



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO

KEILA DE JESUS FERREIRA DA SILVA

**INCLUSÃO PARA ALUNOS DO CAMPO COM DEFICÊNCIA NA ESCOLA
CRISTO REDENTOR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA –PA.**

ABAETETUBA-PA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO

KEILA DE JESUS FERREIRA DA SILVA

Inclusão para alunos do campo com deficiência na Escola Cristo Redentor no município de Abaetetuba –Pa.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a faculdade de formação e desenvolvimento do campo da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba, como requisito para obtenção de graduação em licenciatura em Ciências Naturais, sob orientação da professora Dr. Mara Rita Duarte

ABAETETUBA-PA

2018

KEILA DE JESUS FERREIRA DA SILVA

Inclusão para alunos do campo com deficiência na escola cristo redentor no município de Abaetetuba –Pa.

Trabalho de conclusão de curso apresentado a faculdade de formação e desenvolvimento do campo da Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba, como requisito para obtenção de graduação em licenciatura em Ciências Naturais, sob orientação da professora Dr. Mara Rita Duarte

BANCA EXAMINADORA

Examinador (Orientador)

Examinador (1)

Examinador (2)

ABAETETUBA-PA

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que é o autor da vida e que me deu força nos momentos de aflição e me guiou durante toda essa trajetória acadêmica. A minha família, pelo incentivo a não desistir e o apoio incondicional para realiza-lo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que é tão maravilhoso, por te me concedido saúde, garra e disposição para que eu pudesse realizar com êxito todas as atividades proposta durante todo o curso e o trabalho de conclusão. Quero agradecer também a minha mãe, Virginia por acreditar e mim e me ajudar nos momentos de dificuldades, além de ser minha fonte de inspiração para permanecer firme na busca da realização desse sonho. Ao meu pai que mesmo com as dificuldades sempre me apoio e me incentivou e isso foi muito importante pra mim.

Minha gratidão sempre aos meus irmãos, Esmanoel e Natanael que estiveram sempre presentes e se colocaram a disposição á me ajudar, que nunca mediram esforço quando o assunto foi os meus estudos, agradeço imensamente este apoio e carinho. A minha querida orientadora Mara Rita, pela compreensão e suporte durante a realização deste trabalho, e suas correções e incentivos para que o mesmo pudesse ser concluído. Meus amigos, Nezilu, Max, Fernada e Erika agradeço, pala parceria e por toda a ajuda nos trabalhos acadêmicos , estando comigo em todos os momentos de dificuldades, aos colegas de classe que estavam sempre dispostos a me ajudar.

Não poderia esquecer a minha Tia, Ivanete que me acolheu em sua casa desde o inicio da minha formação acadêmica juntamente com meus primos Italo, Sebastião e Yasmim que cuidaram de mim e me deram todo apoio necessário para que eu não desistisse da realização deste sonho. Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram nesses quatro anos de faculdade.

RESUMO

O presente trabalho teve como OBJETIVO discutir a “Inclusão para alunos do campo com deficiência na escola Cristo Redentor no município de Abaetetuba –PA”. Tendo como objetivo geral conhecer e analisar como os professores trabalham em sala de aula o processo de ensino e aprendizagem com os alunos deficientes, na turma de 6º ano, do Ensino Fundamental, da escola Cristo Redentor e como objetivos específicos analisar como se realiza o processo de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência, refletir as problemáticas referentes à inclusão de alunos com deficiência na Escola Cristo Redentor, além de discutir os desafios enfrentados pelo aluno do campo para ter acesso à educação em uma escola regular e urbana. Para atingir o objetivo proposto optou-se PELO ESTUDO DE CASO E POR uma abordagem qualitativa, Para que isso proporcionasse a ampliação do debate em torno da pesquisa e o enriquecimento da descrição dos dados obtidos. Foi realizado também uma pesquisa de campo, no propósito de conhecer a concepção do professor quanto a política inclusiva do município pesquisado. Apresentamos alguns conceitos necessários à compreensão da educação especial, inclusão e educação no campo e sobre como são trabalhadas as práticas do ensino aprendizagem com os sujeitos atendidos pela educação especial. Percebemos que embora a escola aponte avanços nas concepções acerca da inclusão para os alunos com NEE, ainda são vários os conflitos e dificuldades que os professores enfrentam na concretização dos ideias da educação desses sujeitos para uma melhor efetivação do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão – Educação do campo - Ensino - Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work was carried out through a bibliographical and field research and had the subject to discuss the "Inclusion for students of the field with deficiency in the school Cristo Redentor in the municipality of Abaetetuba -Pa". With the general aim of knowing and analyzing how teachers work in the classroom the teaching and learning process with the disabled students, in the 6th grade class, Elementary School, the Cristo Redentor school and as specific objectives to analyze how the process is carried out education and learning with students with disabilities, to reflect the problems related to the inclusion of students with disabilities at the Cristo Redentor School, and to discuss the challenges faced by the students in the countryside to access education in a regular and urban school. In order to reach the proposed objective, a qualitative approach was chosen, as it provided the widening of the debate around the natural conjuncture of the research and the enrichment of the description of the obtained data. A field research was also carried out, in order to know the teacher's conception about the inclusive policy of the researched municipality. On the theoretical contribution, we present some concepts necessary to the understanding of what is special education, inclusion and education in the field and on how are the practices of teaching learning with the subjects attended by special education. As results achieved, we noticed that although the school points out advances in conceptions aimed at inclusion for students with SEN, there are still several conflicts that teachers face in the concretization of the ideas of the education of these subjects for a better effectiveness of teaching learning.

Keywords: Inclusion. Special education. Teaching Learning.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE – Necessidades Especiais Específicas

E.R.C – Escola em Regime de Convênio

P.P.P – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – E.E.E.R.C Cristo Redentor.....	41
Figura 02 – E.E.E.R.C Cristo Redentor.....	42
Figura 03 – Organograma Administrativo da escola Cristo Redentor.....	43
Figura 04 – Sala de Recursos Multifuncionais da escola Cristo Redentor.....	44
Figura 05 - Sala de Recursos Multifuncionais da escola Cristo Redentor.....	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
METODOLOGIA.....	12
Lócus da Pesquisa.....	13
I CAPITULO – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	16
1.1 Marcos legais da educação do campo.....	17
CAPITULO II - INCLUSÃO NA SOCIEDADE	21
CAPITULO III A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES.....	24
3.1 - Educação Especial nas Políticas Educacionais.....	24
IV – RESULTADOS E DISCUSSOES	29
4.1 – Análise de como se realiza o processo de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência na Escola Cristo Redentor.....	29
4.2 - As problemáticas referentes à inclusão de alunos com deficiência na Escola Cristo Redentor.	31
4.3 - Desafios enfrentados pelo aluno do campo para ter acesso à educação em uma escola regular e urbana.	33
4.4 - Como os professores trabalham em sala de aula o processo de ensino e aprendizagem com os alunos deficientes, na turma de 6º ano, do Ensino Fundamental, da escola Cristo Redentor.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERENCIAS.....	39
ANEXOS	42

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos. A Constituição Federal de 1988 apresenta como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O fato de estar prevista em lei como sendo direito de todos, não significa que a educação esteja sendo ofertada, garantida e de qualidade para todas as pessoas; principalmente às que residem no campo e que possuem necessidades especiais. Por isso, a educação do campo nas últimas décadas reivindica através de movimentos sociais e de discussões nacionais, uma educação específica para as comunidades e que, de acordo com o art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (CALDART, 2003). Isso também deve incluir o aluno deficiente, porque o acesso de alunos com deficiência em escolas regulares já é uma realidade e a sua participação e aprendizagem confronta as formas tradicionais de organização das escolas, bem como as práticas pedagógicas homogeneizadoras que iguala sujeitos.

Dessa forma, o presente trabalho surge a partir de questões como; O que prevê a constituição realmente acontece? Existe igualdade de condições para o acesso e permanência na escola dos alunos vindos do Campo? Como trabalham os professores no processo de ensino aprendizagem do aluno que é deficiente e do Campo?

Mediante o exposto, buscaram-se formas para responder e refletir sobre tais questionamentos. Para isso fez-se necessário um estudo bibliográfico partindo da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aliado a teóricos que tratam do assunto e uma pesquisa de campo realizada em uma escola estadual do município de Abaetetuba.

Este trabalho tem por objetivo analisar como os professores trabalham em sala de aula o processo de ensino aprendizagem com os alunos deficientes vindos do campo. E como objetivos específicos: analisar como se realiza o processo de ensino e aprendizagem dos alunos deficientes; refletir sobre as problemáticas referentes à inclusão de alunos com deficiência para ter acesso à educação em uma sala de aula regular de uma escola da zona urbana.

O trabalho teve como lócus a E.R.C Cristo Redentor, situada no município de Abaetetuba/PA; a escolha se justifica devido sua localização geográfica, por atender um grande número de alunos oriundos da zona rural. Para a realização da pesquisa, foram adotados alguns procedimentos metodológicos, sendo eles; pesquisa descritiva, qualitativa de cunho bibliográfico e exploratório, com estudo de caso e aplicação de questionários.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa de cunho exploratório, sendo o método um estudo de caso; que segundo demonstra Yin (2001 *apud* Zanella, 2009, p. 86) “o estudo de caso é utilizado quando o pesquisador investiga uma questão do tipo ‘como’ e ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos”, dessa forma, a utilização do mesmo auxiliará ainda mais no alcance dos objetivos da Pesquisa em questão.

Além de aplicar questionários que é instrumento que possibilita atingir um grande número de pessoas, em uma ampla área geográfica, onde há a liberdade do respondente para expor sua opinião, conforme sua disponibilidade de tempo e reflexão dos dados coletados com os envolvidos. O questionário utilizado foi padronizado e endereçado diretamente aos profissionais da escola, dentre eles gestores e professores. Ele foi constituído de perguntas com respostas fechadas, ou seja, apresentamos um conjunto de alternativas de respostas no intuito de se obter aquela que melhor representa o ponto de vista da pessoa entrevistada. Tal procedimento possibilitou maior entendimento por parte dos entrevistados, o que contribuiu para a eficácia, a precisão e a padronização dos resultados apresentados. (Questionário em anexo).

Vale ressaltar que trabalhos de outros autores, também, contribuíram para a realização desta pesquisa; que se realizou em três momentos, sendo que no primeiro momento, fez-se um levantamento bibliográfico e leitura de obras relacionadas ao tema; no

segundo, pesquisa de campo aliada à aplicação de questionários, e, no terceiro e último momento, realizaram-se análises e discussões sobre os resultados.

Lócus da Pesquisa

No dia 15 de março de 1988, teve início a Escola Cristo Redentor. Sem prédio próprio para funcionar, o sonho de proporcionar as crianças e adolescentes do bairro educação e perspectivas de futuro começou a se concretizar de forma improvisada no barracão onde, na época, funcionava a capela do santo padroeiro do bairro, Cristo Redentor. Que mais tarde passa também a se chamar o nome da escola. Aí iniciava sua caminhada recebendo todo o apoio da Diocese de Abaetetuba. Na época, funcionou durante quatro anos como anexo do Colégio São Francisco Xavier, e tinha como responsável a então diretora professora Iracéa Gonçalves. Como crescimento do bairro, cresceu também a necessidade de transformar em realidade o sonho de construir uma escola com prédio próprio, voltado para a educação cristã. Foi aí que, com o total apoio da Diocese e, com o incansável trabalho do Bispo D. Ângelo Frosi e do Padre Marcelo, que foi possível concretizar a construção do prédio próprio para o funcionamento da escola e, em 1992, foi inaugurado o tão sonhado prédio onde ela funciona.

A **E.E.F.M. Cristo Redentor** está localizada na Rodovia Dr. João Miranda, Km 02 – Bairro Cristo Redentor, s/n cidade de Abaetetuba-PA. É uma instituição educacional pertencente à Diocese (Igreja Católica), conveniada com a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). O prédio pertence à Diocese de Abaetetuba, porém, todos os integrantes de seu quadro funcional recebem seus vencimentos da administração pública estadual. A escola se propõe oferecer uma educação libertadora, solidária, cristã e de qualidade que vise formar indivíduos críticos e reflexivos, que saibam conviver em sociedade harmonicamente e que ajude na construção de uma sociedade fraterna, igualitária, de paz e com justiça social para todos.



Figura 01 e 02 – E.E.E.F.M Cristo Redentor

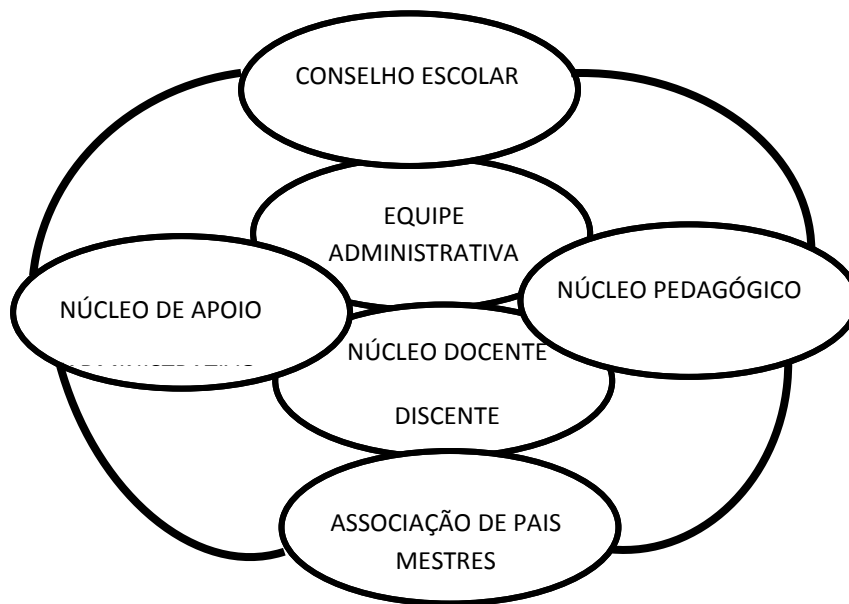
A **E.E.E.F.M. Cristo Redentor** funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, servindo e atendendo a comunidade escolar nos seguintes horários de expediente:

- Turno da Manhã: das 7:00 às 11:45 horas
- Turno da Tarde: das 13:15 às 18:00 horas
- Turno da Noite: das 19:00 às 22:45 horas

Contudo, com a chegada de diversos projetos para a escola, a mesma também atende os alunos nos finais de semana, através de projetos como “Mais-Educação”, com oficinas de à arte e cultura, informática, sala de leitura, rádio escolar e Vale juventude. Além disso, a escola também sede o seu espaço físico para eventos religiosos e de lazer da comunidade.

Organograma de funcionamento da escola:

Figura 03 – Organograma administrativo da escola Cristo



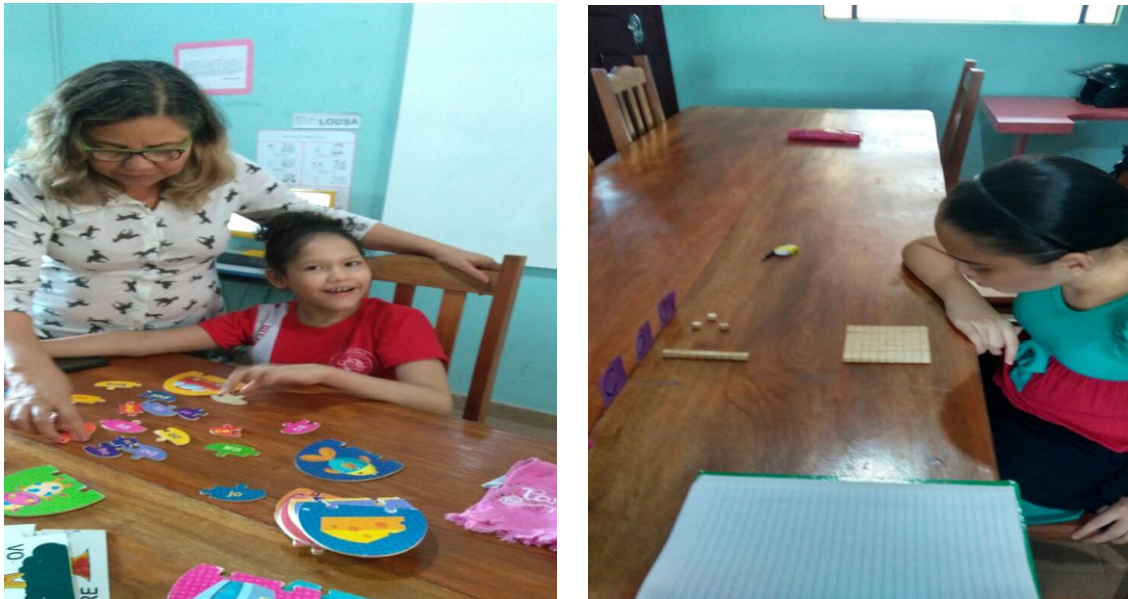
Fonte – PPP da Escola Cristo Redentor. 2016.

Atualmente a escola adota vários trabalhos através de projetos permanentes e temporários. Estes referem - se aos projetos ligados à organização pedagógica para o funcionamento dos mesmos, entre eles destacamos:

Projeto da Sala de Recursos Multifuncionais, intitulado “*Ampliar as habilidades de alunos publica alvo da Educação Especial promovendo a sua inclusão social*”: o qual

constrói e executa outros projetos temporários de curto e médio prazo como projeto minimercado, projeto Monteiro Lobato entre outros; projeto drogas, sexualidade e afetividade e outros.

Figuras 04 e 05 – Sala de Recursos Multifuncionais da escola Cristo Redentor



Fonte: Autora, 2017.

A luta pela construção de uma sociedade inclusiva é fundamental no sentido de garantir a todos o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, acreditando ser a educação a busca e a apropriação do conhecimento a mola propulsora dessa construção social.

Nessa perspectiva é que a comunidade educacional da E.R.C. de Ensino Fundamental e Médio Cristo Redentor vem ao longo dos anos implementando ações educativas inclusivas que possam contemplar o crescente aumento de alunos público alvo da educação especial matriculados na escola; se propondo a ampliar seus espaços inclusivos com a manutenção da sala de recursos multifuncional. E, assim, gradativamente concretizar o sonho de uma sociedade que assegure condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos em igualdade de condições. Objetivando dessa forma, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização dos educandos com vista à autonomia na escola e fora dela.

Após a alusão feita sobre a pesquisa, seus objetivos, metodologia para sua realização, seguida da apresentação do lócus de desenvolvimento; é necessário, adentrar no âmbito educacional suas ramificações, e que é o intuito deste trabalho.

I CAPÍTULO – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A educação rural teve início desde o descobrimento do Brasil, porém este processo se deu aos poucos e foi marcado por vários acontecimentos históricos, como: a colonização do país, a sua dependência, dentre outros episódios importantes rumo à educação do campo no Brasil. Essa educação no início esteve ligada a agricultura, onde às escolas estavam localizadas nas grandes fazendas para atender os filhos dos empregados. Era uma estratégia dos grandes produtores agrícolas para manter os seus empregados no campo.

O ensino regular em áreas rurais surgiu no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século (XX). O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país. (CALAZANS, 1993, p. 15).

A implantação de escolas na zona rural por parte do estado iniciou devido aos altos índices de analfabetos no Brasil e para conter o fluxo migratório dos moradores do campo em direção à cidade. Devido à falta de escolas, hospitais e sua baixa renda, muitos camponeses se mudaram para zona urbana em busca de uma vida melhor para sua família, porém, a realidade era diferente do que eles imaginavam; pois em decorrência “inchaço populacional”, não havia emprego disponível nem terra para eles, então, começaram a ocupar as periferias e formar as favelas. A violência aumentou, não tinha escola e hospitais suficientes para atender à demanda da população, dentre outros problemas que surgiram nas cidades. Por outro lado, no campo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais.” (EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 11).

Segundo Caldart (2004, p.1), É preciso “um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. E é necessário entender a diferença de “educação no e do campo” que é definida por Caldart (2004, pg149-150): “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma

educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais

O direito à escola no campo que atenda não somente os alunos da educação básica, mas que ultrapasse esse limite já está se concretizando; em algumas cidades o curso de educação do campo é oferecido nas universidades dando oportunidade para jovens oriundos da zona rural. Mas ainda há muito a ser feito em relação à educação do povo do campo, sabendo que esses direitos foram conquistados através das lutas dos movimentos sociais. Para Caldart (2004, p.1): “temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e que o direito à escola pública do campo, pela qual lutamos, compreende da educação infantil à Universidade”.

Os movimentos sociais foram fundamentais nas lutas por uma educação de qualidade no campo. Através deles, muito se conquistou, mas ainda há muito a melhorar em relação à educação na zona rural; desde a construção de escolas, melhorias estruturais nas quais já existem, até o investimento e qualificação de profissionais para que trabalhem a diversidade e o conhecimento dos discentes. Conclui-se, portanto, que na legislação muitos direitos se conquistaram, entretanto, são insuficientes para garantir de fato ensino de qualidade aos educandos e, infelizmente ainda não há políticas públicas para atender as reais demandas dessa clientela.

1.1 Marcos legais da educação do campo.

As leis educacionais brasileiras ao longo dos anos deram base legal, para que as políticas públicas pudessem ser implantadas e atendessem as necessidades do povo do campo. Em consonância com a LDBEN, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais. (Art. 2º, Parágrafo único)

No Art. 3º (parágrafo 1º), a Resolução estabelece que *“A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças; [e que] Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”*.

As leis são claras com relação ao ensino infantil no campo e de suas necessidades de escolas que atenda na comunidade para que crianças não encontrem dificuldades em seu deslocamento, impedindo os mesmo a ter acesso à educação. O art. 4º, parágrafo único reforça esse direito *“quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida; [e] quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”*.

Vale ressaltar que o transporte escolar precisa ser adequado, confortável e seguro, dessa forma, se faz necessário, contínua e intensa fiscalização a fim de prevenir possíveis acidentes. No Art. 8º (parágrafo 1º), diz que, os transportes escolares *“quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados”*, ressaltar *“os artigos 137, 138 e 139 do referido Código”*. O Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997, em seu Capítulo XIII, refere-se a *“Condução de Escolares”*, a importância deles é citado no Artigo 136 que *“os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, atendendo a requisitos específicos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN”*.

As leis também amparam os alunos com deficiência que utilizam os transportes para chegarem até suas escolas. O artigo Art. 8º, § 2º, destaca que *“quando oferecido para crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas”*

No Art. 10, em consonância com o artigo 14 da LDB, estabelecem que o projeto institucional das escolas do campo, deverá possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

O acesso de alunos com deficiência às escolas regulares já é uma realidade no Brasil, e a sua participação e aprendizagem colidem com as formas tradicionais de organização das instituições, bem como com as práticas pedagógicas homogeneizadoras que igualam sujeitos. Por isso, a educação especial e a educação do campo vêm, ao longo das duas últimas décadas, reivindicando uma educação específica e identitária que considere em sua totalidade os modos de organização, cultura e valores das comunidades do campo (BRASIL, 2001b; CALDART, 2003).

A necessidade de uma ressignificação sistêmica, conceitual e atitudinal também esteve presente nos diferentes contextos educacionais das pessoas com deficiência. Afinal, muitos dos conceitos e formas de atendimento a essas pessoas estiveram, historicamente, associados às expectativas sociais e aos modelos de homem e de normalidade constituídos em determinadas épocas da humanidade. Nesse sentido, cabe destacar que, assim como o conceito de deficiência está relacionado aos diferentes modelos e concepções de determinadas épocas históricas, o mesmo pode ser percebido com relação ao conceito e à prática da educação especial, na sua trajetória histórica.

Hoje, novas concepções acerca da pessoa com deficiência são formuladas com base em princípios inclusivos, acredita-se que todos são diferentes, cada sujeito é único e a diversidade humana é um direito, não uma condição. A abordagem inclusiva segundo Sasaki (1997) está fundamentada no modelo social da deficiência e caracteriza-se como um processo ao qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiências em seus setores, e estas, conseqüentemente, se preparam para assumir seus papéis sociais.

Por isso, é compreensível que, na prática, os processos de integração e inclusão coexistam por algum tempo, até que a integração seja totalmente substituída pela inclusão, o que passa a ser entendido como um grande desafio. Diante desse contexto, pontua-se como um dos desafios da educação inclusiva, a superação de práticas tradicionais, removendo as barreiras nos processos de aprendizagem e valorizando a diversidade no âmbito pedagógico. Sendo o aluno o centro desse processo, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, maiores serão as possibilidades de estilos e ritmos de aprendizagens,

motivações e interesses. Fato contrário ao passado, pois, durante muito tempo, a escola foi marcada por uma organização uniforme, com critérios seletivos, no qual o conteúdo curricular era o foco do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mantoan,

[...] por esses e outros sérios entraves é que à custa de muito esforço e perseverança, estamos vencendo as resistências de muitos para flexibilizar a organização escolar, já que sem a flexibilização as mudanças continuarão sendo unicamente de fachadas. A prática pedagógica baseada em princípios inclusivos deve atender a diversidade humana, utilizando-se de projetos pedagógicos amplos e diversificados e que se adaptem às distintas necessidades de todos os alunos. Isto implica uma maior flexibilidade nas situações de aprendizagens, ritmos, materiais e estratégias de ensino (MANTOAN, 2009, p. 17).

Conforme Duk (2005), fazer uso de estratégias diversificadas, dinâmicas de aprendizagem cooperativa, oportunizar momentos em que os alunos pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido, considerar a interdisciplinaridade são algumas dentre as várias estratégias de resposta à diversidade. “A ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem” (2005, p. 10). “em uma escola inclusiva, a situação de desvantagem ou deficiência do educando não deve ser enfatizada” (2005, p. 60),

A nova perspectiva da educação inclusiva implica em mudanças substanciais na formação do professor e sua prática pedagógica, porque reconhece a necessidade de reconstrução do pensar, levando-o a estabelecer como fundamental a resolução de problemas em grupo. Visa ainda à colaboração, elimina crenças e conceitos com relação às dificuldades e à busca de novas alternativas que permitam aos alunos alcançar o sucesso educativo-inclusivo, os quais remetem para a necessidade de superação de práticas tradicionais que supervalorizam a competitividade, passando então, a existir flexibilidade curricular e consideração do contexto educativo. Desta forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), No Art. 2º, fazem previsão para que as escolas do campo adequem seu projeto institucional às diretrizes da educação especial.

Percebe-se aproximações entre estas duas áreas educacionais e alguns desafios para a construção da interface. Marcoccia (2011, p.157) destaca alguns aspectos que delineiam a interface entre educação especial e educação do campo:

1) ambas são fruto das contradições oriundas dos condicionantes históricos estruturais, a exemplo da concentração da terra e da riqueza;

2) são também fruto das lutas de organizações e movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social;

3) ambas evidenciam a luta pelo reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas;

4) colocam em evidência as relações socioculturais excludentes que foram construídas historicamente no Brasil;

5) as lutas e demandas desencadeadas pelos diversos sujeitos sociais têm desencadeado respostas dos governantes, que aparecem no formato de parcerias e programas com temporalidade prevista.

CAPITULO II - INCLUSÃO NA SOCIEDADE

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos considera que a exclusão é produto de desigualdades sociais e educativas, sendo que muitos alunos enfrentam barreiras em sua aprendizagem e participação social, mesmo não apresentando deficiências. Enfatiza a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida que promova o desenvolvimento das habilidades de todos. Os movimentos de Inclusão e educação para todos, trazem a tona uma perspectiva da diversidade humana, superando o ideário da igualdade universal, adotando uma nova ética, pautada no respeito as diferentes manifestações da humanidade, abandonando, conforme aponta Werneck (2003), o equivocado hábito de hierarquizar condições humanas, definindo quais delas tem ou não direitos, dos mais simples aos mais complexos.

É importante lembrar; como aponta Sasaki (1997) que foi apenas no século XX, em meados da década de 50, que, diante dos questionamentos dos pais, começaram a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”. Datam dessa época, as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O Sistema público passa a funcionar com dois subsistemas: A Educação Comum e a Especial.

Algo revolucionário para a época, na medida em que passa a considerar as pessoas com deficiência dignas de educação, porém, não garantiu uma inserção adequada da pessoa com deficiência na sociedade. Permaneciam marginalizados, dependentes de “caridade”, sem atendimento de seus direitos básicos, entre eles, de frequentar um ensino igual ao que é

oferecido para todos. Com o movimento de Inclusão escolar tais direitos foram retomados, em especial o preconizado na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 208. Mais que isso, possibilita hoje a vivência de manifestações de diversas ordens, conforme nos aponta Figueiredo (2002):

A escola, terreno fértil de aprendizagens diversas, constitui o espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em enfrentamento do outro e da cultura. Por meio do enfrentamento do outro, são aprendidas as regras básicas de convivência da sociedade, indispensáveis à sobrevivência social.

Também nesta condição de enfrentamento, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores. Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normais. (FIGUEIREDO, 2002, p.70)

Essa consideração permite perceber o desafio lançado pela inclusão, em especial na escola. Valorizar a diversidade implica numa mudança de paradigma educacional, em primeiro lugar, que passe a considerar o direito de todos a ocupar este espaço, independente de suas limitações.

A gestão da aprendizagem na diversidade, aspecto relacionado diretamente às práticas pedagógicas, é o cerne das grandes discussões hoje, quando se fala de inclusão escolar. Refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas é o grande desafio que se impõe ao conjunto dos educadores e dos representantes do poder político. Essa reformulação se justifica não pela necessidade de atender às crianças com deficiência, mas pela constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado. (FIGUEIREDO, 2002, P.75)

Nos últimos anos passou a ser ‘lugar comum’ dizer que a escola não está conseguindo ensinar a todos os seus alunos, que precisa mudar para atender essa diversidade, até mesmo porque os números de avaliações nacionais como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, entre outros, demonstram os dados de forma clara. Mas, quais os princípios podem reger uma prática pedagógica favorável à inclusão? Como se concretiza, na prática, uma Educação Inclusiva? Percebe-se nos últimos anos, inúmeros documentos oficiais e produções que buscam subsidiar, nortear e direcionar tal discussão. Neles, encontram-se, tanto princípios, quanto orientações didáticas que norteariam uma prática pedagógica capaz de atender a diversidade.

O documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b) mencionava a perspectiva da “educação inclusiva”, mas seu conceito orientador era a “integração”. O conceito-chave da política de educação especial naquele momento – integração – foi proposto

e apreendido com muita parcialidade: seriam integrados na educação básica aqueles sujeitos com diagnósticos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas que conseguissem atingir níveis de desenvolvimento e condutas adequadas aos processos educacionais da escola regular. E aqueles que não obtivessem esses mesmos desempenhos não seriam integrados. Esse conceito polêmico de integração foi o qual se popularizou no meio educacional brasileiro, embora estivesse descrito como:

“processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”. (BRASIL, 1994b, p. 18).

Outras definições, como; “integração total” ou “parcial”, também contribuíram para à noção de parcialidade, mas ao mesmo tempo indicavam que qualquer uma das modalidades de atendimento educacional poderia ser compreendida como processo de integração (BRASIL, 1995a). Além disso, os programas de estudos ou currículos desenvolvidos nas modalidades de atendimento da educação especial não coincidiam, necessariamente, com os conteúdos previstos para serem trabalhados na educação básica, especialmente no ensino fundamental.

A chamada educação inclusiva é um movimento histórico da época contemporânea, que ganha força, sobretudo a partir de 1990, data da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A visão da inclusão não é hegemônica, existem discordâncias acerca do entendimento e das práticas inclusivas.

Comumente, encontra-se nas bibliografias palavras como integração e inclusão escolar referindo-se ao processo de escolarização de alunos com deficiência no sistema comum de ensino. Porém, é importante estabelecer uma diferença entre a proposta de integração e a educação inclusiva. Mantoan contribui bastante nesse sentido; Seus pressupostos relacionados à diferenciação entre os termos são de ordem teórica metodológica. Para a autora:

Os dois vocábulos - *integração* e *inclusão* -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Destaquei os termos porque acho ainda necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional. (MANTOAN (2003c, p.21)

Em 1997, Mantoan já trabalha a *integração escolar* como uma forma de inserção condicional, que “depende do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar [...] Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”. Já a *inclusão escolar* significa a inserção de uma maneira radical. Sua meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que, por sua vez, “terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos” (1997, p.8).

Sendo assim, educação inclusiva é o processo de inserção radical de alunos com deficiências ou distúrbios de aprendizagem nas classes da rede comum de ensino em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação. Nesses espaços, todos devem aprender juntos, cada um dentro de suas possibilidades.

Ainda tratando de Mantoan, em sua pioneira luta pela educação inclusiva no Brasil, afirma que: (2003, p. 24):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassaram na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele!

Construir uma sociedade inclusiva é um processo de suma importância para o avanço e preservação de um Estado democrático. Entende-se por inclusão o direito a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 13).

CAPITULO III A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES

3.1 - Educação Especial nas Políticas Educacionais

A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos.

Com essa prioridade garantiu-se, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, pela universalização do acesso à escola.

Desde a Constituição Federal CF-88, os documentos oficiais legais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, preveem que, aos alunos com necessidades educacionais especiais sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse panorama, a educação tem sido um investimento prioritário para muitos municípios brasileiros na busca de garantir aos cidadãos seus direitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

As políticas de inclusão vêm sendo discutidas nos últimos anos na esfera das políticas públicas, principalmente aquelas de cariz social. Nelas se encaixam questões relacionadas a renda mínima, habitação popular, emprego e formação profissional, entre outros elementos que se inscrevem na história da luta capital/trabalho. Particularmente, a experiência política dos trabalhadores brasileiros foi travada em torno dessas questões (PAOLI, 1987). Mas as categorias que têm nutrido os “novos movimentos sociais” também compõem o conjunto das demandas que vêm sendo anunciadas como carentes de “inclusão social”, e neste grupo podem ser listadas questões relacionadas a etnia, gênero, deficiência, geração, opção sexual, entre outros.

O Brasil também passou por mudanças nas políticas educacionais, adotando a Educação Inclusiva a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que propõe e postula uma reestruturação do sistema educacional no ensino regular, como um espaço que deve se adequar a todos os educandos no qual a diversidade deve ser inclusive desejada. Dessa forma, alunos surdos passam a frequentar as

escolas regulares, porém, poucas providências têm sido tomadas no sentido de atender suas necessidades; a criança surda fica alocada em sala de aula regular e se quer tem seus direitos linguísticos respeitados, pois até então a presença de professores bilíngues ou intérpretes de LIBRAS não era prevista no contexto educacional. Em 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida, oficializada através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), como meio de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual motora com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de surdos do Brasil; a Lei estabelece que os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais devem garantir a inclusão do estudo da LIBRAS em cursos de formação de educadores e de profissões ligadas à surdez. No momento em que passa a ser respeitada como uma língua própria de um grupo social, nota-se que os surdos adultos podem assumir um papel importante no processo educacional de outros surdos, sobretudo crianças e adolescentes.

Recentemente foi publicado o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações através da língua de sinais, o direito a uma Educação Bilíngue, a formação de professores bilíngues e de Intérpretes de LIBRAS (ILS), dentre outras providências. No decreto figuram pela primeira vez, oficialmente no país os profissionais: professor surdo e instrutor surdo de LIBRAS - com um capítulo destinado a formação destes, fato que dá novos rumos à educação dos surdos e interessa ao escopo deste trabalho, visto ser um assunto relativamente “recente” e que requer estudos aprofundados visando conhecer melhor o papel destes educadores no cenário escolar.

São consideradas como políticas públicas aquelas em que se percebe a intervenção do Estado (AZEVEDO, 1997), ainda que possam ser propostas pela sociedade civil, e que estão articuladas às lutas reivindicatórias por direitos sociais. A fonte orçamentária para a implementação de políticas sociais é o fundo público, uma vez que tais políticas abrangem diversos setores que não podem ser liberalizados, ou seja, não devem ser assumidas como relações de mercado – como, por exemplo, a educação. As políticas sociais estão relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas e à luta de classes, de maneira que, ao mesmo tempo, atendem as demandas dos trabalhadores e contribuem para a reprodução das classes sociais. Portanto, são frutos dos embates, disputas, conflitos, mas também podem ser compreendidas como “dádivas” do bloco no poder, que realiza intervenções em busca de consenso e da integração dos movimentos de contestação.

Nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2005), há a explicitação do novo conceito de Educação Especial, entendida como uma modalidade transversal, atendimento educacional especializado, complementar e não substitutivo ao ensino fundamental regular, conforme preconizado na Constituição Federal, artigo 208, inciso III. Ao que se refere à escola comum, as Diretrizes Nacionais reafirmam que o currículo das escolas comuns é o mesmo, para alunos com ou sem deficiência:

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez tornam-se elementos que permeiam os conteúdos. (BRASIL, 2005, p. 57).

Outro documento de grande peso na educação brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste documento, que tem por objetivo não se impor como uma diretriz obrigatória, mas se configurar como uma referência nacional para a organização de outras propostas curriculares estaduais, municipais ou mesmo na escola, são contempladas orientações didáticas gerais e específicas no trato com cada tema e área de conhecimento. Em seu volume introdutório, podemos encontrar referências importantes que ultrapassando a formulação de princípios, evidenciam atitudes e estratégias metodológicas desejáveis para que tais princípios possam ser efetivados.

Ao abordarem os conteúdos em três grandes categorias (conceituais, procedimentais e atitudinais), buscam explicitar “qual é o objetivo do trabalho, tanto para o aluno quanto para o professor - é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo”. (BRASIL, 2001, p.78). Também comparecem orientações didáticas importantes com relação a diferentes itens:

- Avaliação: considera tanto a necessidade de utilização de diferentes códigos, como o verbal, oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico, como também os meios de realizá-la: observação sistemática, análise das produções dos alunos, atividades específicas para avaliação;

- Autonomia: além da definição do que se compreende por autonomia, o texto aponta os instrumentos necessários para a construção da autonomia: planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da saúde de outros, colocar-se no lugar de outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas; valorizando tanto o trabalho individual como o coletivo – colaborativo.

- Diversidade: neste item, há menção de adaptações curriculares, necessárias para adequar objetivos, conteúdos, avaliação, bem como a necessidade de estar atento para considerar as especificidades do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.

- Interação e cooperação: ao falar sobre esta questão, apontam para a interação pautada tanto em questões cognitivas (organização de atividades que favoreçam a reorganização e reconstrução de experiências compartilhadas pelos alunos), quanto também a aspectos emocionais e afetivos;

- Disponibilidade para a aprendizagem: apontam a necessidade de aprendizagens significativas, bem como a necessária mediação do professor, a complexidade das tarefas, coordenação do tempo disponível as tarefas propostas e ao ritmo de cada aluno;

- Organização do tempo: nesta questão, reforçam a necessidade dos alunos participarem do planejamento e execução dos trabalhos, bem como a necessidade do professor definir claramente a atividade, estabelecer a organização dos grupos, disponibilize recursos materiais e definir o período de execução.

- Organização do espaço: há a indicação de carteiras móveis, com materiais ao acesso das crianças, paredes com exposição de trabalhos dos alunos, nos quais estes tenham a oportunidade de assumir a responsabilidade pela decoração, ordem, limpeza de classe.

- Seleção de materiais: neste item, reiteram a importância de nenhum material ser utilizado com exclusividade, mas de uma diversificação que contemple tanto o livro didático, quanto jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, etc.

IV – RESULTADOS E DISCUSSOES

Dos 30 (trinta) professores que atuam na escola, 04 (quatro) docentes responderam ao questionário, sendo todos são do sexo feminino, têm entre 35 há 45 anos de idade, sendo que são especialistas em suas respectivas áreas de ensino. E para elucidar as respostas, os questionados foram identificados da seguinte forma; (A), (B), (C) e (D).

4.1 – Analise de como se realiza o processo de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência na Escola Cristo Redentor.

A Escola, em consonância com a Constituição Federal de 1988, art. 205 (que prevê o direito de todos à educação), art. 208, (e o atendimento educacional especializado, e a inclusão escolar, fundamentada na atenção à diversidade, exigindo mudanças estruturais nas escolas comuns e especiais) aliada à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a proposta de Educação defendida pela Secretaria Executiva de estado de Educação (SEDUC-PA) mantém no seu espaço físico a Sala de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de prestar atendimento especializado, possibilitando acesso, apropriação, desenvolvimento e produção do conhecimento; valendo-se de recursos humanos, materiais pedagógicos e tecnológicos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, de acordo com o questionário, a inclusão ocorre de maneira distinta, na visão dos profissionais da escola. Depoimentos dos profissionais (A) e (B):

Em nossa escola os professores são sempre orientados pela sala de recurso a encontrar meios que promovam a aprendizagem desses alunos. (ENTREVISTADO A)

A inclusão raramente acontece e onde acontece essa aprendizagem do aluno com deficiência e na sala do AEE. O aluno estar apenas inserido na escola e os professores sente despreparados para a aprendizagem dos alunos assim é subcarregado a sala de atendimento porque se tornar o lugar onde os alunos recebe a maior parte do aprendizado, muitos professores ainda trazem os alunos com deficiência para na sala de atendimento para resolverem a atividade. A inclusão ainda não ocorre do jeito que deveria acontecer, á uma falha no sistema, pois as leis são feitas, mas não é dado suporte, o fator primordial para acontecer a aprendizagem e a sensibilidade em perceber o aluno e a partir disso e assim mudar o método de ensino para esse alunos. (ENTREVISTADO B)

A inclusão para os professores representa um desafio; sem formação específica o docente se remete aos conhecimentos traçados durante a sua formação inicial, bem como, a sua auto formação implicadas na construção pessoal e profissional que viveu e vive enquanto sujeito em constante aprendizagem. Nessa relação, aproxima as representações em relação à inclusão, as quais possibilitam a compreensão de como vê esse processo.

Observa-se que os professores sentem-se inseguros quanto ao que e, principalmente, ao como ensinar, tendo em conta as características de uma sala de aula regular que abriga alunos com necessidades educacionais especiais. Assim a inclusão representa um grande desafio para professores e gestores que têm dificuldades em trabalhar questões referentes às diferenças dos alunos. Ademais, professores e escolas, muitas vezes, não contam com recursos e nem com o apoio de profissionais especializados. Carvalho (2004, p. 27) destaca que: *“Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial”*.

Sobre esta ótica, Freire (2002, p.51) contribui dizendo que,

(...) toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. (...) o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais; como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento – linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado.

Em outras palavras, o processo de conhecimento nessa relação professor e alunos demanda uma unidade dialética que resulte nas ações críticas da realidade em que estão inseridos. Para tanto, torna-se necessário ao professor o uso de ferramentas pedagógicas que o ajude a avançar nesse novo modelo educativo e que lhe proporcione um preparo didático, através da viabilização de estratégias e de recursos, cuja finalidade é favorecer o sucesso de todos os alunos. Freire (2002) aborda nessa perspectiva, que o docente não pode ver a prática educativa como uma mera transferência de conhecimentos, mas como um caminho de construção, o qual potencializa o fazer educativo no trabalho com os alunos.

Para o profissional (C), a inclusão e a aprendizagem na escola ocorrem de acordo com a necessidade do educando. Isso é demonstrado em sua fala:

Dependendo da deficiência a aprendizagem acontece na sala, pois existe a interação com os alunos da turma e tem aluno que consegue acompanhar o processo ensino aprendizagem. (ENTREVISTADO C)

No caso das pessoas com necessidades educacionais especiais, para que a inclusão escolar vá se consolidando, é importante que as relações estabelecidas nesse espaço minimizem o preconceito e as desigualdades relacionadas a esses sujeitos. Corroborando com Freire (2004), a educação para os chamados marginalizados, nesse caso os sujeitos com NEE, precisa ser uma oportunidade de desvelamento do mundo, de transformação de si e do contexto em que vivem.

Uma das grandes dificuldades que os professores e gestores têm encontrado demanda de uma política pública: a LDB 9394/96 que determina entre outras coisas, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Após esta lei se tornaram mais intensos os debates sobre a inclusão escolar, visando garantir o acesso de todos à escola e a educação.

Entretanto, a forma como esta política está sendo implementada nas escolas frequentemente, não leva em conta que os professores necessitam aprender a atuar com alunos que exigem para o seu ensino repertórios profissionais específicos. Além disso, observa-se a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a própria política, sua operacionalização nas salas regulares, as implicações no ensino e na atuação dos docentes e a ausência de ações formativas que envolvam essa temática voltada para os professores. Como resultado observa-se que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em saber como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Muitos simplesmente atuam na perspectiva de uma inclusão excludente (recebendo-os, mas ignorando suas diferenças e necessidades), o que colabora para que sejam cada vez mais aliados do acesso ao conhecimento veiculado pela instituição escolar.

A escola deve se constituir em um espaço inclusivo, a partir do acolhimento da diversidade humana e da aceitação das diferenças de cada sujeito. Nesse sentido, a inclusão implica na aceitação, na valorização e no compromisso com a diversidade, bem como no enriquecimento das ações educacionais que oportunizem a troca, as interações sociais como interesses mediadores do conhecimento, da transformação e autonomia dos sujeitos (EDLER, 2012).

4.2 - As problemáticas referentes à inclusão de alunos com deficiência na Escola Cristo Redentor.

De acordo com os docentes questionados, as turmas superlotadas, foi unânime como fator problema no que se refere à inclusão, para eles, com a superlotação se torna difícil desenvolver um bom trabalho com todos os alunos. Pois a disponibilidade de tempo e pouca participação da família gera um desgaste muito grande para o profissional mediar o ensino, fator este que se resolveria se houvessem turmas com números reduzidos do que se tem atualmente.

A questão da inclusão de crianças com necessidades especiais numa sala de ensino regular não é uma realidade tão comum de se encontrar. A perspectiva que se encontra hoje

em muitas escolas é de espaços que não se adequaram ou não se reformularam para receber uma criança com necessidades especiais, existe um grande despreparo e abandono em muitas instituições gerando medo, preconceito e a exclusão de sujeitos que necessita de atendimento especial adequado, mesmo esse atendimento sendo garantido por lei como dito anteriormente.

No bojo dessa discussão, embasadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no artigo 58º e incisos 1º, 2º, 3º, diz que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A partir dessa lei que e por meio desse estudo, é possível conhecer o processo de educação inclusiva para crianças com necessidades especiais. A educação é um processo que começa no berço familiar, ainda bem cedo nos primeiros meses de vida, e continua nos relacionamentos extrafamiliares, no trabalho, nas organizações sociais e, principalmente na escola. Com base nesse reconhecimento é que se constrói uma sociedade “inclusivista”, que respeita cada sujeito com suas particularidades sem distinção. Ao Considerar que o preconceito é o principal elemento da exclusão, principalmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais, percebe-se que a educação é um elemento que norteia o êxodo do estado desumano em que vive a sociedade.

O excessivo número de alunos na sala influencia negativamente a possibilidade do professor conhecer de forma mais próxima, cada um deles, suas dificuldades e possibilidades. Além disso, no caso de um aluno com deficiência outras questões podem estar envolvidas nessa relação, como a reafirmação de atitudes de piedade, indiferença, impotência.

Sob a ótica de Carvalho (2007), a luta pela inclusão escolar é uma luta pela melhoria da qualidade de acesso e oferecimento da educação para todas as crianças sem distinção de raça, cor, etnia ou necessidades especiais. Todas as crianças são especiais e tem suas próprias diferenças, com essa mentalidade estaríamos ao passo de concretização de uma educação inclusiva. Ainda segundo Carvalho (2007), “a escola para todos, a escola inclusiva, tem como princípio fundamental que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças”. (p.62).

Neste sentido, Minetto (2008), salienta que é necessário haver uma adequação no espaço escolar a fim de garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais. Sendo

elas, estruturais, pedagógicas e curriculares. Estruturais para receber essas crianças com segurança e conforto de acordo com a sua necessidade; Pedagógica, através de projetos específicos para favorecer o desenvolvimento, a integração e o aprendizado, também profissionais capacitados e disponíveis a aprimorar seus conhecimentos para melhor atendê-las. Por fim, um currículo que vise à necessidade da inclusão em seus objetivos estipulados através de planejamento e adaptações necessárias para cada particularidade. Um currículo elaborado nesta perspectiva busca estabelecer estratégias de ensino, aprendizagem e socialização de forma flexível e dialógica, na qual direciona para o rompimento da ideia de padronização dos alunos.

4.3 - Desafios enfrentados pelo aluno do campo para ter acesso à educação em uma escola regular e urbana.

Ao iniciar a pesquisa de campo na escola pública estadual do sistema regular de ensino, que acolhe em seu interior pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo em vista contribuir para a elucidação dos sentidos e significados produzidos pela inclusão escolar. Percebeu-se a existência de muitos alunos oriundos da zona rural do município de Abaetetuba, e alguns deles com algumas necessidades especiais. São poucas escolas da zona rural que oferecem o ensino fundamental maior e o ensino médio; isso faz com que esses alunos tenham que se deslocar até a cidade para dar continuidade no seu processo de desenvolvimento através da educação.

E com a intenção de assegurar o direito à educação dos alunos com NEE, para que tenham a possibilidade de acesso à modalidade de educação especial, no campo, as diretrizes complementares para a educação do campo (BRASIL, 2008b), garantem no artigo 1º § 5º, conforme apontado por Caiado e Meletti (2011) que:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

A questão da inclusão de crianças com necessidades especiais numa sala de ensino regular não é uma realidade tão comum de se encontrar. A perspectiva que se encontra hoje muitas escolas é de espaços que não se adequaram ou não se reformularam para receber uma criança com necessidades especiais, existe um grande despreparo e abandono em muitas instituições, gerando medo, preconceito e a exclusão de sujeitos que necessitam de atendimento especial adequado.

Independentemente de o indivíduo possuir uma deficiência, segundo Vygotsky (1997) o ser humano só desenvolve as funções psicológicas superiores a partir do contato e interação com o outro, desta forma a condição humana não é dada ao nascimento e sim no processo dialético de contato entre indivíduo e grupo ao qual pertence. Este fator permanece no que se refere às pessoas com deficiência, sendo que para este autor, os indivíduos nesta situação tendem a buscar possibilidades de superação das limitações impostas por sua condição biológica. Este desejo, que é algo psicológico, faz com que o organismo reaja na direção oposta da deficiência, querendo compensá-la.

Bezerra Neto (2010) enfatiza em seu trabalho, que a escola do campo tem suas próprias características, as quais apresentam peculiaridades de uma população rica e distinta das urbanas. No que se refere à escolarização de alunos com NEE, a inclusão escolar deve levar em conta o contexto no qual o indivíduo está inserido, visando a melhoria do atendimento educacional e a superação de práticas perversas de inclusão.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”, apresenta-se a seguinte estratégia “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais”. (BRASIL, 2011).

Portanto, a legislação assegura que: 1. Enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas o rurais; 2. Sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado.

Assim, além das dificuldades presentes no cotidiano, ao se falar de acesso de pessoas deficientes nas escolas do campo, as dificuldades enfrentadas são bem maiores, pois, quando conseguem uma vaga nesse espaço, lidam com outros fatores problemáticos, como a falta de profissionais adequados para o atendimento, a permanência, entre tantos outros que não cabe aqui enumerar. Em decorrência disso, há um fracasso escolar evidente e a evasão é só uma questão de tempo.

4.4 - Como os professores trabalham em sala de aula o processo de ensino e aprendizagem com os alunos deficientes, na turma de 6º ano, do Ensino Fundamental, da escola Cristo Redentor.

Alguns educadores têm pouca habilidade para trabalhar com os alunos com deficiência, eles apenas fazem trabalhos diferenciados, mas devido às salas lotadas e a falta de capacitação, não conseguem trabalhar de maneira adequada. Prejudicando o processo de ensino aprendizagem desses alunos. A exceção está nos professores da sala de recursos, que trabalham com vários materiais que contribuem para no ensino. Além disso, executam o reforço das disciplinas no contra turno, o que por sua vez, facilita o aprendizado dos alunos com deficiência, pois eles têm toda a atenção do docente e são usados vários métodos de ensino para que aprendam o conteúdo.

A inclusão ainda não acontece de fato, ainda que esteja garantida em lei, pois a escola (isso inclui seu quadro profissional) ainda não está preparada para receber alunos com deficiência, a falta de formação/qualificação e espaço adequado, são os principais fatores. No âmbito estrutural, percebe-se que não há acessibilidade, o que dificulta, e muito, o deslocamento dos alunos que precisam. Isso até pode se justificar, porque a escola não foi pensada para receber os alunos com deficiência, o sistema insere os alunos através das leis, mas não dá suporte para que os eles tenham um qualidade de ensino e permaneçam na escola.

Os professores que atendem esses alunos são, em sua maioria, pedagogos, ou licenciados em outras áreas e não possui formação em educação especial, isso quer dizer que não dispõem de conhecimentos específicos dessa área. O mesmo é possível observar quanto aos gestores das escolas, principalmente da rede pública.

A formação inicial favorece a construção de saberes fundamentais para a aprendizagem da docência, porém, esse processo precisa ser repensado. Assim, as discussões teóricas e as experiências práticas que ocorrem nesse âmbito, devem, essencialmente, conduzir os alunos e professores a reflexão sobre suas experiências de vida, e, mais que isso, sobre suas próprias concepções. É a partir de um processo reflexivo de análise da própria história de vida, que se poderá romper os preconceitos relacionados ao outro e a sua forma singular de ser, e que com frequência preponderam aos conhecimentos teóricos veiculados.

Com isso, muitos questionamentos são feitos em a partir da forma como a escola se organiza para se adaptar às mudanças e às políticas públicas, bem como para suprir as necessidades formativas de seu corpo docente para dar conta da complexidade das tarefas a

ele atribuídas. O cotidiano escolar abriga situações divergentes, complexas para as quais tanto professores quanto formadores não foram “formados”. Tais situações exigem “uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.) constrói novas formas de agir na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” (Mizukami, 2002, p.14).

A escola precisa responder a essas demandas que estão diretamente relacionadas à formação dos professores, que tem de aprender a lidar com situações para as quais não foram preparados e que exigem novos conhecimentos.

Na turma do 6º ano, foco da pesquisa, um professor relata que os textos e os slides são feitos com letras maiores que o comum para que uma aluna com baixa visão consiga acompanhar o conteúdo, mas, segundo ele, ideal seria o MEC disponibilizasse pelo menos dois livros com o tamanho da fonte das letras maiores para alunos com baixa visão, e livros em braile para os alunos cegos, isso iria facilitar o ensino dos alunos.

A maneira como os professores trabalham o ensino dos alunos com deficiência ainda está longe de ser o adequado, porém, essa verdade não se restringe à escola Cristo Redentor, é uma realidade que no geral as escolas regulares estão enfrentando. A falta de apoio por parte da família também é um problema constante.

Os alunos do campo enfrentam inúmeros problemas no seu trajeto para ir estudar, desde o deslocamento de sua localidade para a escola na zona urbana, tendo que adaptar-se num ambiente diferente da sua realidade; para chegar ao ônibus existem algumas dificuldades, muitos alunos moram em ramais de difícil acesso onde o transporte não consegue chegar para buscá-los, no período de chuva esse deslocamento torna-se ainda mais difícil, alguns dias fica intrafegável, o aluno tende a perder aula, e para o aluno com deficiência a dificuldade é ainda maior, precisando ele da ajuda dos pais e amigos para conseguir chegar à escola.

A permanência dos alunos com deficiência na sala de recurso no contra turno torna-se muito difícil, alguns precisam ficar na casa de parentes ou não ter acesso a esse apoio na sala do AEE, pois é muito cansativo estudar nos dois turnos, até mesmo porque o ônibus escolar só é garantido gratuitamente em um turno e eles acabam tendo que escolher entre voltar para casa e participar das atividades de educação física, projetos e evento promovidos pela. O deslocamento diário é cansativo para os discentes, eles acordam muito cedo, as vezes

chegam com sono na escola, atrapalhando em seu rendimento escolar. Os alunos do campo também não ficam até os últimos horários de aula, por conta do transporte que passa um pouco antes do término de suas atividades.

Nesta perspectiva, a aprendizagem dos sujeitos com NEE passa pelo processo de reconstrução individual, o qual deve ser amparado por um trabalho didático que promova a construção do conhecimento. Sob esse enfoque, é importante considerar, a necessidade de criação de um ambiente favorável que propicie aos sujeitos a oportunidade de ampliar o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e comunicativo.

Nesse sentido, o professor tem um papel decisivo na formação das crianças com NEE, principalmente, a partir do momento em que ele se propõe a se aprofundar no conhecimento teórico e a refletir sobre as experiências profissionais, tendo em vista a reconstrução de ações e intervenções que potencializem a inclusão dos sujeitos. Cabe ressaltar que, para acontecer o processo de ensino aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, faz-se necessário que a inclusão envolva todos os setores da escola e não apenas o professor. Isto porque, ela tem um papel fundamental em propiciar ao educando a participação social ativa e afetivamente, a partir da apropriação de valores, crenças, conhecimentos e referenciais sócio históricos.

Na tentativa de colaborar com as situações reais de aprendizagem em sala de aula, nas quais os sujeitos inseridos tenham a oportunidade de construir o conhecimento de forma significativa, o desafio do educador parte do sentido de direcionar a intervenção pedagógica em sala de aula, a fim de desenvolver as aprendizagens dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de deficientes é um processo em construção e os agentes da comunidade escolar ainda têm pouca participação para construir uma lógica que acolha as diferenças. De fato, em sua maioria, ainda vivenciam um papel de executores da política da educação inclusiva. O diálogo entre a educação, educação no campo e a educação especial possui como premissa o reconhecimento das singularidades, incluindo que as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas ditas normais necessita ser efetivado com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na

área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender às demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial. Os princípios da educação inclusiva reiteram o papel precípua da escola que é o de garantir que todos aprendam, e, no caso específico dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação, ofertar atendimento educacional especializado que apoie o seu processo de escolarização, garantindo assim o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que rompa com práticas históricas de exclusão que marcam a vida dessa população.

A pesquisa possibilitou conhecer um pouco da concepção e do perfil do quadro de profissionais que compõem a escola; nota-se que são pessoas experientes, preocupadas com a formação de seus alunos de forma integral e fazem tudo o que podem para atender com qualidade a todos e suas particularidades, ainda que, em alguns casos, não tenham sido qualificados para tal.

Portanto, é notório que no âmbito educacional, muito se conquistou e já foi feito em prol do povo do campo e das pessoas deficientes que lá residem, entretanto, entende-se que ainda há o que se fazer para garantir o acesso e a permanência dos educandos na escola. Conclui-se que, a oferta da Educação Especial para alunos do campo na escola Cristo Redentor em Abaetetuba-PA, ocorre, mas ainda de forma restrita. Há a interface entre a educação do campo e educação especial na legislação e diretrizes educacionais que precisa se efetivar na realidade, porque está ainda marcada por poucas iniciativas de diálogos entre essas duas áreas. Ela apresenta também, a perspectiva de desenvolvimento de ações específicas por parte da gestão, a fim de garantir a efetividade de direitos a todos os alunos do campo com deficiência, matriculados na escola.

REFERENCIAS

- ADIRON, Fábio. Educando na Diversidade. In: LICHT, Flavia Boni; SILVEIRA, Nubia (Orgs.). Celebrando a Diversidade: Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão. – São Paulo: Planeta Educação - um mundo de serviços para escola, 2010. p. 68 –74.
- AZEVEDO, J.L. de. A educação como política pública (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? Revista Histedbr On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S.; CAIADO, K.R.M. Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011. p. 9 – 18.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MECSEESP, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC; 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96. 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Plano, 2001b. (apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL (2008b). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf> Acesso em: 02 Nov. 2017.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, K.R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, Vol.17 (spe1). 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 Out. 2017.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1. jan./jun., 2003.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

EDLER C., R. Temas em Educação Especial. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA: 2012.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: GONÇALVES ROSA, D. E.; SOUSA, V. C. (orgs). Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

FREIRE, P. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE. P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Á. MARTIN, E. Da **terminologia do distúrbio às necessidades especiais**. In: COLL. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escola flexível e a pedagogia das diferenças. Revista Pátio, a. 12. jan., 2009.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. – 2 ed. – Curitiba: Ibpe, 2008.

PAOLI, M.C. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. Tempo, espaço e classe na história operária brasileira. In: LOPES, J.S.L. (coord.). Cultura e identidade operária. Aspectos da cultura da classe trabalhadora. Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional: Marco Zero, p. 53-101, 1987.

PAULA, Ana Rita de. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Genebra: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. Obras escogidas: tomo V. fundamentos de defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. Florianópolis: UFSC, 2009.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
Keila de Jesus Ferreira da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA EMPÍRICA

Apresentação

Prezado professor (a). Sou aluno/professor concluinte do curso de **Graduação em Educação do Campo – Ênfase em Ciências Naturais** da Universidade Federal do Pará. E venho solicitar a sua colaboração, respondendo às perguntas abaixo, as quais serão de grande importância para a pesquisa: **“Inclusão para alunos do campo com necessidades especiais na escola Cristo Redentor no Município de Abaetetuba-pa.** Na qual resultará na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pelo (a). Prof.^a..... Desde já, Agradeço sua colaboração!

Data: ____ / _____ / 2017.

Docente: _____

APÊNDICE A – Questionário para Docentes que trabalham com alunos inclusos**Perfil do Entrevistado****Questões fechadas**

1) Sexo: Masculino Feminino

2) Idade: Até 24 anos. De 25 a 29 anos. De 30 a 39 anos. De 40 a 49 anos.
De 50 a 54 anos. 55 anos ou mais.

3) Identifique o curso de graduação que você concluiu

Nome do Curso: _____

Ano de conclusão: _____

4) Entre as modalidades de cursos de pós- graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao(s) curso(s) que você completou.

Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.

Especialização (mínimo de 360 horas).

Mestrado.

Doutorado.

5) Você fez algum curso na área da educação especial?

sim

não

6) Há quanto tempo você atua na docência?

Há menos de 1 ano.

De 1 a 2 anos.

De 3 a 5 anos.

De 6 a 9 anos.

De 10 a 15 anos.

De 15 a 20 anos.

Há mais de 20 anos.

7) Em quantas escolas você trabalha atualmente?

Apenas nesta escola.

Em 2 escolas.

Em 3 escolas.

Em 4 ou mais escolas.

8) Em qual(is) turno(s) você trabalha? (marque mais de uma opção, se for o caso)

- Matutino.
- Vespertino
- Noturno

9) O professor que trabalha com alunos inclusos em sala de aula, se sente preparado para trabalhar com a especificidade de cada aluno com deficiência?

- Sim
- Não

QUESTÕES ABERTAS

01- Qual sua concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, como você acredita que

02- Que tipo de recursos você costuma utilizar para motivar seus alunos quanto à participação desses alunos nas atividades em sala de aula, em especial os alunos com deficiência?

03- A escola em que você trabalha, desenvolve projetos oportunizando a participação dos alunos inclusos em igualdade de condições com os demais alunos da escola?

04 Há necessidade de capacitação de professores da rede pública de ensino para a ação pedagógica na sala de aula diante da inclusão de alunos com deficiência?

05- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas Estaduais e municipais de Abaetetuba?

06- A presença de alunos com deficiência dificulta o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?

07- Qual a sua sugestão para que a inclusão de alunos com deficiência torne-se mais significativa e efetiva no ambiente escolar?

08- Qual a maior dificuldade encontrada na sala de aula para desenvolver o trabalho docente com alunos com deficiência?

09- Como se dá a interação desse aluno com deficiência com os demais colegas no Ambiente escolar?