de estudo desta dissertação: a inclusão sob o ponto de vista dos atores educacionais.

Seguindo os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, pode-se perceber alguns pontos e contrapontos no que diz respeito às opiniões dos docentes entrevistados em relação aos tópicos colocados pelos outros docentes de cinco regiões brasileiras descritos no estudo Estado da Arte. Ambos os grupos de professores manifestaram suas percepções, indicando alguns entraves para a efetivação das políticas públicas em Educação Especial, no que concerne à Educação Inclusiva. Em se tratando dos dados da pesquisa documental os entraves são: o descrédito na capacidade dos alunos público-alvo da educação especial; a falta de formação para o atendimento, dificuldade para entender a articulação entre o AEE e o ensino comum, da pesquisa de campo revela essa incompreensão, quando diz que “[...] a falta de profissionais

especializados, dificuldade para adequar o currículo, falta de preparo da escola para receber esses alunos, dentre outros.

Esses entraves emergem também entre os docentes do COLUN cujas problemáticas, entendidas como desafios, giraram em torno da articulação entre as equipes (professores do NAPNEE e professores do ensino regular), a insuficiência de profissionais, a organização do currículo e, sobretudo, a falta de formação para o atendimento aos alunos público- alvo da Educação Especial.

Em ambas as pesquisas, de acordo com os professores sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial nos espaços escolares, percebe-se que a compreensão vai muito além do que a simples inserção desse aluno no espaço da escola, pois fica evidente determinadas forças que regem a educação e muitas vezes não são percebidas de forma clara. As representações negativas em torno dos alunos, considerados como incapazes, reflete uma visão que está culturalmente enraizada na sociedade, julgando-se que a pessoa com condições diferenciadas de vida não possui competências intelectuais para estar no espaço educacional.

Quanto à falta de entendimento sobre o AEE e a articulação com o ensino regular na pesquisa documental, observa-se que isso é fruto da própria falta de formação desses docentes, e de uma certa forma tem se tornado um grande entrave para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial. Já em relação à pesquisa de campo, ficou evidenciado que os docentes entrevistados não citaram o AEE, mas se referiram constantemente ao NAPNEE. Essa percepção revela que esses profissionais não têm bem clara as funções das equipes do AEE e do NAPNEE.

A fala do docente D5COLUN precisa evoluir e dar mais um espaço na própria sala de aula para a ação do NAPNEE”. Vale esclarecer que o trabalho de intervenção em sala de aula é tarefa dos professores do AEE.

Em relação à falta de profissionais especializados, que também foi pontuado em ambas as pesquisas, considera-se que esses profissionais são importantes e necessários para um bom andamento dos trabalhos dentro da instituição. Eles são os profissionais que, além de atender os alunos na sala de recurso multifuncional e/ou outros espaços em que se fizerem necessários, articulam e orientam os profissionais do ensino regular sobre as necessidades específicas desses alunos, como melhor adequar o currículo para os mesmos.

Quanto à falta de preparo da escola para receber os alunos público-alvo da educação especial, ficou evidenciado que neste ponto somente os entrevistados da pesquisa documental fizeram menção a este assunto. Já alguns docentes do COLUN indicaram que o Colégio é hoje referência no que diz respeito ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, e

fizeram apenas considerações quanto ao desenvolvimento das ações inclusivas, indicando como desafios algumas melhorias.

Alguns professores em ambas as pesquisas indicaram dificuldades para adequar o currículo para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial. Esse ponto é constantemente debatido em encontros de profissionais da área, e o que se percebe é que os professores sugerem um modelo prescritivo para o desenvolvimento da prática inclusiva, porém infere-se que essa questão está diretamente ligada à falta de formação. Esse ponto foi comum em todos os estudos realizados na pesquisa documental, ou seja, comum nas cinco regiões brasileiras e também indicado na pesquisa campo como um ponto vulnerável ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Como mencionado, a falta de formação foi bastante evidenciada nos dois estudos. Como verificado no estudo documental, os pesquisadores em seus resultados relataram que a falta de formação é um dos principais entraves para efetivação da inclusão nas instituições de ensino, e que isso gera limitação e precariedade no atendimento aos alunos.

Quanto a essa questão, na pesquisa de campo pode-se evidenciar que essa temática também foi pontuada por vários docentes, que indicaram a formação como um desafio para o aprimoramento do professor do ensino regular. Por outro lado, na mesma pesquisa esse ponto também foi indicado como um avanço, pois destacaram as formações ministradas pelos profissionais da área, como sendo importantes e necessárias. Alguns professores pontuaram que em sua formação inicial não receberam nenhuma orientação curricular no que diz respeito ao trabalho com alunos público-alvo da educação especial. Sobre este item aprofundou-se um pouco mais na seção 5 deste trabalho no tópico “formação docente”.

É importante notar que, assim como as pesquisas evidenciaram entraves, foi possível também constatar ganhos com a inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino. A pesquisa documental apresentou resultados em que os docentes reconheceram: a inclusão propriamente dita; o respeito às singularidades e aos direitos dos alunos. Afirmaram também que o carinho recebido de seus alunos compensava todo trabalho e que se sentiam felizes em sua atuação. Por sua vez, alguns docentes do COLUN também indicaram a sensibilidade e o crescimento profissional ao atender os alunos público-alvo da educação especial, como é possível evidenciar na fala de um dos docentes.

[...] nós professores, com o decorrer do tempo, adquirimos mais experiências com o trabalho com os alunos, e nos sentimos mais preparados para trabalhar com eles. (D12).

Interessante notar na fala do docente que a experiência possibilitou segurança ao desenvolver o trabalho, dessa forma infere-se que a inclusão é positiva, pois permite ao docente o reconhecimento das diferenças e conseqüentemente o crescimento profissional ao atuar com o educando público-alvo da educação especial.

Considera-se importante o entrelaçamento destes dados entre as duas pesquisas para que seja possível perceber as principais percepções dos docentes em ambos os estudos. Ressalta-se a relevância da compreensão desses docentes para que a prática inclusiva seja efetivada, pois como já se evidenciou nesta pesquisa o docente é um dos atores principais dessa importante ação dentro do contexto educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial hoje instituída como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, vem ganhando notoriedade a partir de ações que visam a garantia de direitos humanos, postulados por Conferências Mundiais e ratificadas em nosso país por Leis, Decretos, Resoluções e outros.

Hoje consolidada em nossa sociedade, a Educação Especial estabeleceu e estabelece espaços de lutas para a materialização de suas demandas, sabe-se, porém, que o processo não foi fácil. O movimento pela inclusão da década 1990 se constituiu como uma importante ação pública que foi implementada nos vários espaços sociais, especialmente no campo educacional, pois permitiu a oferta de vagas, bem como a instituição de serviços educacionais especializados para alunos público-alvo da educação especial.

Neste estudo buscou-se compreender a materialização dessas ações em um desses espaços, o Colégio Universitário (COLUN/UFMA), e propôs-se analisar as percepções do corpo docente sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial no referido espaço.

Os objetivos específicos elencados na pesquisa procuraram identificar as concepções acerca da Educação Especial ao longo da história e seus desdobramentos para atualidade; evidenciar as percepções de professores sobre a inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial em alguns contextos brasileiros a partir do estudo Estado da Arte e, por fim, identificar as percepções do corpo docente quanto à inclusão desses alunos, bem como os avanços e desafios para a inclusão no referido Colégio.

Para a apreensão do objeto de estudo foi preciso compreender conceitos e concepções sobre a Educação Especial ao longo da história. Nesse sentido, consultou-se uma gama de estudiosos da área que mostraram como ela se delineou ao longo dos anos nas sociedades.

O estudo evidenciou a partir das análises geral (mundo) para outras mais particulares (país e estado) que a Educação Especial passou por alguns paradigmas, ou seja, alguns modelos. Foi percebido que historicamente o aluno público-alvo da educação especial esteve em completo isolamento, sendo totalmente excluído do meio social. Posteriormente e com vistas à promoção da filantropia, esses passaram a ser alvos da caridade alheia, e por fim tornam-se reconhecidos como cidadãos de direitos. Ficou constatado que todos os modelos perpassaram por todos os espaços geográficos, ou seja, em países estrangeiros, no Brasil e no Estado do Maranhão, seguindo os períodos historicamente constituídos. Observa-se que o

último modelo empregado na educação dos alunos público-alvo da educação especial trata-se da inclusão que, como já foi dito, visa uma educação mais humanitária que reconhece o ser humano a partir de suas singularidades.

Constatou-se que a Educação Inclusiva foi fruto de um movimento que surgiu na década de 1980 com a redemocratização da educação, consequência dos movimentos sociais que propagavam uma sociedade mais plural e menos homogeneizadora. O princípio da Educação Inclusiva nas instituições educacionais configurou-se na possibilidade de não se estabelecer uma padronização entre os alunos, mas observar e desenvolver atividades que atendessem as singularidades dos mesmos. Ressalta-se que a luta não foi e nem tem sido fácil para a implementação dessas observâncias, e isso permite refletir sobre a efetivação dessas ações no contexto da escola.

No que foi possível interpretar as percepções dos docentes do Colégio Universitário (COLUN/UFMA) a respeito da inclusão educacional ali desenvolvida, constatou-se que o trabalho realizado na instituição se mostra satisfatório, pois destacaram em suas falas que o COLUN é hoje uma referência para as outras escolas públicas. Segundo alguns docentes, o Colégio elabora e organiza ações inclusivas, com o apoio do NAPNEE, que é um setor exclusivo que executa essas ações dentro do Colégio.

Com respeito a importância da inclusão de alunos público-alvo da educação especial, alguns docentes consideraram que a inclusão é muito importante, por ser um direito desses alunos, outros mencionaram ainda que se trata de uma questão de humanização. Essas duas respostas mostram uma certa consciência por parte dos docentes acerca da política de inclusão e isso de certa forma é favorável a esses alunos que, ao adentrarem no Colégio, podem contar com a compreensão desses professores. Outros docentes apontaram que a importância advinha do entendimento que o COLUN é um colégio de aplicação e, para tanto, precisa cumprir as determinações impostas pela legislação. Isso leva a inferir que esses docentes ainda possuem e cultivam a ideia propagada há tempos de que as escolas de aplicação são ilhas de excelência, portanto, deveriam ser sempre exemplos para outras instituições públicas.

Constatou-se, por outro lado, que o público-alvo da educação especial atendidos pelos docentes nas salas de aulas do ensino regular compreendem as seguintes especificidades: deficiência visual, intelectual, física e com altas habilidades e superdotação.

Verificou-se um determinado desconhecimento e confusão com as nomenclaturas e especificidades dos alunos atendidos por alguns dos docentes. Um deles aponta ter atendido alunos com dificuldades motoras e cerebral. O outro afirma ter atendido um aluno com dificuldade de aprendizagem e dislexia. No entanto, de acordo a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectivas da Educação Inclusiva, essa nomenclatura se refere aos transtornos funcionais específicos e não estão categorizados como público-alvo da educação especial.

Constatou-se que os docentes experimentaram sentimentos diferentes à medida que passaram do total desconhecimento para uma vivência mais próxima com os alunos que atendiam. Ou seja, os sentimentos negativos citados, eram apresentados no início, quando os docentes se deparavam com os alunos em sala de aula, sem nunca os ter visto. Com o passar do tempo, à medida que desenvolvia o seu trabalho junto a esse público, ficavam mais tranquilos.

Outro aspecto bastante pontuado pelos entrevistados foi o fato de se sentirem desafiados ao receberem os alunos público-alvo da educação especial. Considera-se que atrelado a esse sentimento está a falta de formação e o anseio por descobrir maneiras de atuar junto a esses alunos.

Os docentes relataram que os desafios se caracterizam basicamente em relação à empatia, ao reconhecimento das diferenças, ao conhecimento, à sensibilização, à aquisição de materiais, à articulação entre o NAPNEE e o ensino regular, ao apoio da família, à contratação de novos profissionais, à estruturação de espaços físicos, ao planejamento das adequações pedagógicas, à formação dos professores, ao combate ao bullying e ao repasse de informações ao grupo de estagiários que chegam ao Colégio. Com base na indicação desses desafios, compreende-se que a implementação de tais medidas é importante e necessária para a efetivação das práticas educacionais inclusivas.

Acerca dos avanços, identifica-se a criação do NAPNEE; a Sala de Recurso Multifuncional, dois espaços importantes para a efetivação das ações inclusivas dentro da instituição, pois se configuram como espaços de referências para os docentes ao buscar apoio. A contratação de novos profissionais e o trabalho desenvolvido por eles também foi citado como um grande avanço, pois por meio desses profissionais foi estabelecida formações continuadas para que o docente não ficasse alheio ao trabalho a ser desenvolvido com público-alvo da educação especial. Sobre este ponto, destaca-se que, a partir de alguns marcos regulatórios, compreende-se a diferença entre os professores capacitados e os professores especializados, haja vista que os professores capacitados são os professores do ensino regular e os professores especializados como os que oferecem o atendimento educacional especializado aos discentes público-alvo da educação especial. Esses últimos têm como uma de suas atribuições orientar e dar suporte aos primeiros.

Outros avanços citados pelos docentes relacionam-se à permanência e o desempenho do aluno público-alvo da educação especial na instituição que chegam até a última etapa da educação básica, bem como os projetos desenvolvidos na área. Foram indicados

também a sensibilidade e o crescimento profissional de alguns docentes ao desempenharem suas tarefas junto a esses alunos.

Com relação à formação inicial, foi possível constatar que a maioria dos docentes não obteve nenhuma formação na área em sua graduação, e que há o anseio por tal, mesmo que seja pela formação continuada.

Por fim, considera-se oportuno inferir que a Educação Especial hoje consolidada em nossa sociedade como modalidade de ensino e que visa a educação inclusiva. Esta, ao longo da história, estabeleceu e ainda estabelece espaços de lutas, diálogos e ações para a materialização do que vemos hoje. Sabe-se que não foi fácil tal estabelecimento, pois os campos de forças se evidenciavam em meio às lutas, aos embates para a construção de pontes que fizessem do homem um ser livre, capaz de posiciona-se a partir de seus pensamentos, considerando a sua singularidade como algo a ser observado e respeitado. Tais percepções permitem compreender que somente a educação é capaz de humanizar o ser humano pelo diálogo e pelo enfrentamento de ideias.

Para este espaço de estudo emergiu a curiosidade que fez instigar, levantar, considerar e a quase concluir. Quase concluir no sentido de que um trabalho acadêmico não esgota as possibilidades de observação do fenômeno, pois considera-se que ele se desdobra e aponta novas possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4732670. Acesso em: 18 jul. 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Emancipação e educação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. *et al.* (org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. *In*: CANDAU, Vera M. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-100.
- ANTUNES, K. C. V. Contradições e marcas do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 185-209, 2014.
- BARROS, Alessandra Belfort. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI**: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015). 2019. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa (1988)**. ed. atual. São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 27 jul. 2017.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF: MEC, 2005. 61 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRITO, Fernanda Cristina de, NASCIMENTO, Lilian Batista do, COSTA, Vanderlei Balbino. O contexto histórico da Educação Especial no Brasil: a construção da formação docente. In: BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino (org.). **A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens.** Curitiba: CRV, 2018.

BOTEGA, L. da R. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos. **Revista Educação On-line**, set. 2007. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 20 set. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de Escolarização de alunos com Deficiência. In: MELETI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (org.). **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 29.

BUENO, José Geraldo Silveira. Deficiências e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2205). In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **A educação inclusiva de jovens, adolescentes e adultos: avanços e desafios.** Vitória: EDUFES, 2010.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciê. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. 2020.

CAPES. **Banco de Teses.** Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CAPES. **História e Missão**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CARDOSO, Cristiane dos Reis. **Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011847. Acesso em: 06 ago. 2018.

CARVALHO, M. B. W. B. de. Legislação específica da educação especial: suas possibilidades na inclusão escolar. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T. G. (org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões**. políticas Niterói: Intertexto, 2012. p. 35-48.

CARVALHO, M. B. W. B. de; BOMFIN, M. N. B. Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. esp., p. 176-191, set./dez. 2016.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escolas Inclusiva e Autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PÁ**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=544909. Acesso em: 06 ago. 2018.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís – MA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CINTRA, Lisiene Maria Carbonell. **Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1479880. Acesso em: 06 ago. 2018.

COELHO, W. L. R. **Política Maranhense de inclusão escolar: com a palavra as professoras**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2008.

COSTA, Maria Cristina Sanchez da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/16330/1/Maria%20Cristina%20%20Sanchez%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

COSTA, Valdelúcia A. Formação de professores e Educação Inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da et al. (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 31-52.

COSTA, Valdelúcia A. Formação de professores e Educação Inclusiva. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T. G. (org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões políticas. Niterói: Intertexto, 2012. p. 23-33.

COSTA, Valdelúcia A. **Formação e teoria crítica da escola de frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da Educação Especial. In: MELETI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (org.). **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 18.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência**: um estudo no Colégio Universitário/UFMA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. [Entrevista concedida a] Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo e Wilson Raimundo de Oliveira. São Luís, UFMA, 2018.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar**: elementos para uma discussão das práticas de ensino. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade do Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2945523. Acesso em: 20 jul. 2018.

CUNHA, Raissa Forte Pires. **Educação Física Escolar**: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2733224. Acesso em: 06 ago. 2018.

CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da. (org.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015. p. 23.

CROCHIK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 3, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

DAMASCENO, Allan. Tessituras Histórico-Políticas da Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA, V. A. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T.G.; DAMASCENO, Allan (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-130.

DECHICHI, C. *et al.* Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência. **Apresentação - Curso Básico em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. p. 50-70. cap. 1. Disponível em:

http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1453283. Acesso em: 10 ago. 2018.

DUARTE, Ana Cristina Santos; PÊPE, Alda Muniz. **Educar e Aprender na Diversidade: um caminho para a inclusão**. Curitiba: Appris, 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida Ferreira. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves *et al.* **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAGA, L. M. A escola de cegos e a educação especial no Estado do Maranhão. In: CLEMENTE, J. C.; FRAGA, L. M.; MACHADO, M. C. C. (org.). **Educação Especial no Maranhão: o caminhar da inclusão**. São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2019. p. 9-35.

FRANCO, M. A. M. Formação docente, ensino e aprendizagem em contextos de inclusão. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GALERY, A. Empatia na educação inclusiva: conviver e ensinar na diferença. In: INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Diversas: educação inclusiva na prática**. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/empatia-na-educacao-inclusiva-conviver-ensinar-na-diferenca/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS).

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

GLAT, R. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS. 9. Belo Horizonte. **Anais...I CD-ROM**. Belo Horizonte, 2004.

GLAT, Rosana *et al.* A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006. **Anais eletrônicos [...]** Recife: EdUFPE, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16418391-A-educacao-especial-no-paradigma-d>. Acesso em: 10 fev. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. **Rev. Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 145-165, jan./abr. 2011.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta. Sci. Educ.**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/6417>. Acesso em: 05 fev. 2020.

HEREDERO, E. S. Inclusion y Formacion de Profesores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva: Mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3936620. Acesso em: 06 ago. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 19-42.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ Conselho da Justiça Federal**, Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília, ano 8, set. 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Acompanhamento Técnico Pedagógico da Supervisão de Educação Especial - SUEESP**. São Luis: SEDUC, 2008.

MATTOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os Conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.3, p.20-31, set/dez.2016

MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Inclusão e docência**: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2291518. Acesso em: 06 ago. 2018.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MEDEIROS, Maria Luiza Gomes. **A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2752231. Acesso em: 06 ago. 2018.

MENDES, Enicéia G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas**: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=97600. Acesso em: 10 ago. 2018.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Preconceito**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/preconceito/>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. In: MIRANDA, A. A. B. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática do professor de alunos com deficiência mental**. Piracicaba: UNIMEP, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MOITINHO, Sara Silva. **Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** 2016. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3660588. Acesso em: 06 ago. 2018.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente em los noventa. Organización de Estados Ibero Americanos para la Educación, Lá Ciência y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1., 1998. **Anais [...]** México: [s.n.], 1998.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **Percepção dos professores sobre os alunos em situação de Inclusão**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6167262. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA. Cinthya Campos de. **Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2067221. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, J. D. B. de *et al.* A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15.

OLIVEIRA, J. D. B. de; CORREIA, L. M.; RABELLO, R. S. A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a construção de uma escola inclusiva: em cena a formação a formação de professores. In:

OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos (org.). **Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 18.

OMOTE, S. *et al.* Mudanças de atitudes sociais em relação a inclusão. **Paideia**, p. 387-396, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. [Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas], 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PAGANOTTI, Emille Gomes. **Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5253865. Acesso em: 10 ago. 2018.

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=961778. Acesso em: 10 ago. 2018.

PEREIRA, Telma Amélia de Souza. **Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe- Campus Lagarto**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5409880. Acesso em: 10 ago. 2018.

PERON, Lucélia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3678871. Acesso em: 10 ago. 2018.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Não tropece na língua, nº 097**. 4.ed. Curitiba, PR: [s.n.], 2019. Disponível: <http://www.linguabrasil.com.br/nao-tropece-detail.php?id=684>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PINTO, Maisa Cunha. Percepção dos pais (cuidadores) sobre a inclusão escolar de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual na rede pública de ensino. *In*: COSTA, V. A. da;

(org.). **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2015. p. 207-218.

PLAT, Adreana Dulcina. O constructo conceitual de normalidade/anormalidade (ou da adequação social). **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 25-54, maio 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

QUEIROZ, Florence Alves Pereira de. **A formação e a concepção docente sobre inclusão do educando surdo no município de Uberaba**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6220001. Acesso em: 10 ago. 2018.

QUIXABA, Maria Nilza de Oliveira. **Práticas inclusivas na escola**: que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, R. C. R. de C. (org.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p.49.

ROCHA, Eliza Oliveira. **O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SALA, Eliana; ACIEM, Tania Medeiros. Aspectos Históricos da Educação Inclusiva. In: SALA, E.; ACIEM, T. M. (org.). **Educação Inclusiva**: aspectos políticos –sociais e práticos. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Gestão Democrática**: representações e potencialidades na atuação do Conselho Diretor e na construção do Projeto Político Pedagógico – o caso do Colégio Universitário São Luís (1989-1997). São Luís: EdUEMA, 2012.

SANTOS, Arlete Rodrigues dos. **Significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=942479. Acesso em: 10 ago. 2018.

SARTORETTO, M. L. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**. [S.l.: s.n.], 2011. p. 1. Disponível em: https://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano 14, n. 87, p. 14-16, jul./ago. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **A História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1981.

SCUSSIATTO, Caroline Carminatti. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processo de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2389920. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. **Anais [...]** Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

SILVA, Adarita Souza. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1911029. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Regiana Sousa. A luta pela inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil: movimentos sociais, paradigmas e políticas públicas. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T. G. (org.). **Educação básica, educação superior e Escolar: pesquisas, experiências e reflexões políticas**. Niterói: Intertexto, 2012. p. 123-142.

SILVA, Gisele Ruiz. Política de Inclusão Escolar e seus efeitos na Prática Educativa. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 9., 2012. **Anais [...]** [S.l.: ANPED Sul], 2012.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. **Política de formação de professores e Inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2006.

SOUZA, Suzy Vieira Março de. **Sentidos e significados constituídos pelo professor de educação infantil acerca da educação inclusiva**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1505519. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA, Fabiana Verissimo da Costa. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo em representações sociais**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Uberaba, Frutal, MG, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6210757. Acesso em: 10 ago. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 27 jul. 2017.

VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5595439. Acesso em: 10 ago. 2018.

WEDMAN, Denise da Rosa. **Concepções docentes sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Canoas/RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=150951. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZEPONNE, Rosimeire Maria Orlando; BRITO, Jessica de. Ensino Superior e Pessoas com Deficiência: mapeamento de teses e dissertações. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 93-114.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES**I. Dados de identificação:**

Tempo de serviço na escola: _____

Tempo de serviço docente: _____

Formação Acadêmica/ Titulação: _____

Idade _____ Gênero: _____

1. Qual a sua percepção sobre inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial no COLUN?

2. Você considera importante a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no COLUN?

3. Você atende algum aluno público-alvo da Educação Especial?

() Sim () Não. Qual a necessidade específica? _____

4. Como você se sente ou se sentiu ao atuar junto aos alunos público alvo da Educação Especial?

5. Aponte os desafios a serem considerados para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no COLUN?

6. Na sua opinião, quais foram os avanços ocorridos com a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial no COLUN?

7. Durante a sua formação acadêmica, você obteve conhecimento da Educação Especial ou desenvolveu atividades nessa área?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a) _____,

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN/UFMA**: percepções do corpo docente. Objetiva-se analisar as percepções dos professores sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial no Colégio Universitário – COLUN/UFMA. A Pesquisa conta com a orientação da Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas apropriadas, no Colégio Universitário - COLUN. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação ao objeto de estudo.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevista semiestruturada com o auxílio de um gravador de voz. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail cabralfigueredo@gmail.com ou (98) 98260-1257/98560-5242. Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo (Mestranda em Educação pela UFMA).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora Responsável