



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS COMPARADOS DA AMAZÔNIA E DO CARIBE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA
AMAZÔNIA

RENATA MORGADO SILVA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

BOA VISTA, RR

2019

RENATA MORGADO SILVA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia do Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia. Área de concentração: Desenvolvimento Regional da Amazônia. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Regional e Urbano e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Lia Farias Vale

BOA VISTA, RR

2019

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S586e Silva, Renata Morgado.
Educação especial : desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima / Renata Morgado Silva. – Boa Vista, 2019.
123 f.: il.

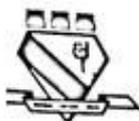
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lia Farias Vale.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia.

1 – Educação especial. 2 – Inclusão. 3 – Formação continuada. 4 – Políticas públicas. I – Título. II – Vale, Ana Lia Farias (orientadora).

CDU – 376.4(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM



Ata de Defesa de Dissertação 001/2019

Aos vinte dias do mês de março de dois mil e dezenove, às 14h, no Auditório do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia - PPGDRA/Universidade Federal de Roraima, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores **Ana Lia Farias Vale (Orientador)**, **Américo Alves de Lyra Junior (Membro Interno)** e **Adriane Melo de Castro Menezes (Membro Externo)**, sob a presidência do primeiro, para examinar a Defesa de Dissertação da aluna RENATA MORGADO SILVA, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia - PPG-DRA, sobre o tema "EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA". A aluna realizou uma exposição oral de trinta minutos e, após, foi arguido pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora atribuiu a seguinte avaliação:

APROVADO COM CONCEITO (A)

APROVADO COM RESTRIÇÕES COM CONCEITO ()

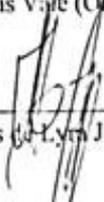
(as exigências que constam na folha complementar em anexo devem ser atendidas em até 60 (sessenta) dias).

REPROVADA COM CONCEITO ()

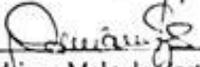
Boa Vista, 20 de março de 2019.



Prof. Dra. Ana Lia Farias Vale (Orientador)



Prof. Dr. Américo Alves de Lyra Junior (Membro Interno)



Prof. Dra. Adriane Melo de Castro Menezes (Membro Externo)



Renata Morgado Silva (Mestrando)

A Deus que me conforta e acompanha;
a minha mãe, Rosimeri José, que sempre esteve ao meu lado;
ao meu esposo, Edimir Alvares, pela força e paciência;
e aos meus filhos, Vitória e Heitor Morgado, por serem tão especiais em minha vida,
com amor.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular: aos professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, que gentilmente cederam parte significativa do seu tempo para apoiar a pesquisa; as opiniões de suma importância da Prof.^a Dr.^a Adriane Melo de Castro Menezes; aos amigos do mestrado do qual faço parte, que não mediram esforços no apoio estrutural à pesquisa de campo.

A pesquisa contou também com o apoio do coordenador de Educação Básica, o Professor Especialista Everton José Gomes dos Santos; que forneceu todos os materiais solicitados, além dos profissionais da sala de leitura; sala de informática; biblioteca; coordenadores pedagógicos; técnicos da secretaria que disponibilizaram todas as informações solicitadas; com um destaque especial a professora Mestre Mirian Mirna Becker, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, por todo o subsídio oferecido de fundamental importância para o êxito desta pesquisa.

Encontro-me encerrando a participação nesse curso, graças à colaboração e atenção dispensadas, não somente a mim, mas a todos da minha turma, dos professores e funcionários que compõem o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia da Universidade Federal de Roraima, sempre dispostos ao auxílio nos entraves burocráticos da dissertação, em especial ao secretário do curso Diego Rodrigues dos Santos e aos professores: Professor Doutor Elói Senhoras e a Professora Doutora Ana Lia Farias Vale, que foi minha orientadora e seguirá sendo minha parceira na vida acadêmica.

Minha gratidão vai também para minha família que não mediu esforços para que eu conseguisse concluir o mestrado, pois sei que minha ausência se fez necessária em muitos momentos importantes, eventos que o tempo não trará de volta, mas fará dos próximos dias oportunidades valiosas de comunhão.

Na certeza de que não atingiria meus objetivos sem a presença de entes queridos, eternamente grata a minha mãe Rosimeri José Morgado Silva, que foi e é porto seguro e exemplo que ao longo da vida optei seguir; ao meu esposo Edimir Alvares Ribeiro Neto, pela compreensão, apoio incondicional, uma dose (bem generosa) de paciência e que me fez encontrar em seus abraços, força para continuar; a minha filha Vitória Morgado dos Santos que além de filha foi uma parceira fundamental, me acompanhando nas aulas quando era necessário levar o “pequeno”, nos momentos que deixou suas prioridades para atender as minhas necessidades e pelo “eu te amo” dito por ela antes de dormir, alimentando meu

coração de esperança; e ao meu filho Heitor Morgado Ribeiro que apesar de não saber (ainda) expressar suas insatisfações, certamente sentiu a falta de meu colo para acalotá-lo, sem esquecer das minhas grandes amigas com as quais fiquei bastante em falta, mas fui agraciada com a paciência e o perdão de todas.

Enfim, agradecer a Deus pela realização dessa etapa em minha vida, foi quem me deu equilíbrio e serenidade para enfrentar as barreiras que surgiram ao logo dos dois anos, me ajudando a levantar todas as vezes que acreditei não ser possível continuar e pelas novas amizades construídas neste período, onde tive a oportunidade de conhecer aqueles que, comigo, se encontravam naquele momento, na busca por seus sonhos e realizações profissionais.

RESUMO

A pesquisa Educação Especial: desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima analisou como as políticas públicas voltadas a Educação Especial são desempenhadas no colégio e quais as demandas enfrentadas pelos professores que atuam no Ensino Fundamental I, sob a luz das teorias da inclusão escolar, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas, identificando as legislações implantadas no sistema de ensino. Como procedimentos metodológicos, fez-se uma busca documental junto a secretaria, a Sala de Recursos Multifuncionais, aos professores que atuam no Ensino Fundamental I e a equipe gestora, através da relação dos laudos de alunos com deficiências matriculados; do plano do Atendimento Educacional Especializado 2018; dos relatórios bimestrais descritivos do desenvolvimento dos alunos com deficiência; dos editais; dos pareceres; da disponibilização de imagens expondo momentos de atividades desenvolvidas em sala de aula; além do fornecimento de documentos não publicados como o Projeto Político Pedagógico. Foi oportunizado também o acesso as dependências do colégio, para o registro fotográfico do espaço, equipamentos e materiais disponíveis. A pesquisa de campo ocorreu por meio da observação *in loco*; das entrevistas junto aos professores que atuam no Ensino Fundamental I; e de questionário aplicado à equipe técnica. Fez-se uso do método indutivo, ao analisar e descrever as ações quanto a inclusão dos discentes com deficiência no contexto escolar e na sala de aula. Detectou-se que, as especificidades encontradas do âmbito escolar são, prioritariamente, de origem estrutural e de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Formação continuada. Políticas públicas.

ABSTRACT

The research “Special Education: Challenges and perspectives of the teachers of Colégio de Aplicação of Universidade Federal de Roraima” analyzed how the public policies focused on Special Education are carried out in the school and what are the demands faced by the teachers who work in Elementary Education, under the light of theories of school inclusion, teacher training and inclusive pedagogical practices, identifying the legislation implanted in the educational system. As a methodological procedure, a documentary search was done with the secretary, the Multifunctional Resource Room, the teachers who work in Elementary School and the management team, through the reports of students with disabilities enrolled; the 2018 Specialized Educational Assistance plan; the bimonthly descriptive reports on the development of students with disabilities; edicts; opinions; the availability of images exposing moments of activities developed in the classroom; as well as providing unpublished documents such as the Pedagogical Political Project. It was also opportune to access the premises of the school, for the photographic registration of the space, equipment and materials available. The field research was performed by in loco observation; the interviews with the teachers who work in Elementary School; and questionnaire applied to the technical team. The inductive method was used to analyze and describe the actions regarding the inclusion of students with disabilities in the school context and in the classroom. It was found that the specificities found in the school environment are, as a matter of priority, of structural origin and of continuing education.

Keywords: Special Education. Inclusion. Continuing education. Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Localização do estado de Roraima.....	53
Figura 2	- Matrículas na Educação Especial no estado de Roraima: 2018.....	56
Quadro 1	- Matrículas no Ensino Regular e Educação Especial em Roraima 2018: municípios.....	57
Figura 3	- Matrículas nas redes estaduais e municipais, na Educação Básica 2018: Brasil/Roraima/Boa Vista.....	58
Figura 4	- Planta do espaço arquitetônico do CAp/UFRR.....	61
Figura 5	- Espaços sem acessibilidade no CAp/UFRR.....	65
Figura 6	- Acessibilidade na entrada principal do CAp/UFRR.....	65
Figura 7	- Atividades desenvolvidas na SRM do CAp/UFRR.....	72
Quadro 2	- Plano do AEE 2018: CAp/UFRR.....	74
Quadro 3	- AEE da SRM do CAp/UFRR: datas e horários.....	75
Figura 8	- Nível de escolarização dos cuidadores que atuam no CAp/UFRR.....	78
Figura 9	- Opinião dos cuidadores e da equipe técnica quanto ao suporte oferecido pela gestão no tocante a Educação Especial.....	79
Figura 10	- Relacionamentos: cuidadoras com pais de alunos com deficiência e cuidadoras com os alunos com deficiência.....	80
Figura 11	- Relacionamentos: equipe técnica com os pais de alunos com deficiência e equipe técnica com os alunos com deficiência.....	81
Figura 12	- Atividades de sala de aula desenvolvidas com alunos atendidos na SRM do CAp/UFRR: 2018.....	89
Figura 13	- Acessibilidade no CAp/UFRR.....	96

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGU	Advocacia-Geral da União
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAMCA	Associação de Pais e Mestres do Colégio de Aplicação
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAp	Colégio de Aplicação
CDU	Classificação Decimal Universal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDUC	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CESB	Educação do Surdo Brasileiro
CGEB	Coordenação Geral do Ensino Básico
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONDICAP	Conselho de Diretores dos Colégios de Aplicação
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CUNI	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
ONU	União das Nações Unidas
PF	Polícia Federal
PGF	Procuradoria Geral Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SOE	Síndrome Hiperkinética da Infância ou da Adolescência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	17
2.1	ESCOLA E INCLUSÃO.....	33
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARADIGMAS E CONCEITOS.....	37
2.2.1	Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.....	39
3	PROFESSOR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	43
3.1	INCLUSÃO NA ESCOLA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	45
3.2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA.....	47
3.2.1	Trabalho Pedagógico na Diversidade da Educação Especial.....	49
4	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA.....	53
4.1	POLÍTICAS INCLUSIVAS DE ADEQUAÇÃO ESTRUTURAL E FUNCIONAL.....	63
4.1.1	Sala de Recursos Multifuncionais - SRM.....	68
4.1.1.1	Atendimento Educacional Especializado - AEE.....	73
5	INCLUSÃO E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA.....	77
5.1	PROFESSOR E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	82
5.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	84
5.2.1	Currículos, Planejamentos e Adaptações.....	87
5.2.2	Relatos de Experiências.....	92
5.3	PERSPECTIVAS PROJETADAS E ALMEJADAS.....	95
6	CONCLUSÃO.....	98
	REFERÊNCIAS.....	102
	ANEXOS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Todos são iguais, mas cada pessoa é diferente de todas as outras. De acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011a), no Brasil, o Estado tem como compromisso assegurar os direitos da pessoa com deficiência, proibindo qualquer tipo de discriminação em todos os aspectos da vida, como saúde, educação, transporte e acesso à justiça.

Percebe-se nas vivências cotidianas uma grande dificuldade quanto às relações de valores morais, éticos, humanos e na aceitação quanto às diferenças. No que se refere ao contexto escolar, é ainda notória uma certa resistência à aceitação dessas diferenças no que concerne a questões de inclusão, talvez por receio de como lidar com determinadas situações.

As conquistas, ao longo do tempo, são reflexos de anseios demandados de uma parte da sociedade que não está sendo assistida em suas necessidades de socialização e desenvolvimento humano. As políticas públicas exercidas através das leis são conquistas que precisam ser colocadas efetivamente em prática, mas encontram diversas barreiras para sua efetivação, visto que as adequações estruturais, as formações continuadas, a disponibilização de materiais adaptados e equipamentos específicos, precisam permear todos os âmbitos da sociedade para que funcione também na escola, pois de forma isolada não se consegue tornar a inclusão, um processo completo e abrangente.

Esta pesquisa mostra as possibilidades de mudanças já conquistadas, as dificuldades ainda encontradas para aplicá-las, especificamente no âmbito escolar, no que diz respeito aos empecilhos encontrados pelo professor das turmas do Ensino Fundamental I para atuar com a realidade da inclusão, expondo experiências vivenciadas no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com relação a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e junto as demandas de alunos com deficiência na sala de aula do Ensino Regular.

A referida pesquisa foi desenvolvida com professores que atuam nas salas de aula do Ensino Regular Fundamental I (de 1º ao 5º ano) e com os profissionais de apoio no CAp/UFRR, unidade do Centro de Educação (CEDUC) da UFRR, limitando-se a verificar aspectos estruturais do colégio e que ações são desenvolvidas no CAp/UFRR para atender as especificidades da Educação Especial, procurando entender como os professores fazem suas adequações para atender diferentes formas de aprendizagem em sua sala de aula, principalmente no que tange: as dificuldades no processo de ensino; as estratégias utilizadas no desenvolvimento de aulas; os recursos disponíveis para desenvolver suas ações; o processo

avaliativo; e que resultados almejam alcançar.

A pesquisa bibliográfica deteve-se ao discurso central das concepções do professor como profissional investigativo de sua prática e como as suas ações podem ser mediadas na sala de aula, foram usados Almeida e Biajone (2007), Dockrell e McShane (2000), Medeiros e Cabral (2006) e Alves (2012), no intuito de desenvolver análises para compreensão da formação docente que é construída historicamente no social antes e durante a trajetória profissional do professor. Assim, pode-se dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, portanto, sendo necessário compreender a interação como condição importante na construção dos saberes.

Sobre o trabalho pedagógico no espaço escolar, discutindo aspectos que incidem sobre a complexidade do processo formativo do professor nas concepções, nos saberes, nos desafios e nas perspectivas, foi utilizado material do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica, da Universidade Estadual do Ceará, publicado por Cavalcante, Carneiro e Silva (2012) onde estes vislumbraram a necessidade de se concretizar no espaço escolar um trabalho pedagógico que permita efetivamente o crescimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, além de Cool (1994) e de Alves (2012) que abordam aspectos voltados para a prática pedagógica dos professores frente a inclusão no que se referem aos conteúdos, estratégias de ensino aprendizagem e da relação teoria-prática e impacto na vida profissional e na formação do aluno.

Os desafios e as perspectivas dos professores para uma educação inclusiva foram analisados os textos de Carvalho (2006), Gotti (2004), Villela, Lopes e Rebello (2017) Oliveira (2014), Quixaba (2015) e Silva (2014), que abordam os desafios da formação, da atuação em sala de aula, da execução do planejamento e as práticas de ensino, direcionando-os às competências dos alunos, com destaque para uma Educação Especial deixando de ser percebida como sistema educativo paralelo a partir da atuação do Estado.

Para um levantamento do resgate histórico cronológico das políticas públicas nos âmbitos nacional e internacional, correlacionado com reflexões sobre o processo inclusivo foram utilizados autores como, Capellini e Mendes (2006), Jannuzzi (1985), Miranda (2010), Mazzotta (2001) e Santos (2015), com destaque na Educação Especial do estado de Roraima usou-se Siems-Marcondes (2016).

Para atender à estrutura dissertativa proposta, a pesquisa documental foi realizada, com arrolamento das políticas públicas que garantem a Educação Especial no âmbito escolar em nível de Brasil, através das leis, decretos, normas, portarias, resoluções e pareceres que amparam tais políticas, demonstradas por meio cronológico suas especificidades e garantias.

Junto ao Cap/UFRR, buscou-se detectar e compreender as dificuldades encontradas para aplicar as políticas de inclusão da Educação Especial, a partir de levantamentos documentais, entre eles, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno, procurando identificar normas internas e as ações de cumprimento destas.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em etapas. Num primeiro momento com observações nas adequações (incluindo a SRM) do colégio para atender a demanda de alunos com deficiência, as quais foram registradas através de técnicas de fotografias as dependências e instalações físicas. Vale destacar, que a etapa relacionada às observações realizadas na estrutura física do CAP/UFRR, tinha o intuito de verificar as adaptações que proporcionam acessibilidade a todos que tem interesse em adentrar a unidade, independentemente do tipo de limitação, identificando o processo histórico das adequações e os fatores motivadores para execução das exigências já vigentes em legislação, bem como averiguando os recursos, as obras e aquisições de materiais pedagógicos pela instituição.

Num segundo momento a pesquisa abrangeu a área pedagógica, pela importância de entender os desafios encontrados junto aos profissionais que atuam na sala de Ensino Regular, para atender os alunos com deficiência de maneira adequada nas mais diversas atividades, por meio de entrevistas, iniciadas em 14 de junho de 2018 e concluídas em 28 de setembro de 2018, contemplando 100% dos professores que atuam nas turmas do Ensino Fundamental I do CAP/UFRR, extraindo assim as subjetividades (desafios/limitações, perspectivas) dos que trabalham diretamente com estes alunos, e como estes profissionais estão se qualificando para atender a demanda.

A terceira etapa ocorreu com aplicação de questionário, nos dias 29, 30 e 31 de setembro de 2018, com participação de 61% dos funcionários de apoio (assistentes de alunos, assistentes administrativos, técnicos em assuntos educacionais, porteiro, cuidador, monitor e agentes de limpeza), com o intuito de conhecer o perfil dos profissionais que atuam no âmbito escolar e quais suas percepções frente aos alunos com deficiência.

Quanto à abordagem, o método usado nesta pesquisa foi o indutivo, cuja aproximação do fenômeno analisado, caminhou ao encontro das constatações mais particulares e referente aos procedimentos foram enfatizados, os aspectos subjetivos dos que atuam no contexto escolar, além das ações dos docentes frente à Educação Especial.

Com os procedimentos metodológicos acima descritos, vislumbrou-se perceber a funcionalidade no contexto escolar referente as demandas da Educação Especial, através da equipe gestora, dos técnicos, da equipe técnica e dos professores, cada um dentro do seu

campo de atuação, para sanar as lacunas encontradas na execução das políticas públicas de inclusão.

Sabendo que a *Introdução* deste é o primeiro capítulo, o capítulo 2 *Educação inclusiva no Brasil*, aborda o processo histórico da Educação Especial no Brasil, dando destaque às políticas públicas por meio de uma abordagem cronológica das leis, decretos e resoluções promulgadas ao longo dos anos. O capítulo traz ainda a relação entre *escola e inclusão*, além de tratar paradigmas e conceitos que permeiam o desenvolvimento de ações voltadas para a Educação Especial numa perspectiva da inclusão escolar.

O capítulo *O professor e o processo de formação* discorre sobre a formação inicial, onde as disciplinas voltadas à Educação Especial não eram ofertadas e quando oferecidas acontecem, de forma superficial. Trata também sobre a importância da atuação profissional pautada em formações continuadas para que os aprendizados sejam aprimorados e discutidos, através de um paralelo entre a formação docente e sua prática no tocante a inclusão escolar e como acontece o trabalho pedagógico na diversidade da Educação Especial.

Educação Especial: desafios no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, tema trabalhado no quarto capítulo, verificou-se as políticas inclusivas de adequação, mostrando as limitações financeiras, funcionais, estruturais e profissionais enfrentadas pelo colégio para o cumprimento da legislação vigente. O capítulo descreve também o funcionamento da SRM, os projetos elaborados e desenvolvidos, o espaço físico, os equipamentos, os materiais disponíveis e como acontece o AEE.

Finalmente, *Inclusão e o professor do Ensino Regular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima*, é o capítulo que apresenta as dificuldades enfrentadas para a realização de uma educação inclusiva no tocante a formação, acompanhamento pedagógico, disponibilidade de equipamentos e materiais adaptados, descrevendo o perfil profissional da equipe técnica que atua no colégio e como o mesmo percebe seu desempenho diante do desafio da inclusão.

Neste mesmo capítulo, aspectos observados nas entrevistas, no que se refere a atuação docente no Ensino Fundamental I do colégio, foram relacionados, mostrando como acontecem as práticas pedagógicas, as adaptações nas atividades e as avaliações dos alunos com e sem deficiência, abordando relatos de experiências das relações estabelecidas entre professores, alunos e família. O capítulo finaliza com as *perspectivas projetadas e almejadas* na realização de uma educação inclusiva.

Houve motivação pessoal para o desenvolvimento da pesquisa, por ser uma realidade enfrentada no campo de atuação, vivenciando uma rotina diária de trabalho pedagógico no

Ensino Regular, com inclusão de alunos com deficiência, diante de desafios diários e com perspectivas limitadas em diferentes metas que são alcançadas de forma não satisfatória, em diversos momentos do cotidiano escolar no CAp/UFRR. Assim, na certeza de que o desenvolvimento desta pesquisa identificou lacunas e na perspectiva de diminuí-las com a divulgação dos resultados, novas ações poderão melhorar a inclusão do aluno com deficiência e principalmente estimular os profissionais para atuação frente à realidade encontrada.

Justifica-se também pela própria produção científica, como um tema de relevância para as Ciências Humanas e Sociais, ainda limitada no que se refere à Educação Especial no estado, passando a ser um material voltado às políticas públicas na Educação Especial em Roraima, pois mesmo os representantes políticos atuando na área desde 1970 e Centros Municipais e Estadual de Atendimento e de Capacitação desenvolvendo um trabalho de apoio e capacitação relacionados a diversas deficiências, ainda se encontram inúmeras lacunas na aplicabilidade das leis elaboradas para atender tal demanda, desde dificuldades estruturais, até a formação dos profissionais que atuam no âmbito escolar.

Portanto, através da pesquisa ora desenvolvida, haverá possibilidade de identificar ações que poderão servir de referência para outros profissionais elevarem o desempenho das atividades escolares no tocante a Educação Especial.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A busca na história da educação traz informações significativas sobre o Atendimento Educacional das Pessoas com Deficiência, podendo se constatar que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas (SANTOS, 2015).

O processo histórico da Educação Especial no Brasil tem como base fundamental, em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América, onde alguns brasileiros iniciaram, a partir do século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectual e com deficiência física. Durante um século, tais providências caracterizam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de uma parcela da sociedade pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência.

O contexto histórico da Educação Especial no Brasil é enfatizado por Mazzotta (2001, p. 27) ressaltando que:

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial dos Meninos Cegos.

Cronologicamente a história da Educação Especial brasileira pode ser dividida em cinco períodos importantes (1854-1956, 1957-1987, 1988-1993, 1994-2000 e século XXI) que abrangem a natureza e o alcance das ações desencadeadas para a educação das pessoas com deficiência.

O primeiro período pode ser demarcado num curso de 100 anos, entre os anos de 1854 a 1956, com a criação de vários centros e instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Instituto Benjamin Constant (IBC); Instituto de Cegos Padre Chico; Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e o Instituto Pestalozzi (MIRANDA, 2004).

Em 17 de maio de 1890, o Chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o ministro da Instituição Pública, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant

Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento (MAZZOTA, 2001).

Depois, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant - IBC, em homenagem ao seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTA, 2001).

Foi D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do IBC, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Hüet, cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, que chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855 e com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II, acolhendo os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola para surdos no Brasil, ordenando dessa forma, que lhe fosse facilitado a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e em 1857, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (MAZZOTTA, 2001).

A criação dos institutos favoreceu o desenvolvimento no atendimento das pessoas com deficiência como frisa Jannuzzi (1985, p. 30):

A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, com sua população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. O prestígio desses Institutos, diretamente ligados ao governo central, pode ser evidenciado, por exemplo, pelos recursos financeiros a eles destinados. Em 1891 receberam juntos uma verba de 251.000\$000 contos de réis, quantia que ultrapassou os 221.000\$000 designados para a Escola Superior de Minas Gerais, em Ouro Preto. No ano seguinte, o privilégio conferido ao ensino superior se fez notar com a destinação de 203.380\$000 à Escola de Ouro Preto e de 173.765\$000 aos dois Institutos.

Alguns importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação das pessoas com deficiência, no começo do século XX, são os trabalhos científicos e técnicos publicados, onde 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 alunos com deficiência intelectual. Ainda, catorze estabelecimentos de Ensino Regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTA, 2001).

Ainda segundo Mazzotta (2001), nesse mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam alunos com deficiência intelectual e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outras deficiências. Sejam por sua importância no momento mesmo de sua criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento ou, ainda, pelo papel desempenhado na evolução da Educação Especial, alguns destes estabelecimentos de ensino e instituições especializadas, bem como outros que não constaram desta relação, devem ser mais bem conhecidos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa com Síndrome de Down, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos, nos Estados Unidos, seu país de origem. Beatrice admirou-se por não existir no Brasil nenhum tipo de Associação desta natureza, motivados por ela, um grupo de pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência, fundou a primeira APAE do Brasil, em 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro (APAE PARANÁ, 2019).

A APAE é uma organização social que tem por objetivo promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. Assim surgiram as primeiras associações de pais e amigos que se mostraram capazes de lançar um olhar mais propositivo, tendo como visão, a excelência e referência no país, na defesa de direitos e prestação de serviços, com a missão de promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, na perspectiva da inclusão social (APAE BRASIL, 2019).

O segundo período de 1957 a 1987 (30 anos) começou com o atendimento educacional onde as pessoas com deficiência foram explicitamente assumidas a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim. A primeira a ser instituída foi para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, com o intuito de promover por todos os meios, as medidas necessárias à educação e assistência, aos deficientes da audição e da fala, com a finalidade de organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da

audição e da fala e promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas (BRASIL, 1957).

Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, por meio do Decreto nº 44.236 de 1º de agosto, vinculada à direção do IBC, no Rio de Janeiro, salientando em seu Artigo 3º que a referida campanha promoveria a educação e a reabilitação de pessoas com deficiência visual, em idade pré-escolar, escolar e adulta, com os seguintes objetivos:

- a) instalar e manter em funcionamento Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, para deficitários visuais, tendo como paradigma as instituições do mesmo gênero, reconhecidas como modelares, pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas;
- b) instituir um Programa de Reabilitação Domiciliar para os Deficitários Visuais;
- c) cuidar da integração dos cegos e amblíopes reabilitados em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em instituições de natureza privada quanto oficiais;
- d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes;
- e) auxiliar e promover a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais, destinados a realçar o alcance social e econômico da reabilitação e da educação dos deficitários visuais;
- f) auxiliar a construção, reconstrução, conservação e funcionamento de estabelecimentos de reabilitação para deficitários visuais, que submetam seus programas à aprovação e suas atividades às recomendações técnicas e à inspeção da Campanha;
- g) promover por todos os meios a formação e o aprimoramento cultural de técnicos de reabilitação e de pessoal especializado em pedagogia de cegos e amblíopes;
- h) manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da visão;
- i) prestar assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, promotores da reabilitação dos cegos, desde que satisfaçam às condições de natureza técnica exigidas pela Campanha;
- j) custear o pagamento de professores (sic) e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha;
- k) promover o recenseamento de professores (sic) e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha;
- l) promover a realização de pesquisas de interesse (sic) médico, médico-social e pedagógico, para os deficitários visuais (BRASIL, 1958).

Foi instaurada pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), dispondo que esta seria conduzida por uma comissão de três membros sob a presidência do referido ministro e que teria por finalidade promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças com deficiência intelectual de qualquer idade ou sexo (BRASIL, 1960).

Com a instituição da CADEME, foi contemplado a criação de um Fundo Especial, de natureza bancária, sob responsabilidade do diretor executivo, que deveria ser constituído por

doações e contribuições previstas nos orçamentos da União, Estados, Municípios; entidades paraestatais, particulares, públicas, privados, nacionais e estrangeiras; venda eventual de patrimônio da campanha, além de dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação (BRASIL, 1960).

Apenas em 1961 a Educação Especial ganhou espaço na legislação, sendo contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 20 de dezembro, no Artigo 88, onde diz que a educação de pessoas com deficiência, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e no Artigo 89, contemplando que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de pessoa com deficiência, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Um marco importante foi a publicação do Decreto nº 72.425, de julho de 1973, que dispõe da criação de um Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento as pessoas com deficiência, definindo que o mesmo iria gozar de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC), salientando em seu Artigo 2 que:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Em 09 de dezembro de 1975 foi aprovada, em Assembleia Geral da ONU, uma Resolução assegurando a proteção dos direitos, assistência e orientações para instituir medidas judiciais às pessoas com deficiência, no entanto o documento não trouxe orientações de como se aplicaria tais direitos, nem quais as possíveis punições, caso os acordos não fossem cumpridos, porém foi assinado por alguns países, no compromisso de garantir que as pessoas com deficiência fossem respeitadas em suas características (ONU, 1975).

O terceiro período (1988-1993) foi marcado pela promulgação da Constituinte de 1988 que estabelece no Artigo 3º, Inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, além de agregar aspectos que contemplam direitos as pessoas com deficiência. No Artigo 203, os Incisos IV e

V garantem a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência, a promoção de sua inclusão à vida comunitária e um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família (BRASIL, 2018a).

Ainda no Artigo 227, da Constituinte de 1988 é assegurado que o Estado promova programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas, com o preceito contemplado no Inciso II, com a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como de integração social do adolescente e do jovem com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação, reformulados por meio da Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2018a).

Define, ainda, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, 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, no Artigo 208, como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino (BRASIL, 2018a).

Em 1989 foi publicada a Lei nº 7.853 de 24 de outubro, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, pela Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, definindo como crime na área da educação, recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um aluno por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, público ou privado, com pena de um a quatro anos de prisão, além de multa, com o não cumprimento das seguintes alíneas expostas no Artigo 2, Parágrafo Único, Inciso I:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Através do Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, foi instituído a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência (BRASIL, 1993).

No quarto período (1994-2000) pode-se levar em consideração a Declaração de Salamanca em 1994 que colocou a questão em âmbito mundial estendendo-se até final do século XX, por meio de tal documento, favorecendo o atendimento de necessidades específicas das pessoas com deficiência e garantindo a participação mais efetiva dos países, que culminaram no documento da ONU com:

"Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e países, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial (ONU, 1994, p. 01).

Embora a inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares não seja um fato novo, esse processo de inclusão vai ocorrer em âmbito mundial, a partir de 1994, com a publicação pela União das Nações Unidas (ONU) da chamada Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em Educação Especial, que o termo Educação Inclusiva ganha força e coloca-se como meta dos países signatários da declaração, inclusive o Brasil (SANTOS 2015).

Nesta Declaração, assinada em 10 de junho foram expostas novas propostas para se fazer uma Educação Especial que atendesse as necessidades das pessoas que precisariam desse olhar diferenciado, mas preconizando a importância de incluir e proporcionar a elas um desenvolvimento pleno de suas capacidades.

A Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994, documentou a necessidade da inclusão das disciplinas de *Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente, nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Recomendou também cursos adicionais na área de

Educação Especial para estes mesmos cursos, com o propósito de qualificar o profissional, para que o mesmo tivesse meios teóricos para desenvolver um trabalho relevante e diferenciado com essas pessoas, como também, para que o profissional já saísse da graduação com componentes mínimos de atuação, diante da nova realidade educacional (BRASIL, 1994).

Outro momento que possibilitou algumas conquistas para a Educação Especial, foi a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que recebeu nova redação através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, onde foi contemplado em seu Capítulo V, Artigo 58, a Educação Especial como modalidade a ser oferecida preferencialmente na Rede Regular de Ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola de Ensino Regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial e o AEE realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de Ensino Regular (BRASIL, 2013).

Essa mesma lei, em seu Artigo 59, destaca que os sistemas de ensino asseguram aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para AEE, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a inclusão dessa modalidade, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do Ensino Regular. Assegura ainda, que o poder público deve adotar como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino (BRASIL, 2013).

Vale destacar, que em 2018, foi alterado o Capítulo III, desta lei, para evidenciar que a oferta de Educação Especial se iniciaria na Educação Infantil sendo estendida ao longo da vida (BRASIL, 2018b).

Em 1999 foi promulgada a Portaria nº 319, de 26 de fevereiro, instituindo uma Comissão Brasileira do Braille no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), com intuito de fomentar uma política de diretrizes e normas para atender as diversas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Música, Informática e outras Ciências), exigindo sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola, considerando a necessidade de intercâmbio entre comissões de Braille de outros Países, de acordo com a política de unificação do Sistema Braille, a nível internacional (BRASIL, 1999a).

Neste mesmo ano, o Decreto nº 3.076, de 1º de junho criou no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) tendo como competência, cuidar da efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, acompanhando o planejamento, avaliando a execução das políticas setoriais de educação, saúde, e trabalho, assistência social, política urbana, podendo sugerir as modificações necessárias, apoiando as políticas e as ações dos conselhos no âmbito dos estados, do distrito federal e dos municípios, propondo a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e a promoção dos direitos, além de aprovar o plano de ação anual, acompanhar, mediante relatórios de gestão o desempenho dos programas e dos projetos da Administração Pública Federal (BRASIL, 1999b).

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, ao discorrer sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao Ensino Regular (BRASIL, 1999c).

Na Seção II, desse decreto, no que tange o acesso à educação, traz nos incisos do Artigo 24 a garantia de matrícula de pessoas capazes de se integrarem aos cursos de Ensino Regular de estabelecimentos públicos e particulares; a inclusão da Educação Especial como modalidade de educação escolar de forma transversal em todos os níveis e nas modalidades de ensino; a inserção, no sistema educacional das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos

públicos de ensino; o oferecimento obrigatório dos serviços de Educação Especial ao educando com deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano e o acesso de aluno com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos (BRASIL, 1999c).

Em 19 de dezembro de 2000 foi instituída a Lei nº 10.098, estabelecendo normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000), para as pessoas que possuam algum tipo de limitação com relação a locomoção e permanência, possa ter acesso a lugares de lazer, trabalho, esporte e educação.

Dentro da perspectiva cronológica, criada para essa pesquisa, o período vigente inicia-se no século XXI, configurando-se por políticas implantadas que contemplaram melhorias para o funcionamento da Educação Especial no âmbito escolar, com conquistas relevantes como a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Esta resolução assegurou a matrícula de todos os alunos com deficiência em salas comuns da Educação Básica do Ensino Regular, em todas as suas etapas e modalidades, com início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial, contemplando recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção de uma educação inclusiva, determinando no Artigo 12, que os sistemas de ensino, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem deficiência, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação (incluindo instalações, equipamentos e mobiliário) e nos transportes escolares (BRASIL, 2001a).

O Artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, atende a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 1999 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, garantindo que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b).

Na perspectiva da educação inclusiva, novamente através do CNE em seu Conselho Pleno (CP) a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define, em decorrência das legislações anteriores, que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2002a).

Um marco importante na trajetória das conquistas da Educação Especial é a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002b).

Em seu Artigo 1º, a Lei nº 10.436/02 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS e deve ser garantido o uso e difusão por parte do poder público e empresas concessionárias de serviços de assistência à saúde, que devem atender e tratar de forma adequado as pessoas com deficiência auditiva. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. A lei reforça que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002b).

Também nesse mesmo ano, a Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002, aprovou as diretrizes e normas voltadas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, em todas as modalidades de aplicação, recomendando o uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal¹ (CDU) 376.352 do MEC, a partir de 01 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2002c).

Foi em 2004, que o Ministério Público Federal (MPF) publicou o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro, que regulamentou as Leis nº 10.048 de 08 de novembro de 2000 e a nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da

¹ A Classificação Decimal Universal (CDU ou UDC) é um sistema de classificação documentária que contém um elemento facetado ou analítico-sintético significativo e é usado especialmente em bibliotecas especializadas. A CDU tem sido modificada e expandida ao longo dos anos para abranger a produção cada vez maior em todas as áreas do conhecimento humano e continua sofrendo um processo de revisão contínua para dar conta de todos

acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, contemplando informações quanto ao atendimento prioritário, as condições gerais da acessibilidade, a implementação arquitetônica e urbanística, no que diz respeito a habitação de interesse social, bens culturais imóveis, serviços de transportes coletivos rodoviário, aquaviário, metroferroviário e aéreo, com prerrogativas para o acesso à informação e à comunicação, além da criação do Programa Nacional de Acessibilidade (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, surgiu para regulamentar a Lei nº 10.436 de 24 de abril 2002, e dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação do tradutor e intérprete, o uso e da difusão da mesma e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas, descrevendo também a garantia do direito à educação e à saúde (BRASIL, 2005).

Na implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, publicado por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de maio de 2007, visando a melhoria na qualidade da educação básica, ficou definido mecanismos de medição de índice de desenvolvimento e como aconteceria a assistência técnica e financeira da União. No que se refere a Educação Especial o referido plano estabeleceu, através do Inciso IX do Artigo 2º, sobre a garantia do acesso e permanência no Ensino Regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, nas salas comuns (BRASIL, 2007).

O ano de 2008 iniciou com a entrega ao Ministro da Educação, em 07 de janeiro, um documento que traçava a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para o país, elaborado por um grupo de trabalho constituído de profissionais da Educação Especial, nomeados pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, com o objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

O documento trouxe orientações para que os sistemas de ensino pudessem garantir acesso ao Ensino Regular, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, possibilitando a oferta de AEE, formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão, além de assegurar a participação da família e da comunidade, oportunizando acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e solicitando articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Nesse mesmo ano, foi instituído o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, dispondo sobre o AEE (BRASIL, 2008b) incorporado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de

novembro de 2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), este decreto define o AEE complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial (BRASIL, 2011b).

Em 2009 por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada com o propósito dos Estados se comprometerem em promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, sem qualquer tipo de discriminação. O texto dessa convenção determinam critérios para garantir a igualdade e não-discriminação, o apoio as mulheres e crianças com deficiência, a conscientização, a acessibilidade, o direito à vida, o reconhecimento igual perante a lei, o acesso à justiça, a liberdade e segurança, a prevenção contra tortura, exploração, violência e abuso, a proteção da integridade da pessoa, a vida independente e inclusão na comunidade, a mobilidade pessoal, a liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação, o respeito à privacidade, a educação, saúde, a habilitação e reabilitação, o trabalho e emprego, a participação na vida política, pública, cultural e em recreação, lazer e esporte (BRASIL, 2009a).

Ainda em 2009 o CNE através da CEB publicou a Resolução nº 04 de 2 de outubro, que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE, por meio da SRM ou em Centros de Atendimento Especializados na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determinando o público alvo da Educação Especial e definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no PPP da escola e informando o apoio prestado pela União no financiamento de formação dos agentes envolvidos no ambiente escolar e dispondo sobre os recursos para a aquisição de materiais específicos e espaços com acessibilidade (BRASIL, 2009b).

Em 2010, com a Resolução nº 04 do CNE/CEB, de 13 de julho foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, preconizando em seu Artigo 29, que os sistemas de ensino matriculem os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas do Ensino Regular e no AEE, orientando que as escolas criem condições para que o professor da sala comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, ao mesmo tempo em que o professor do AEE, participa identificando habilidades e necessidades dos estudantes, além de organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2010a).

Para tanto, como orientações fundamentais os sistemas de ensino devem garantir o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes, a oferta do AEE, a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, a participação da comunidade escolar, a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes, além de promover a articulação das políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2010a). Anteriormente, o Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010, estabelecia, no Artigo 28, que o MEC adotasse mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da Educação Especial e a professores das escolas de educação básica públicas (BRASIL, 2010b).

Com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, instituiu-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado “Viver sem Limite”, que passou ser executado pela união em colaboração com estados, distrito federal, municípios, e com a sociedade, para garantir um sistema educacional inclusivo, equipamentos públicos de educação acessíveis, ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mais acesso às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza, prevenção das causas de deficiência e qualificação da rede de atenção à saúde, de acordo com o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi criada pela Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, e em seu Artigo 7º, veda a recusa de matrícula e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório e define alguns direitos que devem ser assegurados a estas pessoas como o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (BRASIL, 2012).

Com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 foi aprovado, com vigência por 10 (dez) anos, o Plano Nacional de Educação (PNE), onde no Inciso III, § 1º, do Artigo 8º, determina que os estados, o distrito federal e os municípios garantam o atendimento as necessidades específicas da Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Depois de longo caminho e várias conquistas no âmbito legal, em 2015, por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando e promovendo em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com

deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta lei, em seu Artigo 2º, determina que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Determina ainda, no Capítulo I, Artigo 2º, § 1º, Incisos I, II, III e IV que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação, delegando ao Poder Executivo, criar instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015).

Nessa mesma lei, Estatuto da Pessoa com Deficiência, na Seção Única, do Atendimento Prioritário, Título II, dos Direitos Fundamentais, no Capítulo IV, do Direito à Educação, no que se refere a educação constitui direito da pessoa com deficiência, a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Ainda no Capítulo IV, do Direito à Educação, Artigo 27, é assegurado a pessoa com deficiência educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade (BRASIL, 2015).

No Artigo 28 relaciona a incumbência ao poder público para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional em todos os níveis e modalidades, o PPP, a oferta de educação bilíngue, as pesquisas, o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de AEE, recursos e serviços de acessibilidade, a participação dos estudantes, formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio, oferta de LIBRAS, do Sistema Braille e de tecnologia assistiva, acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica, inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência, igualdade de condições nos jogos e nas atividades recreativas, esportivas e de lazer, acessibilidade às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as

modalidades, etapas e níveis de ensino, além de oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

No que se refere aos a disponibilização de tradutores e intérpretes da LIBRAS atuantes na educação básica, deixa claro que estes devem no mínimo, possuir Ensino Médio e certificado de proficiência na LIBRAS e nos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em LIBRAS (BRASIL, 2015).

Ainda no Capítulo IV, que se refere ao Direito à Educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destaca no Artigo 30, que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas IES e de Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas de atendimento preferencial nas suas dependências, disponibilizando: formulários de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas; recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; além de tradução completa do edital e de suas retificações em LIBRAS (BRASIL, 2015).

O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu em outras culturas e países, foi marcado por uma fase inicial de eliminação e exclusão, passando-se por um período de integração parcial através do atendimento especializado. Esse período histórico deixou marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicos. Romper com esta visão, que implica numa política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil. Mas, com menor ou maior êxito, isso foi feito com o avanço da legislação nacional sobre este tema, contando com a contribuição direta das próprias pessoas com deficiência física e dos movimentos sociais. (MIRANDA, 2010).

É possível perceber um avanço significativo no tocante aos dispositivos legais voltados a atender as demandas em torno da Educação Especial, com conquistas e notoriedade nas tentativas em diminuir as lacunas enfrentadas pelas pessoas com deficiência, principalmente no âmbito escolar, onde se busca garantir alternativas para que todos sejam

contemplados independente da deficiência, através de ações que assegurem a permanência e inclusão de todos. Mas vale destacar que “todo esse amparo legal só se constituiu devido a esforços dos envolvidos em defesa dos seus direitos, isto é, de pais, profissionais da área, pessoas sensíveis a causa e dos próprios interessados” (QUIXABA, 2015, p. 65).

2.1 ESCOLA E INCLUSÃO

A educação na sociedade moderna formada e influenciada pelo processo de globalização é atualmente o palco de grandes debates, tendo em vista que as referências à educação é assunto a nível mundial e fator primordial para o desenvolvimento de qualquer nação que queira se manter no cenário competitivo.

A inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão. Ela implica em uma profunda transformação nas escolas, uma vez que envolve o rompimento de atitudes de discriminação e preconceito, de práticas de ensino que não levam em consideração as diferenças, e de barreiras de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos ambientes escolares. Na escola inclusiva, todos devem sentir-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009, p. 21).

Nesse contexto, ensinar e aprender tornam-se cada vez mais significativos, e o processo ensino-aprendizagem se reformula para atender as necessidades da imensa demanda que chega as escolas, principalmente quando se fala de educação inclusiva que envolve atores e agentes como escola, família e aluno (DOMINGOS, 2005).

A educação inclusiva é alvo de questionamentos, quanto a efetividade de priorizar o acesso e a permanência de alunos com deficiência, pela forma como o processo de inclusão vem ocorrendo, pois, muitas escolas negligenciam as singularidades dos alunos (BAPTISTA, 2015).

Todavia, Oliveira (2014) menciona que para inclusão ocorrer a escola precisa ter estrutura física e humana contando e disponibilizando de infraestrutura física, materiais, equipamentos e professores especializados para receber e trabalhar de forma didática e pedagógica os alunos e suas necessidades, tornando assim, o sistema regular de ensino, um ensino inclusivo.

Nessa perspectiva, a inclusão é ainda um desafio que as escolas comuns têm enfrentado, pois, para atender o direito à educação em sua plenitude, os profissionais que atuam nas escolas necessitam aprimorar suas práticas investindo na infraestrutura física e

humana para promover melhoria da qualidade da educação básica ofertando assim um ensino inclusivo que contemple atender às diferenças (DOMINGOS, 2005).

A sociedade na atual conjuntura enfrenta o desafio da inclusão da pessoa com deficiência, através de processos de valorização e respeito considerando o aspecto de que:

Esse sujeito durante séculos foi aturdido pela comiseração e práticas exclusivistas em seu entorno social e familiar, refletidos nos atuais modelos antropológicos que pregam a necessidade de se potencializar o desenvolvimento desta camada populacional no sentido de que uma geração de desvalidos e incapazes dê lugar a uma educação que priorize sua ascensão social, profissional e educacional (NAUJORKS; PONTES; PLETSCH, 2001, p. 01).

Nesse sentido, a educação inclusiva escolar é entendida por Capellini e Mendes (2006) como instrumento de legitimação do ensino para as pessoas com deficiência promovendo a igualdade de direitos e diminuindo a seletividade social e complementada por Naujorks, Pontes e Pletsch (2011), como um reflexo positivo no contexto social, pois além de se tratar de ensino e inclusão trata-se também de valores esquecidos ou nunca aprendidos e vista com preconceito. Portanto, a Educação Especial, pelo esforço de muitos profissionais, principalmente da educação, pais e muitas outras pessoas que influenciaram, está quebrando barreiras ao atender as demandas advindas da sociedade.

É nesse cenário que o aluno inicia seu universo escolar, um momento que para inúmeras famílias, cria-se uma situação de expectativas, tanto por ser uma fase de descobertas, onde o aluno passará a compreender novas rotinas, como por ser uma etapa do desenvolvimento que irá exigir inclusão entre pessoas com perspectivas diferentes. É, tanto para o aluno, quanto para o professor, um momento de aprendizagem e de adaptação, pois irá principiar uma jornada de trocas de conhecimento, onde ambos precisam identificar a melhor maneira para conduzir este momento. Essa troca de saberes se dá através do processo de inclusão possibilitando às crianças a sociabilidade (MASCIOLI, 2012).

Para Camargo (2017) o processo de inclusão identifica as dificuldades dos indivíduos e busca reorganizá-la no meio social proporcionando meios para que ele tenha acesso aos seus direitos essenciais. Logo, a escola precisa estar preparada para receber uma demanda complexa com necessidades particulares, porém, em muitas situações, encontra barreiras na aplicabilidade de ações que possibilitem a verdadeira inclusão dos indivíduos.

Há alguns anos, as escolas públicas brasileiras, disponibilizavam vagas em salas “especiais” para atender os alunos que apresentavam alguma deficiência. Estas salas eram vistas como um avanço no que se refere a inclusão, uma vez que antes disto, as pessoas com

deficiência, não tinham acesso as escolas da rede pública. Eram salas estereotipadas que recebiam todas as deficiências para que fossem desenvolvidos trabalhos isolados das salas de aula regulares (ZARDO, 2013).

Não se pode negar que ocorreram significativas mudanças e grandes avanços, com relação a realidade anteriormente vivida, no qual as pessoas com dificuldades ou deficiências eram vistas como estorvos, inúteis e tratadas com total desprezo. Entretanto, a sociedade e a escola ainda precisam progredir bastante para que se possa de fato falar em equidade e inclusão (CAMARGO, 2017).

As escolas oferecem vagas em suas salas de Ensino Regular e ainda dispõe de SRM para que o aluno com deficiência possa ter as mesmas oportunidades de ensino que qualquer outra pessoa. Quixaba (2015, p. 27) assegura que “as práticas inclusivas precisam convergir para a construção de significados e assim contribuir para o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência”. Observando as legislações vigentes, tudo deveria funcionar de forma igualitária, atendendo todas as demandas encontradas no âmbito escolar, no entanto, na prática, as necessidades são maiores que as possibilidades de atender os anseios deste público, que ainda batalha para ter seus direitos assegurados.

Um ponto que dificulta a aplicabilidade de uma educação inclusiva é a ausência de apoio financeiro para que as escolas se adequem estruturalmente, com equipamentos, materiais pedagógicos específicos, adaptação de espaços e tecnologias assistivas. No entanto Quixaba (2015, p. 30) ressalta que “a escola é um espaço que muito pode contribuir a que os alunos tenham a possibilidade de acesso ao conhecimento e com isto construam sua autonomia crítica por meio de práticas inclusivas”, pois a direção, em busca de soluções, passa a ser a mesma para todos: gestores, técnicos, professores, equipe de apoio e família, ou seja, os objetivos a serem alcançados são comuns, fazendo com que as lacunas na aplicação da Educação Especial, com a proposta de inclusão, diminuam cada vez mais.

Para que se possa falar de escola inclusiva é preciso ir além do fato de alocar simplesmente o aluno com deficiência em sala de aula, é importante perceber que este aluno, com suas características, precisa ter suas habilidades estimuladas. Segundo Villela, Lopes e Rebello (2017, p. 02) torna-se necessário perceber que “o uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes envolvidos no processo”. Essa percepção pode despertar, nos agentes envolvidos, a dimensão do seu papel, como educador, para que seus alunos possam alcançar novos conhecimentos, que o mesmo não pode ficar limitado unicamente ao fator de socialização e esta proatividade precisa acontecer de forma

abrangente, ou seja, com o envolvimento da gestão, dos professores da sala de Ensino Regular, dos professores envolvidos no processo de inclusão, bem como a participação efetiva da família.

Faz-se igualmente necessária, para uma efetiva inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, a participação dos profissionais do ensino comum e da educação especial em reuniões conjuntas, para a tomada de decisões sobre estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado dos alunos com deficiência, de acordo com as características de cada um (VILLELA; LOPES; REBELLO, 2017, p. 09).

É fundamental considerar o conceito da Declaração de Salamanca a respeito das escolas inclusivas, no que se refere as orientações para a ação em nível nacional, numa nova forma de pensar em Educação Especial, através do item que descreve sobre a Estrutura de Ação em Educação Especial pois sua concepção contempla todos nesse processo.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (ONU, 1994, p. 11).

Partindo desse princípio Gotti (2004, p. 06) menciona algumas características que as escolas inclusivas necessitam apresentar:

uma escola inclusiva se caracteriza por aceitar, respeitar e valorizar alunos com diferentes características: meninos e meninas, altos e baixos, gordos e magros, pobres e ricos, negros, brancos, índios, cegos, surdos, em cadeiras de rodas, usando lupa, usando calçado ortopédico, usando aparelho no ouvido, com doença crônica, católicos, protestantes, evangélicos e outros. É uma escola construída sob o princípio da educação como direito de todos os cidadãos. É um objetivo a ser alcançado pela luta por uma escola pública gratuita e de qualidade.

Nesta perspectiva, evidencia-se ser necessário ampliar os debates acerca do entendimento dos conceitos que permeiam a educação inclusiva permitindo a compreensão das bases fundamentais dessa modalidade de ensino que contempla diversas práticas sociais, programas, serviços e políticas sociais, que visam atender as pessoas com deficiência na promoção do direito a educação de qualidade prevista em lei pela Educação Especial.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARADIGMAS E CONCEITOS

Para sanar as dificuldades de aprendizagem relacionadas a cognição do indivíduo dentro do processo educativo, a modalidade Educação Especial foi desenvolvida com objetivo de atender as necessidades de um público específico com a comunidade escolar e as sociedades organizadas para minimizar as diferenças existente entre as pessoas, através de recursos de acessibilidade, tornando então, o ambiente escolar, lugar para todos independente de suas condições ou características (ALVES; BARBOSA, 2006).

A Educação Especial está voltada ao atendimento de alunos com deficiências, organizada e planejada específica e exclusivamente para esse público, amparada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que estabelece, para os efeitos desta Lei, o conceito de Educação Especial como sendo “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” (BRASIL, 2013).

Para Carvalho (2006, p. 17) entende-se por Educação Especial “conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar.

Ainda corroborando com o debate conceitual Mendonça (2015, p. 02) define a Educação Especial como:

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino de responsabilidade coletiva, para atuar no ambiente escolar, com objetivo de atender a heterogeneidade individual, no entanto, o que se percebe, na prática ainda está bem distante de atender suas prerrogativas com sucesso, a medida em que as pessoas envolvidas no processo educacional (todos os atores do ambiente escolar) ainda tem dificuldade em perceber a responsabilidade coletiva, onde os discursos precisam ser em defesa das pesquisas e formação para atuação no ambiente escolar, que necessita se adaptar para atender o público heterogêneo.

Nesse sentido, Quixaba (2015) reconhece as relevantes conquistas alcançadas no final do século XX ao início do século XXI, onde surgiram dispositivos legais que têm possibilitado resultados em direção de uma educação inclusiva, fazendo com que a Política Nacional de Educação Especial ganhe força nos níveis federais, estaduais e municipais, mesmo que ainda seja perceptível inúmeras lacunas.

É possível perceber, no âmbito escolar, algumas conquistas, no entanto as barreiras na efetivação da Educação Especial como preconiza a legislação ainda é um desafio enfrentado, com muitas escolas encontrando diversas barreiras para atender as demandas solicitadas em todos os âmbitos que envolvem tal atendimento, e em muitos momentos, com dificuldades para direcionar as ações numa perspectiva que atenda o processo.

Dizer que será possível atender, satisfatoriamente, todas as demandas que a Educação Especial traz, é ainda utópico, pois a quantidade de necessidades educacionais especiais envolvidas em tal processo exige que se tenha uma estrutura física e pedagógica preparada, o que na prática não tem acontecido, pois as escolas, na sua maioria pública, são carentes de suportes básicos, com uma diversidade enorme de demandas, o que prejudica a efetividade do que sugere a proposta de uma educação especial.

Nesse sentido, Werneck (1997, p. 42) coloca que “a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados”, e as escolas regulares, que buscam seguir a filosofia inclusiva, e asseguram uma Educação Especial aos seus alunos tornam-se espaços para o debate e combate das atitudes discriminatórias, criando oportunidades para todos independente de suas características pois ainda “existe muito a ser feito e é na prática, no fazer cotidiano do professor, tanto do Ensino Regular quanto do Ensino Especial que se dão os avanços rumo à educação para todos” (VILLELA; LOPES; REBELLO, 2017, p. 02).

Por outro lado, a inclusão é uma realidade no âmbito escolar e precisa ser atendida na sua forma mais ampla, porque não se pode dizer que os alunos com deficiência estão inclusos apenas por estarem matriculados e frequentando a escola no processo da Educação Especial, este aluno precisa ter seus direitos de cidadão atendidos, para isto é fundamental que todos tenham condições frente a igualdade de oportunidade, pois na concepção de Villela, Lopes e Rebello (2017, p. 02) atualmente “existe uma excessiva teorização da prática pedagógica. É comum que seja dito muito do que é preciso fazer, sem que sejam apontados caminhos para essas ações”.

Assim, entende-se que a escola necessita passar por um processo renovador em que a inclusão seja a mola propulsora para efetivar as práticas pedagógicas inclusivas e isso

somente será alcançado quando a educação significativa acontecer para todos os alunos, independentemente de suas características particulares.

2.2.1 Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

De acordo com Naujorks, Pontes e Pletsch (2001) não se deve confundir escola integradora com inclusiva, a primeira geralmente abre as portas para receber os alunos com deficiência e coloca na sala de aula, mas ela não socializa com os demais alunos. A segunda recebe e inclui o aluno na sala de aula como membro dela, onde mesmo com suas características a escola busca meios para se adapta a ele, nesse processo a escola, professores e alunos concebem novas e importantes funções que torna a escola um ambiente de inclusão.

Nessa perspectiva, Quixaba (2015, p. 1993) afirma que:

Possibilitar condições de acesso e acessibilidade é contribuir para a implementação de um sistema educacional mais inclusivo. Torna-se, portanto, essencial que as escolas disponibilizem recursos materiais e funcionais que possam romper com as barreiras que inviabilizam os alunos público-alvo da educação especial de terem acesso as condições necessárias para estarem na escola e permanecerem produtivamente nela.

Sendo assim, percebe-se que a escola comum não se torna automaticamente inclusiva, é necessário primeiramente que todos compreendam que a inclusão é um processo dinâmico e que precisa ser construído coletivamente para diariamente vencer seus desafios e cumprir suas perspectivas.

A Educação Especial no Brasil é resultado da luta de familiares e da sociedade que sentiram a necessidade de proporcionar as pessoas com deficiência, condições para socialização e acesso à educação. Assim, aliadas as políticas públicas, que possibilitaram oferecer acesso à educação e mesmo antes delas, surgiram diversas instituições sem fins lucrativos com atendimento específicos e acompanhamento pedagógico, que atendiam crianças com deficiências que não frequentavam a sala de aula regular, ou quando frequentavam, não tinham suas especificidades observadas.

As leis, portarias e resoluções, criadas para atender a demanda de alunos que necessitam da Educação Especial como suporte suplementar ou complementar, fazem com que surja um questionamento de para onde se deve evidenciar a deficiência, no aluno que tem alguma limitação específica, ou no ambiente escolar, que mesmo com todas as determinações e orientações ainda têm tantas dificuldades e dúvidas para atender a diversidade de públicos

que a escola recebe. Carvalho (2006, p. 17) afirma que “especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso”.

Nessa perspectiva, ressalta-se novamente a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial, que como princípio maior enaltece o direito de todos à educação, sendo assim a educação inclusiva indica que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas nas escolas regulares, baseando-se no princípio de educação para todos. Todavia, esse princípio restabelece diversos desafios ao processo de inclusão, como mencionado por Bueno (1993, p. 82) quando relata que:

Diante das tendências mundiais no trato da pessoa *portadora* de necessidades educativas especiais, torna-se inadiável que as instituições educacionais de todo o Brasil assumam uma postura decisiva em relação à sua missão de promover uma educação profissional condizente aos atuais modelos inclusivistas oferecido aos seus milhares de aprendizes, para que os mesmos possam encetar um movimento forte de transformação de uma sociedade, em que seus polos de execução vislumbrem a equidade de oportunidades para todos.

Dessa forma, as escolas comuns devem se adaptar para atender todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. Toda pessoa tem o direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Todo o aluno possui características, capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem próprias. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados, de tal forma a considerar a ampla diversidade de suas características (ALVES; DUARTE, 2011).

Conforme Paula e Costa (2008, p. 19) a escola precisa oferecer os seguintes suportes para dar condições de ensino e assistência à criança:

períodos de capacitação aos professores de classes comuns, em reuniões de estudo com professores especializados, com supervisão de profissionais da delegacia de ensino e coordenação ou diretoria de ensino (conforme a região) [...] serviço de apoio pedagógico especializado em período diferente do período em que o aluno frequenta a classe comum (sala de recurso com professor especializado, o qual pode realizar um trabalho itinerante, indo às escolas onde os alunos estão matriculados) [...] condições de participação da família [...] em reuniões de pais e mestres, conselhos de escola, associação de pais e mestres e outras próprias de cada unidade escolar [...] em projetos que envolvem a comunidade, como os estudos de meio ambientes e socioculturais, atividades desportivas e recreativas (grifos da autora).

De acordo com Peixoto (2002) todos os interessados devem se comprometer com o desafio e trabalhar, de modo que a educação para todos seja efetivamente, para todos, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades.

Corroborando com esse viés Silva (2014, p. 40) afirma que:

a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem. Uma questão que se revela importante é a efetivação de ações que *mobilizem* toda a escola, seja por meio de reuniões, palestras, cursos de formação, em torno dos princípios que fundamentam o processo de inclusão escolar e social.

Sendo assim, é necessário acolher e promover a inclusão social e ensinar, pois, esse é o papel da escola e do sistema educacional. Para isso as escolas têm que capacitar tecnicamente os funcionários, desde os diretores até os zeladores para passar para essas crianças algum aprendizado que possa ser útil na sua vida familiar e no futuro, na sua vida profissional (GADOTTI, 2000).

Pensar em estratégias de ensino para atuar no ambiente escolar, faz parte das atribuições articuladas ao professor, que precisa redirecionar suas ações sempre que os resultados esperados não sejam alcançados, pois as demandas são diferentes à medida que as pessoas aprendem de uma forma particular, baseando-se nas suas experiências para produzir conhecimento. Estabelecer uma prática que seja significativa para todos os alunos é o maior desafio em uma educação que está sempre com novas e diferentes descobertas.

Precisamos esclarecer, de uma vez por todas, que os movimentos em prol de uma “educação para todos” são movimentos: (a) de inclusão de todos em escola de qualidade “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras” tal como citado anteriormente e (b) para garantir-lhes a permanência, bem-sucedida, no processo educacional escolar desde a educação infantil até a universidade (CARVALHO, 2006, p. 48).

Limitar a aprendizagem ou caracterizá-la por níveis, pode trazer alguns prejuízos à qualquer alunos que pode não alcançar os resultados esperados para a proposta lançada. Carvalho (2006, p. 61) afirma que “qualquer educando experimentará a aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensina na escola”. O que é fundamental observar, no contexto educacional e social, é o que cada indivíduo é capaz de evoluir, é aceitável que se perceba aprendizagem nas mais diversas atividades e das mais diversas formas.

O professor pode propor um exercício grupal com o objetivo de que as crianças entendam as diferenças e aprendam a importância de trabalhar em equipe, percebendo assim, o sentido de respeitar uns aos outros, de ouvir outras opiniões, ou até mesmo, apenas se aproximem de outros colegas que antes não tinha contato algum. Tudo isso são aprendizagens, dentro do que cada um pode ou precisa assimilar em dado momento, é importante que a equipe escolar tenha sensibilidade para perceber que todos são capazes de aprender, desde que suas dificuldades sejam minimizadas, pois “mais importante do que conceber a escola como transmissora de conteúdos é concebê-la como o espaço privilegiado de formação e de exercício da cidadania” (CARVALHO, 2006, p. 66).

3 PROFESSOR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Assumir o papel de professor é uma tarefa que requer a aquisição de inúmeras habilidades, que podem ser melhoradas ao longo da formação e atuação profissional. É difícil presumir que o indivíduo termine um curso de licenciatura completamente preparado para atuar em sala de aula, com todas as funções atribuídas a tal profissão. Almeida e Biajone (2007, p. 286) consideram que “os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”, visto que a sala de aula tem descobertas contínuas e a formação para atuar na educação precisa ser reinventada, readaptada, redirecionada, sempre que a sensibilidade do professor perceber que determinada conduta ou atitude funcionou em algumas situações, mas não será eficaz com todos os alunos.

São diversas as barreiras para que a inclusão escolar aconteça, entre elas a lacuna na formação do professor, tanto com relação a graduação, que trabalha a ensino inclusivo de forma resumida, quanto a falta de cursos de formação continuada voltados para a qualificação no atendimento ao público da Educação Especial, pois “a formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos” (NOVA ESCOLA, 2003, p. 4).

Admitir que as práticas precisam estar sempre em transformação é importante e perceber que estudar, se capacitar, faz parte da atuação significativa do professor, é fundamental. Alves (2012, p. 34) diz que “cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo para a reflexão do processo de formação de professores”.

Nenhum tema que contemple as estratégias para trabalhar a educação pode ser considerado um tema apreciado em todas suas vertentes, visto que existe sempre algo a ser melhorado, pois “A existência de momentos reflexivos entre grupos de professores constitui um poderoso instrumento de melhoria para uma crescente adequação do ensino à aprendizagem de alunos” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 55).

Discutir educação é pensar novos caminhos para atingir o que não se atingiu com o que se tem. Todos os dias aparecem novos conceitos, novas realidades a serem trabalhadas e o professor deve ser protagonista de tais discursões. Almeida e Biajone (2007, p. 292) acreditam que é necessário “reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade”, pois o *saber*, enquanto meta a ser

alcançada estar em constante transformação, podendo ser um passo inicial para que todas as outras habilidades sejam adaptadas as necessidades de cada atuação.

Outro ponto que pode ser estimulado é a troca de experiências, entre os professores que estão atuando em sala e acadêmicos em processo de formação. “Deve existir a possibilidade de partilhar experiências, tornando as escolas lugares privilegiados para se aprender sobre a inclusão e a incluir, sendo possível discutir e construir saberes na diversidade” (ALVES, 2012, p. 54). O professor, ao longo de sua trajetória profissional pode ter diferentes práticas e “precisa ter sempre postura de busca, de análise de sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário” (ALVES, 2012, p. 59) e a medida em que o mesmo consegue avaliar suas ações e perceber o que não funcionou, ou até mesmo o que veio a funcionar por alguns anos.

A formação do professor, além de precisar ser constante, “como profissional da educação é um indivíduo que busca se profissionalizar no que faz, ou seja, a formação como continuação de sua pesquisa e aprendizado se faz necessária” (ALVES, 2012, p. 28), deve ser valorizada por todos os agentes do contexto educacional, pois o professor, em algumas situações, ainda enfrenta a barreira da falta de apoio para se capacitar que “a cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados [...] desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos” (ALVES, 2012, p. 29).

São inúmeros os entraves para sanar a necessidade de formação continuada do professor, uma vez que suas atribuições perpassam situações de planejamento; resoluções de conflitos; atendimento aos pais; reuniões junto a coordenação, ou a gestão; elaboração e correção de avaliações; preenchimento de diários escolares; desenvolvimentos de projetos extraclasses; atividades administrativas; entre outras situações no decorrer do ano letivo. Para Alves (2012, p. 31) “compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão”.

O professor precisa procurar uma formação continuada, que muitas vezes não é oferecida pela instituição onde trabalha e muitas vezes, encontra dificuldades para ser liberado, uma vez que suas atividades em sala serão interrompidas, causando possíveis atrasos diante do conteúdo que os alunos precisam atingir. No entanto Medeiros e Cabral (2006, p. 14) garantem que:

a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de

novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Diante das problemáticas encontradas na formação e atuação do professor, é fundamental compreender a importância de se estudar, pois as necessidades das crianças em sala de aula, se transformam ao longo dos anos. A experiência traz conhecimentos, pois, “é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais” (ALVES, 2012, p. 30). A reflexão mostra novas possibilidades, nesse sentido é possível perceber que um professor nunca estará *pronto*, sempre haverá espaço para que sua prática seja melhorada.

A relação entre a teoria e a prática do professor pode ser vista como um processo formativo, visto que ambas estão interligadas e uma funciona com suporte para que a outra (teoria e prática) possa dialogar frente a realidade encontrada no ambiente escolar, observando a constante transformação social, na busca por atender a sociedade em suas necessidades.

3.1 INCLUSÃO NA ESCOLA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As reuniões para elaboração do documento que trata sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tiveram início em 2008, e mesmo sendo complementada no ano de 2018, com dez anos de vigência, atender as especificidades que a mesma considera, ainda é um desafio para as escolas brasileiras, uma vez que a inclusão demanda envolvimento de todos os integrantes da instituição para que seja contemplada em sua abrangência.

São importantes os estudos e ações que enfoquem a educação e as necessidades educacionais dos estudantes, bem como informações à comunidade escolar sobre as deficiências e a busca de estratégias que propiciem o aprendizado e o pleno alcance das potencialidades dos alunos, através da parceria entre escola regular e especial, quando necessário, e de debates envolvendo todos os atores do processo educativo: educadores, funcionários das escolas, alunos e seus familiares (VILLELA; LOPES; REBELLO, 2017, p. 13).

É possível encontrar professores com dificuldades em participar de formações continuadas, por uma infinidade de motivos que enfrentaram ao longo da carreira. Outros que acreditam ser suficientemente preparados pelo tempo de atuação em sala, alegando que sabe administrar qualquer demanda existente, ou que não entende o aluno com deficiência como

parte de suas obrigações profissionais, visto que não foi preparado em sua graduação para atender tal demanda, uma vez que na sua formação acadêmica não existia a realidade da educação inclusiva.

Quando se aborda o tema da inclusão escolar e a formação do professor, são necessárias algumas reflexões, sendo urgente a necessidade de romper velhos paradigmas; contudo, toda ruptura ou crise de paradigmas é permeada de incertezas, inseguranças, de pensar “não sei fazer”, mas ao mesmo tempo é a alavanca propulsora para a busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças (ALVES, 2012, p. 37).

As expectativas depositadas a função do professor, em alguns momentos, ultrapassam suas possibilidades, fazendo com que ele não consiga desempenhar tantos papéis ao mesmo tempo, a segurança na atuação requer apoio institucional. Alves (2012, p. 37) garante que “a efetivação de uma educação inclusiva implica em uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional, abordando práticas corajosas, refletidas e apoiadas, uma vez que se trata de uma abordagem inclusiva”.

A inclusão precisa ser percebida como algo de responsabilidade da escola e da família, onde “um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema social quanto na escola” (grifo da autora) (ALVES, 2012, p. 37), quando estes dois agentes trabalham em benefício do aluno com deficiência, vários outros agentes são automaticamente inseridos nesse processo, uma vez que quando se fala de escola, englobam-se todos os aparatos técnicos, materiais e humanos que a compõem. Com isso é fundamental que todos se sintam responsáveis pela evolução do aluno, desde o professor, que está diretamente com o aluno, até a cozeira que prepara as refeições.

Para efetivar a inclusão é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (ALVES, 2012, p. 38).

Quando se coloca a família como a outra parte que tornará a inclusão real, é porque ela compreende seu papel e o aluno passa a ter todos os suportes necessários para que atinja uma aprendizagem significativa, mesmo porque, em alguns casos, o aluno precisa de atendimento e acompanhamentos que a escola não oferece. A sociedade se constitui na relação com o outro e a postura da família é determinante para a compreensão e o atendimento de muitas questões dos alunos.

Para o professor, que ainda está em formação acadêmica e não atua na profissão, mas recebe orientações básicas de como lidar com determinadas situações, é possível desenvolver uma concepção superficial da verdadeira dinâmica de atuação. “Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma formação continuada, reflexiva e coletiva” (ALVES, 2012, p. 38). Não que a formação acadêmica não possibilite um determinado preparo teórico para futura atuação, mas trabalha de forma macro as demandas.

As demandas da Educação Especial são incontáveis, visto que cada pessoa com deficiência, traz uma especificidade única, não é plausível caracterizar as pessoas por sua deficiência, pois cada indivíduo apresenta necessidades particulares, “cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças” (ALVES, 2012, p. 38), ao ponto de uma sala de Ensino Regular com dois alunos autistas, a professora precisar identificar estratégias para cada um deles, pois apesar de apresentarem características similares da deficiência, estas são superficiais, pois os estímulos foram diferentes e cada pessoa tem uma forma única de ver o mundo.

O professor precisa ter o cuidado de conhecer a realidade de cada aluno, neste sentido Alves (2012, p. 38) afirma que “a educação, orientada pela inclusão, é um instrumento eficaz na construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo” para que assim se tenha uma sociedade com equidade de direitos e respeito ao outro independente de suas características.

As atribuições que o professor assume no desempenho da profissão, perpassa por aspectos sociais fundamentais na construção educacional do aluno, envolvendo a responsabilidade de propiciar, em suas aulas, momentos de participação que oportunizem a inclusão de todos.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA

Atribuir à formação acadêmica do professor todas as competências para a atuação em sala de aula são impraticáveis, a medida em que tal formação necessita da prática para se consolidar pois “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade” (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 4).

Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como *práxis*, uma vez que a teoria traz pesquisas e embasamentos que podem auxiliar as práticas aplicadas e estas, por sua vez, são as responsáveis pela constante

indagação a respeito do que precisa ser feito frente a distintas situações que permeiam o campo da educação escolar.

A teoria e a prática devem caminhar em conformidade com o desempenho constante do professor, que precisa ser incentivado a analisar suas ações e assim buscar alternativas para minimizar as barreiras demandadas pela inclusão educacional, portanto

tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado sem ignorar a pluralidade dos alunos reais existentes nas escolas (VILLELA; LOPES; REBELLO, 2017, p. 12).

É perceptível que os acadêmicos em formação para umas das licenciaturas disponíveis, encontrará em sua prática profissional, inúmeras situações não vista em sua formação, uma vez que a dinamicidade e fluxo das ocorrências são intensos, fazendo com que o professor, mesmo com 20 ou 30 anos em sala de aula, se depare com situações jamais vivenciadas anteriormente. Para Medeiros e Cabral (2006, p. 05) “o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica”. Por isso a fundamental importância de constantes pesquisas, análises, discussões, troca de experiências entre professores, ações que podem culminar em formações continuadas proporcionadas pelo ambiente de trabalho, ou incentivada por ele.

O público atendido no universo escolar traz consigo situações que exigem do professor complementação entre prática e teoria, no sentido de uma auxiliar a outra quanto aos procedimentos que devem ser adotados para determinadas situações, Medeiros e Cabral (2006, p. 12) dizem que “a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação - inicial e continuada - e as experiências do/no exercício da profissão”.

O professor que consegue formular pensamento crítico sobre sua prática, está em constante adequação e modificação de suas ações, uma vez que está aberto a perceber que todos os alunos são diferentes e trazem conhecimentos únicos e particulares, isto molda a forma como o professor vai abordar determinados assuntos ou até mesmo que assuntos devem ser abordados em determinados momentos. Para Medeiros e Cabral (2006, p. 13) “a tomada de decisão do professor no cotidiano escolar perpassa pela relação teoria e prática, gerando dessa forma uma unidade, uma práxis transformadora do homem”, ou seja, o professor

consegue compreender que sua prática funciona com determinados grupos de alunos e com outros suas estratégias podem não trazer os mesmos resultados.

É importante conhecer os alunos e suas necessidades particulares e principalmente conseguir compreender que suas práticas devem ser adequadas ou modificadas sempre que não estiverem alcançando os objetivos propostos. Esta percepção é um exercício de análise sobre a própria prática e precisa ser estimulada para que o professor não traga apenas a preocupação de transmitir conteúdos preestabelecidos e sim tenha a inquietação com a formação cidadã dos alunos, pois

temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 12).

Diante do exposto, evidencia-se que as práticas pedagógicas precisam estar voltadas para atender demandas sociais, não apenas contemplar situações para a aquisição de conteúdos nas disciplinas, buscando sempre relacionar a aprendizagem às vivências, para que seja promovido a reflexão e a criticidade dos alunos, como a proposta de tornar a atividade significativa tanto para a vida acadêmica, quanto para vida social, pois ambas estão vinculadas uma a outra e precisam caminhar na mesma direção.

3.2.1 Trabalho Pedagógico na Diversidade da Educação Especial

Planejar as atividades e ações possibilita que o professor identifique possibilidades pertinentes a cada realidade, além de direcioná-las para atingir objetivos anteriormente definidos. Para Cavalcante, Carneiro e Silva (2012, p. 56) “o trabalho pedagógico se torna eminentemente *práxis* social transformadora na medida em que articula dialeticamente teoria e prática”. É um exercício contínuo de reflexões quanto a ação desenvolvida que o professor consegue identificar os avanços previamente estimados, de acordo com a realidade particular dos alunos, pois aprender é um campo complexo, cabendo a cada indivíduo uma maneira única de se apropriar do conhecimento.

Em sua prática cotidiana apesar de estar diante de um conjunto de alunos, o professor deve-se atingir cada um em particular, na sua individualidade. Daí a necessidade de compreender os educandos em suas particularidades individuais e situacionais, o seu desenvolvimento pessoal e educacional; conhecê-los como

indivíduos e não como coletividade, havendo sempre tranquilidade, sensibilidade e discernimento nas relações, evitando dessa forma as generalizações (CAVALCANTE; CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 61).

É possível que em uma turma com vinte e cinco alunos, se tenha vinte e cinco formas diferentes de aprendizado, cada aluno tem uma bagagem com experiências do ambiente familiar e social. Os estímulos podem ser aplicados da mesma maneira a todos os alunos da turma, porém os resultados serão diversos e não unificados. A realização das atividades propostas pelo professor podem auxiliar na aprendizagem do aluno e desenvolver diversos campos desse processo.

A realização de algumas tarefas escolares exige que a criança “atenda” as explicações do professor, outras repousam sobre o princípio de que o aluno deve executar uma série de instruções precisas; outras outorgam uma importância crucial ao fato de que o aluno escolha o que quer fazer; outras, finalmente limitam-se a especificar uma meta ou um objetivo, e o aluno é convidado a buscar os instrumentos necessários para alcançá-los (COLL, 1994, p. 54).

Um ponto fundamental na construção do conhecimento, que está ligado a questão da interação, é a função do professor oportunizar momentos de troca entre ele e os alunos e entre os alunos e seus colegas de sala. Estas atividades grupais precisam ser planejadas e executadas para que os alunos participem de forma ativa, as ações desenvolvidas em grupo, quando bem direcionadas, podem ser um excelente meio de interação entre seus componentes, pois “o elemento decisivo não é a quantidade de interação e sim sua natureza” (COLL, 1994, p. 84).

Desenvolver, junto aos alunos, projetos extraclasse, também auxiliam nesta relação de elaboração de uma tarefa específica e conseqüentemente pode garantir uma aprendizagem significativa, pois “dificilmente o aluno poderá construir significado se o conteúdo da aprendizagem é vago, está pouco estruturado ou é arbitrário” (COLL, 1994, p. 157).

A mediação do professor nas atividades propostas, tanto na interação grupal, como na atividade individual, é fundamental para que o aluno possa avançar para outros níveis de execução. É o professor, quando se fala de aprendizagem no contexto escolar, que pode auxiliar o aluno na elucidação das tarefas propostas, para que quando o mesmo tenha domínio em executar tal tarefa de forma autônoma, seja introduzido novas propostas, aumentando o grau de complexidade, para que o aluno perceba sua evolução gradual e atinja novos conhecimentos.

Ainda no que se refere ao contexto escolar, alguns fatores externos podem influenciar no resultado da aprendizagem do aluno, como por exemplo, questões psicológicas,

onde podem existir situações conflituosas no meio familiar ou nas relações sociais. Outro ponto que precisa ser observado são as questões físicas: fome, cansaço, sono, fatores que podem dificultar a aprendizagem e se tornam uma barreira entre o aluno e a construção do conhecimento necessário. O professor, como agente mediador, precisa ser também um observador, pois este olhar para as particularidades de cada indivíduo pode resultar em conquistas abrangentes. Para Coll (1994, p. 150) “a verdadeira individualização do ensino consiste em ajustar a quantidade e a qualidade da ajuda pedagógica ao processo de construção do conhecimento do aluno”.

Atender a demanda de uma turma heterogênea é complexo, pois todos os dias surgem situações novas que requerem estudos e uma busca constante no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades que alcancem as diferentes realidades encontradas em sala. Com relação a dificuldade de aprendizagem Dockrell e McShane (2000, p. 13) dizem que “apesar de todos os esforços de pesquisa e de muitas tentativas para defini-la, ainda não há uma definição operacional geral dos distúrbios de aprendizagem que seja aceita”. Apesar das características atribuídas a determinadas dificuldades de aprendizagem, não foi desenvolvido um método único, capaz de responder todas as suas demandas ou até mesmo mensurar o número de situações que podem resultar em uma dificuldade de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem, independentes de sua origem ou causa, precisam ser trabalhadas de forma integrada, onde a família esteja em consonância com a equipe escolar na busca por soluções. Não é uma tarefa simples, mas sua complexidade pode ser diminuída a medida em que todos se empenhem para encontrar meios de atender as dificuldades, pois “uma forma de medir o aprendizado é ensinar precisamente. Não se trata de um método de ensino, mas sim de uma forma de tentar identificar métodos de ensino que são mais efetivos” (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p. 180).

É por meio do trabalho pedagógico que os profissionais envolvidos na educação podem organizar as demandas e assim construir um ambiente que fortaleça e valorize as particularidades de cada indivíduo, percebendo que as práticas precisam ser heterogêneas, transformadoras e que em vários momentos os objetivos de aprendizagem estarão além dos relacionados ao conteúdo propriamente dito.

Com vista a objetivos educacionais de formação do ser, o trabalho pedagógico insere um elemento diferencial nas atividades educativas, não é apenas o estudo, a compreensão, mas a transformação consciente da prática educativa, suscitando questões teóricas e morais na medida em que posicionamentos socio-políticos (sic) são tomados em relação ao mundo, à sociedade e ao homem que temos e àquele que queremos (CAVALCANTE; CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 58).

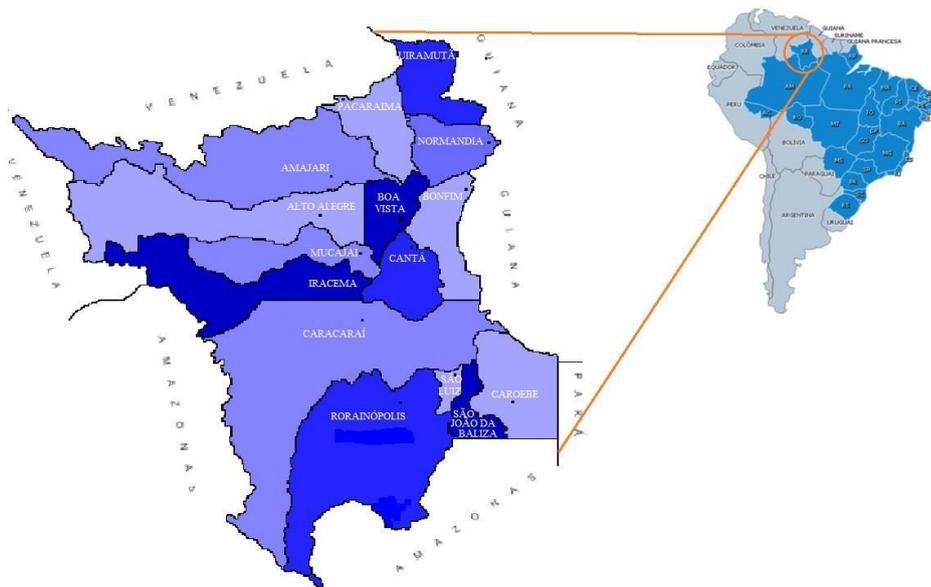
Neste sentido é importante salientar a gama de possibilidades que o ambiente escolar pode oferecer para que as atividades educativas promovam vivências que possibilitem transformações e rompimento de barreiras, por meio de práticas que gerem a inclusão de todos. Tais ações podem ser pensadas a medida que os professores organizam o trabalho pedagógico, fazendo as adaptações necessárias para que todos os alunos tenham condições de participar.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Não diferentemente das demais unidades federativas, em Roraima a Educação Especial acontecia em escolas ou salas chamadas de *especiais*, desenvolvendo atividades específicas, de forma segregada, sem nenhuma interação com os alunos da sala de Ensino Regular. Os professores que auxiliavam os alunos com deficiência, muitas vezes, desenvolviam ações sem formação específica, buscando de forma independente, materiais para atender as especificidades (SIEMS-MARCONDES, 2016).

Roraima localiza-se no extremo norte brasileiro, limita-se ao norte, noroeste e a oeste com a República Bolivariana da Venezuela; ao norte, nordeste e a leste com a República Cooperativista da Guiana; ao sul e a sudoeste com o estado do Amazonas e a sudeste com o estado do Pará. Dividido em 15 municípios, Roraima apresenta uma distribuição política administrativa com Boa Vista sede administrativa, Alto Alegre, Iracema, Normandia, Amajari, Bonfim, Pacaraima, Mucajaí, Uiramutã, Caracará, Cantá, São Luiz do Anauá, Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe, ocupando uma área de 225.116,1 km² (VALE, 2005, p. 20) e segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tinha uma população estimada em junho de 2018 de 576.568 pessoas (Figura 1) (IBGE, 2019a).

Figura 1 - Localização do estado de Roraima.



Fonte: Adaptado a partir de base cartográfica do IBGE.

Segundo Siems-Marcondes (2016) em Roraima, a inclusão de alunos com deficiência, pode ser dividida, em três períodos fundamentais, o primeiro de 1970 a 1983, quando foram implantadas as primeiras políticas voltadas para Educação Especial, nas escolas públicas, caracterizadas pela delimitação do corpo docente que atenderia os alunos, ainda sem formação específica e adequações de espaços improvisados para realizar o atendimento. O segundo, delimitado entre 1984 e 1990, quando houve a implantação de serviços especializados, com a criação de espaços para o atendimento e investimentos na qualificação de professores e técnicos para atuarem com os alunos chamados “especiais”, além de fortalecer a interação dos alunos no Ensino Regular. O último recorte temporal exposto pela autora, consta de 1991 a 2001 onde foi dada mais ênfase as práticas pedagógicas, aperfeiçoamento dos profissionais que recebiam estes alunos e a perspectiva da inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular.

Das políticas públicas mais recentes que tratam da Educação Especial de Roraima, pode-se mencionar o Decreto nº 4.672E de 03 de abril de 2002, publicado no Diário Oficial do Estado de Roraima, em 30 de abril de 2002, aprovando o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação (CEE), com a finalidade de assegurar a ação educativa em nível de sua competência, de forma integrada com o Plano Estadual de Educação, assim como realizar o acompanhamento e a avaliação de sua execução, deliberando medidas para aperfeiçoar o Sistema Estadual de Ensino, além de elaborar as diretrizes curriculares adequadas às especificidades locais, estabelecendo a participação da comunidade escolar e da sociedade na elaboração das propostas pedagógicas, contemplando a Educação Especial como modalidade de ensino (RORAIMA, 2002).

Contudo, somente sete anos depois, foi publicado no Diário Oficial do Estado de Roraima as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação através da Resolução do CEE de Roraima nº 07, de 14 de abril de 2009, especificando que a Educação Especial deveria ser desenvolvida como parte da prática educacional inclusiva, objetivando assegurar o acesso escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculando-os em Instituições de Ensino Regular, cabendo às mesmas organizarem-se, para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. A Resolução aborda os objetivos da Educação Especial, a caracterização do alunado, a avaliação para identificação das deficiências, as formas de atendimento e a atuação do professor como mencionada no Capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência que trata do direito à educação (RORAIMA, 2009).

Mesmo atendendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já assegurado constitucionalmente, esta Resolução trouxe importantes mudanças na Educação Especial de Roraima, uma vez que garantiu a obrigatoriedade a todos os alunos com deficiência ter acesso a sala de Ensino Regular, possibilitando avanço significativo, pois essa categoria de ensino ganhou espaço nas escolas e os dispositivos legais da resolução garantem que as adequações sejam feitas para atender as especificidades e assim contemplar a diversidade de alunos que precisam ter seus direitos assegurados.

Com a disponibilização de recursos específicos para a demanda da Educação Especial, por meio do FUNDEB as escolas estaduais e municipais puderam iniciar o trabalho nas SRM, além de estruturar espaços físicos, adquirindo também materiais pedagógicos, adaptados e proporcionando formação continuada para os professores (BRASIL, 2008b).

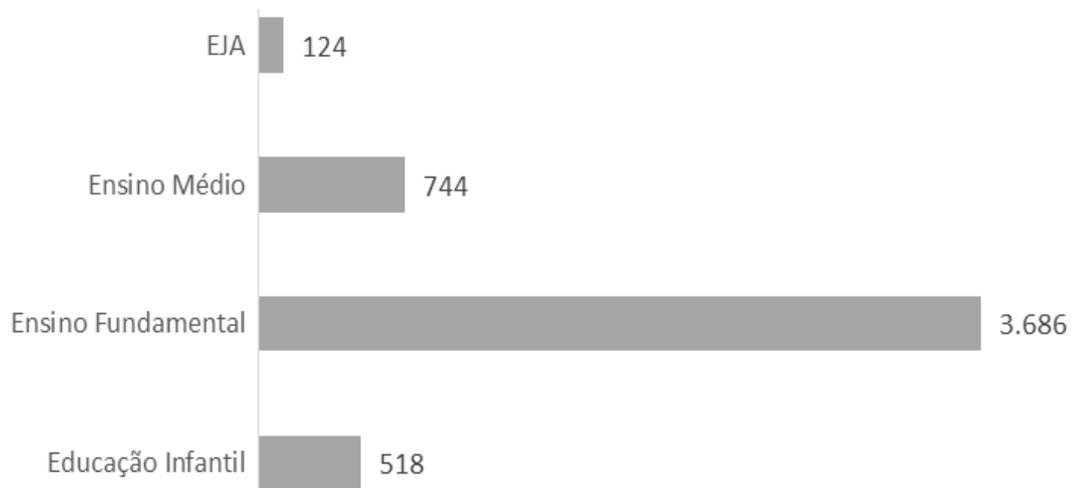
O levantamento dos alunos matriculados em toda a Rede de Ensino no país é obtido através do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao MEC com a missão de subsidiar a formulação de políticas educacionais, com intuito de contribuir para o desenvolvimento social do país (INEP, 2018).

O Censo Escolar, coordenado pelo INEP, é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área, além de ser uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. As matrículas e dados escolares coletados também servem de base para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo INEP (INEP, 2015).

As informações disponibilizadas, referentes ao número de alunos matriculados em Roraima, no Censo Escolar 2018 foi de 270.584 alunos no Ensino Regular, e 5.072 alunos na Educação Especial, nas escolas públicas estaduais e municipais, no âmbito urbano e rural, número expressivo, demonstrando a urgência da necessidade de adaptações nas escolas, tais como capacitação de professores e funcionários, adequações estruturais, aquisição de materiais, recursos tecnológicos diferenciados. Vale destacar que em todo o país no ano de 2018, foram 74.700.192 alunos matriculados no Ensino Regular e 1.962.824 alunos na Educação Especial, nas redes estaduais e municipais, nas etapas de ensino Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2018).

Através da figura 2, a seguir, percebe-se o número de alunos atendidos pela Educação Especial por etapa de ensino, regularmente matriculado nas escolas do estado de Roraima, sendo possível diagnosticar a demanda expressiva que o Ensino Fundamental atende em relação as demais etapas de ensino da Educação Básica, totalizando aproximadamente 73% dos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino, o que evidencia a necessidade de investimentos para que as escolas consigam oportunizar a permanência desses alunos e sua progressão para as próximas etapas de ensino.

Figura 2 - Matrículas na Educação Especial no estado de Roraima: 2018.



Fonte: INEP, 2018.

Estes alunos estão distribuídos entre os 15 municípios do estado de Roraima em escolas estaduais, municipais, no âmbito urbano e rural, oferecendo desde a Educação Infantil, até a EJA, passando pelo Ensino Fundamental e Médio. Todos os alunos informados através do Censo Escolar 2018 estão inseridos nas salas de Ensino Regular e as informações referentes aos alunos da Educação Especial são disponibilizadas separadamente, no entanto todos os alunos frequentam a sala de aula comum.

Estes números podem ser analisados detalhadamente por municípios no quadro 1, que revela o quantitativo de alunos matriculados no Ensino Regular e na EJA, atendidos pela modalidade de ensino Educação Especial, nas etapas Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o Médio Integrado, Normal Magistério, Educação Profissional), nas redes estadual e municipal, urbanas e rurais em 2018.

Quadro 1 - Matrículas no Ensino Regular e Educação Especial em Roraima 2018: municípios.

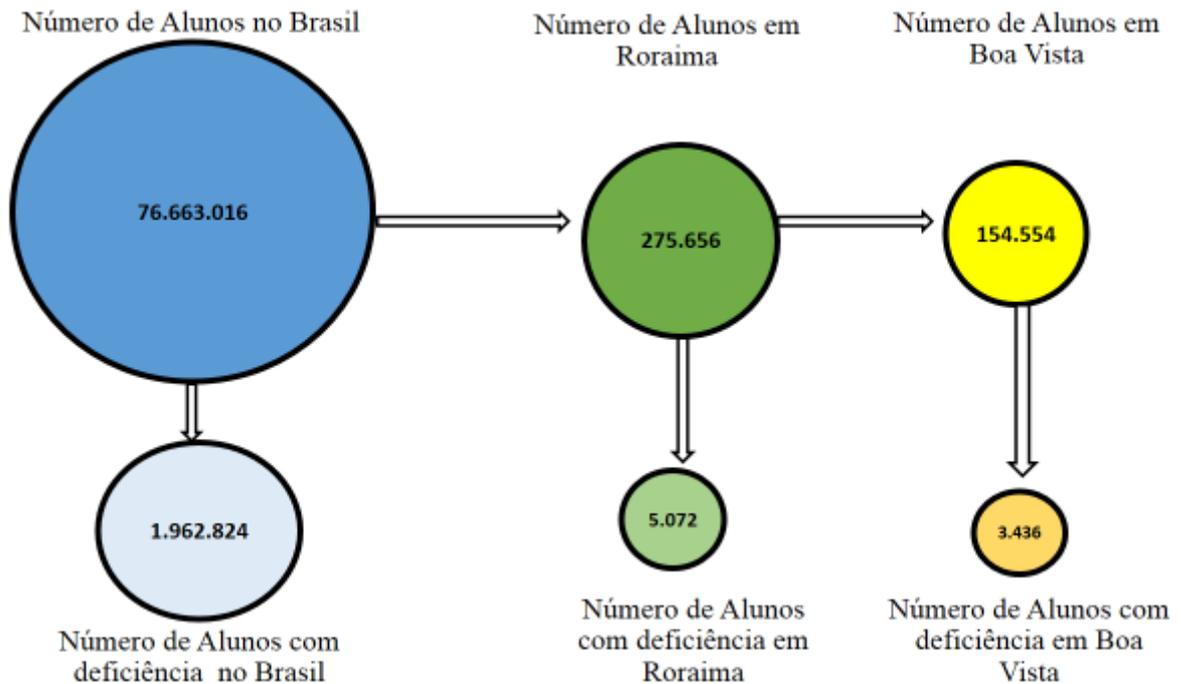
Municípios	Ensino Regular	Educação Especial
Alto Alegre	9.130	128
Amajari	5.934	62
Boa Vista	151.118	3.436
Bonfim	9.346	80
Cantá	10.232	256
Caracaraí	11.536	222
Caroebe	5.052	44
Iracema	4.318	30
Mucajáí	9.568	166
Normandia	10.782	92
Pacaraima	10.496	120
Rorainópolis	15.530	314
São João da Baliza	3.644	32
São Luiz	2.660	36
Uiramutã	11.238	54
RORAIMA	270.584	5.072

Fonte: INEP, 2018.

O número de alunos com deficiência em Roraima é mais expressivo no Ensino Fundamental (Figura 2), uma realidade que deve ser observada para um levantamento das necessidades, como um importante auxílio para que as escolas se organizem, de acordo com as necessidades latentes no tocante as escolas das redes estadual e municipal. Do total de alunos matriculados nas 982 escolas do estado de Roraima, 5.072 fazem parte da Educação Especial, destes 3.686 estão no Ensino Fundamental, isto representa cerca de 72% de todos os alunos da Educação Básica, que fazem parte da Educação Especial. Os demais níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Médio e EJA) totalizam 1.386 alunos com deficiência, devidamente matriculados nas redes estadual e municipais de ensino no estado de Roraima (INEP, 2018).

Boa Vista, centro político administrativo do estado é um município que concentra 65,10% da população de Roraima, com 375.374 pessoas (IBGE, 2019b) contando com 93 escolas estaduais e 98 escolas municipais totalizando o número de 151.118 alunos matriculados, com 3.436 assistidos pela Educação Especial (INEP, 2018). Na figura 3 é revelado o expressivo número de alunos em todo Brasil, em Roraima e Boa Vista, demonstrando o quantitativo a nível de país, estado e município dos alunos com deficiência frequentando Ensino Regular.

Figura 3 - Matrículas nas redes estaduais e municipais, na Educação Básica 2018: Brasil / Roraima / Boa Vista.



Fonte: INEP, 2018.

Nesse contexto o governo do estado de Roraima, nas esferas municipais e estadual estão não somente cumprindo a lei, que é de sua competência, mas também estão tentando garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento social de crianças com deficiência, oportunizando condições estruturais as aprendizagens voltadas para a socialização, interação e para as demandas formais de ensino, de uma expressiva parcela da população.

Vale destacar que as escolas precisam de adaptações físicas (a maioria foi construída sem levar em consideração as pessoas com deficiência física) e adequações pedagógicas e didáticas, com o objetivo de tornar o conhecimento acessível a todos, sem distinção, respeitando as particularidades e as características oportunizando o desenvolvimento de novas aprendizagens aos alunos que precisam ser atendidos nas suas singularidades.

O MEC disponibilizou recursos direcionais para atender a demanda, voltada a Educação Especial, oriunda de leis que promulgaram as necessidades de adequações no tocante a instalação das SRM nas escolas. Cada escola seguiu o Manual de orientação do Programa de Implementação das SRM, elaborado pela SEESP, possibilitando a aquisição de mobiliários, materiais didático/pedagógicos, recursos para deficiência visual, *software* comunicação alternativa e equipamentos de informática.

Em Roraima, através desses recursos, as escolas estaduais e municipais, fizeram

adequações estruturais de acessibilidade, criaram também as SRM, para realizar o AEE, que acontece no contra turno do Ensino Regular e atende, preferencialmente alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, o mesmo não ocorreu com o CAp, unidade de Ensino Básico de esfera federal, administrada pela UFRR, que mesmo pertencendo a rede pública de ensino, não recebe recursos diretos do MEC, visto que é da União a responsabilidade referente aos ajustes e as adequações feitas na unidade, pois a UFRR recebe em seu orçamento, recursos específicos para o CAp.

O CAp/UFRR somente inseriu no contexto escolar a modalidade Educação Especial em 2015, forçado por ordem judicial da Advocacia-Geral da União (AGU), juntamente com a Procuradoria Geral Federal (PGF) e Polícia Federal (PF) de Roraima, através do Parecer nº 220/2014/AGU/PGF/PF de 28 de agosto de 2014, que determinou a contratação imediata de um cuidador e implementação de uma SRM para o desenvolvimento das atividades do AEE para atender alunos com deficiência (ANEXO A).

Situado no Campus Paricarana, sito à Avenida Capitão Ene Garcez, 2413, em Boa Vista, o CAp da UFRR, funciona desde o ano de 1994, quando iniciou suas atividades escolares como uma creche, com o nome de *Espaço da Criança* (UFRR, 2018), onde através da Resolução nº 002, de 09 de janeiro de 1995, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), aprova o Plano de Curso da Escola de Aplicação de 1º Grau da UFRR como órgão da Faculdade de Educação (ANEXO B).

Em 1997, em meio a uma crise administrativa na UFRR, o CAp foi transferido para a Rede Estadual de Ensino (mesmo funcionando nas dependências da UFRR) e passou a se chamar *Escola Estadual Professor Paulo Freire*. Em 2002, essa unidade de ensino foi reincorporada a UFRR, com o objetivo de servir como laboratório para as práticas pedagógicas dos alunos dos cursos de licenciatura, mais uma vez com o nome de *Escola de Aplicação* e por meio da Resolução nº 012, de 17 de julho de 2003 do Conselho Universitário (CUNI), foi criado o CEDUC, o qual a escola foi inserida oferecendo Educação Básica compreendendo os níveis de Ensino Fundamental I e II e Médio, compondo o referido centro com os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Psicologia e Educação do Campo e Pós-Graduação na área de Educação, além de eventuais cursos de extensão (ANEXO C) (UFRR, 2018).

Em 17 de novembro de 2006, novamente o nome da unidade de ensino foi alterado para *Colégio de Aplicação*, pela Coordenação Geral do Ensino Básico (CGEB), por ser, naquele momento, a única instituição a ter denominação de “Escola”, junto ao Conselho de

Diretores dos Colégios de Aplicação (CONDICAP) o qual essa unidade está integrada (UFRR, 2018).

No prédio onde funciona as instalações do CAp/UFRR têm 17 salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, orientação psicológica, orientação pedagógica, refeitório, sala de leitura, sala de informática, sala de música, sala de dança, sala de artes; SRM, sala de reunião dos professores, sala de estudos para os professores, laboratório de ciências, auditório, piscina, quadra esportiva e conta com 10 banheiros, destes 6 para alunos e apenas 1 com adequação de acessibilidade.

Segundo dados coletados junto à Secretaria, o CAp/UFRR recebe em suas dependências diariamente 76 funcionários, dos quais 65 professores e 11 técnicos, além de 480 alunos, destes 15 possuem laudos constando alguma deficiência. São pessoas com valores, crenças, desejos, motivações e necessidades individuais, cada uma com sua história movida por emoções, aptidões e conhecimentos, com influências familiares e sociais, compondo a história dessa unidade de ensino, numa dinamicidade renovada a cada ano letivo.

Através da figura 4, pode-se localizar o CAp/UFRR na cidade de Boa Vista, no Campus Paricarana, com destaque para a planta arquitetônica, com imagens de suas dependências, com ênfase para a entrada; sala de artes; sala de aula, que funciona como salas temáticas (o aluno troca de sala nos horários específicos das disciplinas); auditório com espaço para 125 pessoas; sala de informática; refeitório; área da piscina e em segundo plano as dependências da sala de dança; quadra esportiva; biblioteca; sala de leitura; bloco dos gabinetes dos professores composto por 12 salas com estrutura para estudos e planejamentos individualizados; sala da brinquedoteca; laboratório de ciências; e SRM com espaço para atividades no tatame, na mesa redonda ou em computadores.

O CAp/UFRR funcionou em 2018 atendendo alunos no Ensino Fundamental I com uma turma de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, e duas turmas no Ensino Fundamental II de 6º, 7º, 8º e 9º ano e no Ensino Médio de 1º, 2º e 3º ano. Também foi desenvolvido nesse ano, o projeto de extensão de Português como língua estrangeira, ofertado à alunos que fazem parte do acordo de internacionalização das universidades brasileiras com países com os quais o Brasil mantém uma relação de acordo, onde foram atendidos 16 alunos em uma turma com aulas de língua portuguesa e cultura brasileira, oralidade, produção textual, história, geografia, artes, música, teatro e práticas linguísticas, no período de março a outubro.

Figura 4 - Planta do espaço arquitetônico do CAP/UFRR destacando a localização e dependências: (1) entrada; (2) sala de artes; (3) sala de aula; (4) auditório; (5) sala de informática; (6) refeitório; (7) área com piscina e sala de dança; (8) quadra esportiva; (9) biblioteca; (10) sala de leitura; (11) bloco dos gabinetes dos professores; (12) sala da brinquedoteca; (13) laboratório de ciências; (14) SRM.



Fonte: Pesquisa de campo usando a base cartográfica do IBGE/RR 2017. Elaboração: Rayfson Sousa. Fotos: Renata Morgado Silva.

O colégio trabalha com finanças de duas fontes de recursos: a primeira através da Lei Orçamentária Anual (LOA) da UFRR, que recebe por meio do orçamento da União, com recursos para o funcionamento das Instituições Federais de Educação Básica, que devem ser utilizados obedecendo limites para cada tipo de aquisição, divididas em custeio e capital, onde vem discriminados os seguimentos e setores e o CAp dentro do orçamento do exercício financeiro de 2018, foi beneficiado com R\$ 386.655 (BRASIL, 2017). A segunda fonte de recursos vem da Associação de Pais e Mestres do Colégio de Aplicação (APAMCA), direcionados a despesas emergenciais, com o valor arrecadado por meio da contribuição de R\$ 5,00 reais mensais, de forma voluntária, dos pais, responsáveis e professores, além dos valores coletados no ato da inscrição para participar do sorteio de ingresso de alunos².

Os responsáveis pela limpeza são funcionários de uma empresa terceirizada, assim como as 18 cuidadoras que desempenham suas funções junto aos alunos com deficiência, os contratos destes servidores e alguns serviços estruturais e de manutenção de equipamentos, são disponibilizados pelo setor administrativo da UFRR, com o objetivo de auxiliar o colégio, uma vez que não seria possível manter as demandas financeiras apenas com os valores destinados ao CAp/UFRR e da APAMCA.

O ingresso de alunos no CAp/UFRR ocorre através de editais, até 2015 os alunos que ingressavam do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio eram submetidos a um processo seletivo com uma prova escrita contendo 20 questões de português e 20 questões de matemática. Em 2016, por ordem judicial, mudou-se a forma de ingresso para sorteio em todas as etapas oferecida pelo colégio. O número de vagas oferecidas em sorteio para o 1º ano do Ensino Fundamental I é limitado em 25, sendo 2 para alunos com deficiência e o sorteio para o 6º ano é limitado em 15, onde 1 é destinada para pessoa com deficiência.

Os demais anos da Educação Básica, 2º ano ao 5º do Ensino Fundamental e do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio são preenchidos no início do ano letivo, quando é feito o levantamento das possibilidades de oferta e aberto um edital para o sorteio, são as chamadas vagas remanescentes, que podem surgir pela saída de alunos.

As vagas de matrículas reservadas aos alunos com deficiência são contempladas nos editais, desde 2012, no entanto, a primeira contratação de profissionais cuidadores, somente ocorreu em 2014, antes mesmo da implementação da SRM, ambos oriundos de ordem judicial (Anexo A). Vale destacar, que a referida decisão judicial, veio para ser cumprida a lei, imposta através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da Educação

² Documento não publicado, disponibilizado pela equipe gestora do CAp/UFRR.

Especial e do AEE, que dita em seu Artigo 5º, § 2º, Inciso II a implantação de SRM (BRASIL, 2011b), uma vez que todas as escolas que atendem as series iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na Rede de Ensino Municipal de Boa Vista possuíam SRM. A problemática do CAP/UFRR, se encontrava na disponibilização de recursos para adequação do espaço e reformas de acessibilidade.

Para a implantação das SRM, as escolas das redes estaduais e municipais de educação contaram com recursos oriundos do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, onde o MEC, por meio da SEESP, contemplou as escolas com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do AEE, com microcomputadores, material dourado, laptop, esquema corporal, estabilizador, bandinha rítmica, scanner, memória de numerais, impressora laser, tapete alfabético encaixado, teclado com colmeia, software comunicação alternativa, acionador de pressão, sacolão criativo monta tudo, mouse com entrada para acionador, quebra cabeças, lupa eletrônica, dominó de vários tipos, mobiliários, mesa redonda, cadeiras, mesa para impressora, armário, alfabeto Braille, quadro branco, conjunto de lupas manuais, plano inclinado (suporte para leitura), impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, jogo de desenho geométrico e calculadora sonora (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

O CAP/UFRR encontra algumas limitações, uma vez que não participa do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, que possibilita a autonomia depositada às outras escolas de outras esferas da rede pública, o que dificulta o cumprimento das necessidades de forma inclusiva. Além das problemáticas de questões estruturais e da falta de recursos específicos, os alunos com deficiência foram recebidos no Ensino Regular em 2014, sem a SRM, que somente foi implantada no ano letivo seguinte, com um profissional qualificado para desenvolver o AEE junto aos alunos que necessitavam de tal atendimento. No entanto, em 2018, mesmo com três anos de funcionamento, as dúvidas de como a SRM funciona, as contribuições que a mesma traz para o desenvolvimento das aulas em sala de Ensino Regular e até mesmo o que está disponível de material ainda permeiam por parte de alguns professores, pais e equipe técnica.

4.1 POLÍTICAS INCLUSIVAS DE ADEQUAÇÃO ESTRUTURAL E FUNCIONAL

A realidade nas escolas brasileiras, no final do decênio 2010, está longe da esperada, se for tomado como base a legislação criada para atender a demanda de Educação Especial.

No entanto, na maioria das escolas públicas já é possível perceber algumas adaptações com relação a acessibilidade, pois por meio de recursos disponibilizados pelo MEC, foi oportunizado a construção de espaços para atender a demanda com a SRM, além de adaptações necessárias para que as pessoas com deficiência tenham possibilidade de frequentar a escola de Ensino Regular.

Com políticas públicas ostensivas, voltadas a inclusão social de pessoas com deficiência como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011a), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), PNE (BRASIL, 2014), Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), considera-se que avanços ocorreram no que se refere ao atendimento em Educação Especial, dirigido aos alunos da rede pública e matriculados em escolas de Ensino Regular.

Com recursos do FUNDEB, que se destinam à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública, nas escolas da rede pública foram construídas rampas de acesso, adquirido piso tátil, realizado mudanças nas portas para entrada de cadeirantes e aquisição de tecnologia assistiva (todos os mecanismos que podem auxiliar as pessoas com deficiência). Porém, essa não é uma realidade em todas as escolas de Ensino Básico, pois ainda existem muitas sem estrutura física para receber pessoas com deficiências específicas, mesmo com resoluções, decretos e leis impostas pela sua obrigatoriedade.

Escolas da Rede Pública e Particular de Ensino têm a obrigação de matricular os alunos que fazem parte do público do AEE, nas salas de Ensino Regular, mesmo não oferecendo o AEE em suas dependências, visto que, os alunos que fazem parte destas escolas podem e devem ser atendidos em outras instituições, no contra turno das aulas.

No CAp/UFRR, as demandas ainda são muitas para que se consiga o propósito de atender a diversidade de alunos que frequentam o âmbito escolar e precisam se sentir contemplados nas atividades e espaços que o colégio oferece, como observado na figura 5, com imagens de diferentes áreas nas dependências do colégio com placas de identificação dos espaços não disponíveis em braile; a organização das prateleiras na biblioteca dificultando o transitar com autonomia por entre as mesas da sala, além de corredores estreitos para a passagem de cadeira de rodas entre estantes; ausência total de piso tátil; os balcões de recepção da sala dos professores, refeitório e secretaria altura inviável para atender cadeirantes; e o acesso à vários espaços limitados pela falta de rampas.

Figura 5 - Espaços sem acessibilidade no CAp/UFRR: (1) placas de identificação; (2) espaço interno da biblioteca; (3) ausência de piso tátil; (4) balcão de recepção elevado; (5) ausência de rampas.



Fonte: Pesquisa de campo. Fotos: Renata Morgado Silva.

O acesso nas dependências do Campus Paricarana, onde se encontra o CAp, existe diversas limitações, uma vez que as ruas e calçadas apresentam inúmeras irregularidades, além dos transportes coletivos disponibilizados pela universidade para eventos e passeios, usados pelos alunos do CAp, não possuem rampas de embarque para cadeirantes. Por outro lado, em frente ao colégio existe faixa de pedestre com rampas de acesso para a faixa e portão de entrada, além de dispor de duas vagas para pessoas com deficiência próximas ao portão e com espaço para que o motorista do carro consiga retirar a cadeira de rodas com segurança e comodidade, conforme destaca a figura 6.

Figura 6 - Acessibilidade na entrada principal do CAp/UFRR: (1) faixa de pedestre com rampas de acesso para a faixa; (2) faixa de pedestre com rampas de acesso para a entrada principal; (3) vagas no estacionamento para pessoas com deficiência.



Fonte: Pesquisa de campo. Fotos: Renata Morgado Silva.

O CAp/UFRR tem em seu quadro de discentes uma aluna surda, que necessita da presença de uma interprete, no entanto a atual funcionária que desempenha a referida função faz parte de uma empresa terceirizada com período específico de contrato, ou seja, não tem em seu corpo efetivo, um interprete, além de não dispor de outro profissional (mesmo que provisório) para fazer o revezamento necessário, visto que é uma atividade que solicita a troca de profissional para evitar doenças e comprometimentos motores, por se tratar de uma atividade com movimentos repetitivos e constantes.

O colégio não dispõe de equipamentos específicos para atender a alunos cegos, talvez pelo fato de não ter em seu corpo discente aluno com tal deficiência. Não existe um mapa tátil que possibilite aos usuários com deficiência visual se localizarem e conhecerem os ambientes do colégio nem placas com letras em relevo ou escritas em Braille.

As atividades realizadas na quadra esportiva do CAp também trazem alguns desafios, uma vez que ela não dispõe de sanitários e vestiários acessíveis próximo a quadra de esporte. Outro ponto é a falta de um parque para os alunos, visto que o colégio os atende a partir dos 6 anos de idade e toda criança precisa de momentos de brincadeiras livres para desenvolver-se de forma saudável.

Os professores do CAp percebem na gestão, disponibilidade em atender alguns anseios advindos das situações encontradas no cotidiano da sala de aula, uma vez que eles são atendidos em todas as solicitações feitas. Relatam encontrar disponibilidade da equipe gestora para realizar as atividades e os acompanhamentos sempre que solicitam e acreditam que os esforços são crescentes, mesmo com as barreiras burocráticas encontradas na realização das ações que garantem os avanços necessários.

A legislação da educação é muito bonita, o problema é que não se consegue colocá-la em prática. Eu sinto que a gestão do colégio tenta, mas poderia ser melhor. Nós, enquanto Colégio de Aplicação, temos potencial, só acredito que ele não consiga ser exposto de forma melhor, devido aos problemas enfrentados pela gestão para conseguir atender as solicitações feitas.³

A gestão conseguiu uma psicóloga, que faz o seu trabalho na medida do possível, e uma profissional da sala multidisciplinar. Então, não acredito que a gestão tenha providenciado tudo que é preciso para atender as necessidades de um aluno deficiente com necessidades específicas, mas dentro das possibilidades, a gestão faz o possível para trabalhar corretamente com esses alunos.⁴

O trabalho desenvolvido que rege a funcionalidade, pressupostos, vertentes e princípios norteadores do CAp/UFRR são norteados pelo seu Regimento Interno e PPP,

³ Professora que atua no 5º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Professora que atua no 4º ano do Ensino Fundamental.

possibilitando respaldo nas tomadas de decisões diante das situações cotidianas, através de atribuições, deveres, direitos, regras e responsabilidades de todos os envolvidos no contexto escolar, que trabalham em parceria com a perspectiva de atingir resultados favoráveis.

O Regimento Interno que regula o funcionamento da Educação Básica do CEDUC da UFRR foi elaborado com reuniões que ocorreram ao longo de três anos (2002 a 2005) com representantes da reitoria da UFRR, diretor do CEDUC, chefes de departamento dos cursos de Pedagogia e Psicologia, gestor do CAp e professores representantes do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Consta no Regimento do CAp que a Educação Básica da UFRR é composta pela Câmara de Educação Básica, que é uma instância deliberativa e de recurso em matéria didático-pedagógica, disciplinar e administrativa; e pela Coordenação Geral da Educação Básica, órgão responsável pelas ações relativas à administração didático-pedagógica da Educação Básica, representado por profissional da UFRR lotado no CEDUC, para mandato de dois anos, sendo permitida uma recondução. O corpo docente é formado por docentes da UFRR, vinculados através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com direitos previstos no Estatuto e no Regimento da UFRR. O CAp conta ainda com Associação de Pais e Mestres, presidida sempre por um pai ou responsável, regida por estatuto próprio, como organismo de execução da função adaptativa, sob a coordenação de pais e professores, numa função integradora e colaborativa (UFRR, 2019).

No entanto, o Regimento do CAp não aborda as ações desenvolvidas no tocante as políticas públicas de Educação Especial no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência nem ao AEE. Apesar de disponibilizar 8% das vagas para alunos com deficiência no processo de ingresso de novos alunos, de contar com uma SRM que oferece AEE, dispor de algumas adequações estruturais e de cuidadores para as necessidades específicas, essas especificidades não são abordadas em seus documentos internos.

O PPP do CAp/UFRR foi elaborado com o objetivo de avaliar, discutir e aprofundar todo o sistema educacional do colégio, para assim, oferecer aos professores, alunos, pais e a todos aqueles que estão direta ou indiretamente ligados ao CAp/UFRR, uma visão da realidade educacional da instituição, com as tendências pedagógicas praticadas, bem como o sistema de avaliação e a prática desenvolvida pelos professores, fundamentado na construção do conhecimento e em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade⁵.

⁵ Documento não publicado, disponibilizado pela equipe gestora do CAp/UFRR.

O documento traz a proposta de dialogar a respeito da estrutura educacional, dos conteúdos e da metodologia do colégio, bem como ter claro seus fins e objetivos, procurando abordar toda a ação escolar segundo as necessidades e as oportunidades no processo de ensino e aprendizagem, com abordagens referentes ao histórico da instituição, expondo os objetivos, os pressupostos filosófico, as tendências pedagógicas, a avaliação de aprendizagem, a abordagem curricular e o regimento escolar que rege o CAp/UFRR.

A última reformulação do PPP do CAp/UFRR ocorreu em 2005, três anos antes das orientações fornecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e não traz nenhuma informação no que diz respeito às políticas públicas de Educação Especial, este seria um documento que precisaria está em constante adequação, contemplando as mudanças sociais e não sendo construído apenas pela necessidade jurídica que o documento requer.

É importante a construção contínua do PPP do CAp/UFRR, agregando o que o colégio pode oferecer de novo, tanto aos aluno quanto na atuação profissional de todos os envolvidos no processo de construção das atividades trabalhadas no contexto escolar, pois segundo Cavalcante, Carneiro e Silva (2012, p. 58) “ele dá configuração a própria existência humana haja vista que os conhecimentos não são apenas transmitidos, mas avaliados, retraduzidos e validados pela prática humana”.

Sabe-se que através do PPP são percebidas particularidades que abrangem a diversidade de suas concepções educacionais, atendendo a sociedade, a medida em que é um documento de construção coletiva, que busca traduzir o trabalho pedagógico, dando destaque especial ao papel de todos os envolvidos neste contexto individualmente.

4.1.1 Sala de Recursos Multifuncionais - SRM

A SRM do CAp apresenta um histórico de grandes desafios, que dificultam o andamento das atividades desenvolvidas em AEE de forma significativa: falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais adaptados e tecnologia assistiva; ausência de uma equipe multifuncional (fisioterapêutico, fonoaudiólogos, psicólogos) e de profissionais com qualificação em Educação Especial para revezamento e auxílio nos atendimentos; além das barreiras encontradas pela falta de conhecimento da importância das ações desenvolvidas na sala, como facilitador da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, por profissionais que atuam no CAp/UFRR.

Nesse processo histórico de lutas e conquistas, desde a abertura da SRM, a gestão do CAp/UFRR promove ações para sanar as lacunas. Sem profissional especializado na área de Educação Especial, fez-se necessário capacitar, mesmo que de forma rápida e em caráter de urgência, uma profissional para iniciar a utilização da SRM, isso transcorreu durante o ano letivo de 2014. Depois, por meio de concurso público, foi contratada uma professora doutora em Educação Especial para atuar, especificamente, na SRM atendendo os alunos de forma individualizada, no horário oposto dando suporte aos professores que atuavam com Ensino Regular que tinha alunos com deficiência, que iniciou um trabalho de avaliação voltado ao AEE com alunos que tinham laudo, avaliando casos onde havia a suspeita, mas sem diagnóstico clínico, com intuito de direcionar o planejamento da SRM, auxiliando os professores da sala de aula, além de informar aos responsáveis e sugerir encaminhamento médico e psicológico.

No entanto, a professora trabalhou apenas por um ano, quando foi convocada para atuar em outra instituição e novamente a SRM ficou desassistida, conseqüentemente, os alunos e professores ficaram sem os atendimentos e apoio necessários. A mesma deixou o colégio em dezembro de 2016 e somente em maio de 2017 foi contratada uma nova profissional com qualificação específica para atuar na área.

Possibilitar adequações e assistência profissional é importante como auxílio no desenvolvimento do aluno com deficiência, em áreas e níveis permitidos de acordo com suas características, pois todos tem uma forma particular de assimilar, e principalmente, têm uma forma individual de utilizar o conhecimento. Um ambiente com recurso de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos adaptados e profissionais qualificados para cada especificidade traz resultados provenientes dos ajustes feitos para cada situação.

Ao ingressar no universo escolar, o aluno pode passar a fazer comparações e começa a perceber suas dificuldades e competências. A SRM é um importante auxiliador na descoberta das habilidades e deve ser um ambiente visto e frequentado não somente por alunos com deficiências, mas uma sala de suporte a todos os envolvidos no contexto escolar, uma vez que em algum momento da trajetória em um ambiente escolar esta poderá ser usada no contexto pedagógico e didático.

No ano letivo de 2018 a professora da SRM do CAp/UFRR atendeu 19 alunos, dos 25 com laudos na instituição, pois segundo a professora que atua na SRM, nem todos os laudos correspondem a uma deficiência, de acordo com a Classificação Estatística

Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID)⁶, e levando em consideração a demanda do colégio, para que os planejamentos dos professores e as ações dos coordenadores e equipe gestora fossem direcionados as necessidades de cada situação, fez-se necessário priorizar através de uma avaliação, os alunos contemplados nas especificidades delegadas em lei, que considera público-alvo do AEE, alunos com deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b).

Assim, pelo material de acompanhamento cedido pela professora da SRM (Anexo D), em que constam as informações dos alunos que possuem laudo, além das deficiências, transtornos, doenças e dificuldades de aprendizagem, a professora faz uma análise junto ao professor da sala de Ensino Regular e a família para identificar a necessidade da participação do aluno nos atendimentos do AEE. Dentre os alunos matriculados em 2018 é possível destacar laudos referentes a transtorno global de desenvolvimento (TGD), retardo mental leve, moderado e grave, esclerose tuberosa, paralisia cerebral quadriplégica, anemia falciforme com crise, malformação arteriovenosa dos vasos cerebrais (aneurisma cerebral), microcefalia, transtorno hipercinético não especificado (síndrome hipercinética da infância ou da adolescência - SOE), síndrome de Down, displasia metafisária (malformações e deformidades congênitas do sistema osteomuscular), autismo infantil, perda auditiva bilateral, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ceratocone (transtornos da córnea), distúrbio desafiador e de oposição e hipoacusia no ouvido direito.

Os resultados alcançados no AEE ficam limitados, pela demanda de alunos e a oferta de somente uma professora para os atendimentos na SRM, coletivos ou individualizados, com duração de aproximadamente uma hora cada. Além de atender os alunos com deficiência, a mesma precisa planejar, participar e promover reuniões com a família, articular estratégias junto a gestão e ao professor da sala regular, limitando assim o desenvolvimento de suas competências pelo número de ações desenvolvidas sem auxílio.

A professora que desenvolve os trabalhos na SRM do CAP/UFRR possui Mestrado em Ensino de Ciências, Especialização em Educação Especial, Mídias e Tecnologias e Gestão Pedagógica, e sua Graduação é em Pedagogia. Iniciou seu trabalho no Centro de Educação Especial, aos 18 anos, em 2003, antes da Política Nacional de Educação Especial, que é de 2008.

⁶ Fornece códigos relativos à classificação de doenças, a cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código, que contém até 6 caracteres e é publicada pela Organização Mundial de Saúde.

Por ter vivido as duas experiências, de salas segregadas, divididas por deficiência e depois da Política Nacional de Educação Especial, que contempla a inclusão dos alunos com deficiência em sala de Ensino Regular, a mesma considera que a inclusão traz benefícios para todos: a criança passa a participar das atividades em grupo aprendendo a trabalhar com a diferença e respeitando o limite de cada indivíduo; o professor passa a avaliar e reformular suas práticas; a gestão traça novos caminhos a partir da inclusão; e a família projeta outras perspectivas anteriormente descartadas.

Precisamos entender qual é o objetivo da inclusão. Este aluno vai aprender? O que ele vai aprender? Não sabemos. Qual o nosso papel? É oportunizar todos os meios, todas as ferramentas para que ocorra o aprendizado. Ele vai aprender no tempo dele, do jeito dele e tudo isso está relacionado com o que ocorreu anteriormente, como a estimulação precoce que ele recebeu, através da intervenção familiar. Como essa criança foi diagnosticada, amparada e recebida, se estamos recebendo crianças com comprometimentos parecidos, porque nunca são iguais, percebemos a diferença na questão da aprendizagem, da sociabilidade. Entende-se que a criança teve estimulação precoce a partir da intervenção da família, se passou a estudar em uma escola comum desde cedo, percebendo assim, que essa criança tem uma facilidade maior e melhor com relação a criança que só estudou, por exemplo, num Centro Especializado. Lembrando que estes centros vêm desenvolvendo trabalhos maravilhosos, no Brasil, mas em Roraima isso não ocorre.⁷

A SRM do CAp/UFRR, tem um caráter complementar, ou seja, as ações não são realizadas partindo do planejamento do professor da sala de Ensino Regular e sim de acordo com as maiores dificuldades do aluno e de suas habilidades. Quando o aluno ainda está em processo de alfabetização e se encontra matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, a maior dificuldade dele está relacionada a apropriação da escrita e da leitura e não propriamente a assimilação do conteúdo ministrado na sala regular, então o planejamento da profissional da SRM é direcionado para a dificuldade.

Hoje temos uma aluna surda, com muita dificuldade em apresentar trabalhos, os professores têm dificuldade em fazer uma avaliação, então na SRM, prestamos todo o suporte, toda a adaptação das atividades tanto para o aluno como para os professores, para que o aluno possa atingir resultados positivos em sua apresentação.⁸

Concomitantemente ao atendimento AEE e contribuindo para os resultados almejados, projetos são desenvolvidos pela professora da SRM do CAp/UFRR, promovendo momentos de inclusão entre alunos e professores, entre os alunos com e sem deficiência, cursos de capacitação para os professores, cuidadores e técnicos, além de divulgar por meio

⁷ Professora da SRM do CAp/UFRR.

⁸ Ver nota de rodapé 7.

de exposições, as produções realizadas nos atendimentos pelos alunos com deficiência, conforme figura 7.

Figura 7 - Atividades desenvolvidas na SRM do CAp/UFRR: (1) inclusão entre alunos com e sem deficiência; (2) conclusão do curso de capacitação em AEE com professores e cuidadores; (3) exposição de atividades dos alunos de AEE.



Fonte: Fotos gentilmente cedidas pela professora da SRM do CAp/UFRR, Mestre Mirian Mirna Becker.

Outros projetos são desenvolvidos ao longo do ano letivo na SRM do CAp/UFRR, como o Recreio Inclusivo que ocorre diariamente, com todos os alunos tendo livre acesso a sala, no horário do intervalo e participam de jogos, brincadeiras, com exibição de filmes, num processo de interação entre alunos assistidos pelo AEE ou não. Nesse convívio diário aprendem LIBRAS, brincando e conversando com colegas com deficiência auditiva e surdez, e estes sentem-se valorizados melhorando sua interação com os demais no colégio.

Durante o Recreio Inclusivo também é desenvolvida outra atividade com a circulação de murais informativos e coletivos, que chamam atenção para a exposição das produções dos alunos que ocorre sempre em datas alusivas as deficiências e ao final do ano letivo, valorizando e divulgando as produções desenvolvidas no AEE, promovendo assim o processo de inclusão e respeito as diferenças.

Um aspecto importante a ressaltar é a representação do AEE em todos os eventos do colégio, que tem fortalecido a participação dos alunos e da família, além do trabalho auxiliar educacional, desenvolvido por professores e cuidadores que acontece por meio de reuniões pedagógicas discutindo e apresentando as ações desenvolvidas no AEE.

As datas alusivas ao dia das pessoas com deficiência (21 de março, dia Internacional da Síndrome de Down; 02 de abril, dia do Transtorno do Espectro Autista; 08 de abril, dia

Nacional do Braille; 21 a 28 de agosto, Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla; 21 de setembro, dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência; 26 de setembro dia Nacional do Surdo; 11 de outubro, dia da Pessoa com Deficiência Física; 10 de novembro, dia Nacional de Prevenção e Combate à Surdez; 03 de dezembro, dia Internacional da Pessoa com Deficiência; 13 de dezembro, dia Nacional do Cego), são oportunidades para discutir as possíveis características e formas de intervenção, mediante oficinas e palestras com alunos e comunidade escolar. Acontecem por meio de planejamento de atividades específicas, com desenvolvimento de oficinas e atividades práticas, exibição de filmes e grupo de discussão, além da confecção de murais com as produções dos alunos. Essas atividades podem ser verificadas através do Plano de Ação 2018 do AEE, que mostra todas as ações desenvolvidas em uma SRM, definindo os objetivos por meio de estratégias para atender as especificidades dos alunos atendidos (Anexo E).

4.1.1.1 Atendimento Educacional Especializado - AEE

O AEE no CAP/UFRR é realizado de forma coletiva e individual, para que nesse procedimento a professora da SRM possa atuar nas demandas de cada situação e propor ações e alternativas, em que os alunos consigam avançar explorando todas as suas possibilidades. Os planejamentos são individuais e elaborados de acordo com a necessidade de cada aluno, com planos individuais, conforme quadro 2, elaborados a partir de orientações disponíveis no catálogo de publicações do MEC, que trata da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (ROPOLI, 2010), contendo dados de identificação com nome, filiação, data de nascimento, endereço, telefone, ano escolar e turno; espaço destinado a organização do atendimento para anotações pertinentes, quando necessário; relato de casos ocorridos para o atendimento; diagnóstico da deficiência descrevendo as características do aluno no que se refere a aspectos da afetividade, socialização, cognição, linguagem, motricidade e família; objetivos do atendimento; atividades a serem desenvolvidas durante o atendimento; e avaliação do aluno atendido.

AEE não é voltado apenas para adaptação dos materiais e atividades suplementares, pois é nos referidos atendimentos que a professora consegue perceber situações específicas, que nem sempre é percebida na sala de aula regular, sendo fundamental entender o AEE como um apoio para todos os envolvidos no contexto escolar e não deve ser visto apenas como um suporte direcionado para o aluno com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Quadro 2 - Plano do AEE 2018: CAp/UFRR.

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Nome da estudante	
Filiação	
Data de nascimento	
Endereço	
Telefone	
Ano escolar/ Turno	

2 ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

Dias:	Período:
Horário:	
Composição: () Individual	() Coletivo
Outros:	

3 DIAGNÓSTICO SEGUNDO O PÚBLICO ALVO DO AEE

() Deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial
 () Transtornos Globais do Desenvolvimento: Transtorno do Espectro Autista - TEA, transtornos desintegrativos da infância, etc...
 () Altas habilidades/superdotação
 () Outro diagnóstico: Qual? _____.

4 CARACTERÍSTICAS DO ALUNO

ASPECTOS	
Afetividade	
Socialização	
Cognição	
Linguagem	
Motricidade	
Família	

5 OBJETIVO(S) DO AEE

6 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO

7 AVALIAÇÃO

Fonte: SRM do CAp/UFRR.

O auxílio ao professor da sala de Ensino Regular também é fundamental para que o colégio consiga, junto a família, discutir ações para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades específicas e assim possam participar das aulas de forma ativa e com significado para o mesmo.

O Recreio Inclusivo do CAp/UFRR, quando articulado pela professora da SRM, tem como objetivo a utilização da sala pelos alunos de forma lúdica e, em momentos livres, abrindo suas portas para todos os alunos interessados no horário do intervalo, estimulando a interação entre os alunos com e sem deficiência além de oportunizar aprendizagens específicas fora da sala de aula regular.

Posso te dizer que tenho o horário muito apertado. Não é o ideal, já precisamos de mais um profissional na sala. Hoje atendo um aluno uma hora na semana. Que resultado vou ter com um aluno que está no processo de alfabetização? É pouco! Eu vejo que o maior resultado da SRM é a relação com a família, é o elo entre a família, a coordenação e os professores. Um dos objetivos foi buscar a relação da família com o colégio e com a SRM.⁹

A professora da SRM do CAp/UFRR disponibiliza datas e horários reservados ao atendimento de professores, alunos, planejamento, reuniões e projetos. Através do quadro 3, pode-se detectar a necessidade de mais um profissional para Educação Especial, pois o AEE fica concentrado no período vespertino, horário oposto ao Ensino Regular, com duração de uma hora para cada aluno. No entanto, percebe-se que alunos saem do horário da sala regular para AEE, pela demanda que extrapola o tempo disponível no horário oposto.

Quadro 3 - AEE da SRM do CAp/UFRR: datas e horários.

Manhã				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Planejamento - PSICOLOGIA	Reunião pedagógica Ensino Médio	Planejamento, relatórios e registros de atendimento	Planejamento, relatórios e registros de atendimento	Planejamento, relatórios e registros de atendimento
INTERVALO Recreio Inclusivo Fundamental I 9:10 as 9:30 Fundamental II 10:00 as 10:20		INTERVALO Recreio Inclusivo Fundamental I 9:10 as 9:30 Fundamental II 10:00 as 10:20	INTERVALO Recreio Inclusivo Fundamental I 9:10 as 9:30 Fundamental II 10:00 as 10:20	INTERVALO Recreio Inclusivo Fundamental I 9:10 as 9:30 Fundamental II 10:00 as 10:20
Atendimento aos professores		Atendimento aos alunos: 10:00 - 12:00	Atendimento aos pais e professores	Atendimento aos alunos: 10:00 - 12:00
Tarde				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atendimento aos alunos: 14:00 - 15:00	Reunião pedagógica	Atendimento aos alunos: 14:00 - 15:00	Atendimento aos alunos: 14:00 - 15:00	Atendimento aos alunos: 14:00 - 15:00
Atendimento aos alunos: 15:00 - 16:00		Atendimento aos alunos: 15:00 - 16:00	Sem atendimento 15:00 - 16:00	Atendimento aos alunos: 15:00 - 16:00
Atendimento aos alunos: 16:00 - 17:00	Ensino Fundamental I e II	Atendimento aos alunos: 16:00 - 17:00	Atendimento aos alunos: 16:00 - 17:00	Atendimento aos alunos: 16:00 - 17:00
Planejamento - PSICOLOGIA		Sem atendimento 15:00 - 16:00	Atendimento de alunos: 17:00 - 18:00	Atendimento de alunos: 17:00 - 18:00

Fonte: SRM do CAp/UFRR.

Há um intenso uso da sala onde a professora tenta otimizar seu trabalho, tendo em vista que o tempo disponível não é suficiente, desse modo, ela organiza seu horário, levando em conta além dos atendimentos aos alunos específicos do AEE, o atendimento aos professores, aos pais e responsáveis, ao planejamento voltado ao atendimento psicológico, aos

⁹ Ver nota de rodapé 7.

relatórios e registros do AEE, as reuniões pedagógicas com professores do Ensino Médio e com professores do Ensino Fundamental I e II.

O planejamento de relatórios e registros de atendimento diz respeito a elaboração com relatos de acompanhamento, que semestralmente são usados para análise dos aspectos evolutivos do desenvolvimento do aluno frente as ações trabalhadas no AEE, que além de descrever todos os dados expostos no Plano do AEE (Quadro 2), deve descrever detalhadamente a situação quanto a assiduidade nos atendimentos, desenvolvimento escolar, importância do acompanhamento da família e possíveis encaminhamentos que possam auxiliar na aprendizagem do aluno.

5 INCLUSÃO E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

A problemática da Educação Especial no CAP/UFRR se estende aos profissionais que trabalham diretamente com os alunos acompanhados pelo AEE, pois é latente as lacunas enfrentadas pelos professores, podendo enumerar distintos momentos de dificuldades que precisam ser ultrapassado como: professores sem formação inicial ou continuada; cuidadoras sem formação acadêmica específica; além da ausência de professor auxiliar que resulta na limitação do desenvolvimento das atividades escolares que envolvam todos os alunos.

A formação do professor da sala de Ensino Regular e suas características em como trabalhar as variadas especificidades pela falta de cursos de capacitação para atender a demanda de alunos na Educação Especial, que já não se pode chamar de nova por ter, na teoria, políticas públicas voltadas para ela a mais de 30 anos, fazem-se necessárias atenção prioritária, não somente com a oferta, mas oportunizar momentos que possam ser usados com essa qualificação, pois levando em consideração a elevada carga horária, os cursos são oferecidos, no entanto estes profissionais não disponibilizam de tempo para tal investimento.

Também deve-se levar em consideração que estes profissionais têm a responsabilidade de conduzir uma turma com 25 alunos de forma abrangente, envolvendo-os em suas práticas pedagógicas, o que traz um grau maior de complexidade quando em uma mesma turma há alunos com deficiências diversas e precisa encontrar métodos para atender cada situação, com as necessidades oriundas de cada deficiência.

O professor não consegue desenvolver atividades inclusivas e pertinentes se não há uma equipe de auxílio em suas ações, como por exemplo, um coordenador pedagógico atuante na busca de soluções para atender as demandas específicas de cada sala, de cada sujeito e necessidade. A gestão também precisa estar disposta a desenvolver um trabalho de inclusão, pois é através dela que se consegue viabilizar as parcerias necessárias.

O trabalho em parceria com o profissional da SRM é fundamental para equalizar as estratégias e, junto com a família, acompanhar o desenvolvimento do aluno em todas as esferas pertinentes. O professor da sala de Ensino Regular, para elevar a qualidade das atividades desenvolvidas em sua sala e minimizar as diferenças entre os alunos com deficiências e os demais, deve, junto ao professor da SRM, articular estratégias de forma suplementar, ajudando o aluno nas adaptações pertinentes as suas especificidades.

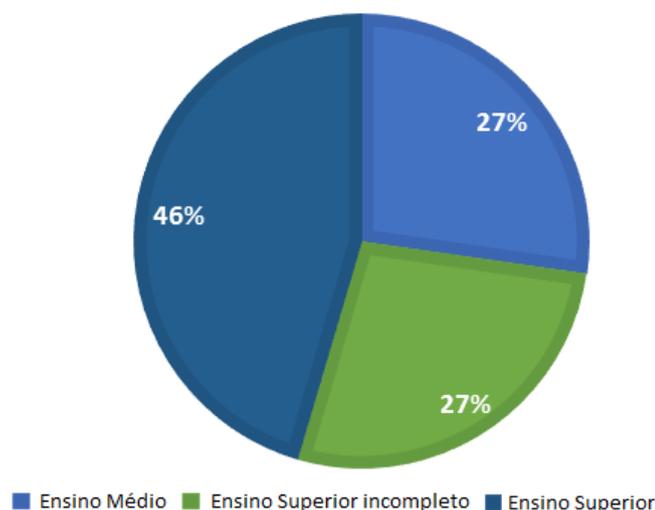
Poder contar com equipe de apoio, como por exemplo, o cuidador, que auxilia o aluno em atividades de alimentação, higienização e locomoção, é um direito previsto pela Lei

nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que no Artigo 3º, inciso XIII, assegura o direito, a um profissional de apoio escolar para exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Algumas escolas atendem, possibilitando o acesso e permanência de muito alunos no contexto escolar. Porém existe uma parcela de alunos com deficiência que não encontram dificuldades na locomoção, higienização ou alimentação, mas necessitam de apoio pedagógico diferenciado para conseguir acompanhar o desenvolvimento das atividades disponibilizadas em sala de aula. Estes alunos, muitas vezes, estão em sala, mas não se encontram inseridos nas atividades propostas, pois o professor não consegue (sozinho), desenvolver atividades diferenciadas para atender os anseios de cada especificidade.

A equipe de cuidadoras do CAp/UFRR, era composta por 18 profissionais em 2018, a figura 8 mostra que para esta pesquisa houve a colaboração de 61% (11 cuidadores), que apresentaram um perfil com nível de escolarização que supera a exigida para o exercício da função, onde 46% possuíam Ensino Superior, 27% com Ensino Superior incompleto e 27% apenas Ensino Médio. No que se refere a participação em cursos de qualificação profissional voltados a Educação Especial, 91% possuíam algum curso voltado a esta categoria de ensino, com apenas 9% sem cursos abordando a temática inclusiva, o que demonstra a preocupação da equipe gestora do colégio e/ou dos profissionais em qualificação para o desempenho de suas funções.

Figura 8 - Nível de escolarização dos cuidadores que atuam no CAp/UFRR.

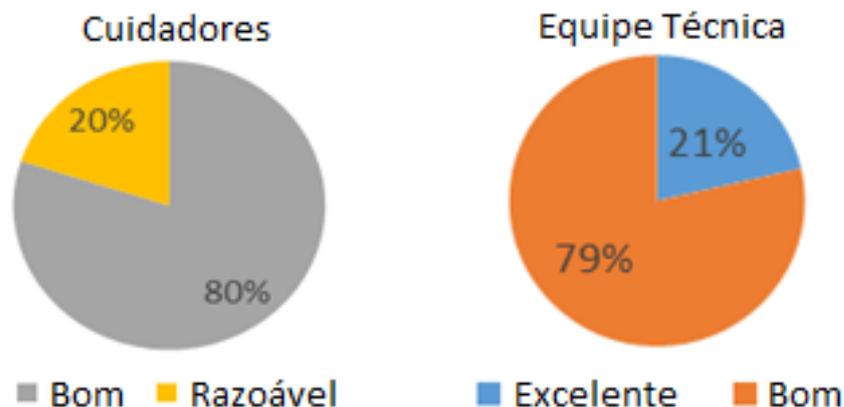


Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva e materiais adaptados no colégio, 80% das cuidadoras consideraram ser razoável e apenas 20% garantiram ser bom, isso se deve ao fato da carência destes recursos, percebida por elas, para realizar trabalhos com softwares, jogos, imagens e equipamentos adaptados, junto aos alunos com deficiência e o colégio não dispor de tais recursos.

A figura 9 mostra que para 80% dos cuidadores, o suporte que a equipe gestora do colégio oferece para desenvolver um trabalho voltado para Educação Especial é considerado bom e para 20% é classificado como razoável. Para 79% das pessoas que compõem a equipe técnica, a equipe gestora oferece um bom suporte, enquanto 21% destes garantem que é excelente o suporte oferecido, uma vez que é possível verificar o interesse, por parte da gestão, em auxiliar e resolver todas as questões oriundas do trabalho feito com os alunos com deficiência no colégio.

Figura 9 - Opinião dos cuidadores e da equipe técnica quanto ao suporte oferecido pela gestão no tocante a Educação Especial.



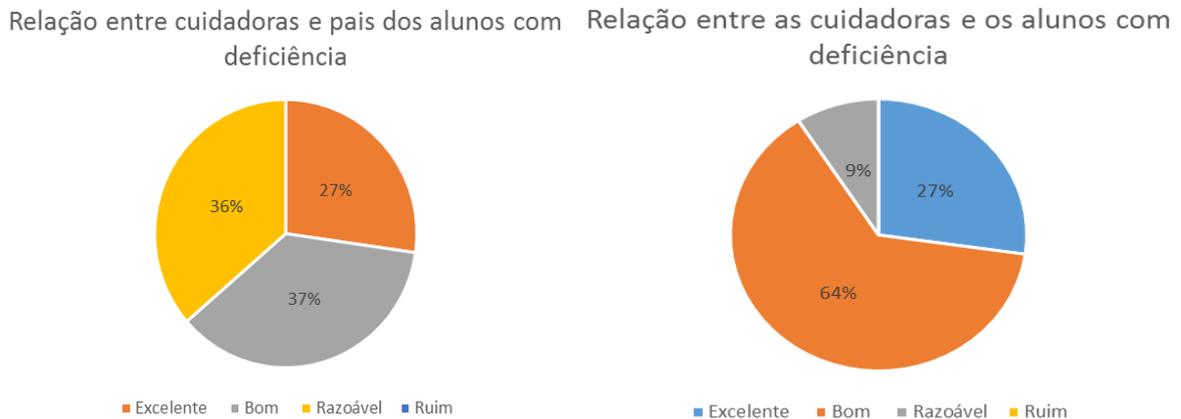
Fonte: Pesquisa de campo.

Com relação a autoavaliação dos trabalhos desenvolvidos pelas cuidadoras, a pesquisa apontou que 36% consideraram seu trabalho excelente, 46% acreditavam que desenvolvem um trabalho bom e 18% afirmaram desenvolver um trabalho razoável. No que se refere as experiências com alunos da Educação Especial, 27% acreditavam ter uma excelente experiência, no sentido de desenvolver, dentro de suas limitações, o melhor trabalho possível, 55% pontuaram como uma boa experiência, mas podendo melhorar a medida que ofertem cursos de formação e o colégio dispor de material para realizar o trabalho com qualidade e 18% consideraram uma experiência razoável, visto que acreditam faltar avanços

relevantes com relação ao preparo da equipe, na qual formações junto aos professores podem melhorar a atuação de todos.

Nas relações entre as cuidadoras e os pais dos alunos com deficiência foi possível perceber um distanciamento se houver uma comparação com a relação estabelecida entre as cuidadoras e os próprios alunos, 27% demonstram uma excelente relação com os alunos, pois conseguem realizar as ações planejadas para os mesmos, 64% garantem ter uma boa relação com os alunos, alegando que o trabalho desenvolvido apresenta resultados relevantes nos avanços dos alunos, e apenas 9% apontam que a relação é razoável, devido barreiras encontradas entre o aluno e o cuidador. No entanto, somente 27% consideram manter uma relação excelente com os pais, isso se deve ao fato de alguns pais que buscam informações junto a elas diariamente nos horários de entrada e saídas dos alunos, apenas 37% descrevem como boa a relação com os pais, a medida em que os pais procuram contato com os professores da sala de Ensino Regular e encontram as cuidadoras em momentos escassos, e 36% alegam que a relação é regular por não estabelecer um contato diário com os pais ou responsáveis, conforme demonstra a figura 10.

Figura 10 - Relacionamentos: cuidadoras com os pais de alunos com deficiência e cuidadoras com os alunos com deficiência.



Fonte: Pesquisa de campo.

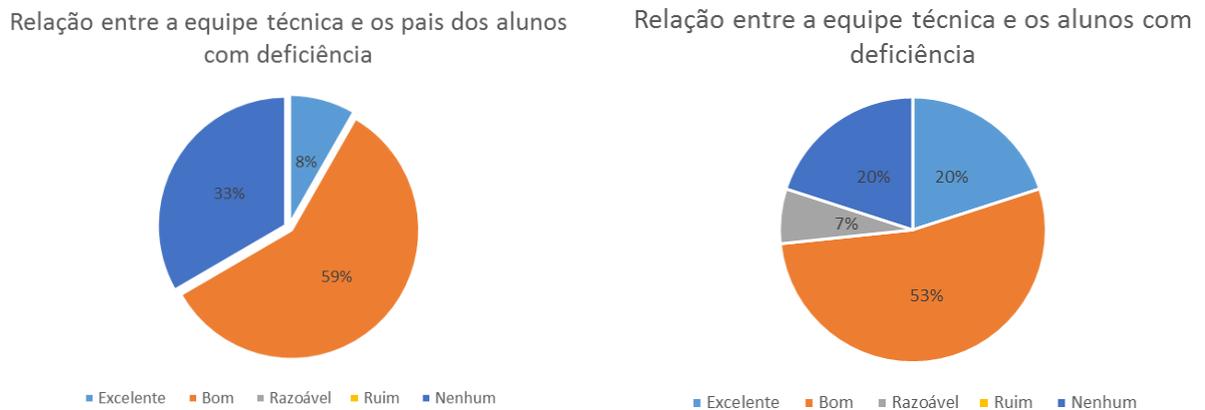
Dos 23 funcionários de apoio, incluindo limpeza, secretaria, portaria e assistentes de alunos, 14 participaram da pesquisa, totalizando também 61% de toda a equipe técnica, que apresentaram nível de escolarização distribuídos em 25% com Ensino Superior, 41% com Ensino Superior incompleto, 17% com Ensino Médio e 17% com Ensino Fundamental incompleto, na qual 77% não possuíam qualquer curso na área de Educação Especial, com apenas 23% já ter participado de algum curso na área.

Destes profissionais, 67% trabalharam em escolas entre 1 a 5 anos, 25% trabalharam entre 5 a 10 anos e apenas 8% desenvolveram atividades em escolas a mais de 10 anos, demonstrando que o contato de parte relevante do corpo técnico tem pouco tempo de experiência no âmbito escolar. No entanto, 83% consideraram que desempenham um bom trabalho na área educacional, enquanto 17% afirmaram exercerem um excelente trabalho.

Quanto a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva e materiais adaptados no colégio, 70% do corpo técnico consideraram bom, pois acreditam que o colégio dispõe de alguns materiais, no entanto ainda falta a aquisição de equipamentos relevantes para a adaptação, 18% consideram excelente a disponibilidade e conjugam da opinião de que o colégio possui tudo que é necessário para o atendimento aos alunos com deficiência e apenas 9% perceberam como razoável e que o colégio precisa adquirir diversos materiais para atender a demanda atual.

Nas atividades voltadas para os alunos com deficiência 62% afirmaram ser boa e 38% apontaram como razoável, mas foi percebido que há um distanciamento dos mesmos com os alunos de modo geral e principalmente com os pais destes alunos, uma vez que a pesquisa demonstrou que os mesmos consideraram manter pouco ou nenhum contato com os alunos e suas famílias, pois 33% dos funcionários que compõem a equipe técnica informaram não ter nenhum tipo de contato com os pais dos alunos com deficiência e 20% alegaram não ter nenhum contato com os alunos supracitados (Figura 11).

Figura 11 - Relacionamentos: equipe técnica com os pais de alunos com deficiência e equipe técnica com os alunos com deficiência.



Fonte: Pesquisa de campo.

Os 59% da equipe técnica que mantem contato com os pais de alunos com deficiência e os 53% que se relacionam com os alunos com deficiência demonstram que não

há afetividade nestes relacionamentos e que talvez isso ocorra pela falta de cursos para lhes prepararem na forma de como se relacionar com esse público.

Dessa forma, faz-se necessário oferta de oficinas, por parte da equipe gestora, voltados à área da Educação Especial para os funcionários do corpo técnico e terceirizado, pois 64% afirmaram que seria excelente se o colégio oportunizasse esse tipo de capacitação, para que todos tenham compreensão das características dos alunos e qual a forma adequada de abordagem, reconhecendo que a capacitação profissional é necessária a todo servidor da área educacional e salientando a importância de dispor de funcionários aptos a trabalhar com todas as demandas de alunos com qualidade e conhecimento.

Portanto, a pesquisa revelou a necessidade de capacitação profissional, junto aos funcionários que compõem o CAP/UFRR, no que se refere ao trabalho com os alunos com deficiência, oferecendo cursos e oficinas na área de Educação Especial para contribuir no desempenho funcional de suas atividades, alinhando a teoria com a prática, para assim, obter um progresso no desenvolvimento intelectual, físico e social dos alunos atendidos, além de favorecer o trabalho desenvolvido pelo professor que atua na sala de Ensino Regular.

A equipe gestora deve ter a percepção de que toda a instituição precisa está preparada para atuar na realização de um trabalho inclusivo, uma vez que é fundamental que a inclusão dos alunos com deficiência seja enfrentada como uma demanda de todos, na qual o envolvimento deve ser coletivo, para que os resultados sejam positivos para pais, responsáveis, professores, apoio, cuidadores, técnicos e, principalmente, para os alunos.

Dessa forma, a equipe gestora estaria transformando a realidade do ambiente escolar a partir das atitudes de seus professores, cuidadores e técnicos, que por sua vez estariam aprendendo como exercer de forma mais eficaz suas funções, desempenhando cotidianamente um trabalho de excelência e obtendo melhores resultados no desenvolvimento das crianças, porque quanto mais se aprende, melhor se trabalha.

5.1 PROFESSOR E FORMAÇÃO CONTINUADA

O exercício da profissão de professor envolve complexidade em diversos contextos, desde as atividades propostas, até a didática usada em sala. O trabalho de inclusão deve ser um compromisso de todos que representam o colégio e a família, pois nenhum desses agentes podem atingir os objetivos da inclusão sem apoio e trabalho em equipe.

Um desafio encontrado diz respeito a conciliação de tantas atribuições direcionadas ao professor, que precisa desenvolver um trabalho que desperte o interesse dos alunos,

contemplando as exigências de currículo, muitas vezes identificando situações de dificuldade de aprendizagem, conflitos entre os alunos ou trazidos de casa, e junto a todas estas demandas, precisa encontrar uma maneira de pesquisar e participar de formações continuadas para melhorar sua prática em sala.

O conhecimento é dinâmico, com informações se renovando, fazendo-se necessário que o profissional da educação esteja em constante formação, tanto para compreender, por meio de pesquisas o que pode ser desenvolvido para melhorar sua prática, quanto para transformar suas ações através de pesquisas desenvolvida por outros profissionais, com possibilidades de intervenção, criando assim uma rede de permuta com o objetivo de transferência de experiências para que as mesmas sejam discutidas, melhoradas e aplicadas quando pertinente.

A educação é uma área que traz profissionais com diferentes perspectivas, com anos de experiência, mas que não tiveram em sua atuação, nem em sua formação a oportunidade de pesquisar e assim refletir constantemente sobre sua prática. Por outro lado, existe uma geração de professores que balizam suas práticas em estudos realizados tanto no seu processo de formação quanto no decorrer do desenvolvimento de suas atribuições, tentando fazer um paralelo entre sua prática e novas possibilidades de atuação.

A formação continuada na área de Educação Especial foi a questão de maior ênfase dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores, neste sentido, faz necessário a percepção da formação continuada como uma aliada pela equipe gestora, pois quando há compreensão da importância e da relevância que tais formações podem implicar nas práticas desenvolvidas para atender as diferentes demandas de alunos é possível vislumbrar uma educação com oportunidades para todos, independentemente das limitações enfrentadas.

É através da formação continuada que os professores passam a perceber as demandas educacionais dos alunos, principalmente daqueles com alguma deficiência, além de diversas outras situações que exigem do professor adaptações em suas aulas, para contemplar também situações de transtornos e dificuldades de aprendizagens. se preparando para atender as necessidades e dar o suporte necessário à aprendizagem.

O CAp/UFRR, por parte da equipe gestora, pedagógica e APAMCA, precisa oportunizar aos professores, antes do início de cada ano letivo e a partir das matrículas efetuadas de alunos com deficiência, eventos do tipo workshop, possibilitando o aprendizado através da prática, com discussão sobre como atuar com a especificidade da demanda da sala de aula de cada professor. Essa pode ser uma maneira encontrada para sanar a lacuna exposta pelos professores do Ensino Regular, da falta de orientação de como receber e trabalhar com

as especificidades dos alunos com deficiência, talvez assim, o professor inicie o ano letivo de forma dinâmica com mecanismos que farão a diferença nos resultados esperados.

Propõe-se inserir no calendário do colégio, não somente o workshop pós-matrícula dos alunos com deficiência, mas eventos de contínua discussão das práticas realizadas em sala de aula, com orientações, reflexões e apoio pedagógico sobre as demandas encontradas na Educação Básica, dando destaque a Educação Especial, em que são crescentes e contínuas as descobertas, pois nas declarações dos professores que participaram da pesquisa foi dada ênfase a importância da formação continuada como uma das dificuldades para realização do trabalho com alunos com deficiência na sala de Ensino Regular.

Vejo como necessidade a formação continuada de todos os profissionais, não apenas dos docentes, mas de todos os profissionais dentro do Colégio de Aplicação, a respeito dos alunos que já temos. Eu diria que seriam estudos dirigidos, e para, além disso, participarmos de eventos que pudessem discutir de uma forma mais teórica essa questão da educação inclusiva, das práticas relacionadas às necessidades especiais, enfim, eu diria que nós ainda temos essas necessidades que precisam ser o mais rápido possível oportunizadas.¹⁰

Tenho dificuldades de como realizar atividades na minha própria prática. Sei que eu preciso buscar um pouco mais de formação continuada para aumentar meu conhecimento na área de Educação Especial, para que eu possa desenvolver e melhorar minha prática pedagógica.¹¹

Minha maior dificuldade, até agora, é pela falta de preparo para poder lidar com certos tipos de deficiências que existem, são vários tipos que vem para nós e não estou preparado para poder lidar, faço pesquisas, mas é preciso que haja formação para melhorar meu trabalho com os alunos com deficiência.¹²

Outro ponto evidenciado pelos professores do Ensino Regular, diz respeito ao apoio em sala, no que se refere a atuação em uma turma heterogênea com 25 alunos, cada um com uma demanda específica, além do tempo “curtíssimo” destinados à algumas disciplinas, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, na qual tem alunos que exigem mais atenção e um olhar diferenciado, pois são crianças em adaptação escolar ou curricular.

5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O aluno inicia sua vida escolar trazendo uma gama de conhecimentos prévios, o professor precisa considerar uma série de fatores que antecedem o início da criança ao

¹⁰ Professora que atua no 2º ano do Ensino Fundamental.

¹¹ Professor de Educação Física que atua nas turmas do Ensino Fundamental I.

¹² Ver nota de rodapé 4.

ambiente escolar e oportunizar a ela inúmeras vivências, compreendendo que na etapa de inserção escolar o aluno já possui uma bagagem própria, com conhecimentos já introduzidos por meio do contexto familiar e social que a mesma está inserida. A aprendizagem é um momento de descobertas, que precisa ser gradativa, estimulada de acordo com a evolução de cada indivíduo, é uma situação de troca constante.

Os professores, que atuam nas turmas do Ensino Fundamental I no CAp/UFRR, percebem que participar do processo de ensino é aprender e estimula a capacidade crítica, gera curiosidade para atingir novos conhecimentos e faz com que os alunos se sintam mais responsáveis pelas mudanças que lhes agradam no convívio escolar, dessa forma, estão sempre buscando participar de experiências educativas e isso favorece a aprendizagem de todos e ao mesmo tempo de forma particular de acordo com suas percepções, assimilando o que lhes for pertinente.

Entende-se que, se estipula uma idade para aquisição de determinados saberes, apenas com o intuito de estabelecer um parâmetro de avaliação do conhecimento, no entanto, não se pode sacramentar que todas as crianças irão desenvolver-se somente pela influência da idade cronológica, pois a forma de absorção da informação é diferente para cada indivíduo e pode ser mais rápida ou mais lenta de acordo com os estímulos realizados ou em decorrência de alguma dificuldade cognitiva.

A prática pedagógica desenvolvida no colégio, no que se refere a Educação Especial, recorre em algumas dificuldades pela falta que uma coordenação pedagógica atuante para que seja possível planejar e dispor de uma dinâmica de continuidade e parceria entre os pares, em que os professores possam traçar objetivos a serem alcançados, organizando ações e atividades, vislumbrando atender as expectativas de seus alunos. No entanto, o trabalho pedagógico acontece de forma individualizada, sem a orientação necessária para o preparo e a efetivação de propostas que vislumbrem a oportunidade de uma aprendizagem significativa.

Ao definir práticas pedagógicas para atender determinados objetivos em sala de aula, o professor, além de dispor do apoio da equipe pedagógica capacitada também em Educação Especial, precisa de suporte técnico com materiais didáticos, uma vez que a metodologia diferenciada exige disponibilidade de diversas ferramentas pedagógicas. Algumas demandas de tais materiais o colégio consegue suprir, porém existe uma diversidade ampla de necessidades que não se consegue atender, então muitas atividades são preparadas pelo professor, com material adquirido por ele, no intuito de conseguir realizar momentos de ações adaptadas para cada realidade encontrada na sala de aula.

Os professores percebem a troca de aprendizado entre os alunos, com e sem deficiência, dentro das características de cada um, uma vez que todos enfrentam barreiras e estão suscetíveis a elas e em determinadas ações, tem-se a relevância de colocar o aluno como protagonista das atividades realizadas, para estimular e fazer com que ele se sinta parte fundamental do meio, instigando a criticidade, uma vez que todos são capazes de contribuir de alguma forma com a aula, mesmo por vertentes distintas.

Dificuldades sempre serão encontradas dentro do processo ensino-aprendizagem, mas o que se precisa é a atenção permanente de uma equipe participativa e dinâmica na busca de soluções, que se tornam mais dissolúveis quando se tem apoio de toda a comunidade escolar. Vale lembrar que se deve unificar as soluções, uma vez que as demandas são bastante diferenciadas, onde as deficiências também trazem realidades muito únicas para cada aluno. É importante perceber que cada aluno, com deficiência ou não, tem necessidades particulares, estímulos diferentes e interesses distintos.

Mapear a diversidade encontrada em sala é uma passo importante para definir estratégias, uma vez que estas não podem ser colocadas como funcionais em todas as situações, pois existem estratégias que trazem resultados positivos em determinada turma de alunos e em outra não gera o mesmo efeito, portanto, diagnosticar os níveis de aprendizagem e as formas, as características de como cada aluno assimila as informações auxilia nos resultados das práticas realizadas.

Os professores buscam diagnosticar as especificidades de cada aluno (com deficiência ou não) que recebe, por meio de reuniões junto a família, com a psicóloga do colégio e com a professora que atua no AEE, pois é necessário conhecer o histórico do aluno para que seja possível compreender suas particularidades. Cada aluno faz parte de uma família, de uma vivência, de uma maneira diferente de perceber e assimilar as novas aprendizagens, neste sentido, é fundamental conhecer as situações. Para fazer as discussões referentes as informações dos alunos os professores participam de conselhos de classe e recorrem, quando necessário, aos relatórios descritos anteriormente por outros professores (arquivados nas pastas dos alunos) ou realizados no AEE.

Entendendo a necessidade de cada aluno, os professores elaboram estratégias de ensino e planejam atividades a serem desenvolvidas de acordo com as potencialidades de cada aluno, os conteúdos são mantidos conforme o plano anual, no entanto as atividades e o processo avaliativo são adaptados para o nível de aprendizado e para as necessidades educacionais de cada aluno, contudo os professores enfrentam barreiras logísticas para

desenvolver as ações propostas, uma vez que encontram dificuldades para atender toda a turma, em um tempo restrito e com inúmeras demandas na sala de aula.

Compreendendo que é o ambiente escolar que proporciona um vasto campo de estudo com relação à aprendizagem e a construção do conhecimento, a escola pode ser considerada assim, um laboratório para identificação das possibilidades de aprendizagem e com isto encontrar alternativas de minimização das situações de dificuldades e melhorar as situações de inclusão. Mas para que seja viável, é imprescindível que todos os campos que permeiam o trabalho escolar funcionem concomitantemente, onde a equipe gestora, equipe pedagógica e corpo docente consigam articular as propostas pedagógicas, disponibilizar materiais e equipamentos com as adaptações requeridas e assim efetuar uma aula inclusiva.

5.2.1 Currículos, Planejamentos e Adaptações

No CAP/UFRR os planejamentos entregues por cada professor da sala de Ensino Regular, no início do ano letivo, contemplam os objetivos a serem alcançados, os conteúdos que serão abordados, a forma de avaliação que o professor irá realizar no decorrer do ano, dividido por bimestres e atendendo as regras estabelecidas no Regimento Interno da instituição. Não é realizado pelos professores, nenhuma adaptação no planejamento. As adaptações para se atingir o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência são realizadas na execução das atividades de acordo com a necessidade e limitação de cada aluno.

Foi possível perceber, por meio das afirmações dos professores que atuam nas turmas do Ensino Fundamental I, que existe uma tentativa contínua de encontrar caminhos para atender a diversidade encontrada em sala, no entanto, as buscas são realizadas de forma independente e sem orientação específica, fazendo com que cada professor desenvolva de forma particular uma maneira de contemplar cada aluno, que em dado momento, precisará de uma alternativa adaptada para que possa participar das atividades propostas.

Eu parto de uma avaliação diagnóstica daquilo que o aluno domina [...] eu começo a efetivar práticas que eu acredito que dariam conta, por exemplo, de viabilizar os conceitos e desenvolvimento de habilidades necessárias naquele ano em que eu estou recebendo o aluno. Então, as minhas adaptações estão efetivamente em observar conteúdos, observar habilidades, e buscar estratégias didáticas para que eu consiga viabilizar que aquele aluno desenvolva as habilidades necessárias a partir daquele conteúdo. Eu vou partir do princípio do que ele conseguiria fazer para desenvolver determinada habilidade dentro de um determinado conteúdo.¹³

¹³ Ver nota de rodapé 10.

A gente não tem uma orientação no sentido das adaptações dos conteúdos e atividades. A orientação que temos é muito voltada para as questões atitudinais desses alunos, nas questões cognitivas, mas orientações voltadas para questões de conteúdo, de conceito, nós não temos, inclusive pelo que eu já estudei até o momento, percebi que o CAP não tem um trabalho de adaptação curricular, cada professor faz do jeito que acha que tem que fazer.¹⁴

Sempre estou procurando quem possa me ajudar, essa é uma preocupação, recorro a pessoas fora do colégio, eu tenho uma amiga que ela é professora formadora no Rede Cidadania, então peço ajuda para saber se estou no caminho certo, por exemplo, de como integrar os autistas dentro das aulas, porque de todas as deficiências que têm no colégio é a que tenho mais dificuldade de incluir.¹⁵

As atividades propostas pelos professores que atuam nas turmas do Ensino Fundamental I no CAP/UFRR aos alunos de Educação Especial, não passam pelo acompanhamento de uma equipe pedagógica. Os professores que atuam neste seguimento realizam uma avaliação diagnóstica para identificar as necessidades diante dos conteúdos, buscam informações junto a SRM para conhecer as necessidades educativas dos alunos atendidos e fazem pesquisas de forma individual, para encontrar alternativas que tornem suas atividades significativas para todos os alunos.

Os professores desenvolvem atividades que possam contemplar todos os alunos, principalmente com trabalhos em grupo, em que cada um participa dentro de suas possibilidades. A figura 12 mostra os alunos com deficiência participando das aulas, em alguns momentos com atividades adaptadas para sua necessidade e em outros momentos desempenhando alguma ação dentro do grupo.

Com base na relação das deficiências dos alunos com laudos, matriculados no CAP/UFRR em 2018 (Anexo D), o 1º ano do Ensino Fundamental tinha dois alunos com TGD, cada um deles com características e demandas individuais, que fizeram as professoras e cuidadoras da turma buscarem alternativas e parcerias junto a família para realizar um trabalho significativo em sala. Essa realidade traz desafios, visto que a mesma deficiência possui especificidades diferentes e cada situação precisa ser analisada com particularidade.

O 2º ano recebeu uma aluna com paralisia cerebral e uma aluna com esclerose tuberosa, cada uma delas com especificidades trabalhadas ao longo do ano, com o auxílio da professora da SRM, nas adaptações de alguns materiais e acompanhamento junto a família (Anexo D).

No 3º ano do Ensino Fundamental, 3 alunos tinham laudo, um com deficiência física, uma com anemia falciforme e um com distúrbio desafiador e de oposição, todos com

¹⁴ Professora que atua no 1º ano do Ensino Fundamental.

¹⁵ Ver nota de rodapé 11.

condições de acompanhar as atividades coletivas, apenas com algumas demandas de comportamento e acompanhamento familiar, que foram se ajustando ao longo do ano letivo (Anexo D).

Figura 12 - Atividades de sala de aula desenvolvidas com alunos atendidos na SRM do CAp/UFRR: 2018.



Fonte: Fotos cedidas pelas professoras das turmas do Ensino Fundamental I do CAp, ano letivo 2018.

A experiência dos professores que atuaram no 4º ano foi com uma aluna com microcefalia, onde suas atividades precisavam ser adaptadas uma vez que a mesma apresentava dificuldade de memorização e ainda não se encontrava em processo de alfabetização, conseguindo associar algumas letras e escrever seu primeiro nome. As atividades com a aluna seguem o conteúdo da turma, no entanto o grau de complexidade é bastante reduzido para que a mesma consiga compreender (Anexo D).

O 5º ano tem um aluno com retardo mental moderado e um aluno com distúrbio da atividade e da atenção. O aluno com retardo mental moderado precisa de adaptações nas atividades, pois se encontrava em processo de alfabetização e o aluno com distúrbio da

atividade e da atenção consegue acompanhar os exercícios propostos, desde que sua atenção seja direcionada sempre que o mesmo se dispersa (Anexo D).

No anexo F é possível observar como é realizado o processo de avaliação dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental do CAp/UFRR que é realizado por meio de pautas, onde é possível um acompanhamento individual com base nos avanços alcançados, levando em consideração as características particulares. Cada professor elabora os pontos a serem avaliados bimestralmente de acordo com os assuntos abordados. Os aspectos sociais/atitudinais são verificados de forma consensual entre os professores da turma e a psicóloga do CAp/UFRR.

Os professores que atuam em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, dividem suas avaliações de forma particular, no entanto, é necessário que haja, no mínimo, uma avaliação escrita bimestralmente, contemplando o conteúdo trabalhado em sala.

O mesmo acontece com os alunos do 4º e 5º ano. No entanto, a estes últimos é acrescentado a avaliação multidisciplinar que também ocorre em todos os bimestres, porém, apenas alguns alunos com deficiência participam deste processo, pois fica a critério do professor optar por trazer (no dia da avaliação) uma atividade adaptada para o aluno com deficiência ou entregar a multidisciplinar ao aluno para que ele participe mesmo que sua avaliação seja feita por relatório. A avaliação traz questões de todas as disciplinas, de forma objetivas e uma folha de respostas, para que os alunos se apropriem do formato multidisciplinar que acontece até o Ensino Médio.

Para os alunos com deficiência, foi elaborado um relatório onde os avanços são registrados individualmente, com o objetivo de direcionar os trabalhos desenvolvidos, possibilitando um acompanhamento ao longo dos anos para que os próximos professores conheçam a trajetória de seus alunos de forma particular e para atender uma solicitação dos pais, que em algumas situações necessitam de um retorno do colégio para direcionar outros acompanhamentos.

O relatório deve contemplar a identificação do aluno e apontar potencialidades e dificuldades nos aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais, além de informar a frequência e os encaminhamentos que precisam ser solicitados para que o aluno consiga atingir os objetivos necessários ao seu desenvolvimento escolar, conforme demonstra o modelo preenchido, em anexo com um aluno do 3º ano (Anexo G).

O relatório bimestral descritivo (Anexo G) preenchido pelos professores deve trazer informações referentes aos alunos com deficiência a cada bimestre do ano letivo, na qual os professores descrevem, de forma coletiva, os aspectos afetivos e sociais, no que se refere as

relações estabelecidas entre os alunos, os professores e os demais funcionários do colégio; os aspectos cognitivos, observando habilidades que envolvam o pensamento, o raciocínio, a abstração, a linguagem, a memória, a atenção, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas; e os aspectos psicomotores que abrangem uma educação global observando questões voltadas para o desenvolvimento motor e psicomotor dos alunos.

Levando em consideração a sua fundamental importância no processo educacional, o relatório também faz observações no tocante a frequência, uma vez que o mesmo acontece de forma contínua e paulatina, o que demanda periodicidade para que se atinja os objetivos propostos. Por fim, o documento sugere alguns encaminhamentos de acordo com a necessidade identificada pela equipe de professores.

Com relação aos materiais adaptados, alguns professores identificaram a necessidade de aquisição de itens, como softwares e materiais didáticos. No entanto, muitos professores desconhecem o que a SRM dispõe, admitindo não conhecer as opções oferecidas e as demandas que a referida sala ainda não contempla, além de demonstrarem não ter informações e orientações quanto ao uso de tais materiais na sala de Ensino Regular.

Não tenho conhecimento de materiais adaptados e tecnologia assistiva. Sei que tem a sala multifuncional, eu creio que deve ter porque eu já conversei com a professora, ela é bem didática e a gente entra na sala dela e vê muitos materiais ali dentro. Eu não tive contato direto, eu fui só uma vez na SRM, mas acredito que tem sim na instituição até mesmo porque essas crianças são acompanhadas, é realizado todo um atendimento. Então eu não tive contato diretamente com os materiais, mas eu creio que tenha.¹⁶

Não tenho conhecimento, de materiais adaptados e tecnologia assistiva, mas sei tem a sala multifuncional, ela faz atendimento com algumas crianças no horário oposto, mas material para que eu use em sala de aula eu nunca tive acesso, não tenho conhecimento de tecnologias que possam me auxiliar, mas de material didático, como os mais variáveis possíveis seriam necessários para trabalhar.¹⁷

Os professores relataram também o apoio fornecido pela professora da SRM, no sentido de orientações e propostas de atividades que possam melhorar o desenvolvimento dos alunos na sala de Ensino Regular e evidenciaram o esforço que a mesma faz para que aconteçam palestras e conversas com outros profissionais, no intuito de preparar o professor para que compreenda por outras vertentes, como trabalhar com determinadas situações encontradas no cotidiano da sala de aula.

¹⁶ Professora que atua no 3º ano do Ensino Fundamental.

¹⁷ Professora de Artes que atua nas turmas do Ensino Fundamental I.

5.2.2 Relatos de Experiências

Todos os professores que atuam nas turmas do Ensino Fundamental I, no CAP/UFRR participaram da pesquisa, totalizando a participação de 15 professores que atuam nos seguintes campos: Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Artes, Música e Informática. O CAP/UFRR tem um grupo de professores diversificado, no que se refere a idade, tempo de atuação, formação complementar na área de Educação Especial. Foi possível encontrar professores que possuem diversos cursos de formação continuada em Educação Especial na área de LIBRAS, AEE, Braille, autismo, altas habilidades, como também professores com mais de 20 anos de atuação que não possuem nenhuma formação voltada a atuação com alunos com deficiência.

Dos professores entrevistados, 10 afirmam não ter nenhum curso de formação continuada na área de Educação Especial e dos 5 que comentaram alguma participação, todos são unânimes em afirmar que os cursos não foram suficientes para o desempenho de suas funções frente as demandas que surgem ao longo dos anos em suas atuações e que este é o principal ponto a ser fortalecido dentro da instituição.

As experiências vividas ao longo da atuação perpassam por situação de socialização, aprendizagens e relações, entre os professores e alunos, entre familiares e professores e entre os alunos com e sem deficiência.

A relação entre os professores e os pais dos alunos com deficiência é fundamental para que, tanto o professor quanto a família encontre caminhos para auxiliar seus alunos e filhos no desenvolvimento do seu aprendizado, estabelecendo uma relação de parceria sem transferências de responsabilidades, assim, parte das barreiras são quebradas e o aluno passa a ser assistido de forma mais abrangente, pois, realizar um trabalho significativo depende da participação de todos os envolvidos na educação das crianças.

Nos relatos de percepções advindas dos professores sobre a relação entre eles e os pais dos alunos com deficiência, é possível identificar situações bastante opostas, a medida em que a participação dos pais na vida escolar dos alunos com deficiência acontece de forma diferente, pois cada família tem uma formação e estrutura que influenciam na forma como eles se impõem diante das intervenções necessárias. É evidenciado, pelos professores, a tentativa destes pais em atender as solicitações oriundas dos professores, no entanto, em alguns momentos percebe-se insatisfações nesta relação.

Eu dividiria as minhas experiências em dois polos ou dois grandes grupos. Aqueles que esperam muito do colégio e os que não demonstram muitas contribuições, ele contribui assim, de correr atrás de todos os profissionais necessários e que poderiam ajudar o seu filho, mas não se preocupa com processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto do colégio que o aluno está matriculado, por exemplo, com a frequência da realização da atividade para casa, do levar e trazer determinados materiais para a efetivação de algumas práticas.¹⁸

Tenho famílias que pegaram o laudo e acabou! Não fazem mais nada porque não acreditam que a criança possa, a partir de então, ter uma direção. Que ele ficará estacionado ali e aí é uma batalha constante, eu tentando estimular a criança no colégio e quando ela chega em casa não tem estímulo nenhum. Tem outras famílias que são muito protecionistas, na qual o aluno consegue avançar, mas a família acha que a gente não consegue fazer inclusão, que está colocando-o de lado.¹⁹

Percebo que os pais estão preocupados com o crescimento intelectual desses alunos com deficiência, eles sempre me procuram, alguns tem suas falhas, eu tenho percebido que às vezes eu mando uma tarefa e acaba esquecendo e não faz. Mas a maior preocupação com os filhos é com relação ao ensino-aprendizagem.²⁰

A empatia do professor com seus alunos é fundamental para que eles percebam que os alunos tenham interesse nas atividades que eles desenvolvem e que sua participação é tão necessária quanto de qualquer outro aluno. Motivar o aluno a interagir nas atividades melhora a socialização da turma, favorece o respeito às particularidades de cada indivíduo, além de validar os avanços que cada criança atinge no decorrer do processo escolar.

Os professores do CAp/UFRR, durante a pesquisa de campo, demonstraram empatia e vontade de compreender as especificidades de cada aluno, mostrando preocupação em buscar ferramentas que possam auxiliá-los em suas dificuldades. As relações entre professores e alunos com deficiência é percebida, em grande parte das situações relatadas pelos professores, como de respeito e afinidade, com os quais alunos demonstram interesse em participar das atividades e são afetivos com os professores.

De todas as experiências vivenciadas se percebe um discurso bastante convergente entre os professores no tocante a relação percebida entre todos os alunos e como as deficiências são superadas à medida que eles passam a conviver e aprender a respeitar as diferenças e características de cada indivíduo. Foi observado que os alunos, em sua maioria, têm atitudes acolhedoras, muitas vezes oportunizadas por situação de conversas no intuito de aproximá-los.

Eu me surpreendi aqui no colégio, geralmente a gente vê bastante bullying com as pessoas com deficiência. Aqui no colégio eu vejo, muito carinho dos alunos, por

¹⁸ Ver nota de rodapé 10.

¹⁹ Ver nota de rodapé 3.

²⁰ Ver nota de rodapé 4.

exemplo, tem aluno com Síndrome de Down, a maioria dos meninos abraçam, percebo desde os pequeninhos até os grandinhos. Os pequeninhos falam “tio, tem que ter um pouquinho de calma com ela, porque ela é assim mesmo, ela tem dificuldade”. Eu vejo criança pequeninha já me falando isso, acho bem interessante, acho bom o contato deles um com o outro.²¹

Contar com um professor auxiliar pode trazer benefícios uma vez que os professores conseguem fazer um acompanhamento mais individual a todos os alunos, com deficiência ou não. As demandas que permeiam as séries iniciais do Ensino Fundamental exigem do professor um olhar mais direcionado, pois algumas vezes os alunos não têm autonomia para realizar determinado tipo de atividade e contar com a atuação de um outro professor tornaria as tarefas e as ações mais efetivas.

Eu sinto a dificuldade de apoio, principalmente porque um dos meus alunos está em processo de alfabetização e os outros já passaram por esse processo, às vezes eu estou ouvindo ele tentando fazer a tarefa, quero ajudar, mas que tem um resto da sala dependendo de mim, é uma demanda muito grande, seria perfeito o apoio de um professor auxiliar.²²

Penso que o suporte do professor auxiliar é muito importante, sozinha com 25 alunos e entre eles, alunos com deficiência, fica complicado para dar a devida atenção a todos. Um dos desafios que encontro hoje é não ter, e não contar com o suporte do professor auxiliar e ter que administrar uma turma, que por si só, sabe-se das necessidades individuais, então fica muito delicado.²³

Foram ressaltadas questões relacionadas a falta de estrutura de materiais, equipamentos que possam ser utilizados com esses alunos para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem deles por meio de jogos educativos, software e materiais adaptados, além das expectativas, quando se tem um universo de 25 alunos e precisa lidar com vários tipos de frustrações, gerada em momentos pela falta de apoio da família e em outros momentos por acreditar não ter atingido os avanços projetados, pois cada aluno, mesmo que apresente a mesma deficiência, traz características e necessidades únicas, que em dados momentos os professores, mesmo já tendo trabalhado com aquela deficiência, se percebem perdidos, precisando encontrar novos caminhos para atender as necessidades de cada aluno.

A medida em que os professores relataram as necessidades de orientação e suporte vivenciadas por eles no exercício de suas funções, é possível perceber uma latente contradição ao exporem a falta de conhecimento quanto utilização da SRM e os materiais que a mesma

²¹ Professor que atua na Sala de Informática.

²² Ver nota de rodapé 3.

²³ Professora de Inglês que atua nas turmas do Ensino Fundamental I.

dispõe, propiciando um distanciamento entre o que o professor deseja e as ações efetivadas para realização de projetos.

Algumas vezes me deparo com uma família que não tem uma aceitação real da condição do filho e isso compromete muito meu trabalho, porque o que se faz na sala de aula não tem um mesmo olhar, uma mesma continuidade em casa. Talvez esse aluno seja aquele que deixa mais claro o quanto a gente precisa no colégio da família.²⁴

Neste sentido, percebe-se a relevante influência que a participação da família pode exercer na educação e conseqüentemente nos avanços dos alunos, uma vez que a parceria da escola com os responsáveis pode favorecer a consolidação do que é trabalhado em sala de aula. Os caminhos devem ser traçados de forma coletiva, para que os alunos sejam contemplados em suas necessidades.

5.3 PERSPECTIVAS PROJETADAS E ALMEJADAS

O CAP/UFRR enfrenta uma série de dificuldades para se tornar uma instituição inclusiva, que contemple as ramificações e as necessidades que permeiam a Educação Especial, no sentido atender aos anseios da sociedade frente a esta temática. Pensar a inclusão é um trabalho de reflexão continuada das práticas e uma vigilância quanto a adaptação das estruturas, além de um processo de análise de ambiente e de empatia diante das limitações encontradas. Fazer inclusão é conseguir envolver todos os participantes do processo em ações que possam tornar o colégio um lugar propício e agradável a todos.

É possível perceber algumas adequações realizadas, referentes a estrutura física, com a construção de um banheiro para cadeirantes, a disponibilização da SRM com uma professora especialista para desenvolver junto aos alunos o AEE e auxiliar os professores da sala de Ensino Regular com materiais adaptados e pedagógicos específicos, como jogos da memória, dominó, quebra-cabeça, teclado e mouse adaptados; uma sala de leitura que possui um balcão acessíveis a todos, com altura adequada, prateleiras acessíveis e um amplo tatame para leituras, além de pátios e corredores amplos, conforme figura 13.

Uma projeção almejada para o desenvolvimento de um trabalho significativo para os alunos está relacionada as formações continuadas, que desenvolvidas com frequência e pertinência, poderiam auxiliar de forma positiva nos resultados do trabalho desenvolvido por

²⁴ Ver nota de rodapé 14.

todos os funcionários que atuam no colégio, pois corroboraria para uma melhor atuação, na perspectiva de encontrar mecanismos que possam eliminar ações e atitudes exclusivas e ampliar o campo de conhecimento dos profissionais que precisam estar preparados para atender todas as demandas que permeiam o âmbito escolar.

Figura 13 - Acessibilidade no CAP/UFRR: (1) banheiro adaptado; (2) pátios amplos; (3) SRM ampla; (4) sala de leitura acessível; (5) jogos e equipamentos em disponibilidade.



Fonte: Pesquisa de campo. Fotos: Renata Morgado Silva.

O acompanhamento pedagógico é também um ponto almejado para que as atividades sejam construídas de forma coletiva, seguindo um direcionamento, com o qual os professores atuem pautados em orientações organizadas pela equipe pedagógica do colégio e que por meio deste acompanhamento as trocas entre professores, cuidadores e funcionários poderiam ser propiciadas, com a intenção de favorecer discussões sobre as práticas para que estas possam ser analisadas, organizadas e reorganizadas sempre que for identificada a necessidade de modificações, acréscimos ou novos direcionamentos diante das possíveis situações vivenciadas na sala de aula.

O Ensino Fundamental I, tem especificidades que poderiam ser administradas de forma satisfatória com a possibilidade de um professor para auxiliar nas aulas e assim favorecer o acompanhamento dos alunos, uma vez que a faixa etária dos alunos desta etapa de ensino requer do professor um olhar mais profundo diante das necessidades de cada um e um acompanhamento minucioso para direcionar suas ações de acordo com as demandas encontradas.

A disponibilidade de equipamentos e materiais adaptados para que os professores da SRM e do Ensino Regular possam realizar atividades acessíveis a todos os alunos e a

possibilidade de contratação de outro professor para SRM, são ponto que podem ampliar a efetivação do trabalho da sala, uma vez que contemplaria mais atendimentos de alunos, além de favorecer a disponibilidade de tempo do profissional para orientações aos professores das salas de Ensino Regular.

Poder explorar todos os ambientes que o colégio dispõe é atender os dispositivos legais que norteiam as orientações de acessibilidade, uma vez que todos devem ter o direito de transitar pelas dependências e para que nenhum indivíduo, seja aluno, funcionário, família ou comunidade sinta-se constrangido ou tenha suas ações limitadas por sua condição.

A participação efetiva da família no acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno pode trazer inúmeros avanços para a aprendizagem do mesmo. A partir do momento que a família compreende e exerce suas responsabilidades frente as necessidades dos alunos, o trabalho realizado no colégio é consolidado, fazendo com que todos intensifiquem suas ações com o objetivo de favorecer a aprendizagem significativa.

6 CONCLUSÃO

A história da Educação Especial no Brasil é longa e trouxe conquistas fundamentais para as pessoas com deficiência, tanto no que diz respeito a dispositivos legais, quanto a pesquisas voltadas para área, que oportunizam uma análise do que já foi feito e do que ainda precisa ser contemplado, uma vez que a inclusão deve ser vista como responsabilidade de todas as áreas, e no lugar de refletir sobre as particularidades da sociedade passe a ser uma prática cada vez mais latente.

A formação inicial do professor necessita contemplar em suas ementas curriculares, disciplinas voltadas para a Educação Especial, visto que tal formação visa preparar o profissional para trabalhar com as demandas encontradas em sala de aula, fazendo com que o mesmo tenha fundamentação para que, no desempenho de suas funções profissionais, consiga atuar com compromisso, sem excluir nenhum aluno, independentemente de suas especificidades.

Os desafios para a atuação do professor do Ensino Regular são incontáveis e as situações de inclusão vão além da Educação Especial, são muitas demandas e atribuições que o mesmo precisa administrar para realizar o trabalho em sala, a formação durante a atuação é fundamental, uma vez que as situações vão se modificando e adquirindo novas formas de abordagens, onde a amplitude das necessidades é inesgotável, a troca de informações e as discussões são favorável para direcionar e redirecionar as ações.

A história da Educação Especial está marcada por períodos de exclusão, com situações que ainda podem ser vistas na sociedade e vem mostrando como as conquistas alcançadas representam a luta das pessoas com deficiência na busca de espaço perante a sociedade, reforçando a necessidade de adequação que as escolas brasileiras apresentam.

É função da escola ser um importante instrumento de socialização e desenvolvimento, que precisa garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos, independentemente de suas especificidades, nas unidades de ensino, com adequações na estrutura física e pedagógica. A Educação Especial tem o objetivo de auxiliar os alunos, professores e a família no processo educacional dos alunos com deficiência, buscando alternativas que atendam as especificidades encontradas.

Observa-se que as conquistas das pessoas com deficiência, no âmbito legal, ao longo dos anos, não são colocadas nem praticadas de forma integral devido as barreiras enfrentadas, o que mostra que escolas não estão preparadas para atender os alunos e suas particularidades.

O professor, agente fundamental para que a inclusão aconteça, enfrenta uma série de dificuldades para atuar com a Educação Especial, a começar pela formação inicial, que através dos relatos foi possível perceber a grande lacuna nesta perspectiva, passando pelas formações continuadas que não acontecem, como o próprio nome preconiza, com periodicidade e contemplando também os encontros pedagógicos, que não aconteceram de forma efetiva para que os professores pudessem expor suas demandas e trocar experiências.

A atuação do professor na sala de Ensino Regular, não atinge a amplitude de suas demandas, pois depende da participação de uma equipe escolar, não apenas adaptações particulares. A escola deve organizar-se para desenvolver um trabalho em equipe, compreendendo que a inclusão é uma tarefa de todos, possibilitando aos professores formações continuadas, apoio pedagógico e material.

No tocante a Educação Especial o CAP/UFRR enfrenta desafios tanto estruturais, na qual o colégio não dispõe de equipamentos adaptados suficiente e com alguns espaços que não oferecem acessibilidade; quanto referente a formação continuada, que acontece de forma fragmentada, não suprimindo a necessidade decorrente de uma lacuna na formação inicial e das especificidades que estão em constantes modificações.

Outra dificuldade percebida no colégio é relacionada a orientação pedagógica que em 2018 não aconteceu, não houve acompanhamento nas ações desenvolvidas em sala, impossibilitando a realização de um trabalho coletivo e seguindo um direcionamento planejado, cada professor do Ensino Fundamental I desenvolveu suas atividades e ações de acordo com suas concepções e pesquisas particulares.

A lacuna na coordenação pedagógica do seguimento, aconteceu pela falta do profissional com habilitação específica e com disponibilidade de tempo para atuar de acordo com as funções relativas ao desempenho da função. A estrutura organizacional da coordenação do colégio se divide em três seguimentos (um coordenador para o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), no entanto, em 2018, apenas um profissional ficou responsável para atender a todos.

O CAP/UFRR não recebeu equipamentos nem recursos direcionados para que fosse montada a SRM, com o AEE, prejudicando o desenvolvimento de ações. O colégio recebeu a ordem judicial e precisou cumpri-la sem qualquer auxílio financeiro, o que dificultou o processo de aquisição de materiais e possíveis obras de acessibilidade, uma vez que todas as adequações realizadas até 2018 foram financiadas com recursos próprios.

O colégio não está preparado para atender as demandas da Educação Especial, tanto pela falta de formação continuada de todos os funcionários que atuam no âmbito escolar,

quanto pela falta de estrutura, uma vez que faltam equipamentos, materiais e adaptações de espaços para atender diversas necessidades oriundas de pessoas com deficiência. Os profissionais do apoio técnico demonstraram distanciamento ao se portar aos alunos com deficiência, num sentimento de constrangimento ou de vergonha, pelo temor de não saber como auxiliar.

Outra lacuna que necessita ser sanada com urgência, para que o colégio siga um direcionamento, é com relação aos documentos que devem reger as ações do mesmo, uma vez que o Regimento Interno vigente é de 2005 e não faz nenhuma menção a Educação Especial no âmbito escolar e o PPP ainda está em fase de elaboração, ou seja, o CAp/UFRR funciona sem atender as necessidades documentais legalmente exigidas, o que favorece a falta de planejamento, não apenas pedagógico, mas administrativo.

Com relação a SRM e o AEE é possível destacar a amplitude da sala, apesar de não ter sido construída para este fim; a disponibilidade da profissional em auxiliar os alunos, a família e os professores da sala de Ensino Regular; e os projetos integradores que a mesma desenvolve. Por outro lado, é importante salientar que a SRM precisa de outro profissional, pois a demanda no ano de 2018 foi maior que a disponibilidade da professora que trabalha na mesma.

Ainda com relação ao AEE é possível perceber que o colégio busca estrutura à medida que recebe o aluno com deficiência, providenciando equipamentos e materiais apenas quando a demanda se torna uma realidade. O mesmo acontece com as formações oferecidas, sempre acontecem para esclarecer e auxiliar o professor em uma demanda já recebida, ou seja, o professor não é preparado para atuar com uma deficiência que o colégio ainda não atende.

Os profissionais que atuam no âmbito escolar, especificamente no CAp/UFRR, desde a equipe de apoio que respondeu ao questionário, até os professores que contribuíram por meio de entrevista, demonstram perceber a importância da formação continuada para direcionar de forma assertiva sua atuação profissional, uma vez que, mesmo os que alegam dispor de algumas formações voltadas para a Educação Especial garantem não estarem preparados para atuar na área de forma satisfatória.

O ano letivo de 2019 do CAp/UFRR iniciou com as mesmas problemáticas encontradas no decorrer do ano anterior, ainda em fase de adaptação, porém, precisa avançar, pois as políticas públicas destinadas a área da Educação Especial, não são recentes, os alunos devem ser atendidos em suas especificidades, para que possam sentir-se incluídos. Por outro

lado, a equipe gestora tem dúvidas de como avançar sem apoio, uma vez que tais avanços dependem da participação de outros âmbitos na UFRR e no MEC.

Como atender alunos sem pesquisa e formação específica, se o corpo docente não está preparado e precisa atuar com estes alunos? Como adaptar espaços sem recursos destinados para tal fim, uma vez que adequações são fundamentais para o processo de inclusão? São questionamentos que a equipe gestora, em muitas situações, se faz e não encontra respostas satisfatórias.

Quando se fala em inclusão de pessoas com deficiência, trata-se de uma amplitude social complexa, que precisa avaliar as políticas públicas necessárias para que se tenha um desenvolvimento real. Os problemas com a disponibilização de recursos específicos impossibilitam numerosas ações que visam ampliar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no colégio, visto que as pessoas necessitam de uma adaptação logística que envolva espaços físicos, contratação de profissionais capacitados e disponibilização de formação adequada aos profissionais das mais diversas áreas.

A lacuna ao atendimento as pessoas com deficiência perpassam por órgãos, locais e pessoas, e a sociedade precisa continuar lutando para que essas demandas sejam atendidas. No âmbito escolar não é diferente, a escola organizada precisa priorizar a inclusão, inserindo em seu PPP tais necessidades e buscando parcerias para que consiga desenvolver um trabalho adequado, e que aos poucos possa diminuir as barreiras encontradas na execução deste trabalho, ainda complexo, mas que possibilita e amplia o real desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. p. 15-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso: 09 dez. 2018.
- ALVES, Ivelise Kraide. **A formação docente no contexto da educação inclusiva**. 2012. 69f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2628/2439>>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- APAE BRASIL. FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Missão, visão e história**. Rio de Janeiro, 2019. [online]. Disponível em: <<http://apaebrital.org.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- APAE PARANÁ. FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ. **Histórico**. Curitiba, 2019. [online]. Disponível em: <<https://apaepara.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Pontos e nós: diálogos sobre educação especial e políticas de inclusão. In: **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar** [recurso eletrônico]. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 7-16. Disponível em: <http://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/escolarizacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Diário Oficial da União. Seção 1, 3/12/1957. Rio de Janeiro, 1957. (Coleção de Leis do Brasil; 8). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- _____. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Diário Oficial da União. Seção 1, 5/8/1958. Rio de Janeiro, 1958. (Coleção de Leis do Brasil; 6). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União, Seção 1, 23/9/1960. Brasília, 1960. (Coleção de Leis do Brasil; 6). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 27/12/1961. Brasília, 1961. (Coleção de Leis do Brasil; 7). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. **Lei nº 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 4/7/1973. Brasília, 1973. (Coleção de Leis do Brasil; 6). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993.** Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 1999. Brasília, 06 set. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília: MEC, 16 dez. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 26 fev. 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999.** Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20.12.99. Brasília, 01 jun. 1999b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 dez. 1999c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, set. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 08 out. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 24 abr. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Resolve aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília, 24 set. 2002c. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 02 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de maio de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 24 mai. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SECADI, 07 jan. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Brasília, 17 set. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 25 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC; CNE; CEB, 02 out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 13 jul. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o programa de material didático. Brasília, 27 jan. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 17 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

_____. Lei Orçamentária Anual - LOA 2018. **Orçamento da união:** exercício financeiro de 2018 - v. I. Brasília: Ministério da Economia, 16 maio 2017. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentos-anuais/2018/orcamento-anual-de-2018#LOA>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Atualizada até a EC n. 99/2017. Brasília: STF; Secretaria de Documentação, 2018a. 530 p. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 06 mar. 2018b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p. (Coleção Hipótese).

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7, 2006. Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2006, p. 1-25. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 176 p.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; SILVA, Daniele Cariolano da. Trabalho pedagógico no espaço escolar: concepções, saberes, desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 55-70, jul./dez. 2012.

Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3287/2547>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994. 159 p.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade especial para escolas: direito à escola acessível**. Brasília: MEC; SEESP, 2009. 115 p. Disponível em:

<www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf> Acesso em: 04 out. 2018.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000. 208 p.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. 2005. 372 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC; SEESP, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em 15 dez. 2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-11, abr./jun. 2000. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GOTTI, Marlene de Oliveira et. al (Org.). **Direito à Educação: subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 353 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direito_a_educacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil. Roraima. **População**. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. Brasil. Roraima. Boa Vista. **População**. Rio de Janeiro, 2019b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação Básica. **Censo Escolar**. Brasília, 20 out. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. Educação Básica. Censo Escolar 2018. **Resultados finais do Censo Escolar: redes estaduais e municipais**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 08 out. 2018.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985. 123 p. (Coleção Educação Contemporânea).

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas**. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual, Araraquara 2012. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2555.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 232 p.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/righi/EPE/MEDEIROS_CABRAL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8; CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3, 2015, Uberaba. **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2015. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/315538436/HISTORIA-DEFICIENCIA-E-EDUCACAO-ESPECIAL>>. Acesso em 17 dez 2018.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **Educação inclusiva e escola: saberes construídos**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20MIRANDA,%20Cleusa%20Regina%20Secco.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

NAUJORKS, Maria Inês; PONTES, Beatriz Santos; PLETSCHE, Márcia Denise. Desmistificando o papel da Educação Especial na sociedade brasileira atual. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 14, n. 17, p. 47-53, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5219>>. Acesso em: 28 out. 2018.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar. **Educação inclusiva**: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Notícias, dez. 2003. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

OLIVEIRA, Erli Alves de. **Educação inclusiva em Ciências Exatas**: práticas e desafios percebidos por docentes de Cabixi-RO". 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2014. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1455>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Nova York: Comitê Social Humanitário e Cultural, 09 dez. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas. Salamanca, 10 jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

PAULA, Ana Rita de; COSTA, Carmen Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. 3. ed. São Paulo: SORRI-BRASIL, 2008. 36 p. Disponível em: <<http://www.sorri.com.br/sites/default/files/Cartilha%20-%20A%20hora%20e%20a%20vez%20da%20familia%20-%20SORRI-BRASIL.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

PEIXOTO, Hildeberto. Escola Inclusiva: o que é? **Blog Cultura e Currículo**. Braga (PT), 2002. Disponível em: <<http://curriculoecultura.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 out. 2018.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação**: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas, 2015. 176 p. (Coleção Pedagogia e Educação).

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC; Fortaleza: UFC, 2010. 48 p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; 1). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/192-secretarias-112877938/seesp-esdudacao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

RORAIMA. Decreto nº 4.672E, de 03 de abril de 2002. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação – RR. In: **Diário Oficial Estado de Roraima**, ano X, n. 81, p. 01-07, Boa Vista (RR), 30 abr. 2002. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2002/04/doe-20020430.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Resolução CEE/RR nº 07/09, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de Roraima**, ano XIX, n. 1057, p. 09-12, Boa Vista (RR), 07 maio 2009. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2009/05/doe-20090507.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/ROGÉRIO-AUGUSTO-DOS-SANTOS.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima 1970 a 2001**: a proposta do regime militar e seus efeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusão. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2014. 120 p. (Coleção Pedagogia e Educação).

UFRR. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Ensino. Escolas / Institutos / Núcleos. **Histórico do Colégio de Aplicação - Cap**. Boa Vista (RR): UFRR, 2018. Disponível em: <<http://ufrr.br/cap/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Ensino. Escolas / Institutos / Núcleos. **Regimento**: Educação Básica. Boa Vista (RR): UFRR, 2019. Disponível em: <<http://ufrr.br/cap/index.php/regimento>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VALE, Ana Lia Farias. **O “Ceará” em Roraima**: migração de cearense 1980-1999. Jaboticabal: FUNEP, 2005, 173 p.

VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues; LOPES, Silvia Carla; REBELLO, Elaine Maria Bessa Guerreiro. Os desafios da inclusão escolar no século XXI. **Espaço Trilhar**, 15 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/os-desafios-da-inclusão-escolar-século-xxi-espaço-trilhar/>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 84 p.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12582>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer nº 220/2014/AGU/PGF/PF de 28 de agosto de 2014.



ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO
 PROCURADORIA-GERAL FEDERAL
 PROCURADORIA FEDERAL NO ESTADO DE RORAIMA



PARECER Nº 220/2014/AGU/PGF/PF-RR

TRIBUNAL/JUIZO: 2ª VARA FEDERAL DA SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE RORAIMA

Nº DO PROCESSO: Sob os autos Ação Ordinária nº 0003519-37.2014.4.01.4200

ENTIDADE REPRESENTADA: UFRR

ASSUNTO: Força executória de decisão judicial

ENSINO FUNDAMENTAL ESPECIAL. CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAL PARA ACOMPANHAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. SENTENÇA. IMPLANTAÇÃO.

Magnífica Reitora.

I - RELATÓRIO

Com base no art. 131 da Constituição Federal c/c os arts. 1º, parágrafo único, da Lei Complementar nº 73/93, 10 da Lei nº 10.480/02, e art. 4º, I, da Portaria nº 17/2001 do MPOG, vem esta Procuradoria Federal apresentar o presente **PARECER**, conforme passa a expor:

Trata-se de Ação Ordinária, em que **HAIRA HAAMA PERES LOUREIRO** requer que seja a UFRR providencie a contratação imediata de um profissional cuidador para acompanhar os educandos com deficiência e implementar no âmbito do Colégio de Aplicação uma sala de multifuncional dotada de equipamentos que ajudarão no atendimento educacional especializado.

Rua Souza Júnior, nº 927, São Francisco – Boa Vista – RR – CEP 69.305-040
 Telefone (0**95) 4009 51 00– Fax (0**95) 3623-9607

RECEBIDO

29 08 14

11h 03

Roraima

PROTOCOLO/UFRR
 RECEBIDO

Data 29/08/14 às 10:33

[Assinatura]

Acadêmico

ANEXO B - Resolução 002 de 09 de janeiro de 1995 do CEPE.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO Nº 002/95-CEPE

de 09 de janeiro de 1995.

APROVA O PLANO DE CURSO DA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DE 1º
GRAU DA UFRR.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA ,
no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vis-
ta o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
em sua reunião no dia 09 de janeiro de 1995.

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Plano de Curso das 08 (oi-
to) séries do 1º Grau da Escola da Universidade Federal de Ro-
raima, conforme anexo que faz parte desta Resolução, e propor
ao Conselho Universitário a criação da Escola de 1º Grau da Uni-
versidade Federal de Roraima como órgão da Faculdade de Educa-
ção.

Art. 2º - A presente Resolução entrará em vi-
gor na data de sua publicação.

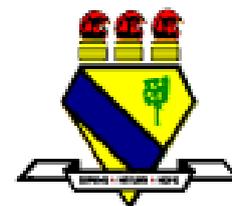
REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, em Boa Vista, 09 de
janeiro de 1995.


Prof. HAMILTON GONDIM
Reitor

ANEXO C - Resolução nº 012, de 17 de julho de 2003 do CUNI.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
Av. Ville Roy, 5315 - Bairro São Pedro
69.301-001 - Boa Vista/RR - Fone (095)621-3108 - Fax (095)621-
3108



Resolução nº 012/2003-CUNI

Aprova a criação do Centro de Educação.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que deliberou o Conselho Universitário, em reunião extraordinária, no dia 17 de julho de 2003,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar a criação do Centro de Educação, conforme anexo, que passa a integrar a presente Resolução;

Art. 2º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Boa Vista-RR, 17 de julho de 2003.

Prof. Fernando Menezes
Reitor

Fonte: Documento disponibilizado pela equipe gestora do CAp/UFRR.

Anexo D - Relação dos laudos de alunos matriculados no Colégio de Aplicação - CAp/UFRR - 2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
 CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
 COLÉGIO DE APLICAÇÃO - CAp



Relação dos alunos com deficiência com laudo matriculados no Colégio de Aplicação - CAp/UFRR - 2018

N.º	NOME	TURMA	LAUDO/ CID	CENSO ESCOLAR	CUIDADOR	AEE
01	██████████ Data de nascimento: 20/03/2012	1111	CID 10 F 84 - Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) F 90.0 - Distúrbio da atividade e da atenção	Deficiência Intelectual	01	Sim
02	██████████ Data de nascimento: 23/12/2011	1111	CID 10 F 84 - Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) F 90.0 - Distúrbio da atividade e da atenção	Deficiência Intelectual	01	Sim
03	██████████ Data de Nascimento: 04/08/2010	1121	CID 10 F 84 - Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) F 72 - Retardo mental grave G 40.2 - Epilepsia e síndromes epilépticas sintomáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises parciais complexas Q 85.1 - Esclerose tuberosa	Deficiência Intelectual	01	Sim
04	██████████ Data de Nascimento: 09/12/2010	1121	CID 10 G 80.0 - Paralisia cerebral quadriplágica espástica	Deficiência Física e Intelectual	01	Sim
05	██████████ Data de Nascimento: 19/03/2010	1131	CID10 D 57.0 - Anemia falciforme com crise	Deficiência Física	01	Não
06	██████████ Data de Nascimento: 23/04/2009	1131	CID 10 Q 28.2 - Malformação arteriovenosa dos vasos cerebrais (Aneurisma Cerebral) * Atraso no Neurodesenvolvimento (em investigação)	Deficiência Física		Sim

07	██████████ Data de Nascimento: 11/11/2008	1141	CID 10 F 84 - Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) Q 02 - Microcefalia	Deficiência Intelectual		Sim
08	██████████ Data de Nascimento: 26/07/2007	1151	CID 10 F 90.0 - Distúrbio da atividade e da atenção F 81.0 - Transtorno específico de leitura	Deficiência Intelectual	01	Sim
09	██████████ Data de Nascimento: 22/10/2008	1151	CID10 F 71.9 - Retardo mental moderado - sem menção de comprometimento do comportamento F 90.9 - Transtorno hiperkinético não especificado (Síndrome hiperkinética da infância ou da adolescência SOE) F 84 - Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD)	Deficiência Intelectual	01	Sim
10	██████████ Data de Nascimento: 01/07/2006	1161	CID10 Q 90.0 - Síndrome de Down (Trissomia 21, não-disjunção meiótica) Q 21.0 - Comunicação interventricular J 45.0 - Asma predominantemente alérgica J 30.4 - Rinite alérgica não especificada	Deficiência Intelectual	01	Sim
11	██████████ Data de Nascimento: 14/05/2007	1161	CID 10 Q 78.5 - Displasia metafisária (Malformações e deformidades congênicas do sistema osteomuscular) M 21.7 - Desigualdade (adquirida) do comprimento dos membros M 21.0 - Deformidade em valgo não classificada em outra parte	Deficiência física		Sim
12	██████████ Data de Nascimento: 06/05/2005	1171	CID 10 F 84.0 - Autismo infantil	Deficiência Intelectual	01	Sim
13	██████████ Data de Nascimento: 22/12/2004	1172	CID 10 F 70.0 - Retardo mental leve - menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento	Deficiência Intelectual	01	Sim
14	██████████ Data de Nascimento: 19/07/2004	1182	Perda Auditiva Bilateral	Deficiência Auditiva	***	Sim

15	██████████ Data de Nascimento: 16/02/2004	1191	CID 10 F 81.0 Transtorno específico de leitura que inclui a dislexia do desenvolvimento. Laudo Psicóloga	Deficiência Intelectual	***	Não
16	██████████ Data de Nascimento: 09/06/2004	1191	(Sem CID) Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Deficiência Intelectual	***	Não
17	██████████ Data de Nascimento: 08/02/2003	2211	CID 10 H 90.3 - Perda de audição bilateral neuro-sensorial	Deficiência Auditiva	01	Sim

Aluna tem Laudo Médico. Ingressou em 2017 na condição de ampla concorrência

N.º	NOME	TURMA	LAUDO/ CID	CENSO ESCOLAR	CUIDADOR	AEE
01	██████████ Data de Nascimento: 20/10/2004	1182	CID 10 H 90.3 - Perda de audição bilateral neuro-sensorial	Deficiência Auditiva	01	Sim

Alunos que ingressaram sem Laudo Médico – sem atendimento de cuidador (laudos médicos emitidos após ingresso).

N.º	NOME	TURMA	LAUDO/ CID	CENSO ESCOLAR	AEE
01	██████████ Data de Nascimento: 11/02/2007	1172	Sem CID TDAH e Dislexia	Deficiência Intelectual	Não
02	██████████ Data de Nascimento: 27/03/2006	1172	CID 10 F81.0 - Transtorno específico de leitura (Dislexia do desenvolvimento) como comorbidade TDAH Laudo Neuropsicóloga	Deficiência Intelectual	Não
03	██████████ Data de Nascimento: 21/01/2000	2232	CID 10 H 18.6 – Ceratocone (transtornos da córnea)	Baixa Visão	* Sim
04	██████████ Data de Nascimento: 31/08/2009	1131	CID 10 F 91.1 - Distúrbio de conduta não-socializado * F 91.3 - Distúrbio desafiador e de oposição	Deficiência Intelectual	Sim

05	████████████████████ Data de Nascimento: 11/06/2001	2222	Transtorno de aprendizagem específico da Matemática ou Discalculia, com características da Dislexia (Interpretação e compreensão) Laudo Neuropsicóloga	Deficiência Intelectual	Não
06	████████████████████ Data de Nascimento: 03/12/2007	1151	CID 10 H 90.3 - Perda de audição bilateral neuro-sensorial	Deficiência Auditiva	Sim

Aluna tem Laudo Médico. Ingressou em 2018 na condição de ampla concorrência - sem atendimento de cuidador

N.º	NOME	TURMA	LAUDO/ CID	CENSO ESCOLAR	AEE
01	████████████████████ Data de Nascimento: 11/12/2006	1161	Sem CID Hipoacusia no ouvido direito	Deficiência Auditiva	Sim

Fonte: Material cedido pela Professora Mirian Mirna Becker da SRM do CAP/UFRR.

Ob.: Os nomes dos alunos foram omitidos para divulgação nesta pesquisa.

*** - sem cuidador.

ANEXO E - Plano de Ação 2018 - Atendimento Educacional Especializado AEE do CAp/UFRR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
COLÉGIO DA APLICAÇÃO – CAp



PLANO DE AÇÃO 2018 - Atendimento Educacional Especializado AEE

ATIVIDADES PREVISTAS PARA O 1º SEMESTRE					
No	OBJETIVOS	AÇÃO/ ESTRATEGIAS	PERIODO	RESPONSÁVEIS/envolvidos	OBSERVAÇÃO
1.	Reorganizar e socializar das ações do AEE	Reorganização dos horários de atendimento /Comunicado aos pais; Realização de novas matrículas: atendimento aos pais, entrega dos relatórios 2017 e renovação das matrículas 2018;	Fevereiro	Professora do AEE	
2.	Sondagem e Diagnóstico Elaboração do Plano Educacional Individualizado PEI para o AEE	Parecer dos professores em articulação com a coord. Pedagógica, Professor do AEE e a Família.	Fevereiro e Março	Professora do AEE, Psicóloga, família e professores	
3.	Realizar formação com os cuidadores fortalecendo o processo de inclusão escolar	Encontro com os cuidadores: Vídeos e dinâmicas sobre inclusão	26 de fevereiro	Professora do AEE, Psicóloga, Fiscal do Contrato, gestão e cuidadores	
4.	Dia Internacional do Síndrome de Down	Divulgação de materiais e artigos nos grupos de formação da escola.	21 de Março	Professora do AEE e Psicóloga Escolar	
5.	Apresentar os objetivos e a Sala de recursos multifuncional aos alunos do Ensino Fundamental I e II e Ens. Médio.	Realização de um momento para apresentar os objetivos e a SRM, bem como seu espaço e recursos materiais disponíveis, fomentando o processo de inclusão na escola.	Abril	Professora do AEE e Coord. Pedagógica	
6.	Dia Mundial de Conscientização do Autismo 02/04	Atividades sobre Autismo	02 a 06 de Abril	Professora do AEE, Psicóloga Escolar e Coord. Pedagógica	
7.	Oferecer formação continuada, relacionada a educação especial e inclusiva, aos professores e demais funcionários da escola	Curso de LIBRAS (Coord. Letras LIBRAS/UFRR)	Abril/ Maio	Professor AEE, professores da Ed. Básica, cuidadores e	

				gestão escolar	
8.	Apresentar aos pais e colegas de turma o projeto desenvolvido no AEE - Minha História	Culminância do Projeto “Minha História”	Abril	Apresentar aos pais e colegas de turma o projeto desenvolvido no AEE - Minha História	
9.	Avaliação do AEE primeiro Semestre	Socialização das atividades desenvolvidas no primeiro semestre 2018, entrega de relatório e atividades.	Junho	Professora do AEE e Coord. Pedagógica	
ATIVIDADES PREVISTAS PARA O 2º SEMESTRE					
No	OBJETIVOS	AÇÃO/ ESTRATEGIAS	PERIODO	RESPONSÁVEIS/envolvidos	OBSERVAÇÃO
10.	Dia Internacional da Def. Intelectual;	Mural comunitário sobre inclusão	22 de Agosto	Professor AEE e cuidadores	
11.	Desenvolver o projeto “Eu e minha família”	Realização de atividades individuais durante o AEE (ações descritas no projeto)	Agosto/Setembro	Professor e alunos do AEE	
12.	SETEMBRO AZUL Comemorar as datas alusivas: *Dia 10 – Dia Universal da LIBRAS; *Dia 21 – Dia Nacional da Luta das Pessoas com Deficiência; *Dia 26 – Dia Nacional do Surdo	Realização de palestras com os docentes e alunos, promovendo diálogos sobre a inclusão educacional	Setembro	Professor do AEE, professores e alunos	
13.	*Dia 03 – Dia Internacional da PcD e da PcD Física *Dia 13 – Dia Nacional do Cego	Organização de Murais e exibição de filmes no AEE	03 de Dezembro	Professora do AEE e Psicóloga Escolar	
14.	Realizar confraternização finalizando as atividades do ano letivo 2017.	Socialização das atividades desenvolvidas no AEE em 2017, entrega de relatório e atividades - confraternização	Dezembro	Professora do AEE, Psicóloga Escolar, Gestão, Pais e alunos	

Boa Vista – RR, 26 de Março de 2018

Msc. Mirian Mirna Becker
Professora do AEE CAP/UFRR

ANEXO F - Modelo da pauta avaliativa para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental:
 Cap/UFRR

LÍNGUA PORTUGUESA –		
AULAS DADAS:	FALTAS NA DISCIPLINA:	
OBSERVAÇÕES:		
MATEMÁTICA –		
AULAS DADAS:	FALTAS NA DISCIPLINA:	
OBSERVAÇÕES:		
CIÊNCIAS –		
AULAS DADAS:	FALTAS NA DISCIPLINA:	
OBSERVAÇÕES:		
GEOGRAFIA –		
AULAS DADAS:	FALTAS NA DISCIPLINA:	
OBSERVAÇÕES:		
HISTÓRIA -		
AULAS DADAS:	FALTAS NA DISCIPLINA:	
OBSERVAÇÕES:		
EDUCAÇÃO FÍSICA -		
ARTES		
MÚSICA		
ASPECTOS SOCIAIS/ATITUDINAIS		
É pontual.	() Sim	() Não
	Obs.:	
É assíduo.	() Sim	() Não
	Obs.:	
Faz uso dos bons hábitos de convivência (por favor, obrigado, desculpe, com licença, entre outros).	() Sim	() Não () Tem dificuldade
	Obs.:	
É cuidadoso com os objetos pessoais (seus e dos colegas).	() Sim	() Não
	Obs.:	
Realiza as tarefas propostas em sala com autonomia.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Realiza as tarefas de casa.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Participa das aulas com interesse.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Colabora na construção de regras.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Interage com o grupo, ouvindo, respeitando e se posicionando.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Tem um bom relacionamento com os colegas e mostra-se sempre pronto em ajudar.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Coopera com colegas e professora.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Aceita sugestões da professora e dos colegas.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Demonstra atitudes críticas para mediar situações de conflito	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
Manifesta suas opiniões com clareza e objetividade.	() Sim	() Não () Às vezes
	Obs.:	
OBSERVAÇÕES:		

Fonte: Material disponibilizado pela equipe pedagógica do Cap/UFRR.

Anexo G - Modelo preenchido do Relatório Descritivo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CEDUC - CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Nome do estudante: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]/08/2009 Turno: Matutino Ano: 3º

Escola regular: Colégio de Aplicação - CAp.

Disciplinas: Português, História, Geografia, Educação Física, Artes, Ciências e Matemática.

RELATÓRIO DESCRITIVO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

Identificação do estudante	O estudante [REDACTED], tem 9 anos de idade e está regularmente matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRR.
Aspectos afetivos e sociais	<p>Potencialidades: O aluno manteve a relação de amizade com professores e colegas da turma. Tem preferência por alguns colegas. Gosta de abraçá-los. Apesar de o aluno ainda apresentar, em alguns momentos, ações como gritos e arremesso de materiais no chão, como livros e cadernos, seu comportamento obteve uma melhora significativa, o mesmo reconhece quando está errado e pede desculpas, ele demonstrou mais paciência ao lidar com os colegas de sala e mais cordialidade com os professores. Nas aulas de educação física interage com os outros alunos, e gosta das atividades coletivas, desde que fique responsável pela equipe. Nas aulas de Matemática e Ciências o aluno melhorou significativamente, sem apresentar momento de agressividade, conseguindo controlar melhor suas reações quando se sente contrariado.</p> <p>Dificuldades observadas: Ainda demonstra dificuldades em respeitar regras e quando questionado sobre suas atitudes demonstra irritabilidade.</p>
Aspectos cognitivos	<p>Potencialidades: O aluno demonstra interesse nas aulas. O mesmo sempre traz as atividades de casa realizadas. Nas aulas de Português o mesmo demonstra mais interesse nas interpretações orais sempre dando suas sugestões. Nas aulas de Matemática e Ciências tem conseguido concluir as atividades propostas e nos trabalhos em grupo melhorou sua participação, conseguindo ouvir outras opiniões. Assimila com facilidade a sequência de uma brincadeira ou jogo.</p> <p>Dificuldades observadas: Observa-se que o aluno demora a concluir atividades que exigem maior tempo e maior esforço. Geralmente pede ajuda de um adulto. Têm certa resistência a partir de jogos que não motivaram interesse. No que diz respeito às atividades de escrita ele não conclui boa parte delas e chega a chorar em sala quando é chamado a atenção. Muitas das atividades de escrita ele acaba levando para concluir em casa com o auxílio de seus pais. Algumas atividades avaliativas como trabalhos individuais, o aluno não realizou. Durante a aplicação da avaliação de português ele não quis responder a todas as questões, fato que implicou na baixa média</p>

	bimestral, nas avaliações de matemática e ciências o aluno demonstrou bastante apropriação do conteúdo e participou de todas as atividades coletivas e individuais.
<p>Aspectos psicomotores</p> <p>A educação psicomotora é uma: educação global que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, lhe dá a segurança, equilíbrio, e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem de evoluir [...].</p>	<p>Potencialidades:</p> <p>O aluno tem um potencial afetivo com alguns colegas e professores. Conhece o seu corpo e suas partes. Consegue executar consegue executar as atividades de ginástica, esporte de marca, jogos de oposição.</p> <p>Dificuldades observadas:</p> <p>Observa-se algumas dificuldades no aluno durante a conclusão de atividades longas demonstrando coordenação escrita fora da linha com tamanho de letra grande e desorganizado. Apresenta dificuldade em atividades de locomoção muito demoradas, em atividades que exigem agilidade e ritmo. Apresentando leve cansaço.</p>
<p>Frequência</p> <p>Frequência é o ato de frequentar ou repetir, ou seja, ir a determinado local com assiduidade, em intervalos de tempo constantes.</p> <p>A frequência pode ser considerada uma das condições essenciais para o desenvolvimento ou fortalecimento de relações sociais, pois possibilita a convivência habitual entre as pessoas de um determinado grupo.</p>	O estudante apresentou frequência satisfatória no 4º bimestre.
<p>Encaminhamentos</p> <p>Ação de encaminhar, procedimentos ou diligências necessárias para o desenvolvimento normal de uma ação.</p>	<p>Descrever os encaminhamentos efetivados.</p> <p>Devido os pontos observados acima, solicitamos a continuidade dos atendimentos psicológicos e demais auxílios especializados a colaborar com o crescimento do educando e a contínua construção do conhecimento fundamentado dentro da escola.</p>

Professor(a) Educação Física

Professor(a) Matemática e Ciências

Professor(a) Português, História e Geografia

Professor(a) Artes

Boa Vista, ____ de _____ de 2018.