



ADACI ESTEVAM RAMALHO NETO

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE
INCLUSÃO: PRÁTICA**

**PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELECTUAL NO
ENSINO BÁSICO EM SÃO BENTO-PB**

**CONCEPÇÕES DOCENTES
SOBRE INCLUSÃO: PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM
DEFICIENTES FÍSICOS E
INTELECTUAIS NO ENSINO
BÁSICO, SÃO BENTO-PB**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da
Costa Simplicio

Es Michelly Rayane
Romualdo Branco

Ms Alan Douglas
Santiago

Dr Magno Alexon

Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa
Castelhano

Ms Maria José Bezerra
da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro
Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos
acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.*

Equipe da CTP

ADACI ESTEVAM RAMALHO NETO

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE
INCLUSÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM DEFICIENTES FÍSICOS E
INTELECTUAIS NO ENSINO BÁSICO,
SÃO BENTO-PB**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência

Educacional – CTP CNPJ:

46.679.708/0001-11

E-mail:

contemporaneasrtigos23@outlook.co

m 83998400598

São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana

Revisão de texto: Autores

Capa: Gabriela Gomes Maranhão

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ramalho Neto, Adaci Estevam

Concepções docentes sobre inclusão [livro eletrônico] : prática pedagógica com alunos com deficiência física e intelectual no ensino básico em São Bento-PB / Adaci Estevam Ramalho Neto. -- São Bento, PB : CTP - Editora, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-982208-4-6

1. Educação básica 2. Educação inclusiva
3. Pessoas com deficiência - Educação 4. Prática pedagógica I. Título.

24-192715

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: <https://doi.org/10.58976/978-65-982208-4-6>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPITULO I: A ESCOLA E OS SEUS PAPÉIS SOCIAIS	16
1. A alteridade e os diferentes processos de escolarização.....	16
1.1. Os paradigmas da inclusão educacional: educação especial, integração escola e educação inclusiva.....	17
1.2 O papel da família na educação inclusiva.	21
1.3 O papel do professor na inclusão escolar.	24
1.4 Formação docente.....	26
1.5 Um olhar sobre as preocupações atuais.....	29
1.6 Profissão docente e modernidade.....	32
1.7. Identidade e formação docente como construção social.	33
CAPITULO II. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	38
2.1 Antecedentes históricos que sustentam a mudança para uma Educação inclusiva.	38
2.2 Definição e delimitação conceitual do termo Educação Inclusivo e suas principais implicações.	40
2.3 Definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	43
2.4. A passagem do Paradigma Educativo da Exclusão ao da Educação inclusiva	44
2.5 Paradigma da Segregação.	45
2.6 Paradigma da Integração.....	45
2.7 Paradigma da Educação Inclusiva.....	46
2.8. Cultura Escolar e Educação Inclusiva	47
2.9. Barreiras à Inclusão Escolar presentes no Sistema Educacional brasileiro	49
2.10 Estereótipos, preconceitos e falsas crenças.	50
2.10.1 Barreiras do marco regulatório.	50
2.10.2 Barreiras da política de Educação Especial.....	52
2.11. Formação de Professores e Educação Inclusiva.....	53
3. METODOLOGIA.....	56

3.1. Paradigma de pesquisa.....	56
3.2. Tipo de estudo: estudo de caso.....	56
3.3. Sujeitos de pesquisa	57
3.4 Descrição do centro educacional:.....	58
3.5. Critérios para a seleção de informantes-chave	58
3.6. Técnicas de pesquisa	59
4. RESULTADOS E DISCURSÕES.....	62
4.1 Plano de análise de dados	62
4.2. Análise e interpretação das categorias.....	63
4.2.1 A representação dos professores sobre sua formação para cuidar de crianças e meninas com deficiência	63
4.2.2 A representação dos professores sobre sua prática pedagógica para o trabalho com crianças com dificuldades motoras e cognitivas	65
4.2.3 A representação que os professores têm sobre a causa da deficiência	70
4.2.4 A representação que os professores têm sobre as características do alunos com dificuldades motoras e intelectuais.....	72
4.2.5 A representação dos professores sobre a situação familiar das crianças que têm dificuldades físicas e cognitivas	74
CONSIDERAÇÕES	78
REFERÊNCIAS	81
SOBRE O AUTOR.....	86

APRESENTAÇÃO

O objetivo desta dissertação foi compreender os significados atribuídos professores à sua prática pedagógica com meninos e meninas que sofrem de dificuldades motoras e habilidades cognitivas em duas escolas do município de São Bento-PB. Embora meninas e meninos com deficiência hoje dia são sujeitos de direito, onde diferentes documentos nacionais e internacionais reconhecer os direitos das pessoas com deficiência de acessar e participar diferentes esferas sociais, como o acesso à educação inclusiva nos sistemas de segurança social, escolas regulares. Portanto, esta pesquisa enfocou o paradigma qualitativo a partir a abordagem interpretativa compreensiva, que corresponde a um estudo de caso, com recurso a da técnica da entrevista semi-estruturada que procurou captar a realidade social, através do olhar do professor que foi estudado, ou seja, da percepção que o professor tem professor sobre o contexto educacional. Assim, os achados encontrados mostram que os professores têm uma visão de mundo própria para compreender as diferentes realidades, especificamente no que diz respeito a meninas e meninos que sofrem de alguma dificuldade. Os professores direcionam seu trabalho pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos. Alunos com deficiência, diretamente relacionados com o que eles significam para eles e a construção intersubjetiva que realizam como produto da interação cotidiana na sala de aula com esses alunos.

INTRODUÇÃO

A diversidade que existe no Brasil implicou um grande desafio para o país, já que a maioria das populações está localizada em territórios de difícil acesso é um país continental, o que tem afetado que o Estado desconhece os diferentes problemas que existem nas comunidades ou se são oferecidos determinados programas ou serviços, a qualidade é muito baixa.

Portanto, uma das situações que ainda parece ser invisível para o governo é a realidade em que se encontram alunos com deficiência, se Bem, a situação tem sido complexa em relação a outros grupos, ainda mais quando se trata do meninas e meninos com deficiência porque sofrem dupla vulnerabilidade para seu atendimento, participação e inclusão na comunidade e na escola é necessário um trabalho colaborativo de todas as instâncias para implementar políticas e programas que permitam educação de qualidade em todos os cantos do país e chegar àquelas crianças e jovens que mais precisam e que tradicionalmente foram excluídos do sistema.

Portanto, a partir do que se propõe no projeto de pesquisa sobre conhecer os significados que os professores atribuem à sua prática pedagógica com as crianças. Permite-nos refletir sobre as representações de ensinar e aprender que os alunos têm. Professores sobre essas crianças nessas condições, isso permitirá novos olhares e desafios para que a educação no futuro seja de equidade e qualidade, onde você possa contribuir para a tomada de decisões no quadro de uma inclusão inclusiva de qualidade.

Nesse sentido, o trabalho é composto por cinco capítulos, no primeiro capítulo o a problematização para abrir com a questão de pesquisa e os objetivos, o No segundo capítulo, um breve passeio pela contextualização do espaço onde o realizou esta pesquisa, bem como sua fundamentação empírica e teórica que apoiar o projeto, para o terceiro capítulo é feita menção à metodologia, aos processos que foram realizadas para a coleta de dados, indicando os critérios e a técnica utilizados e, finalmente, o quarto capítulo dá conta da construção das categorias e análise e interpretação dos resultados encontrados na referida investigação.

Apesar do avanço educacional e o fortalecimento das instituições e das políticas de educação existentes, a maioria das escolas pelo país está em desigualdade educacional neste sentido uma das situações que está em contínua debate entre os povos sé a questão da educação que o Estado lhes oferece, por gerações a educação sempre se referiu ao que se considera que os povos devem conhecer, uma valorização externa de sua cultura, homologando todos cidadãos.

Mas por que uma educação de qualidade e equidade é importante para o desenvolvimento? Segundo Delors (1994), a educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Cumpre duas funções principais: transmite o conhecimento acumulado em relação ao mundo e, por sua vez, permite que os membros da sociedade vivam em um mundo em constante mudança. É também um processo de socialização, visto que o viver nesse mundo em mudança sempre ocorre em interação com outros membros da sociedade.

Isso também dá a possibilidade de que através dele você possa obter o conhecimentos e habilidades necessárias para que as gerações atuais sejam capazes de funcionar individualmente, familiar e socialmente em qualquer contexto.

Embora, desde a Constituição brasileira se reconheça que qualquer sujeito tem o direito de acessá-lo independentemente de gênero, raça, religião ou com algum tipo de deficiência etc. Assim, reconhece que todo indivíduo tem direito a receber educação, a educação fornecida pelo Estado tenderá a desenvolver harmoniosamente todas as faculdades do ser humano.

A partir desta perspectiva, vemos o quão importante é o acesso à educação a partir de uma abordagem baseada em direitos humanos, inclusão e qualidade que permite a plena participação, identidade e reconhecimento das próprias capacidades do sujeito para o seu desenvolvimento integral.

No entanto, a educação de qualidade que almejamos continua a estar em uma desigualdade e iniquidade desde o acesso ao sistema educacional, uma escola de baixa qualidade, na infraestrutura até na formação de professores, etc.

Embora meninos e meninas s tenham dificuldade de acesso a uma educação adequada ao seu contexto dentro das comunidades, dentro deste grupo encontrar outros grupos muito mais desfavorecidos, como crianças com deficiência, devido ao meio social em que vivem, enfrentam obstáculos adicionais, historicamente, eles têm sido um dos grupos com maiores dificuldades de acesso

educação , atualmente existem inúmeras barreiras físicas e culturais que dificultam sua entrada e trânsito no sistema educacional.

Mas quem são as pessoas com deficiência? Em diferentes culturas europeias e tempos eram conhecidos como; deficientes, deficientes, anormais, etc., são alguns dos as fórmulas que têm sido utilizadas para caracterizar as pessoas com deficiência, a forma como que nomeia ou se refere a seres ou objetos está fortemente ligada com a ordem dos significados que prevalecem em uma época e em uma dada sociedade (Carvalho, 2009).

Por isso é importante saber atualmente quais são as representações eles têm sobre as pessoas com deficiência em nosso país. A este respeito o A deficiência é entendida como uma deficiência física, intelectual ou mental, seja permanente ou temporário, que ao interagir com o contexto apresenta barreiras a uma participação plena (DOF, 2015). É relevante de alguma forma, uma vez que a possível significa abertura para as condições atuais de exclusão/inclusão e aceitação /rejeição de pessoas com deficiência.

Essa representação que a sociedade tem em torno das pessoas com deficiência influenciou também as diversas formas de pensar a sua participação na sociedade como: educacional, trabalhista e social, embora o

Estado ao longo dos anos tenha tentado criar diferentes políticas, instituições e programas reconhecendo os direitos de pessoas com deficiência, por sua vez, a situação do pessoas com deficiência é muito mais complexa devido ao ambiente geográfico em que encontram, devido às condições sociais, econômicas e educacionais em que vivem, a os serviços não chegam, os programas não são adequados para responder às suas necessidades, bem como como a maneira de entender e tratar doenças corporais e sua possível cura através práticas interculturais que a comunidade possui.

Apesar das abordagens de políticas educacionais interculturais e leis sobre o pessoas com deficiência, nas escolas e nos diversos espaços sociais não são executadas em ações para receber meninos e meninas com deficiência, pois ainda existem diversos elementos que afetam essas crianças para frequentar a escola ou concluir com as diferentes níveis educacionais, que vão desde uma abordagem inadequada das políticas educacionais, em termos da relevância de seus programas, da infraestrutura da instituição, do formação de professores para

atender alunos com deficiência, entre outros elementos, por sua participação no relatório da ONU sobre povos com deficiência (2013) aponta que há indícios de que um número desproporcionalmente alto de meninos e meninas com deficiência não estão na escola.

Em relação a "a escola, e o sistema educacional como um todo, são uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e comportamentos da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações" (Mantoan, 2007) e Tem como missão fundamental contribuir para a melhoria da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honestos (Pimenta, 2006). Também, como uma instituição de formação deve aceitar alunos com diferentes condições sociais, diversidade cultural, como meninas e jovens com deficiência, a instituição deve ser flexível perante os diversos problemas que os alunos vivem e enfrentam; porém isso não é É o que acontece nas instituições.

Essas dificuldades, do ponto de vista dos organismos internacionais, são dos processos de saúde/doença, prevenção e recuperação da saúde individual e coletivo. A saúde é compreendida como o resultado das relações harmoniosas do ser humano consigo mesmo, com a família, com a comunidade e com a natureza, que resultam do cumprimento normas estritas de comportamento social e respeito pelas forças da natureza e elementos que o compõem. (OPAS, 2008).

Portanto, este projeto visa abordar o conceito de "incapacidade de a visão dos professores, ou seja, o termo "dificuldade" será utilizado Em vez de "deficiência", desta forma, há "dificuldade física e motora", o termo de deficiência também será usado para conceituar alguns antecedentes e definições que será realizado ao longo do trabalho.

Este projeto visa atender meninas e meninos com dificuldades cognitivas e intelectual que não conseguiram a inclusão plena em duas escolas regulares. Compreensão que a inclusão segundo "é um processo de transformação no qual escolas regulares desenvolvem respostas para a diversidade de alunos que têm escolarizados, identificando e eliminando as barreiras que este ambiente impõe à sua aprendizagem, socialização e participação.

Além disso, não é apenas dever das escolas de educação cuidar de crianças com dificuldades físicas e intelectuais, mas é também o responsabilidade

e obrigação das escolas regulares de aceitar e dar oportunidade qualquer menino ou menina nessas condições de conviver com seus pares e desenvolver-se em qualquer atividade escolar, pois a escola é também um meio de promover em seus desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor etc. aliás, não só na comunidade escolar de São Bento-PB esses casos ocorrem, mas em muitas escolas de diferentes Estados a mesma situação, pelo que é relevante questionar o que impede as escolas primárias de admitirem crianças com dificuldades físicas e intelectuais?

A pesquisa intitulada A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE PRÁTICAS E SIGNIFICADOS: Os significados que os professores atribuem à sua prática pedagógica com crianças e meninas com deficiência física e intelectual em duas escolas primárias da cidade de São Bento-PB tem como **Objetivo Geral**, Compreender os significados que os professores atribuem à sua prática pedagógica com meninos e meninas com dificuldades físicas e intelectuais em escolas duas escolas da cidade de São Bento-PB e específicos: - Identificar os significados que os professores têm sobre a deficiência a partir a cultura - Identificar as características da prática docente de acordo com a sua experiência ambiente para trabalhar com meninos e meninas com dificuldades físicas e intelectuais - Identificar as dificuldades que os professores apontam para o trabalho com as crianças em situações de dificuldade física e intelectual - Conhecer as competências que os professores declaram ter para trabalhar com crianças com dificuldades físicas e intelectuais - Conhecer a opinião do professor sobre crianças com dificuldades que não frequentam a escola. Diante desse quadro, temos em mente que quando algumas crianças com dificuldades físicas e intelectuais" conseguem ingresso no sistema educacional, os problemas surgem dentro da sala de aula, "na sala de aula, A diversidade é representada pela riqueza de características, condições de vida, necessidades de treinamento, origens familiares, contextos socioculturais, expectativas escolas e os projetos de vida dos alunos.

Nesse sentido, a diversidade presente em sala de aula implica avaliar as diferenças objetivas e subjetivas dos alunos, para desenvolver a tarefa social e cultural da escola". (Carvalho, 2009, p. 38) portanto, o As escolas regulares devem estar preparadas para atender crianças com dificuldade física e intelectual, ou seja,

que valorizem suas capacidades e possibilidades, e ver a inclusão como uma oportunidade de crescimento para todos.

Porém, não é isso que ocorre em algumas escolas então, o que limita o professor a fazer uma inclusão plena do aluno com deficiência física e intelectual, nas atividades escolares? Bem, embora a prática docente às vezes se encontre determinada em grande parte pelas condições sociais, étnicas, culturais, históricas e instituições, onde elementos da vida pessoal do professor se reúnem como um assunto histórico e social, o que significa para os professores assumir outras perspectivas na forma de trabalhar com alunos nessas condições?

A partir dessa posição epistemológica fica claro que cada sujeito em sua interação com seu contexto constrói conhecimento para funcionar no mundo, não pode ser acessado conhecimento humano, mas é através dos sujeitos que o possuem, igualmente, conhecer o sujeito permite reconhecer as características do contexto sócio-histórico-cultural no qual participa e vice-versa. Embora os professores tenham seus próprios visão de mundo para compreender as diferentes realidades que ocorrem em seu contexto escolar, e especificamente no que diz respeito a meninas e meninos com dificuldades motoras e cognitivo. Como menciona Blumer (1982, p.15), "significados são produtos produzidos por meio da interação que as pessoas realizam em suas atividades".

É importante conhecer e compreender o processo de interpretação da prática professor porque os professores definem o seu trabalho e agem de acordo com o que acontece em seu ambiente educacional. Entender que a realidade é uma construção, que conformando os homens por suas interações e por seus relacionamentos "o homem constrói do que acontece (...) em um determinado momento (Delors, 2010). Portanto, o professor é um sujeito que constrói circunstâncias.

Este projeto está enquadrado nas seguintes teorias: do modelo social de deficiência, violência simbólica (Bourdieu) e interacionismo simbólico (Blumer). O desenvolvimento do estudo nesse sentido é fundamental, uma vez que o possível resultado poderia orientar a criação de programas e políticas educacionais interculturais com uma ampla perspectiva que considere a diversidade no sistema educacional, para que não apenas pode favorecer os professores, mas todos os agentes educativos, dada esta abordagem e discussão é que surge a necessidade de fazer a seguinte pergunta.

Que significados os professores atribuem à sua prática pedagógica com as crianças? Com dificuldades físicas e intelectuais em duas escolas primárias da comunidade de São Bento/PB?

CAPITULO I: A ESCOLA E OS SEUS PAPÉIS SOCIAIS

1. A alteridade e os diferentes processos de escolarização.

Primeiramente, é importante mencionar que o grupo de pessoas em situação com deficiência tem sido historicamente invisibilizada e excluída da sociedade por um uma série de mecanismos para esses efeitos (Skliar, 2003). No início, as pessoas com deficiência foram escondidas da sociedade por suas próprias famílias dentro suas casas ou em instituições. Na verdade, esta situação continua a ocorrer em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, uma vez que nestas pessoas continuam a ser vistas em situação de deficiência a partir de uma noção negativa e paternalista, que essas pessoas em institucionalização, abandono e negligência (UNICEF, 2015).

Além disso, o sistema educacional indicado para eles correspondia ao da educação especial. Segundo Skliar (2003), a educação especial é uma subárea da educação, descontínua em seus paradigmas teóricos, anacrônica em seus princípios e propósitos, relacionados mais à medicina do que à pedagogia, discriminatórios, distanciado do debate educacional geral e gerador de discursos e práticas de exclusão.

Da mesma forma, a observação que se fez da alteridade nestas instituições por profissionais médicos e professores de educação e em particular, correspondeu a um estudo profuso, medicalizado e orientado para o cuidado e tratamento, ou seja, foram estudados, medidos e registrados como meros objetos dentro de um discurso de controle e poder (Foucault, 1966). Que, no entanto, falhou na compreensão e justificação de sua própria historicidade, princípios e mecanismos de poder (STAINBACK, 1999).

Portanto, os mais recentes paradigmas da educação especial deslocam o foco da a chamada "anormalidade" ao que se entende como "normalidade", ou seja, a atenção é move-se para desconstruir o que é entendido e se destaca como "normal" (ZILLOTTO, 2007). Essa desmistificação da norma tem muito mais a oferecer na educação do que a tipificação médica e profissional da escola especial.

Portanto, a nova visão de educação inclusiva - longe de promover o modelo de normalização e padronização- questiona e redefine as noções de: "o corpo

'normal', o corpo o 'normal' da linguagem, o 'normal' da aprendizagem, o 'normal' da sexualidade, o comportamento 'normal'" (pp. 2), para atingir o propósito de construir uma verdadeira sociedade em que as pessoas em situação de pobreza convivem e são respeitadas.

Da mesma forma, o debate sobre denominações mais ou menos politicamente afirmações corretas sobre a alteridade não acabam por resolver o problema da inclusão, pois a mudança de nomes não produz novos olhares para aprender a conviver com a alteridade (Skliar, 2003). Assim, significados, como: sujeitos deficientes, com deficiência, deficiente ou deficiente, deficiente, necessitado especiais, só servem para traçar velhas e novas barreiras entre quem está dentro da sociedade e aqueles que continuam de fora (MAZZOTTA, 2005).

Desta forma, o problema subjacente que corresponde a aprender a conviver com o outro permanece inalterável, uma vez que a categorização e compreensão do outro é mantida a partir da diferenciação por déficit. A propósito, no Brasil a porcentagem da população adulta que indica ter se sentido discriminado nos últimos doze meses, por situação e grau de deficiência, aumenta em pessoas em situação de deficiência de leve a moderado a 18,9%; enquanto em pessoas com deficiência grave para 31,1% (MAZZOTTA, 2005). É a isso que SPOSÁTI (2001) se refere com os "circuitos escolas diferenciadas" em que crianças e adolescentes são rotulados e diferenciado do resto pelo aprendizado, cognitivo, comportamental e hiperatividade, excluí-los da rede regular de ensino e encaminhá-los à escola especial (SPOSÁTI, 2001 p.46).

1.1. Os paradigmas da inclusão educacional: educação especial, integração escola e educação inclusiva

O paradigma predominante da educação especial em muitas décadas foi chamado por Aranha (2000) de indivíduo, também chamado de essencialista por MANTOAN (1998). Esse paradigma entendia que os problemas de aprendizagem eram natureza individual e independente do contexto social dos sujeitos. Pelo que sei acreditava que a melhor e mais barata forma de trabalhar com essas crianças e jovens era segregá-los em grupos com dificuldades semelhantes em escolas especiais com professores de educação diferenciada.

Dessa forma, eles se concentraram no mesmo espaço – escolas especiais - todos os esforços profissionais para enfrentar as dificuldades que esses alunos apresentaram. No entanto, sob essa lógica, os alunos foram segregados das escolas comuns até além do século XX Melero (2002).

Da mesma forma, Melero (2002) argumenta que o sistema de segregação escolar está na base da ideia de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos ocorrem por causa de suas próprias limitações, sem levar em conta o contexto em que ocorrem. Apesar dos esforços dos profissionais para abordar a alteridade na educação, a perspectiva individualista ou essencialista não levou à integração social, a desenvolvimento da autonomia e melhoria da qualidade de vida das pessoas em situação de deficiência, para o qual surgiram em diferentes áreas como: sociologia deficiência, psicologia e educação, paradigmas mais próximos dos mais contextuais e sociedade da deficiência.

Dessa forma, o foco do problema se deslocou para a eliminação de todos os tipos de barreiras que as pessoas com deficiência e que, em última análise, impedem o desenvolvimento autônomo na sociedade (Echeita, 2002).

Nesse sentido, ZILIOOTTO (2007) afirma que as barreiras são aquelas crenças e atitudes que as pessoas têm sobre a diversidade e que são concretizados em culturas, políticas e práticas escolares que ao interagir com condições pessoais, sociais ou culturais de alguns grupos de alunos acabam por excluí-los e marginalizá-los do sistema escolar.

Com isso, utilizou-se o conceito de integração, que implicou a entrada de meninos, meninas e jovens com dificuldades ao sistema escolar comum, mas sem a adaptações necessárias para possibilitar a integração.

Isso levou a uma compreensão integração como processo e esforço individual das pessoas com deficiência para se integrarem na sociedade tal como são Durte (2013). Consequentemente, este levou a responsabilizar os alunos com dificuldades pelo fracasso de sua integração no sistema escolar, quando a responsabilidade de modificar o projeto educação e tornar o currículo acessível aos alunos com necessidades especiais, deve recair sobre as escolas e o próprio sistema educacional como um todo (NÓVOA. 1995). Da mesma forma, Durte (2013) afirma que as crianças não devem ser aquelas que se adaptam, mas os centros educacionais em conjunto com o sistema educacional aqueles que lideram um novo processo de profunda transformação do sistema escolar.

Além disso, NÓVOA (1995) argumenta que a integração mantém os sistemas educacionais inalterados, uma vez que as ações que são promovidas estão mais voltadas para a atenção individualizados para “alunos integrados” (programas individuais, estratégias e materiais diferenciados, professores especializados, etc.), do que modificar o contexto e ensino, que acabam por limitar o acesso, a aprendizagem, participação e permanência dos alunos nos centros.

Da mesma forma, neste paradigma a Conferência Mundial sobre Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), uma vez que envolveu a entrada de meninos, meninas e adolescentes com dificuldades de aprendizagem para a escola comum e ampliou a concepção de necessidades educacionais especiais, incorporando não só alunos com dificuldades cognitivas ou motoras, mas para qualquer menino, menina ou jovens em risco de discriminação e exclusão social devido à sua condição socioeconômico, étnico, cultural e de gênero.

No entanto, o sistema escolar sob este paradigma não acabou por proporcionar uma integração efetiva dos alunos recém-incorporados ao sistema, uma vez que a estabelecimentos escolares não estavam suficientemente preparados para diversificar seus métodos de ensino, fazer ajustes curriculares e treinar a comunidade educação sobre o assunto.

Assim, num contexto de integração, os alunos com problemas cognitivos, enfrentam limitações condicionadas pelo número de alunos em sala de aula, a falta de recursos e a falta de educação e formação dos professores (Silva, 2007).

Desta forma, e com base na maior responsabilidade das escolas. Em relação à integração escolar, surge um novo conceito: o de inclusão. Significado, também conhecida no mundo anglo-saxão como educação inclusiva. Da mesma forma, A UNESCO em 2005 define a educação inclusiva como:

Um processo orientado para responder à diversidade de alunos aumentando a sua participação e reduzindo a exclusão no e da Educação. Está relacionado com a presença, participação e conquistas de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que, por motivos diversos, são excluídos ou correm o risco de serem marginalizados. (pág. 10).

Portanto, a ideia de que a educação inclusiva engloba a toda a diversidade de estudantes e não apenas crianças e jovens com dificuldades cognitivas ou motoras, como ocorre com a abordagem de integração. Além disso, CALLAI (2016) oferece uma visão mais ampla e metodológica sobre como fazer educação inclusiva:

o papel de unificar muitos aspectos diferentes [embora complementares uns aos outros] ligados à tarefa de como [e por que] alcançar em sistemas educacional o equilíbrio entre o que deveria ser comum [abrangente] ao todos os alunos e a atenção necessária à diversidade de necessidades benefícios educacionais advindos da singularidade de cada aluno, sem com isso gerar desigualdade ou exclusão. (CALLAI.2016, p.37).

Em relação à perspectiva dos direitos Tardif, M., & Lessard (2012) defende fortemente inclusão como um direito humano, defendendo o direito de todas as crianças e meninas, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais, sejam educadas em centros educacional comum. Somado a isso, o trabalho realizado pela Convenção da Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, art. 24), que estabelece que a educação inclusiva é um direito positivo que, portanto, obriga as autoridades a criar as condições para o seu gozo, eliminando as circunstâncias ou obstáculos que impedir o seu exercício, pois de outra forma estaríamos perante situações de discriminação.

Da mesma forma, Tardif, M., & Lessard (2012), sustentam que são os sistemas educativos que devem promover a aplicação dos processos inclusivo. Sobre o plano prático de inclusão, Tardif, M., & Lessard (2012) mantém que, para fazer progressos sustentados na transformação do sistema educacional, realizar: “desenhos universais, em que a oferta educativa, os espaços de aprendizagem, currículo, ensino e avaliação são diversificados e acomodam as necessidades de todos os alunos” (Tardif, M., & Lessard. 2012). Assim também, Claro (2007) afirma que os sistemas educacionais precisam contemplar estratégias e políticas programas educacionais diferenciados e complementares que garantam a integração de crianças e meninas aos sistemas educacionais, com capacidade de responder à diversidade, expectativas e especificidades.

Em relação à experiência internacional, Tardif, M., & Lessard. (2012) estados que a primeira atenção à inclusão escolar seja feita por meio de programas de integração no sistema escolar comum de pessoas com necessidades educativas especiais. Nos Estados Unidos, segundo os programas de inclusão escolar beneficiam muito as crianças e os jovens com deficiência, uma vez que a diversidade escola contribui para melhorar seus processos de aprendizagem. Em contraste, no Canadá, Segundo Contreras (2002), os programas não apostaram além da integração escola para meninos, meninas e jovens com necessidades educacionais especiais. Enquanto que Na Inglaterra, os programas de integração escolar têm como objetivo acabar com a segregação como resultado da seleção escolar (Contreras., 2002).

1.2 O papel da família na educação inclusiva.

Tomando como parte o papel das famílias das pessoas na situação de deficiência no que diz respeito à inclusão escolar. Para isso, menciona-se: visão geral de crianças e jovens que se encontram em situação de deficiências e seu acesso à escola; o papel do Estado impede as pessoas em situações de incapacidade; a importância de relações saudáveis entre escola e família; os efeitos aspectos positivos de relacionamentos satisfatórios entre professores e pais; e, as principais dificuldades em consolidar um vínculo professor-aluno em busca da inclusão escola.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Hoje reconhece-se que o papel desempenhado pelo Estado no apoio às famílias de crianças com deficiência é uma das primeiras medidas que devem ser promovidas para que essas crianças e jovens possam satisfazer seus direitos (UNICEF, 2013).

Desta forma, a proteção social para crianças com deficiência é fundamental assumir os altos custos de vida que as famílias adquirem para cuidar de seus familiares com deficiência. No Brasil, 5,8% da população entre 2 a 17 anos estão em situação de deficiência. No entanto, apesar do grande número de crianças com deficiência, o país ainda não assume a responsabilidade de apoiar as famílias com os custos dos cuidados.

Em efeito, um dos pais deve parar de trabalhar para se concentrar no cuidado do filho -92,5% dos cuidadores residem em casa e 96,7% são mulheres. Isso é além disso, apenas 5,5% dos cuidadores recebem remuneração por seu trabalho (CALLAI, 2016). Desta forma, a desvantagem econômica em que famílias permanecem porque não têm ajuda financeira do Estado e a urgência de possuem um Sistema Nacional de Atenção, no qual o papel fundamental da que os cuidadores atendem e são alocados recursos para seu trabalho.

Em relação ao acesso à escola, crianças e adolescentes com deficiência que frequentar o ensino pré-primário correspondem a 15,5%, ao ensino especial o 11,8%, ao ensino fundamental 60,7% e ao ensino médio, apenas 12%; enquanto a das crianças e jovens sem deficiência frequentam o ensino jardim de infância 16%, educação especial 0,6%, educação básica 58% e ensino médio 25,3%. Da mesma forma, apenas 9,1% das pessoas em situação com deficiência conseguem concluir o ensino superior, enquanto 20% das pessoas sem situação de deficiência completa este nível (CALLAI, 2016).

Dessa forma, é função dos sistemas educacionais e das políticas públicas melhorar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais. Estratégias, como: adequação curricular, melhoria de espaços e acessos adaptados às necessidades especiais dos jovens procuram quebrar a barreiras e construir a partir dos espaços comunitários educativos de acordo com as demandas da educação inclusiva. Da mesma forma, os agentes facilitadores, como é o caso da família, contribuem para melhorar a qualidade da educação inclusiva (UNICEF, 2015).

Com efeito, promover o envolvimento das famílias na escola nos processos educacionais de seus filhos e filhas com deficiência, cria uma cultura escola acolhedora e inclusiva, por sua vez, que incentiva e amplia o trabalho colaborativo entre outros pais e a comunidade educativa (FENELON, 2008). Da mesma forma, CALLAI (2016) afirmam que para conduzir uma colaboração bem-sucedida de pais/professores deve haver seis características: entender que a colaboração deve ser voluntária; a necessidade de compartilhar recursos; ser responsável na tomada de decisões e visar objetivos comum; reconhecer o papel de cada um; a capacidade de trabalhar e planejar juntos; confiar e respeitar uns aos outros.

Essas condições são relevantes, pois a relação entre pais e professores deve basear-se na validação mútua de opiniões e na oportunidade de diálogos

honestos e respeitosos, focados em aprender com os estudantes . Assim o papel desempenhado pelo pais e o bom relacionamento que eles constroem com a escola, favorecem processos de inclusão; recomendando que as escolas criem ambientes estruturados adaptadas particularidades de cada aluno, investir na formação de profissionais de educação e preparar outros alunos para acolher outros necessitados educacional especial.

Além disso, outro estudo, sobre a percepção da inclusão escola, em mães e pais de crianças com síndrome de Down, conclui que existe uma resposta positiva das famílias à inclusão escolar; apesar de ser também conscientes da falta de recursos materiais e humanos nas escolas (Jaén, 2014).

Da mesma forma, segundo Alarcão (2001), Os pais percebem o centro educacional como um espaço onde seus filhos e filhas com Síndrome de Down aprende valores, socializa e pode se tornar mais aceito pela sociedade; sem que a escola se reduza a um mero centro de aprendizagem de conteúdo organizado (ALARCÃO,2001).

Sobre a perspectiva de ensino, a profissionais da educação, percebem negativamente os guardiões dos alunos deficientes. Além disso, uma análise revelou – desde das histórias dos professores - um discurso reiterativo sobre a falta de colaboração parte das famílias de alunos com deficiência intelectual, bem como a baixo impacto do vínculo escola-comunidade; situações que interferem e contribuem para o processo de inclusão (Prata, 2009). Sobre a perspectiva de famílias, os pais temem que seus filhos não recebam apoio suficiente na escola, e que por isso sofrem assédio físico ou psicológico.

Em conclusão, as pessoas com deficiência têm mais barreiras questões econômicas e educacionais a serem superadas. Assim, as instituições e os sistemas escolares, deve promover políticas e mecanismos que permitam prestar apoio personalizado à cada necessidade educacional dos alunos, de tal forma que sua especificidade.

Para isso, devem ser promovidas estratégias que facilitem a inclusão escolar, como: a consolidação da relação professor-responsável; articular o trabalho grupo em busca da formação e aprendizagem do aluno com dificuldades; compreender a heterogeneidade e a diversidade do aluno como uma oportunidade de ensino de excelência e inclusão escolar para todos.

1.3 O papel do professor na inclusão escolar.

Para os propósitos desta seção, os tópicos a seguir relacionados ao papel do professor na inclusão escolar: a importância da relação professor-aluno; o papel do ensino inclusivo; o papel docente no quadro europeu da educação inclusiva; principais problemas da inclusão escolar; principais soluções para abraçar a inclusão como uma prática permanente.

O processo de ensino-aprendizagem é em grande parte devido à dinâmica interação socioafetiva, cognitiva e pedagógica estabelecida pelo professor com o estudante (DURTE, 2013). Além disso, é particularmente relevante quando o aluno apresenta condições diversas desde o início e/ou pertence a uma família vulnerável (FREIRE, 2008).

Quanto ao papel do professor na inclusão, segundo DURTE (2013), é essencial para influenciar sua formação sob os princípios da inclusão, em outras palavras, um profissional inclusivo possui:

Comprometimento [vontade de ajudar todos os alunos], carinho [entusiasmo e afeto para com os alunos], conhecimento da didática da matéria ministrada [tornar acessível a todos], vários modelos de ensino [flexibilidade e capacidade de resolver os imprevistos], reflexão sobre a prática e o trabalho em equipe que promove o aprendizado entre colegas e pesquisa própria contexto em que o aluno se desenvolve. (DURTE, 2013 p.68-69).

Portanto, é um desafio permanente para os sistemas educacionais transmitir conhecimentos, valores e habilidades inclusivos nos professores. Já que para abordar a diversidade na sala de aula requer estratégias pedagógicas e disciplinares adequadas à heterogeneidade da sala de aula, que garantem processos de aprendizagem eficaz em um clima escolar harmonioso, respeitoso e comunicativo.

Isso é especialmente urgente para trabalhar no país, porque a formação inicial de professores geralmente ocorre em contextos de homogeneidade aluno,

condição que limita a adequação dos professores a contextos onde alunos não têm características ou origens semelhantes.

No que diz respeito à experiência internacional, a pesquisa europeia mostra os principais elementos que o perfil docente deve ter para desempenhar com sucesso em contextos de heterogeneidade escolar (ALARCÃO, 2001). Assim, o Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Estudantes com Necessidades Educativas Especial (2011) estrutura o perfil docente a partir de quatro áreas fundamentais:

(i) Valorizar o ensino inclusivo, onde enfatiza que as diferenças entre os alunos são um recurso e um ativo educacional; (ii) Princípios de diversidade, onde se aponta que a educação se baseia em acreditar na igualdade, nos direitos humano e na democracia para todos os alunos; (iii) Promoção de aprendizagem acadêmica, social e emocional do aluno, onde se destaca que todos são igualmente importantes, assim como o desenvolvimento da autonomia e autodeterminação para todos os alunos, sendo as expectativas do professores uma chave para o sucesso do aluno; (iv) Prática pedagógica, onde Por fim, subscreve-se que o ensino é uma atividade que deve resolver problemas, sendo a prática reflexiva um facilitador para conseguir um emprego eficiente com a equipe de professores, profissionais e pais de alunos. (págs. 74).

No que diz respeito à formação de professores para a inclusão escolar, é importante destacar que o papel da inclusão na formação inicial constitui um lugar privilegiado para criar e implementar propostas que viabilizem novos caminhos e avanços no que diz respeito à diversidade cultural do contexto escolar (ALARCÃO, 2001). Assim, o processo de formação inicial de professores deve ser extensivo a todas as etapas treinamento de professor.

Desta forma, a formação deve ser contínua e permanente, privilegiando, além disso, o acompanhamento às práticas docentes em contexto de vulnerabilidade social (ANDRÉ, 2001).

No entanto, existem práticas enraizadas em contextos de trabalho que dificultam as práticas inclusivas do corpo docente. Na verdade, uma das práticas que impedem os professores de serem inclusivos, é a atitude (ANDRÉ, 2001). Assim, os professores percebem apreensivos e desconfiados das salas de aula

inclusivas, vendo-as como um obstáculo à aprendizagem. Isso porque violam os princípios regulatórios e exclusão, amplamente adotada e exigida pelo sistema escolar no Brasil (ANDRÉ, 2001).

Dessa forma, tanto para os professores quanto para os diretores das instituições escolares, para fazer a transição de políticas de integração para políticas de inclusão é um processo que requer tempo, proporcionando novas perspectivas, convicções e participação para desenvolver uma autêntica cultura escolar inclusiva (SAVIANI, 2012).

Existem numerosos estudos que sustentam que uma estrutura a considerar na formação de professores para a inclusão escolar, tanto na formação inicial como na contínua, é a reconstrução de uma nova identidade docente. Fundado não princípios de equidade e justiça social, para que o desenvolvimento da profissão professor, configura uma cultura profissional baseada em valores inclusivos, que permite ver a diversidade como um mecanismo para superar os desafios que levam à excelência professor profissional.

Em suma, o papel docente é essencial para a adoção de um novo sistema escolar que acompanha todos os alunos com necessidades educativas. Assim, na medida em que são abordados os problemas do corpo docente, como são eles: atitudes em relação ao processo inclusivo - em oposição à homogeneidade estudantil que se caracteriza pelo ambiente de trabalho docente - e pela falta de uma perspectiva inclusiva formação inicial e contínua; será possível passar as políticas de integração escolar à inclusão escolar efetiva; enfatizando uma identidade docente renovada e fundamentada sobre os princípios da igualdade e da justiça social.

1.4 Formação docente

A história da formação de professores dentro de um sistema escolar origem nacional remonta no Brasil a meados do século XIX. Para os professores secundários, que é o ponto em questão, Isso começa com a fundação da escola Pedro II no Rio de Janeiro., para a reflexão sobre o que é ser professor, o que é escola e como os professores devem ser formados? De fato, a formação de professores depende em grande parte de como é identidade profissional concebida,

e o papel que cabe ao professor desempenhar na uma certa concepção da escola e da sociedade em geral, dentro de um formação histórico-social concreta.

Nesse sentido, o historiador da educação, Nóvoa (1995) postulou a existência de três etapas históricas de definição da identidade docente como profissão. Para Núñez, um primeiro momento seria a pré-história dessa profissionalização, ligada ao nascimento dos sistemas escolares nas repúblicas nascentes do século XIX. Este momento seria marcado devido ao baixo capital cultural daqueles que iniciam como preceptores no sistema, sistema educacional republicano, ao mesmo tempo que pela falta do mesmo e pela improvisação do que hoje chamaríamos de políticas públicas.

Somente em meados do século XIX seria inaugurada a primeira profissionalização, para professores básicos com o surgimento de escolas normais. Em caso de ensino médio havia falta de formação específica para a docência, bem como bem como o conhecimento disciplinar que ele tinha que dar conta, especialmente províncias. Esta situação vai mudar, como já dissemos, com a fundação das Universidades do Brasil, que inaugura a carreira docente, como um programa e uma instituição dedicados a esse fim.

O modelo currículo para as instituições que mais tarde seriam adicionadas durante o século passado à tarefa de formar professores. Por outro lado, a própria expansão da Universidade no Brasil se expande por todo o país.

A presença de cada currículo de formação varia de acordo com o nível de ensino, priorizando, no caso de professores médios, a formação disciplinar que ocupou e ainda hoje ocupa dois terços do tempo total de treinamento (Cox e FENELON. 2008). A tensão anterior é um nó crítico permanente no tempo, na formação de professores do ensino médio. É expressado especificamente na formação disciplina a cargo das entidades especializadas das universidades, departamentos ou institutos; e a formação pedagógica realizada pelas faculdades, escolas ou departamentos de educação.

Para Fenelon (2008) o fator de dinamismo desse processo tem sido a expansão do conhecimento que levou à diferenciação institucionalizada de campos específicos organizados em torno disciplinas acadêmicas.

A educação também fez parte desse processo como um campo incorporados ao mundo universitário desde meados do século passado, no que sobre a formação de professores secundários. Neste contexto então, "a identidade

profissional dos professores é marcada por essa cisão seus conhecimentos específicos; excisão genética que tem sido realizada historicamente no Brasil em formas definidas pelo conjunto mutável de relações de poder e sabendo que elas têm enquadrada na formação e na profissão”. (CONTRERAS. 2002,p.46)

Associada a essa primeira profissionalização estaria a concepção de ensinando a identidade como apóstolo, funcionário público e depois como técnico. De mãos dadas com essa inspiração missionária, sua condição de oficial público nos tempos do Estado Docente. De fato, o surgimento e o desenvolvimento, da profissão docente tem andado de mãos dadas com o estabelecimento do sistema público ensino característico de nossa história republicana. Isso tem levado alguns juntamente com outros fatores, ver a profissão docente como uma profissão burocrática, ou com um caráter público que a torna semiprofissional (ANDRÉ,2001). Será nas décadas finais desta etapa que o caráter técnico da profissão docente, onde o professor “era entendido como um operador qualificado, com respeito a normas ou planejamentos elaborados e decididos por agentes situados fora da prática docente” (CONTRERAS. 2002).

Podemos sustentar que o professor do ensino médio é um avanço da profissionalização, provavelmente tendo em vista que "a condição oficial era menos forte, seja porque neste nível o ensino privado era tão forte quanto o ensino estatal, seja porque o próprio ensino secundário estadual foi administrado de forma mais acadêmico e menos oficial e pelo caráter mais seletivo e menos massivo que este teve. Além disso, a formação de professores secundários no Brasil foi localizada cedo na Universidade, o que facilitaria o progresso em direção a uma identidade profissional” (TARDIF.2005).

A segunda profissionalização começa para Tardif (2005) nos anos noventa, embora “Existe um discurso muito antigo que tem usado o conceito de “profissão”, para referem-se ao trabalho do educador” (TARDIF,2002, p.55). Para este autor as características dessa segunda profissionalização se dariam pela passagem das academias ou institutos às universidades de ciências da educação, para a inclusão da carreira de pedagogia que apenas poderia ser ditada pelas universidades, pelo estabelecimento de um regime jurídico próprio para profissionais da educação como o Estatuto do Ensino e pela discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor. Em contrapartida, será a natureza assalariada do trabalho docente que causar uma tensão nessa concepção do professor como profissional, condição

destacada pelo fato de que a expansão do ensino médio para níveis próximos sua universalização, ocorrerá no Brasil.

Paralelamente a esse processo, uma nova preocupação com o desenvolvimento de políticas públicas para professores que considerar o estabelecimento de padrões de desempenho em sua prática escolar bem como a sua formação inicial em centros de formação de professores.

Desta forma, a questão da identidade do professor está se tornando cada vez mais importância dada a centralidade atribuída à formação inicial de professores nas reformas educacionais do final do século XX. Quando a formação inicial está ligada a questão da profissionalização e a necessidade de avaliar o desempenho docente. O projeto de sistemas de padrões alinhados para treinamento inicial e avaliação de professores em serviço expressa nas recentes propostas sobre o desenvolvimento de uma carreira profissional docente.

1.5 Um olhar sobre as preocupações atuais.

No Brasil, a profissão docente é reconhecida como uma atividade de profissional e cuja formação é ministrada, regra geral, às universidades. O relatório da Comissão Nacional de Formação Inicial de Professores (2005) está localizado em mesma linha ao afirmar que os "processos aqui analisados referem-se a uma atividade que presta um serviço social e ao mesmo tempo um trabalho profissional, em o mais alto e estrito sentido. Desses profissionais, segundo o mesmo relato, 27,8% corresponde a professores que atuam no ensino médio e 57,6% fazem na educação básica de um total no sistema de 140.106 professores.

Este relatório propõe uma continuidade com documentos anteriores relacionados com a desempenho profissional e formação de professores, como o Quadro para o bom ensino (2003) e os Padrões para a Formação Inicial de Professores (2000).

Os estados da arte da pesquisa em formação de professores estabeleceram cinco grupos de pesquisa neste campo. Esses grupos são: 1) pesquisas relacionadas à formação inicial, em nível regional (América Latina), nacional ou institucional; 2) pesquisas em educação continuada ou em atendimento, 3) pesquisa-sistematização sobre oficinas de professores; 4)

investigação ligada à profissão docente, ao trabalho docente e à identidade professor, e que se referem à formação de professores; e, 5) investigações didática, investigações curriculares e investigações sobre o conhecimento referências pedagógicas às contribuições para o tema da formação de professores.

Uma importante conclusão emerge desse estado da arte: apesar da difusão na formação inicial de modelos práticos e críticos, “Na América Latina a prática de a formação continua presa nos modelos tradicionais de ensino aprendizagem” (Messina.1999). Por outro lado, destacou-se que no processo de formação do futuro existem três caminhos envolvidos no ensino: o pessoal, o escolar e o acadêmico. UMA pesquisa exploratória no contexto Brasil é focada em professores de ensino médio e no fundamental confirma a relação entre formação inicial e desempenho profissional, mas o primeiro como fator explicativo está associado a condições institucional e trabalhista (GATTI.2009).

O Relatório Final sobre a Formação Inicial de Professores (PEREIRA, 2006) indica que a formação de professores de professores é assumida pelas universidades tanto do Conselho de Reitores como privado e excepcionalmente por alguns Institutos Profissionais. Esta é assumida com base em três componentes: formação geral, formação específica ou especialidade, e formação pedagógica. No caso de professores de treinamento especializado médio é ministrado aos departamentos em que eles são organizados pelas diferentes disciplinas acadêmicas, enquanto a formação pedagógica é assumida pelas faculdades e escolas de educação. Um ponto importante é que este a formação "não tem relação institucionalizada" com o currículo nacional. A Comissão Nacional de Formação de Professores sustenta ainda que "a investigação que é feito nas escolas de educação é escasso, nem sempre é relevante ou alimenta a inovação nos processos de formação" e acrescenta que “especialmente preocupante é que não produzem os melhores e mais relevantes conhecimentos sobre ensinar e aprender, nem sobre a profissão docente”. (PEREIRA, 2006,p.22).

O Relatório sobre a Formação Inicial também reconhece esta último ponto como um nó crítico do sistema ao dizer que: "Pesquisa no escolas de educação não contribui como deveria para o enriquecimento produção deficiente de conhecimento sobre educação no país, para fundamentar com evidência a melhoria da formação ou para criar uma cultura de investigação nos alunos de Pedagogia”,

e mais ainda, “o aprimoramento da formação Inicial exige um forte desenvolvimento da pesquisa em suas instituições e processos”. (Tardif & Lessard, C. 2005)

A importância atribuída à formação inicial e à pesquisa pela literatura especializados e os relatórios oficiais não condizem com o estado atual do desenvolvimento deste campo. A falta de pesquisa em educação e particularmente em formação inicial é amplamente documentada, bem como a preeminência de estudos prescritivos, estudos qualitativos e relatórios de programas ligados a políticas públicas nas publicações da área. Messina (1999) aponta para contexto latino-americano que segundo o estado da arte feito por Tardif, & Lessard, C (2005) apenas 10% correspondiam a relatórios de pesquisa. O Relatório do Comissão Nacional de Formação de Professores (2005) enfatiza o mesmo ponto para o caso específico do Brasil como já argumentamos e o mesmo ocorre com o Relatório sobre o estado da arte da Pesquisa em Educação no Brasil (2007).

Finalmente, devemos dizer que apenas 3,5 dos estudos realizados no Brasil em formação inicial entre 1995 e 2007 foram dedicados à formação inicial, percentual que sobe para 13,2 quando se trabalha com a categoria adicionada de “treinamento e aperfeiçoamento docente”

Especificamente, é importante considerar que o Relatório também faz referência às representações do saber pedagógico de professores em formação. Destacando as lógicas contraditórias que ali operam. “Por um lado, conceber o conhecimento como construção e, por outro lado, ensinar como transmissão; predominam os conteúdos cognitivos de aprender, ensinar e avaliação em detrimento do afetivo e moral; há pouca referência ao papel reflexivo, pesquisador e profissional da prática docente. O conhecimento pedagógico é constituído pela agregação e simplificação de conteúdos temáticos, em vez de da articulação de núcleos figurativos”. Sobre a identidade docente e a construções que lhe estão associadas, o Relatório estabelece que estas estão mais próximas do discurso presente nas famílias e escolas do que o próprio discurso acadêmico.

“Estudos qualitativos mostram que essas construções do mundo, significados e sentidos com que os alunos encaram seu processo de formação. Eles foram construídos dentro de suas famílias, seu ambiente social e escolar. Essas crenças não são percebidas pelos treinadores e, portanto, são frequentemente ignorados nos processos de formação, para os quais permanecem sem maiores modificações e orientam a atuação do novo professor” (Tardif, M., &

Lessard, C. 2005). Como podemos ver, a Comissão reconhece com base em evidências empíricas, que a identidade docente é construída por processos mais amplos anteriores à formação inicial de professores, processos que a condicionam e que aparentemente têm consequências importantes na prática. Este julgamento está em sintonia com a literatura sobre a identidade e a formação de professores como veremos mais adiante.

1.6 Profissão docente e modernidade.

Os sistemas escolares modernos foram concebidos como sistemas criativos de uma nação sob o controle e responsabilidade do Estado. Embora a educação seja um fenômeno presente em todas as culturas e vezes, a escola é uma instituição propriamente moderna. Dentro destes sistemas escolares modernos, o currículo organizaria o ensino e a vida dos alunos, a avaliação estabeleceria as hierarquias de excelência que dariam suporte e legitimidade à sociedade meritocracia, da qual a escola seria reflexo e motor.

A nova missão exigia novos apóstolos para transmitir ao povo republicanas as novas verdades das artes e das ciências, e que ao mesmo tempo moralizar aqueles setores que começavam a ser integrados através da escola. Este é o momento em que a figura do professor emerge com um papel particular cumprir na sociedade moderna estabelecida. Educação configurada em sua escolarização com o surgimento e desenvolvimento dos sistemas públicos de educação, haverá também a institucionalização da formação de professores e o surgimento de ciências da educação (Bolívar. 2008).

Não é de estranhar, então, que seu processo de identidade e formação foi desenvolvido intimamente ligado ao Estado docente e a escola como instituição moderna e que a preocupação com o identidade docente aparece tão relevante em um momento que se caracteriza precisamente porque estas duas instituições estão em crise e o mundo já não está pode ser simplesmente definido como moderno.

Embora possamos estabelecer diferentes definições historicamente situadas do que quem foi e deve ser professor, a preocupação atual com a identidade docente se dá num contexto mais amplo de crise da sociedade moderna

e, conseqüentemente, de as instituições que surgiram, se desenvolveram e se consolidaram com ela como escola e a profissão docente. Além disso, a preocupação com a identidade não é exclusiva dos professores, mas é uma questão central na redefinição relação entre o indivíduo e a sociedade, entre o projeto pessoal e o coletivo, entre o particular e o universal, entre a rede e o eu. Isto é o que alguns teóricos têm chamado de sintoma biográfico. As sociedades de hoje, na esperança de oferecer educação de qualidade para todos, têm tentado redefinir e reestruturar a educação escolar baseado em uma série de reformas que tentam há décadas aproximar as escolas sociedade e aos novos tempos.

Os professores são um elemento chave deste tipo processos, mas nem sempre foram considerados como sujeitos, mas sim como como destinatários dessas reformas. Reformas atuais baseadas em padrões também enfatizaram o papel que o professor deve desempenhar no novo contexto, o que se espera de sua prática como profissional da educação, e olharam para as formações de professores como um dos elementos centrais para redefinir o papel docente e construir uma identidade profissional agora convenientemente explicada em termos de competências.

1.7. Identidade e formação docente como construção social.

Um primeiro momento no desenvolvimento do problema da identidade profissional, e a conseqüente formação dos professores pôde ser vista a partir da sociologia das profissões. Deste ponto de vista, uma profissão é caracterizada pela sua autonomia e regulação da atividade profissional pelos seus pares, e uma base de conhecimento científico que suporta o seu trabalho.

Enormes argumentos que surgem na literatura apontam que profissionais gozam de status privilegiado e autonomia para atuar de forma momento específico da realidade por meio de um pacto em que esses benefícios são oferecidos em virtude de sua capacidade de intervenção especializada (ANDRÉ, 2001). Este seria o modelo das profissões ditas liberais.

Este modelo de compreensão da profissão docente é claramente mostrado insuficiente quando nos deparamos com uma atividade que, embora definida como

profissional, possui uma base de conhecimento difusa e formação qualificada geralmente como pouco exigente.

Para CALLAI, H. C.; MORAES, M, "o discurso pedagógico é um discurso sem um discurso específico" (CALLAI, H. C.; MORAES, M. 2016). Por outro lado, diferentemente também das profissões liberais, o professor é uma profissão com pouca ou muito relativa autonomia e cujo desenvolvimento esteve historicamente ligado a expansão do estado.

Por essas razões, surgiram abordagens que, com base em Essa crítica levanta a necessidade de ampliar a visão e o espectro metodológico quando nos deparamos com o estudo dos professores.

A consideração da docência escolar como uma atividade profissional implica olhar mais de perto para a formação inicial de professores, pois é isso que se habilita para o exercício da profissão. Como temos sustentado nas sociedades ensinar implica um exercício profissional que necessariamente requer formação especializada e socialmente certificada. Título do professor "É um certificado de competência cultural que confere ao seu portador um valor convenção durável e legalmente garantida" (Bourdieu, 2001: 46) que permite ao professor participar do "jogo" do campo educacional.

A formação inicial de professores é um processo de socialização, e uma processo de socialização secundária mais precisamente. Deste ponto de vista o processo de formação dos futuros professores é a internalização "submundos" institucionais, isto é, "a aquisição do conhecimento específico de papéis" (Berger e Luckmann, 2001: 175).

No entanto, como um processo de socialização ensino médio pressupõe um processo de socialização primária, um processo em que constitui um "eu" e um mundo. Nas palavras de Bourdieu, cada um dos futuros professores nasceu em um campo social específico, com um capital específico e é incorporada em um habitus; este último, como uma estrutura estruturada e estruturante orienta a prática e tem estabilidade significativa, particularmente naqueles aspectos que vêm do habitus primário.

Além disso, sua passagem pelo sistema educacional, que também é um processo de socialização secundária, incorporou com base nas estruturas anteriores (primários) outros que correspondem ao habitus escolar, à socialização secundária pelo sistema escolar. Lembremos que para Bourdieu os diferentes

hábitos indivíduos, sistemas de disposições, são “uma variante estrutural dos outros, em que expressa a singularidade da posição dentro de uma classe e da trajetória” (Bourdieu, 2001: 46). A relação com os setores sociais onde futuros professores são recrutados é relevante então, e é ainda mais se consideramos que a diferenciação do sistema escolar no Brasil tornou cada vez mais segmentado socialmente.

Essa identidade pessoal constituída por meio da socialização primária e escola secundária incorporou certas maneiras de entender o que significa ser professor, juntamente com uma série de conceituações ou teorias pessoais sobre o papel professor, o que é ensinar, como desenvolvê-lo, etc. É com estas estruturas mentais construídas que o futuro professor enfrenta seu processo de formação inicial de professores.

Estruturas que pela sua gênese são diversas, dada a diversidade de mundos de onde vêm os alunos que ingressam nas carreiras de pedagogia. Assim, “hoje começa a surgir que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação ambiente durante o processo em que foram alunos...” (CALLAI, H. C.; MORAES, M. 2016) ”.

Essas concepções anteriores também foram chamadas de teorias. Teorias implícitas ou pessoais. No caso Brasil, e particularmente no que refere-se à avaliação de projetos para melhorar a formação inicial consideração desses elementos tem estado ausente e tem sido desenvolvida em vez de relação com os "motivos" que os jovens têm para ingressar nas carreiras de pedagogia e o tema da vocação (ALARCÃO. 2001).

Essas teorias pessoais foram formuladas na experiência da vida cotidiana do lar e da escola, e por isso constituem uma estrutura estável que possui uma plausibilidade, uma evidência que dificulta qualquer processo que implique abandonar essas estruturas. Além disso, eles foram construídos na linguagem da vida diária e reforçada em sua manutenção pela interação com os outros significativos; pais, irmãos, amigos e colegas, através uma série de mecanismos de conversação desenvolvidos ao longo do tempo em anos de convivência e com maiores componentes afetivos, assim que nos aproximamos da primeira socialização.

Referindo-se aos professores do ensino médio, nos diz que a “...influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências repetidas e

são adquiridos de forma não reflexiva como algo natural, “óbvio”, senso comum, escapando às críticas e tornando-se obstáculo real (GATTI. 2009) ”.

Deste ponto de vista, a formação inicial apresenta-se como um processo mais distantes e menos afetuosos, com um estoque de conhecimento que pode apresentar ruptura e descontinuidade com o que vem do cotidiano; e onde tente usar um vocabulário específico para situações que já foram interpretados e nomeados através da linguagem comum. Em outras palavras, o papel de professor começa a ser aprendido a partir do papel de aluno. Colocando assim acaba importante dado que todo “papel” implica controle, ou seja, certa permanência e manutenção dos comportamentos que ela acarreta.

Em outras palavras, o papel sempre implica uma estrutura conservadora contra a aprendizagem de novos papéis e pode até se tornar reificado, o que pode levar a reflexibilidade ao extremo. Há uma "natureza das coisas" apreendida de do exercício repetido do “papel de estudante”, papel que também se mantém durante o processo de treinamento, você ainda é um estudante. “Desempenhando “papéis” indivíduos participar de um mundo social; internalizando esses "papéis" esse mesmo mundo assume realidade para eles subjetivamente” (Berger e Luckmann, 2001: 98).

O poder do meio ambiente parece então ter um alto impacto, através da linguagem, organização material e interação social conseguindo alterar o que Nóvoa chama o “conhecimento proposicional” de sua formação inicial. (NÓVOA, 1994,p. 63).

A precariedade subjetiva se faz sentir neste caso, quando os mecanismos de manutenção organizados em seu processo formal de treinamento, que Por um lado, pode fazer reaparecer as teorias implícitas anteriores a esse processo e latente durante o mesmo; e, por outro, a redefinição de suas concepções na interação com seus novos pares.

A ação educativa concebida então em um pelo professor iniciante é reformulado e ressignificado na interação com o "outros" profissionais, na perspectiva dos interacionistas simbólicos. Com tudo Não devemos esquecer que o "ser humano pode ser objeto de sua própria ação...que age em relação a si mesmo e que orienta suas ações em relação aos outros com base no tipo de objeto que é para si” (CONTRERAS, 2002, p.65).

Esta reflexão foi recolhida pela Comissão de Formação Inicial (2005), para o qual "as bases da cisão entre teoria e prática na prática profissional Tem a ver com a forma como se compreendeu o que é o fato educativo e pedagógico: uma arte, uma técnica ou uma ciência". Nesse mesmo sentido, a mesma minoria profissional, como aponta Contreras, se manifesta no status social dada a dificuldade de apresentarem-se como praticantes rigorosos cuja ação é baseada no conhecimento profissional científico e incluir em seus centros de formação um currículo profissional normativo.

O centro deve ser colocado para a Comissão numa entidade sua própria epistemologia denominada conhecimento pedagógico. Esse conhecimento pedagógico é o que opera e é relevante nessas áreas cinzentas da que Contreras nos fala (.CONTRERAS 2002), são aquelas áreas indeterminadas de prática "- é o caso da incerteza, da singularidade e do conflito de valores – que escapar da racionalidade técnica" que se opera nessas áreas seguras da tarefa profissional. Dessa forma, haveria elementos técnicos na tarefa profissional, instrumental se você quiser e elementos profissionais como tal que emergiria de um saber pedagógico construído a partir de experiências em fazer de decisões dessas áreas de prática indeterminadas.

Nesta mesma linha CALLAI, H. C.; MORAES, M (2016) nos diz que "ensinar é uma atividade incerta e complexa. Se o ato professor fosse conhecido e consistente, os professores não precisariam fazer nada além de seguir os ditames das generalizações empíricas e seus treinadores saberiam exatamente o que ensiná-lo para garantir seu sucesso profissional" (CALLAI, H. C.; MORAES, M 2001, p. 267)

Para CALLAI, H. C.; MORAES, M (2016) a formação inicial ou a "aprendizagem do ensino" deve ter as seguintes características: uma orientação ligada à construção gradual da identidade docente, a aquisição de uma base de conhecimentos e habilidades necessários para a prática do ensino; e, o personagem situado, colaborativo e mediado neste processo. De acordo com Durte (2013) esses elementos devem determinar a primeira etapa da formação de professores, é o palco de "formação básica e socialização profissional" a cargo de uma entidade formadora, normalmente universidade.

Neste período de treinamento profissional inicial "haveria uma primeira transformação e possíveis mudanças nas atitudes, valores e funções que o aluno-

futuro-professor atribui à profissão docente e a adoção de certos hábitos que influenciariam seu exercício docente posterior” (Cornejo. 1999). Esta fase inclui a prática ou práticas que fazem parte do itinerário formativo do futuro professor.

CAPITULO II. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Antecedentes históricos que sustentam a mudança para uma Educação inclusiva.

Embora se possa dizer que há antecedentes da Escola Inclusive no século XVII (PEDROZA, 2014). Na América Latina, desde o início do séc. década de 90 do século XX, assim como no resto do mundo, a Educação A inclusão tem se difundido como a perspectiva mais adequada para responder necessidades educativas centradas na qualidade e na equidade (Fernández, 2009) Essa perspectiva ganhou força em nível global em relação a dois encontros internacional:

a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Humanas Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, que se tornou o Declaração de Salamanca.

A estes poderia acrescentar-se um terceiro encontro, o Fórum Copa do Mundo de Educação, realizada em Dakar, Senegal no ano 2000, onde foi feito um balanço dos avanços alcançados nesse sentido até aquele momento. Então esses Encontros deram origem à iniciativa Educação para Todos (EFA), que estabeleceu metas a serem alcançadas até o ano de 2015 (Fernández, 2009; UNESCO, 1994, citado em MINEDUC, 2017). Em Jomtien, Tailândia, os delegados dos países reunidos concordaram fazer progressos no sentido de tornar o ensino primário acessível a todas as crianças e reduzir massivamente o analfabetismo antes do final da década (UNESCO, 2012 b). O que se tornaria parte de um compromisso global de "fornecer educação qualidade básica a todas as crianças, jovens e adultos" (UNESCO, 2012a). Assim pois, como expressa Fernández (2009), "embora os objetivos da EPT apontem para alguns objetivos muito gerais, [...] servem sem dúvida para estabelecer um quadro de ação adequado para a cooperação internacional para contribuir para a superação das exclusões mais sérias" (p. 22). Então, seria possível dizer que caminhando para Uma Educação Inclusiva constituiria uma estratégia concreta para atingir e/ou alcançar a Educação para Todos.

Então, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, realizada quatro anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, "a inclusão está no centro das atenções, pois a característica fundamental da educação para construir para o futuro, uma educação que garanta acesso e qualidade para todos os seres humanos" (PIMENTEL, 2012, pág. 16).

Já no ano 2012, CARNEIRO, publicaram o Índice de inclusão, conhecido em espanhol como o "Guia para a avaliação e melhoria da educação inclusiva", que vem trazer algumas definições do conceito de inclusão e convida. Centros educacionais para avançar para a inclusão reorientando três dimensões: culturas, políticas e práticas, ou seja, criar culturas inclusivas, desenvolver políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas.

Em setembro de 2015, os países membros da UNESCO adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), comprometendo-se a renovar o quadro para o desenvolvimento sustentável, cujos objetivos são baseados nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e nos objetivos da Educação para Todos (EPT), que, como mencionado, constitui um movimento mundial para garantir uma Educação Básica de qualidade para todos (UNESCO, 2017). Assim, dentro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o nº 4 incentiva países para garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2017). Portanto, este objetivo "urge para enfrentar as desigualdades relacionadas com a acesso, participação, processos e resultados de aprendizagem, pagando atenção especial à igualdade de gênero" (UNESCO, 2017, p. 12). Diante do exposto, é possível dizer que a perspectiva da Educação Inclusiva está e esteve presente dentro dos objetivos de desenvolvimento que foram levantadas pela comunidade educacional internacional, a fim de alcançar o Educação para Todos. Por isso, "o enfoque da educação inclusiva é vislumbrado como o principal paradigma educacional do século XXI" (Carvalho, 2006, p. 3).

Apesar disso, na América Latina os avanços relacionados à Educação Inclusiva ainda são breves, e seu desenvolvimento atual deriva de uma simples atualização de práticas de Educação Especial com ênfase psicopedagógica (Carvalho, 2006). Por sua vez, este desenvolvimento "justifica-se numa perspectiva integracionista, concebido para responder a múltiplos grupos de cidadãos atravessados por alguma situação de deficiência, preferencialmente" (Carvalho, 2006). Com base no exposto, seria possível dizer que, atualmente, pelo menos em América Latina, é preciso avançar em práticas de Educação Inclusiva que vão além da perspectiva que vem da Educação Especial ou Integração.

2.2 Definição e delimitação conceitual do termo Educação Inclusiva e suas principais implicações.

Contextualizou e apresentou as informações básicas relacionadas à situação da América Latina e a justificativa da ideia de avançar para uma Educação

Inclusive, é preciso rever algumas definições que permitem delimitar e definir dito conceito.

Nesse sentido, uma aproximação interessante é a fornecida por Echeita (2008) que refere que falar de Educação Inclusiva "refere-se a um conceito e a uma prática poliédrica, isto é, com muitas facetas ou planos, cada um dos que tem algo da essência de seu significado, mas que não o esgota em sua totalidade" (p. 20). Portanto, ao definir Educação Inclusiva devemos ficar claro que qualquer definição possível não será capaz de cobrir totalmente seu significado, pois, como diz o mesmo autor, "ainda é paradoxal tornar mais fácil dizer o que a educação inclusiva não é do que o que ela é, ou Ou seja, é complexo defini-la com alguma precisão" (STAINBACK, 2009, pág. 29). Da mesma forma, deve-se observar e esclarecer que o termo Educação Inclusiva não é sinônimo de Educação Especial (STAINBACK, 2009). O que, Como expresso, tem sido comum na América Latina. Em primeiro lugar, a Educação Inclusiva "é um processo, ou seja, não se trata de a consecução de determinados objetivos, mas deve ser assumida como uma busca constante por formas mais adequadas de responder à diversidade (MINEDUC, 2017, p. 6). Por sua vez, é uma aspiração e um valor que é importante igualmente para todos os alunos, e que se trata de se sentir incluído, reconhecidos, levados em consideração e valorizados em seus grupos de referência (Echeita, 2008).

O anterior, sem deixar de considerar que existem grupos de maior risco (ou que encontram maiores barreiras) para se sentirem plenamente incluídos, pois crianças com deficiência; imigrantes e/ou imigrantes que chegam a lugares onde o idioma é diferente de seu idioma nativo ou nativo. No entanto, seu papel é decisivo e fundamental, pois ajudam a revelar as situações de exclusão (VERONESE, 2003).

Em segundo lugar, a Educação Inclusiva deve inevitavelmente estar associada com o conceito de qualidade, cujo objetivo é o desenvolvimento de todo o potencial que cada pessoa possui (UNESCO, citado em Carvalho 2006). Em outras palavras, como expressa VERONESE (2003), isso deve ser entendido "como a preocupação com uma aprendizagem e desempenho escolar de qualidade e exigente com as capacidades de cada aluno (pág. 11). Portanto, trabalhar pela Educação Inclusiva implica pensar sobre as condições e processos que favorecem a aprendizagem significativa e com significado para todos.

Isso implica um posicionamento da perspectiva da abordagem dos direitos, já que "constitui, então, o reconhecimento do direito à igualdade e qualidade

educacional para todos e se baseia na valorização da diversidade de meninas e meninos” (MATURANA, 1998, p. 12). Em terceiro lugar, é fundamental considerar que a Educação Inclusiva é da presença, participação e aprendizagem de todos os alunos e é justamente possível encontrar evidências na investigação a respeito que a presença, participação e realização de todos os alunos são entre os fatores mais importantes para o sucesso.

Em quarto lugar, de acordo com o acima, a Educação Inclusiva consiste também em eliminar, tornar visíveis e trazer à luz as barreiras dos diferentes tipo e condição, próprios de algumas culturas escolares, que limitam a presença, a aprendizagem ou a participação de alguns alunos em condições de igualdade (Echeita, 2008).

No entanto, Echeita (2008) considera que a experiência dos centros instituições educacionais, ou escolas, que estão constantemente avançando em direção à Educação Inclusive, percebe que não adianta tentar defini-lo com a ideia de impor uma definição de fora. Portanto, "o resultado do que é para ser o A inclusão em cada contexto deve partir da participação de todos os envolvidos nele, embora o resultado possa ser diferente da perspectiva de alguns ou alguns em particular" (Pesotti, 1984, p. 13).

Em suma, a Educação Inclusiva pode ser entendida como o “processo de melhoria sistemática do sistema educacional e das instituições para tentar eliminar os diferentes tipos de barreiras que limitam a presença, aprendizagem e participação dos alunos na vida dos centros onde são educados. Nela, além disso, "a atenção os mais vulneráveis; promover nas escolas processos que levar a aumentar a participação e aprendizagem de meninos e meninas, e a reduzir sua exclusão do currículo comum, cultura e comunidade

Assim, o rumo a sistemas educativos inclusivos "implica um compromisso decididas com sociedades mais justas e igualitárias, para que as transformações que são preconizadas não podem ser separadas de outras transformações essencial no campo da política, economia ou cultura” (PIMENTEL, 2012 p. 10). Em suma, a definição de Educação Inclusiva é complexa, pois abrange diferentes dimensões e visões, dentro das quais um elemento-chave consiste na presença, aprendizagem e participação, e a remoção de barreiras para alcançar uma aprendizagem de qualidade, onde será necessário construir culturas, políticas e práticas inclusivas, no quadro da educação para todos.

2.3 Definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Esta seção apresenta uma breve definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) explicando a sua origem, características e implicações. O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) nasceu em Inglaterra, no Relatório "Warnock" em 1978, constituindo um importante avanço na forma como as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e quanto à resposta educativa que lhes é oferecida (STAINBACK, 2009).

Assim, este conceito promove que qualquer aluno "que encontre barreiras ao progresso em relação à aprendizagem escolar, devido à causa seja o que for, receba a ajuda e os recursos especiais de que necessita, seja de forma temporária ou permanente, no contexto educacional mais padronizado possível. (UNICEF, 2001, p. 42).

Porém, como afirma Rosano (2007), com o "termo de sobrepomos a responsabilidade da escola e, de alguma forma, acobertamos sua obrigação de fazer valer o direito à educação – que é muito mais do que a escolarização – de todas as meninas e meninos" (p. 18). Por este motivo, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva procura redefinir este conceito e adequá-lo à sua filosofia (STAINBACK, 2009).

Assim, STAINBACK e seus colaboradores substituíram o conceito Necessidades Educação Especial para as "barreiras à aprendizagem e à participação" (STAINBACK, 2009). Por isso, VERONESE 2003 (citado em Rosano, 2007) levanta a ideia de devolver o nome que identifica os meninos e meninas, que é o que eles representam, e que geralmente é removido uma vez que o diagnóstico é estabelecido. Portanto, "a partir da visão de inclusão, concebemos que o sistema a educação -que tem a obrigação de educar a todos- deve ser revista continuamente para eliminar as barreiras para o acesso de qualquer menina e criança ao currículo" (VERONESE, 2003, p. 20). Em outras palavras, busca instalar a ideia que o ambiente é o que desabilita.

Consequentemente, uma perspectiva atual sobre as Necessidades A Educação Especial considera que estes são "experimentados por todos alunos e dependem de fatores contextuais, como: A qualidade do design currículo e sua

ênfase. A capacidade do corpo docente de alcançar seus alunos e proporcionar acessibilidade ao conhecimento. A relevância das estratégias aprendizagem” (CUSTÓDIO, 2018, p. 16) Em suma, a partir da visão inclusiva, o termo Necessidades Educacionais Especial, é substituído por Barreiras à Aprendizagem, por meio do qual chega-se ao entendimento de que é "a escola, que deve mudar para ser cada menos incapacitante, mais aberto à diversidade, mais inclusivo” (CUSTÓDIO, 2008, pág. 8).

2.4. A passagem do Paradigma Educativo da Exclusão ao da Educação inclusiva

Esta seção descreve brevemente o caminho percorrido por paradigmas educacionais da exclusão, à segregação, para alcançar a integração e finalmente à Educação Inclusiva. Em geral, na sua gênese, vários sistemas educativos orientaram-se desde A exclusão, que significa negar o direito à educação e "caracteriza-se pela não escolarização de classes sociais desfavorecidas, grupos culturais minorias, mulheres e pessoas com algum tipo de deficiência” (MATURANA, 1998). No entanto, isso continua a ocorrer em alguns contextos e em formas diversos, muitos deles invisíveis, por isso MATURANA (1998), afirma que em Nas nossas sociedades, a exclusão é invisível aos olhos, desde que "se normalize e, ao fazê-lo, torna-se naturalizado. Ele desaparece como um problema para se tornar apenas um dado. Um facto que, na sua trivialidade, nos habitua à sua presença” (p. 2).

Assim, ainda há muitas crianças pobres excluídas do sistema escolar, não por causa de qualquer representação de sua deficiência, raça ou religião em particular, mas por não ter o dinheiro necessário para se matricular em alguma instituição educacional. Por sua vez, quando não são excluídos pelas causas mencionados, são excluídos durante o processo escolar por não se adaptarem características ou por ser um obstáculo à homogeneização (CARVALHO, 2006).

O exposto é reafirmado pela UNESCO (2017) ao expressar que "entre os alunos excluídos incluem aqueles das famílias mais pobres, minorias étnicas e linguísticas, povos s e pessoas com necessidades especiais e deficiências” (p. 12). Da mesma forma, crianças com algumas deficiências aparecem entre os grupos

mais excluídos e marginalizados, negando-lhes o direito à educação de qualidade (OMS e Banco Mundial, citados na UNESCO, 2017).

2.5 Paradigma da Segregação.

No Brasil, "um primeiro passo foi reconhecer o direito à educação das pessoas com deficiência, mas em escolas segregadas" (Mesa Técnica de Educação Especial, 2015, p. 6). Ou seja, o sistema educacional começou a avançar em torno de trabalhar com alunos que eram geralmente excluídos, mas isso em escolas separadas. Foi assim que chegou a Segregação, onde eles levam a cabo processos de escolarização, mas em escolas separadas, com diferenciação segundo grupos, como é o caso das escolas especiais frequentadas por pessoas com deficiência (Rosano, 2007).

Assim, embora "a educação em escolas especiais seja vista, por um lado, como forma de atenção preventiva ao N.E.E. de um grupo de alunos, mas, por outro, é concebida como forma de perpetuar a segregação escolar e também social" (CARVALHO, 2006, p. 254). Isso porque "a educação segregada implica uma diferenciação que limita o exercício do direito de educação em igualdade de condições.

2.6 Paradigma da Integração.

Quando alguns processos de Integração começam, eles representam "um progresso importante reconhecendo o direito de ingressar na escola comum. Neste processo, algumas pessoas de diferentes grupos à escola regular, mas sem que ela faça mudanças substanciais" (CARVALHO, 2006, p. 11)

Em geral, as práticas educativas mais comuns nessa perspectiva assentam no princípio da integração dos alunos com necessidades especiais Educação Especial à escola comum ou regular (CUSTÓDIO, 2008).

Este, "seria então o processo de incorporação física e social em da escola regular a alunos segregados e isolados do resto" (Tamayo, citado em Rosano, 2007, p. 3). Da mesma forma, a Integração é "a consequência do princípio da

normalização, ou seja, o direito das pessoas com deficiência de participar de todas áreas da sociedade recebendo o apoio de que necessitam" (UNICEF, 2001, p. 43). Ou seja, nessa lógica são os alunos que devem se adaptar às a oferta educativa disponível, independentemente da sua origem social ou cultural, da sua capacidade ou situação de vida (Diretoria Técnica de Educação Especial, 2015).

É Em outras palavras, na Integração "todos os esforços são direcionados para preparar o aluno para ajustar à dinâmica dominante na sala de aula, que permanece inalterada" (CARNEIRO, 2012, p. 14). Em nosso país "a experiência tem mostrado que esta incorporação, em muitos casos, não se traduziu em verdadeira participação ou igualdade de condições porque não houve mudanças substantivas nos sistemas educacional" (Diretoria Técnica de Educação Especial, 2015, p. 6). é tão em vários casos acabou produzindo uma integração física simples, e não real, dos alunos (CARNEIRO, 2012)

2.7 Paradigma da Educação Inclusiva

Quando se fala em Educação Inclusiva, deve-se considerar que "sua entrada no nosso continente se desenvolve sob princípios de uma perspectiva integradora, que tende a tornar visíveis como únicos beneficiários os cidadãos atravessados por alguma situação de deficiência. No entanto, a Educação Inclusivo, ao contrário da Integração, "não é sobre os alunos se tornarem a adaptar à oferta educativa disponível, mas transformar os sistemas educativos e escolas. Esta abordagem, a da Educação Inclusiva "não é um novo modelo teórico, pelo contrário, é uma perspectiva que surge na Europa, como resposta às múltiplas formas de violência a que foram submetidos inúmeros cidadãos, entre eles, pessoas com deficiência. Isso teria surgido por duas causas centrais, "por um lado, o reconhecimento da educação como direito; e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educacional essencial para a transformação dos centros" (PIMENTEL, 2012, p. 14).

Portanto, a Inclusão tem a ver com a realização de um processo orientado para superar obstáculos que limitam a presença, participação e conquistas de todos os alunos (UNESCO, 2017). E ao mesmo tempo «implica que todos meninos e meninas de uma determinada comunidade aprendem juntos independentemente

de suas condições pessoais, sociais ou culturais, inclusive os que apresentam alguma deficiência" (UNICEF, 2001, p. 44). Daí no A Educação Inclusiva é a escola que tem que ser transformada para que todos sentir-se envolvido e incluído (PIMENTEL, 2012).

Consequentemente, a Inclusão é "uma dimensão essencial do direito à educacional, cujo principal objetivo é oferecer educação de qualidade a todos alunos, identificando e minimizando as barreiras que limitam o acesso, o progresso, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral de todas as pessoas. Isso o torna "um meio para aprender a conviver, respeitar os valores do pluralismo e favorecer o compreensão mútua e paz" (Comissão Técnica de Educação Especial, 2015, p. 5).

Em suma, "a educação inclusiva é contra 'a divisão entre 'nós' e 'eles', alunos 'normais' e 'não normais' e o uso de categorias eufemístico'" (MATURANA, 1998, p. 3). Portanto, ele se opõe qualquer forma de segregação, onde a exclusão constitui sua forma mais extremo. Por isso, a visão da Educação Inclusiva, ao invés de focar reabilitar meninos e meninas, foca na transformação e mudança das escolas (MATURANA, 1998)

2.8. Cultura Escolar e Educação Inclusiva

Abaixo está uma breve descrição da definição do termo Cultura Escolar e sua relação com a Educação Inclusiva. A Cultura Escolar pode ser entendida como "o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que um grupo social considera valioso em seu contexto profissional, bem como o politicamente modos de pensar, sentir, agir e relacionar-se" (Pérez-Gómez, citado em Garcia e Aldana, 2010, p. 117). Nesse sentido, é possível compreender a cultura escola como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas presentes na escolas que determinam o que é considerado valioso dentro delas. Uma de suas características é ser retransmitida e ressignificação diariamente, através do qual os novos membros são inculcados com as soluções historicamente geradas e compartilhadas na comunidade (CUSTÓDIO, 2008).

Agora, considerando o que foi dito acima, vale a pena perguntar como a aproximação da escola regular à Educação Inclusiva e o papel da cultura nele? A esse respeito, CUSTÓDIO (2010) afirmam que a cultura escolar tem um dos fatores-chave para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas. Por exemplo, Lobato e Ortiz (citados em García e Aldana, 2010), "numa pesquisa realizada na Universidade de Salamanca, descobriu que a cultura escolar dos centros pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de estratégias destinadas a desenvolver o maior potencial de todos os alunos" (p. 118).

Da mesma forma, CARVALHO-FREITAS (2009) "em seus resultados destacam como problemática a resistência à mudança das escolas regulares e a persistência de padrões de convivência ancorados no individualismo e competição" (p. 118). E, finalmente, CUSTÓDIO (2008), expressa, nas conclusões de sua pesquisa, que as principais dificuldades com os quais têm sido encontrados projetos de inclusão escolar, "estão relacionados com elementos da gestão e organização dos centros educativos e destaca que as propostas de mudança focam nas práticas pedagógicas, deixando de lado transformação da estrutura" (p. 118).

Em outras palavras, é possível perceber que dentro das culturas escolares das escolas regulares, encontrar-se-iam elementos estruturais, como os modos de gestão, organização e operação que apresentam resistência à mudança. Estes coexistiriam com práticas que promovem padrões de convivência para o individualismo e que estimulam a competição, que acabam transformando essas culturas tornam-se obstáculos aos processos de Educação Inclusiva. Para o Portanto, avançar para formas de trabalho mais inclusivas e equitativas requer que produzir mudanças culturais em todo o sistema educacional.

Da mesma forma, a Diretoria Técnica de Educação Especial (2015), afirma que "para caminhar para uma educação inclusiva e de qualidade para todos [...] requer que todos os atores do sistema educacional adiram aos princípios e valores de inclusão" (p. 48). Trabalho que envolve mudar algumas crenças e concepções que estão firmemente enraizadas na cultura escolar (Mesa Técnico em Educação Especial, 2015). No entanto, embora "é difícil alterar as normas culturais de um sistema educacional.

É especialmente difícil num contexto que se defronta com tantas pressões concorrentes e em que os profissionais tendem a abordar os problemas individualmente" (UNESCO, 2017, p. 24). Por este motivo, é importante que

aqueles que dirigem as instituições educativas estabeleçam condições para desafiar e transformar práticas educativas que não são inclusivas e que, embora pelo contrário, são discriminatórias e desiguais (UNESCO, 2017). Portanto, o trabalho a ser realizado seria relevante, a fim de gerar culturais, consistindo em "atividades de sensibilização e atualização equipes de gestão, profissionais de assistência educacional, professores, familiares e comunidade" (Diretoria Técnica de Educação Especial, 2015, p. 49). Enquanto isso, "envolver discussões sobre inclusão e equidade podem ajudar a determinar os valores que fundamentar o que, como e por que as mudanças devem ser feitas nas escolas" (UNESCO, 2017, p. 26). Em síntese, seria possível dizer que na cultura das escolas regulares são encontrados elementos estruturais que acabam se tornando obstáculos para os processos que tentam avançar para a Educação Inclusiva.

Por isso, o trabalho de reflexão e conscientização, que busca modificar as crenças enraizadas na cultura escolar, com o propósito de que quem dela faz parte adere aos princípios e valores promovidos pela Educação inclusiva.

2.9. Barreiras à Inclusão Escolar presentes no Sistema Educacional Brasileiro

Abaixo está uma breve descrição de alguns dos principais Barreiras à Inclusão Escolar presentes no sistema educacional brasileiro. Portanto, é dado destaque ao que foi afirmado pela Diretoria Técnica de Educação Especial (2015) cerca de. Como mencionado, na seção sobre o contexto histórico que apoiar o progresso em direção à Educação Inclusiva, um de seus principais elementos está relacionado com o acesso às escolas.

A esse respeito, CUSTÓDIO (2008) expressam que "é impossível pensar em acessibilidade sem fazer referência às barreiras. Barreira como obstáculo que surge na ação e/ou pensamento" (p. 35). Assim, considerando as barreiras como um obstáculo, todos os alunos podem encontrando barreiras no acesso à informação, na construção de conhecimento e/ou em processos de socialização, cujas consequências podem mesmo geram Necessidades Educativas Especiais (STAINBACK, 2009).

A Diretoria Técnica de Educação Especial (2015), descreveu diferentes barreiras à Inclusão Escolar presentes no Sistema Educacional brasileiro, como estereótipos, preconceitos e falsas crenças, além das barreiras do enquadramento regulamentações do Sistema Educacional e os entraves da política educacional especial

2.10 Estereótipos, preconceitos e falsas crenças.

Para a Comissão Técnica de Educação Especial (2015), uma das principais barreiras presentes no sistema educacional brasileiro está relacionada com a existência de preconceitos e baixas expectativas em relação a determinados grupos ou alunos, que levam a exclusão ou marginalização, e que influenciem negativamente na sua autoestima, aprendizado e resultados. Especificamente, ainda é comum para alguns os professores “têm expectativas mais baixas em relação à aprendizagem das crianças e meninas com deficiência ou que vêm de contextos mais desfavorecidos” (Mesa Técnica de Educação Especial, 2015, p. onze). Além disso, a propensão para consideram a diferença como aquilo que está longe do “normal” ou da “maioria” (Mesa Técnico em Educação Especial, 2015).

Consequentemente, conceber as diferenças como 'deficiências' leva a políticas compensatórias ou o desenvolvimento de programas para 'os diferentes', enquanto do que conceber a diversidade como algo inerente à natureza humana leva a políticas inclusivas.

Por isso, a Diretoria Técnica de Educação Especial (2015) sugere a necessidade de superar a noção de "especialização" presente no sistema educacional brasileiro, porque "essa crença tem como consequência que os professores pensam que não estão preparados para atender necessidades educacionais especiais, delegando a responsabilidade da educação desses alunos para os professores diferenciais ou especialistas" (p. 12).

2.10.1 Barreiras do marco regulatório.

Sobre as barreiras impostas pelo marco regulatório do sistema educacional brasileiro, a Junta Técnica de Educação Especial (2015) afirma que "é necessário rever o quadro regulamentar geral que regula questões como admissão do aluno, currículo, avaliação e financiamento, entre outros" (pág. 12). O anterior, pelo fato de que a seleção escolar e as práticas discriminatórias estão profundamente enraizadas em nosso país, gerando grande desigualdade e segmentação no sistema educacional brasileiro.

Da mesma forma, "o fato de que certas escolas excluem implica que alunos com o maior apoio precisam se concentrar em certos estabelecimentos. Particularmente, as escolas municipais concentram um maior percentual de alunos com deficiências mais significativas" Mesa Técnica de Educação Especial, 2015, p. 13).

Isso ocorre justamente em um sistema em que os incentivos, bem como a categorização dos estabelecimentos de ensino, estão associados a resultados de aprendizagem.

A discriminação não estaria presente apenas no acesso, ou na seleção, por certas escolas, mas também em situações em que expulsa alunos por dificuldades de aproveitamento, por sua conduta ou quando existem fatores econômicos que determinam o ingresso ou permanência em um determinado estabelecimento de ensino.

O currículo escolar brasileiro também aparece como uma barreira para a inclusão escolar, por sua vez, "a abordagem homogeneizadora predominante no currículo e processos de ensino levou ao desenvolvimento de planos e programas curriculares" (Diretoria Técnica de Educação Especial, 2015, p. 14).

O que Consequentemente, "no ensino regular muitos alunos experimentam dificuldades em permanecer na escola e ter sucesso em sua aprendizagem, devido à rigidez e homogeneidade do currículo, dos processos de ensino e da avaliação" (Diretoria Técnica de Educação Especial, 2015, p. 15). A sobrecarga curricular "deixa pouca margem para incorporar relevante do ponto de vista das necessidades dos alunos e do contexto local. Essa sobrecarga curricular e a mensuração e comparação dos resultados geram muita pressão sobre os professores" ((STAINBACK, 2009).

De modo que "as práticas pedagógicas predominantes nas escolas também se caracterizam por serem homogêneos e, em geral, o e Os professores

não têm as ferramentas necessárias para ensinar e avaliar os alunos. Alunos diversos" (STAINBACK, 2009).

Ao mesmo tempo, a formação inicial de professores não fornece as ferramentas necessário que os professores projetem situações de aprendizagem que favorecer a participação e aprendizagem de todos os alunos, como nem promove o trabalho colaborativo com outros professores e profissionais.

Então as condições em que [os professores] trabalham, com aulas muito numerosos, falta de tempo para planejar, treinar ou coordenar com outros colegas e famílias, são barreiras significativas à inclusão e resposta educação à diversidade do corpo discente" (STAINBACK, 2009).

O Sistema de Medição da Qualidade da Educação, também constituiria uma barreira à Inclusão Escolar, ao mesmo tempo em que promovia uma lógica de concurso que convida os estabelecimentos de ensino a procurar alcançar os resultados, medidos através do referido teste, usando o mínimo de recursos possíveis.

Por sua vez, como expressa (STAINBACK, 2009), o contém incentivos à exclusão e competição entre escolas, gerando pressão nos professores. Uma de suas consequências é que "os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho são concentrados em estabelecimentos mais abertos à diversidade ou que tenham projeto de integração" (STAINBACK, 2009).

Além disso, esta avaliação não considera a diversidade cultural, nem as necessidades dos alunos com deficiência, o que constitui uma limitação de testes padronizados (Carvalho,2009). Em suma, "a concepção de qualidade que está na base do MEC, a pressão que supõe esta medição para as escolas [...] fazem deste sistema uma das principais barreiras para alcançar no Brasil uma sociedade mais equitativa e inclusivo.

2.10.2 Barreiras da política de Educação Especial.

Em relação às barreiras inerentes à política de Educação Especial, refere-se ao fato de que, embora tenha havido avanços, a abordagem médica e a perspectiva individual das dificuldades de aprendizagem ainda está presente. Ou seja, os alunos continuam a ser classificados em "categorias diagnósticas mais

específicas do campo da saúde [...] esse modelo, por outro lado, deixa sem oportunidades de apoio outros alunos que, mesmo apresentando dificuldades, não se qualifiquem nos regulamentos para serem beneficiários de apoio complementares ou especializados” (p. 18).

Assim, seria possível apreciar a presença de uma noção médica, individual e normalizante, ao abordar as Necessidades Educacionais Especial, que levaria à clausura da Inclusão Escolar como estratégia para atender a essas necessidades, e não como uma prática que contemple todas as alunos e restante comunidade.

Assim, geralmente os profissionais que apoiar os processos com foco na atenção direta dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, prestando apoio menos frequente a professores e famílias.

O modelo de financiamento da Educação Especial, e associado ao diagnóstico dos alunos, trouxe como consequência uma ênfase na deficiência ou déficit e diagnóstico médico, com efeitos e consequências negativas na cultura e práticas inclusivas.

Para o mesmo tempo, levou a uma superidentificação/sobrediagnóstico de alunos com NEE para obtenção de recursos, e a um custo elevado parte administrativa e burocrática do processo, por isso os especialistas devem investir tempo excessivo na realização de tarefas administrativas e avaliações, o que decanta numa redução dos espaços e tempos de intervenção educativa.

Além disso, "a classificação dos alunos em categorias diagnósticas carrega um "rótulo" que permanece ao longo da trajetória escolar e tem consequências negativas tanto para eles (baixa autoestima e autoconceito) pelo meio ambiente (baixas expectativas e discriminação) ” (Carvalho, 2009).

Por fim, às barreiras já mencionadas, elementos como a natureza voluntária da implementação de Programas de Integração Escolar, a falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino, a escassez de materiais e equipamentos didáticos, e o modelo de intervenção do

2.11. Formação de Professores e Educação Inclusiva

Esta seção expõe elementos associados à falta de treinamento recebidos por professores no Brasil em relação à perspectiva da Educação inclusive. Para

isso, aborda-se principalmente o que Tenorio (2011) expõe, sobre as representações sociais de professores da educação básica sobre a Integração Escolar. Tenório (2011) destaca em sua pesquisa que “grande parte dos professores consultados têm uma representação social da integração escolar em vez negativo” (p. 255).

Além disso, menciona que “os professores das classes comuns consideram que os professores de apoio são os maiores responsáveis pelo ensino de alunos com N.E.E.” (Tenório, 2011, p. 255). Por isso, não parece estranho que em vários países onde introduziu pessoal de apoio e/ou assistentes educacionais que prestam apoio especialmente para alunos classificados como tendo Necessidades Educacionais Especiais, “quando esse apoio é retirado, os professores podem sentir que não podem lidar com suas responsabilidades (UNESCO, 2017, p. 33). Ao mesmo tempo, “a maioria dos alunos [de pedagogia] aponta que durante a sua formação foram preparados apenas para trabalhar com alunos sem N.E.E. na sala de aula” (Tenório, 2011, p. 258). E nos casos em que houve preparação a este respeito, esta “tem sido apenas a nível teórico.

Outros afirmam que uma única cadeira durante os anos de estudo é insuficiente para dominar o assunto e esteja preparado para lidar com a atenção à diversidade na prática” (Tenório, 2011, p. 258). Assim, a maioria dos alunos que participaram da pesquisa reconheceram o despreparo relacionado à diversidade na sala de aula como uma fragilidade na sua formação (Tenório, 2011).

Dessa forma, seria possível compreender que, ao serem questionados alunos sobre as Necessidades Educativas Especiais, verificou-se que “A segunda maioria das respostas são aquelas que associam o conceito de N.E.E. com problemas de aprendizagem” (STAINBACK, 2009., p. 60). Também, quando foram consultados sobre Integração Escolar, a maioria entendeu o conceito como a incorporação de alunos com Necessidades Educativas Especiais ou com alguma deficiência para a escola regular, enquanto uma porcentagem menor de respostas associou-o ao conceito mais amplo de Inclusão Escolar (Tenório, 2011).

O exposto acima explica as deficiências na formação de professores em torno a conceituação de Inclusão Escolar e suas implicações no Brasil. Esta, encontra seu paralelo em um estudo realizado em Portugal, que “destaca que mais do que 20% dos professores não sabem o que realmente significa para um aluno apresentar necessidades educativas especiais, e ainda estão matriculados em suas

salas de aula” (STAINBACK, 2009). Segundo Tenório (2011), em geral para os estudantes de pedagogia “o conceito de inclusão é considerado, na maioria das vezes, como sinônimo de ‘integração escolar’, ou seja, como a admissão de crianças com algum tipo de deficiência ou que apresentem algum N.E.E. perante o sistema regular de ensino” (p. 261).

Por sua vez, o conceito de deficiência, a maioria dos alunos os participantes a definem como uma limitação física ou cognitiva do ser humano (Tenório, 2011). E pelo menos até 2011, a maioria das carreiras estudadas não tiveram atividades relacionadas ao trabalho incorporadas em seus currículos pedagogia pensando na diversidade dos alunos. Portanto, segundo Cústodio (2008), (2011) nos professores existe a disposição para o trabalho dos alunos com N.E.E., mas não a respectiva preparação, a o que se reflete em grande parte em atitudes de compaixão para com esses alunos e considerando que atrapalham o funcionamento da aula” (p. 256).

Portanto, esta pesquisa reflete a necessidade de implementar planos e programas de estudo que desenvolva habilidades profissionais em futuros professores para fazer da sala de aula um espaço de real inclusão. Dessa forma, cabe perguntar: onde deve as mudanças nos processos de formação de professores na direção da inclusão no Brasil?

3. METODOLOGIA

3.1. Paradigma de pesquisa

O objetivo deste trabalho de pesquisa qualitativa foi compreender o significados que os professores atribuem à sua prática pedagógica com crianças com dificuldades motoras e mentais em duas escolas no município de São Bento Paraíba, em virtude do exposto, é pertinente enquadrá-lo na abordagem interpretativa compreensiva, uma vez que foi de um saber problemático carregado de questões pessoais, sociais, culturais, ideológica, avaliativa a partir das perspectivas que os professores têm sobre sua própria práxis e no contexto de sua vida diária com crianças com dificuldades motoras e intelectual. Bem como ações e reações no processo de aprendizagem dos alunos e reflexão sobre a realidade educacional em que se encontram atualmente.

3.2. Tipo de estudo: estudo de caso

Considerando a natureza compressiva-interpretativa da metodologia esta pesquisa corresponde a um estudo de caso. A verdadeira tarefa do estudo de caso é a particularização, não generalização. Você pega um caso particular e o conhece bem, e não principalmente para ver como ela difere das outras, mas para ver o que ela é, o que ela faz". (Stake, 1999, p.20).

Escolhemos este modelo e especificamente os professores uma vez que o objetivo é entender qual é o sentido que os professores atribuem à sua prática pedagógica com crianças (as) com dificuldades motoras e cognitivas em duas escolas de ensino fundamental.

Por seu lado, é um estudo de caso intrínseco, seu objetivo básico é alcançar a maior compreensão do caso em si. Queremos aprender com ele em si sem gerar nenhuma teoria ou generalizar os dados (Stake, 1999). Este estudo ajudará a compreender este caso como um modo único e particular sobre a prática pedagógica dos professores com meninas e meninos em dificuldades motoras e

cognitivas. Destina-se a revelar o significado do contexto e ambiente natureza do professor tal e tal emerge sem tentar inferir.

3.3. Sujeitos de pesquisa

Em uma exploração na comunidade escolar por meio de visitas a esses centros que foi realizada realizado entre janeiro e fevereiro de 2022, constatou-se que havia 25 crianças com alguma dificuldade físico e cognitivo dos 6 aos 12 anos, com destaque para essas idades por ser a idade em que deve estar matriculado em uma instituição de ensino porque a educação básica é obrigatória, portanto, os adultos não foram considerados.

A este respeito, 17 correspondem ao sexo masculino e 8 ao sexo feminino, ou seja, há mais filhos com dificuldade do que as meninas. Da mesma forma, 17 desses meninos e meninas frequentam um centro ou estudaram uma série em escolas regulares ambas integradas em salas comuns com os demais grupos de estudantes.

Para a seleção das duas escolas primárias, foi realizada uma exploração para descobrir quais escolas tiveram o maior número de matrículas de alunos com dificuldades motoras e cognitivas para melhor descrever e compreender o fenômeno educacional que se deu a partir da experiência e visão do professor no contexto da sala de aula.

Com a finalidade de alcançar uma compreensão profunda do significado que os professores atribuem à sua prática com meninas e meninos com dificuldades no contexto escolar, procurou-se passar do nível de significados dos professores.

Para a amostra, foram utilizados critérios que sustentassem uma seleção que saturasse o espaço simbólico do problema a ser investigado, a fim de obter o máximo de informações possível e relevante para o tema que está sendo investigado. A qual se recorreu à amostragem teórica, os indivíduos entrevistados (professores do nível básico) foram considerados como que possam contribuir bastante para o desenvolvimento da investigação.

Foi selecionada uma amostra estrutural composta por professores de duas escolas onde se tentou salvaguardar sua homogeneidade e heterogeneidade. A

heterogeneidade é encontrada no fato de ter uma amostra de professores de duas escolas primárias e a homogeneidade mostra que as duas escolas pertencem à mesma comunidade.

3.4 Descrição do centro educacional:

Para acessar as escolas, entramos em contato com as direções da escola para solicitar permissão e, bem como tivemos a anuência da secretaria municipal de educação por sua vez, que nos recomendou o pesquisador falar com a equipe de coordenação pedagógica das duas unidades escolares. As duas escolas primárias se caracterizam pelo fato de que a maioria dos alunos são da comunidade urbana e também alunos da zona rural.

As unidades escolares que são lotadas os docentes são: Andre Pedro da Silva EMEIEF - Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Escola Pública Municipal) e a Afonso Manoel da Silva EMEIEF - Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Escola Pública Municipal)

3.5. Critérios para a seleção de informantes-chave

Para esta amostra, foram selecionados 18 professores de duas escolas primárias. , porém, de acordo com os critérios de seleção ficou reduzido a 8 professores, que apresentou a saturação dos dados e ter uma maior riqueza dos discursos e diferentes olhares dos professores dependendo da área em que atuam, considerou-se 6 professores à frente de um grupo, dois gestores, tendo em conta que têm mais experiência e conheça projetos para trabalhar com crianças com deficiência ou solicite cursos e oficinas e um professor de educação física. Os 8 professores informantes-chave que apresentaram saturação de dados atendeu o seguinte critério:

- Intervalo mínimo de 5 anos de experiência profissional para que a formação do professor e os programas educativos podem favorecer sua prática educativa.

Abaixo está uma tabela onde é apresentado com algumas características dos entrevistados.

	Sexo	idade	Anos de experiência	Anos de trabalho na unidade
1	Masculino	30	10	8
2	Feminino	45	25	5
3	Masculino	55	25	15
4	Feminino	46	20	10
5	Masculino	29	7	3
6	Feminino	35	12	5
7	Masculino	43	21	13
8	feminino	28	6	3

A maioria dos professores cursou o nível superior na Universidade federal e estadual da Paraíba depois de terem ingressado na profissão docente, porém apenas 3 deles continuaram estudando, os demais são estagiários.

Outra professora tem mestrado em educação tendo adquirido o curso de segunda licenciatura pelo plano de formação de professores e licenciatura sem vínculo com a pedagogia e Mais tarde ingressou na profissão docente.

3.6. Técnicas de pesquisa

A entrevista é um processo comunicativo pelo qual um pesquisador extrai umas informações de uma pessoa "repórter", para obter informações de natureza pessoal pragmático, ou seja, como diversos sujeitos agem e reconstroem o sistema de representações sociais em suas práticas individuais (Minayo, 1999).

Está técnica possibilitou conhecer os significados que os professores têm sobre sua prática pedagógica de crianças com dificuldades físicas e intelectuais.

Da mesma forma, a entrevista em profundidade "é uma construção comunicativa e não um simples registro de discursos que falam ao sujeito", "os discursos constituem um quadro social da situação de entrevista. O discurso aparece, como uma pergunta veiculada em uma situação dupla e conversacional, com a presença e participação, cada um dos interlocutores (entrevistador e entrevistado) co-constroem esse discurso a cada momento". (Ceswell 2008, p. 230).

Com esta técnica, dados aprofundados sobre os significados que os professores têm sobre sua prática pedagógica de crianças com dificuldades físicas e intelectuais.

A princípio pretendia-se trabalhar com duas técnicas, observação etnográfica e entrevista em profundidade, mas dadas as circunstâncias em que as escolas não foram possíveis realizar a observação. As escolas estavam sendo tomadas para os professores por 3 meses e ao retornar ao seu espaço de trabalho.

Assim, nos meses de agosto, setembro e novembro de 2022 foram realizadas 8 entrevistas em profundidade aos professores das duas escolas de diferentes séries, o a maioria das entrevistas foi realizada durante o recreio e no final das aulas temas que foram discutidos com os professores na entrevista,

- A importância da frequência das crianças com deficiência na escola,
- Experiência em trabalhar com crianças com deficiência,
- Dificuldade apresentada por crianças com deficiência para sua inclusão na, a escola, razão pela qual algumas crianças com deficiência não são incluídas na escola,
- Número de alunos com deficiência na escola,
- Adequação da infraestrutura da instituição de ensino para crianças com deficiência,
- Tipo de adaptação,
- Curso de capacitação com orientações para atendimento de crianças com deficiência / Necessidades educacionais especiais

4. RESULTADOS E DISCURSÕES

4.1 Plano de análise de dados

Analisar dados qualitativos envolve descobrir a profundidade do que é dito, do que não é dito, do que se expressa, do que é gestual, é encontrar sentido nos materiais vindos de as diferentes técnicas de coleta de dados (Schettini, 2015) é gerar afirmações empíricas de vários âmbitos e diferentes níveis de inferência, articulando as diferentes situações uma a uma, em busca de uma compreensão e interpretação. Esses dados coletados nos permitiram entender as pessoas em seus próprios termos. O que garantir que o contraste das diferentes percepções conduza a interpretações consistentes e válidas. Foi preciso fazer uma triangulação por teoria, consiste em usar várias perspectivas para estruturar, analisar e interpretar o mesmo conjunto de dados” (Mynaio, 2007).

Os dados qualitativos apresentados abaixo são descrições detalhadas da opinião do sujeito "é o ator que fala" (Mynaio, 1994, p. 69) da realidade vivenciada no espaço educacional, sobre o significado atribuído pelos professores na prática pedagógica com crianças com dificuldades motoras e cognitivas, para o qual foi feita a transcrição direta das falas dos informantes-chave. Foi realizada revisão minuciosa, leitura repetida e minuciosa das falas dos os sujeitos/professores; posteriormente, foi realizada uma primeira identificação de temas emergentes e por fim foram construídas as categorias que são indicadas a seguir.

- A representação dos professores sobre sua formação para cuidar de crianças e meninas que sofrem de dificuldades físicas e intelectuais
- A representação que os professores têm sobre as causas da dificuldade cognitivo e motor
- A representação que os professores atribuem aos alunos que sofrem de dificuldade cognitiva e motora
- A representação dos professores sobre sua prática de trabalhar com crianças e meninas que sofrem de dificuldades físicas e intelectuais
- A representação dos professores sobre a situação familiar das crianças com dificuldades

- A representação dos professores sobre as crianças que sofrem de algum tipo de dificuldade e que não estão integrados na escola

A partir da construção das categorias, foram geradas unidades temáticas que quadros de referência formados para organizar, estruturar a informação entregue por os sujeitos respeitando a integridade e riqueza dos dados.

4.2. Análise e interpretação das categorias

Seguindo os dados fornecidos pelos professores entrevistados e a construção as categorias foram possíveis começar com a análise e interpretação dos dados:

4.2.1 A representação dos professores sobre sua formação para cuidar de crianças e meninas com deficiência

Os professores continuam sendo formados na prática, ou seja, por meio de Às vezes, o sistema educacional recruta jovens com nível médio superior para incorporá-los ao serviço educacional nas comunidades s, por meio de cursos de curta duração treinamento na prática docente e, no decorrer de seu trabalho, optam por se profissionalizar na modalidade semi-presencial, (aulas aos finais de semana) e os que estudavam com perfil de A grande maioria dos professores está incorporada em áreas urbanas em escolas gerais.

Os professores enfrentam grandes desafios para o acesso à formação para enfrentar os desafios do presente e o desenvolvimento do futuro, já que a maioria vive em comunidades distantes dos centros urbanos e geralmente pertencentes a uma cidade originais e têm o desafio de trabalhar para atender às demandas e necessidades meninas e meninos s com/sem deficiência; Eles são solicitados a estabelecer a relação entre seus cultura de origem e cultura nacional; são professores com vários níveis de competência linguística em espanhol; tendo diferentes níveis de conhecimento, têm necessidades e expectativas de melhoria formações profissionais diversas, a formação que receberam para ensinar é

diferente, pois nem sempre esteve ligada aos problemas que enfrenta na sua prática profissional.

Portanto, para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência em suas diferentes modalidades, física, cognitiva, sensorial, é necessário que são continuamente atualizados e treinados.

No entanto, existem muitos referentes que impedem acesso aos diferentes cursos, workshops, diplomas que as diferentes instituições públicas. e oferta privada como; o afastamento do espaço de trabalho dos professores, a carga de trabalho, a econômico, o fator tempo entre outros.

“Não recebi cursos para trabalhar com crianças, (...) o que me obrigou procuro na internet para ler, para pesquisar, então o pouco ou muito que sei, é para experiência de trabalho, mas que eles me deram um pequeno curso ou workshop sobre o Não é matéria, tive que aprender algumas coisas por outros meios” (D1).

“Sinceramente, nunca tive cursos dessa natureza específicos, porque nunca trabalhei em escola especial, nunca tive casos tão extremos sobre crianças com deficiência, "Como surdos ou crianças que não entendem nada, mas existem escolas onde essas crianças são atendidas, em outros grupos se houver casos extremos. Como planejamos coletivamente na área alguns colegas compartilham sua experiência de que não excluem as crianças” (D2).

“Não tivemos, digamos, nenhuma instância que venha e nos ofereça, ei, olhe para você apoiar isso com o outro, ou quais necessidades eles têm, realmente não há instituições que não apoiam com cursos ou workshops. É isso que a gente vive aqui, tem muitos falta de todo tipo de treinamento, material, etc.” (D3).

“a educação do município ela é boa nos dá apoio (D4).

“É uma barreira para o ambiente em que vivemos para as crianças com deficiência, porque ninguém paga esses especialistas. É difícil ser professor por causa dos diferentes problemas enfrentados pelos professores nas comunidades não é o que mesmo uma área urbana do que uma área rural” (D5)

Os professores sustentam que não possuem formação ou qualificação para abordar a deficiência em sala de aula, isso gera neles uma tensão muito forte que os leva inclusive a sentir incapacidade e irresponsabilidade profissional diante da deficiência do aluno. Tal incapacidade se dá e se manifesta em: falta de gestão de metodologias e estratégias pedagógicas.

Eles também apontam que deve haver um sistema que ofereça oportunidades permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional, a fim de ter a ferramentas pedagógicas necessárias para atender às diversas situações que afligem seu espaço educativo como o atendimento a crianças com dificuldades, ou seja, que o Estado vai as comunidades mais remotas para ministrar os diversos cursos, não que os professores tenham para ir até eles.

Por outro lado, há professoras que apontam que fazer cursos de puericultura com deficiência é responsabilidade apenas dos professores que atuam em centros de educação especial, embora, em diferentes leis e programas seja mencionado que todos os professores que frequentam escolas regulares normais devem estar preparadas para atender a diversidade que existe no seu espaço educacional.

A formação de um professor é relevante, pois permitirá que ele adquira habilidades para enfrentar os problemas e situações que são gerados em seu espaço educacional. Assim como todo professor deve ter compromisso com o aprendizado das crianças, o domínio de didáticas temáticas e diferentes modelos de ensino, capacidade de colaborar com outros professores e a capacidade de refletir para formar alunos críticos e responsáveis pela sociedade do conhecimento e em constante transformação.

4.2.2 A representação dos professores sobre sua prática pedagógica para o trabalho com crianças com dificuldades motoras e cognitivas

O professor a partir de sua atuação, como mediador e formador, aponta que reflete sobre sua prática pedagógica, para melhorá-la, fortalecê-la e desenvolver novos conhecimentos, Por isso, considera que parte da sua prática profissional consiste em continuar a ensinar e construir conhecimento apesar das

situações particulares de cada sala de aula, embora cada professor Significa de forma particular as diferentes situações que existem no seu espaço escolar.

Por isso, a partir do que aponta Blumer "os seres humanos dirigem suas ações para as coisas dependendo do que significam para ele, (...) o significado dessas coisas emerge como consequência da interação social. (...) Significa que o indivíduo se encontra diante de um mundo O que você precisa interpretar para agir.

Com o exposto, os professores constroem e interpretar a realidade da sala de aula a partir de suas próprias visões de mundo, histórias e experiências, Assim direcionam seu trabalho pedagógico com alunos com dificuldades físicas e cognitivo com o que estes significam para eles e a construção intersubjetiva que realizam produto das diversas formas de compreender, relacionar e interagir diariamente em sala de aula com esses alunos.

Os significados que emergem do encontro cotidiano, seriam mantidas por meio de rotinas que poderiam ser modificadas de acordo interpretação e reflexão que o próprio professor faz de sua prática

“Eu trabalhei com várias crianças com deficiências diferentes ao longo dos anos, mas não fiz nenhuma ajuste, tento fazer o que posso para trabalhar deles e também o que eles conseguem aprender, nem pode exigir da criança com doente, o que uma criança saudável pode fazer seria inadequado. (...)”(D1).

“Aprendi a trabalhar com crianças com síndrome de Down, com epilepsia, com paralisia através da experiência trabalho, o qual tive que implementar diferentes estratégias pedagógicas para trabalhar com cada um deles, porque você não poderia trabalhar da mesma forma que com o resto do grupo” (D3).

"(...) O professor tem que buscar estratégias para trabalhar com esses crianças, porque infelizmente você nunca sabe o que vai encontrar no espaço educativo” (D7)

Pelo que se infere no discurso dos professores, eles partem de sua experiência pessoal e uma intencionalidade que explica sua forma de agir e

desenvolver sua prática pedagógica a partir do significado que dão às aptidões e atitudes que apresenta cada um dos alunos com deficiência em seus processos de ensino-aprendizagem, adaptando-se à forma como os alunos aprendem.

Embora o professor signifique em sua fala não ter uma formação para atender o aluno com dificuldades, porém, ele revela que faz tudo ao seu alcance para conseguir entender as situações, como o compromisso moral que tem com o aluno, porque considera elementos intuitivos e criatividade para gerar espaços para socialização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas para alcançar o aprendizado de cada um dos alunos com deficiência.

“Quando vejo que o aluno está muito atrasado com as atividades, fico com ele cerca de 10 minutos depois da aula, para explicar as diferentes atividades desenvolvido e dizer a ele como ele pode continuar trabalhando em casa” (D2).

“O que eu faço é deixar aquela criança comigo na hora da alta por uns 15 minutos. para trabalhar com ele, dar feedback nas disciplinas de matemática, espanhol entre outras ou o que foi visto na aula” (D5).

A situação dos professores diante dessa situação é complexa, desde Este argumento pode ser interpretado como ao longo dos anos alguns professores têm significando de diferentes maneiras e formas através de suas experiências, sobre o tipo de estratégias a implementar para trabalhar com cada aluno com diferentes dificuldades, considerando o ritmo de aprendizagem e capacidade, além disso, alguns professores são vistos comprometidos mais do que outros, então eles gastam tempo extra para ajudá-los com o assuntos vistos e fornecer feedback sobre o que foi aprendido em sala de aula.

“Eu o coloco para trabalhar com uma criança mais inteligente que ele e peço a essa criança que por favor, apoie-o é como dizemos em teoria, um especialista com um novato para que ali o aprendizado é compensado” (D2).

“Quando tem várias crianças doentes é difícil atender só elas, então usou a estratégia de Vygotsky de especialista e novato, ele disse ao aluno se ele já você terminou sua atividade, me apoie com esta criança, diga a ele que explique enquanto eu vou trabalhar com seu parceiro” (D8).

Uma professora da amostra aponta que é difícil dar atenção especial a cada menino ou menina com deficiência mais quando imerso em um grande grupo, e a estratégia que ela implementa para ajudar a cuidar dessas crianças é pedir apoio para um aluno favorecido sem deficiência para apoiar o aluno com deficiência, para que essas crianças avancem com as diversas atividades que são desenvolvidas nas aulas.

A partir desta posição pode-se inferir que o professor continua localizado em uma pedagogia tradicionalista com a implementação deste tipo de estratégia, porque agora pelo que se propõe nos diferentes programas educativos, ninguém é especialista ou novato, mas todos aprendem com todos.

Por outro lado, pode-se inferir que ao colocar um aluno favorecido sem dificuldade com uma criança com dificuldade estaria gerando violência, em ambos os alunos, pois não é a responsabilidade de nenhum dos alunos realizar esse tipo de ação. A discriminação de professores é violar alguma ação que prejudica a integridade do aluno com deficiência a partir dessa posição, apontam professores que:

“A gente faz um diagnóstico para estudar o caso das crianças e dar aquele tratamento especial, não discriminar, não separar porque eles têm isso, não, agora que é dado muito dessa equidade pode estar em qualquer lugar que eles quiserem no espaço que eles tipo, aha, aqui a gente não classifica criança, é o mesmo tratamento, porque como seres humanos que eles são é o mesmo tratamento que é dado a esses pequeninos” (D6).

“Se uma menina não enxerga bem e não tem óculos, bom, sente na frente ou meninos que sofrem de surdez, então também sentam na frente, crianças com síndrome Down também” (D7)

Os professores querem dizer que a atenção desses alunos está na forma de sentar ou colocar um aluno com dificuldade em sala de aula, faz parte de uma estratégia pedagógica e de inclusão, pois assim o aluno poderá ter uma comunicação mais perto do professor.

"Aqui não é só o trabalho do professor, mas também o trabalho em juntamente com os outros professores, e o diretor da escola" (D3).

"Às vezes nos reunimos com os outros professores para compartilhar estratégias e ver como podemos trabalhar com cada uma das crianças, é difícil porque ninguém nos diz como fazer" (D7).

No entanto, também há professores que apontam que é melhor trabalhar com crianças alguma dificuldade da mesma forma que o resto do grupo, onde eles significam como uma forma de discriminação e uma forma de violar a aprendizagem dos alunos nas referidas condições caso seja feita alguma adaptação.

"Eles não têm um notebook diferenciado dos demais, apenas vamos no mesmo ritmo, (...) não posso colocar uma atividade diferenciada nisso porque ficaria mais para trás com outros" não eu não coloco atividades especiais para ele, mas procuro levar a criança para o separados dos outros, (...) antes dizia-se que devíamos colocar atividades diferenciado, mas sinto que vou ficar mais para trás" (D2).

O que podemos interpretar por trás desse discurso é que para o professor fazer uma planejar diferente do resto do grupo significa investir mais tempo e também uma carga de trabalho como o atendimento personalizado pode atrasar o andamento do restante do grupo, considerando que eles têm outros aspectos para atender com os outros.

Embora, pelo discurso desse professor, possa-se inferir que ele está exercendo uma violência simbólica sobre o aluno que sofre de dificuldades físicas e cognitivas, visto que o capacidade do aluno não estará nas mesmas condições que o resto do grupo para realizar as mesmas atividades. Pode ser interpretado como uma forma de imposição de atividades sem considerar a diversidade de modos de aprendizagem que coexistem na sala de aula de aulas. Como diz Bourdieu (2009, p. 61). "emissores pedagógicos aparecem automaticamente como

dignos de transmitir o que transmitem e, portanto, estão autorizados impor sua recepção e controlar sua inculcação por meio de aprovado ou garantido" Nesse sentido, fica claro como os professores s exercem autoridade pedagógica, na maioria das vezes inconscientemente, de lidar com os alunos crianças ao modo de impor uma atividade sem adaptá-la.

“Se é um grande desafio trabalhar com eles porque não é o mesmo sistema, não é o mesmo ritmo que posso levar com as crianças que felizmente não têm deficiência, com eles se eu os tratei de forma diferente” (D6).

“Muita atenção especial não lhes dei sinceramente, dei-lhes cópias de empregos e para crianças que estão apenas se alfabetizando, palavras incompletas para que preencham com vogais e empregos assim, assim que à enumeração também funciona o mesmo primeiro grau” (D4).

“Mas é muito difícil trabalhar com essas crianças porque tem criança que pede mais atenção para terminar seus trabalhos, e aqueles com aprendizado lento ou habilidades diferentes são os que demandam mais atenção, é um problema que se enfrenta em nosso sala de estar” (D8).

Por outro lado, pode-se dizer que, embora os professores não tenham os materiais necessário desenvolver as aulas nem a profissionalização para atender essas crianças, eles estão imersos em um compromisso moral com alunos com dificuldades, ainda mais se os professores são originários da comunidade, pois estaria não só ajudando mais um aluno, mas ele ajuda seu vizinho e seu próprio povo a progredir. A partir dessa posição, os professores entendem seu trabalho pedagógico como algo difícil pois implica em maior demanda de tempo para atender as necessidades de cada aluno, e isso conflita, apesar de o professor ter que cumprir seu planejamento e responder às orientações indicadas no currículo nacional.

4.2.3 A representação que os professores têm sobre a causa da deficiência

O professor de educação tem uma forma peculiar de ver e compreender as diversas situações que afligem seu espaço educacional, como as causas da deficiência, pois embora sejam questões que a maioria dos professores tem enfrentado na trajetória de sua experiência de trabalho e que tiveram para apoiar o aluno e a família.

Uma vez que o professor parte da realidade em que está submerso seu espaço de sala de aula, identifica o tipo e a causa da deficiência que alguns podem ter alunos presentes em sala de aula. Do que eles construíram e conceberam da cultura a que pertencem, ou o que aprenderam, diagnosticaram ou descobriram com famílias de crianças com dificuldades.

Se o professor estiver aberto a todas as crenças que gira em torno das causas da deficiência, sejam elas positivas ou negativas, pode gerar espaços de aceitação/rejeição e isso permite sua incorporação ao espaço educacional, ou por sua vez, eles os canalizam para outras instâncias para sua atenção.

A causa da deficiência é atribuída a diversos fatores, sociais, culturais, econômico, do sobrenatural ao congênito, há quem tenha deficiência ao nascer devido a diferentes doenças, uma má alimentação da mãe durante a gravidez, consumo de álcool, violência doméstica sofrida pela mulher durante a gravidez, da mesma forma a invalidez também é gerada por acidentes no trajeto do crescimento de um menino ou menina e a maioria dos acidentes em comunidades são por descuido que as vezes a família.

Diante disso, alguns professores expressam em suas falas saber a causa do sofrimento que seus alunos têm.

“Essa criança tinha, paralisia do lado direito do corpo, estava o que a gente sabia era o que os parentes comentavam, bom, tinha uma limitação no fala e habilidades motoras, seu braço direito e perna direita tinham uma rigidez completo, era muito difícil para ele ter movimentos nessas partes do corpo era praticamente do lado direito, a outra criança deu problema no nascimento, na Aparentemente foi o cordão umbilical que o pressionou e o machucou neurologicamente” (D1).

“Às vezes a doença que essas crianças têm é algo hereditário dos pais que eles vêm nos genes (...) pelo que a gente discutiu com os outros professores, esse aluno tem parentes em outros grupos e parece ser o mesmo, então achamos que é congênito” (D3.)

4.2.4 A representação que os professores têm sobre as características dos alunos com dificuldades motoras e intelectuais

Para os professores da comunidade, as dificuldades físicas e distúrbios cognitivos são os mais visíveis na medida em que afeta suas diferentes formas de discriminação para acessar os diferentes espaços de socialização e educação como como podemos observar na fala da professora a seguir.

“No início de sua admissão na escola das duas crianças, uma que estava doente com a cabeça e a outra que tinha o corpo ruim era como ouvinte, porque a mãe pedem que o filho seja aceito e o outro foi trazido pelos avós, mas a verdade é que a escola não queria aceitar as crianças porque achavam que tinham algo contagioso ou alguma ruim, porque bem, uma das crianças babava e andava mal, mas depois de tanto insistência eles aceitaram e deram-lhes a oportunidade de estar na escola como ouvinte de ambos, e foi assim que aos poucos eles foram aceitando, foram integrando porque, por exemplo, com a criança que está doente no corpo, eu sei que havia um grande desejo sobressair para se superar, então eles aceitaram, no segundo ano já levaram em consideração conta formalmente aqui na instituição, e com as crianças que estavam doentes com o chefe passou dois anos como ouvinte e no terceiro ano já o integravam bem no escola, a princípio o fato de ver essas crianças tão doentes muitas das crianças rejeitaram, pois acharam que era algo anormal mesmo já os conhecendo, mas Bem, pouco a pouco foi visto que nada era contagioso e essas crianças são aceitas, mas Bom, dá muito trabalho porque muitos dos professores não sabem o que fazer e às vezes vão de série em série sem aprender, só que às vezes é para atender a certas número de alunos na escola porque se não tivermos problemas com o apoio (D7).

Devido às características apresentadas pelas crianças com deficiência intelectual e cognitivo, muitas vezes a comunidade educativa gera rejeição por estes alunos porque consideram que não têm caso para ter a oportunidade de ser na escola que provavelmente não conseguirá mais aprender, por diversos motivos que giram em torno de dificuldades.

A partir da fala, os professores apontam que se os alunos que se veem fisicamente sério, não pode ser aberta uma vaga dentro da escola, se for possível conseguir o aluno com deficiência ingressa é porque os pais querem que suas filhas aprendam e eles insistem nessa abertura e para não ter maiores problemas decidem aceitar a aluno, mas apenas como ouvinte sem compromisso com seu aprendizado. Nesse sentido, essas características que esses alunos com deficiência têm Retardo intelectual, também conhecido como retardo mental, é um termo usado quando um a pessoa tem dificuldade em aprender nos níveis esperados e em responder às atividades da vida diariamente.

Em meninos e meninas, os níveis de deficiência intelectual variam amplamente, de danos cerebrais leves a muito graves, eles podem ter dificuldade em se comunicar outros o que eles querem ou precisam, bem como para se defenderem sozinhos. Essas crianças poderiam precisam de mais tempo para aprender a falar, andar, vestir ou comer sem ajuda e também podem ter problemas de aprendizagem na escola.

Por sua vez, a deficiência motora é tudo relacionado ao movimento do corpo; todos os atos que uma pessoa realiza são baseados no movimento do corpo: caminhar, comer, conversar, cortar lenha, cumprimentar alguém. Além disso, quando se trata de movimentos que têm um propósito (se eu ando é porque quero ir a algum lugar), pois Em geral, utiliza-se o termo psicomotricidade, que articula o cognitivo, o afetivo e o sensorial que está sempre ligado a toda ação e expressão humana.

“Se houver crianças com deficiência mental, crianças com problemas de aprendizagem que não raciocinam, não pensam, falta-lhes essa faculdade” (D2).

“Um dos alunos tinha um problema motor e a outra criança tinha algo neurológico. felizmente o que nos move é a cabecinha e isso

não permitiu que ele socializava com os colegas, mas o que tinha problemas motores fazia tudo possível fazer as atividades mesmo sendo difícil para ele, acho que ele também nas crianças se elas queriam aprender ou não" (D1).

"Na minha sala de aula tenho três pessoinhas que precisam de apoio porque tem um atraso grande com vários problemas cognitivos e há duas meninas e um menino que são intelectualmente e cognitivamente é muito ruim" (D 3).

"Era difícil para ele entender as coisas, ele era um aluno muito, muito lento, mas às vezes léguas de distância você poderia dizer que havia uma deficiência neurológica com ele, motoramente ele não havia, poderíamos dizer que não havia limitação física, mas o problema era com a cabecinha dele que não conseguia pensar as coisas como o resto da criança" (D7).

Embora, a partir dessa posição dos professores, infere-se que é muito mais complexo para eles trabalharem com alunos que sofrem de alguma dificuldade cognitiva, pois implica em outras processos que estão fora do alcance do professor e que eles não podem fazer muito para ajudar o aluno, além de trabalhar com alunos com dificuldades motoras, consideram que é mais prático dada a magnitude de sua dificuldade, se for leve há uma grande probabilidade de que gerar mais espaços de socialização para desenvolver as atividades escolares.

Em comparação com a criança com deficiência física é mais fácil, pois com terapias e atividades podem melhorar sua condição, muitas vezes crianças com problema motor às vezes não tem problemas neurológicos, e isso facilita seu processo de aprendendo.

4.2.5 A representação dos professores sobre a situação familiar das crianças que têm dificuldades físicas e cognitivas

Diferentes atitudes em relação às crianças com alguma deficiência, essas diferenças são observadas nas atitudes culturais e comunitárias que famílias diante

de crianças com dificuldades cognitivas e motoras, as construções que eles têm sobre o fenômeno pode variar de uma família para outra, pois há famílias mais aberto, solidário e respeitoso, isso afeta as relações familiares, como eles percebem e eles resolvem seus problemas.

Para alguns familiares, ter um membro da família com algum tipo de deficiência, é uma situação complexa devido às condições de marginalização em que encontram a maioria das famílias, dado o atendimento inadequado oferecido pelos centros de saúde e educação que o Estado proporciona e aliado à falta de emprego, muitos. Às vezes, as pessoas precisam procurar melhores oportunidades em outros países ou cidades para cobrir as necessidades básicas.

A fim de cobrir as despesas decorrentes da atenção e cuidado de uma criança com deficiência, muitas vezes um familiar tem que sair para procurar trabalho em outros lugares fora da comunidade. Diante disso, é comum ver crianças com deficiência convivendo com os tios, avós ou irmãos mais velhos, isso implica que o processo de cuidado e atenção no desenvolvimento de sua aprendizagem são negligenciados.

“Estamos em uma cidade que seja no urbano ou na comunidade rural, onde muitos problemas são vividos, e um dos para eles é econômico porque os pais que partem em busca de uma vida melhor e saem seus filhos, e quem sai perdendo no final são os filhos porque não recebem muito atenção, é difícil, muito difícil, que a gente queira que os filhos tenham tudo menos é difícil pelo contexto que eles vivem” (D2).

“Implica um esforço para os pais porque eles precisam de muito cuidado e atenção e porque às vezes eles não têm economia para tratar aquela doença ou deficiência e que faz com que eles tenham que sair da cidade para trabalhar e deixar com o avô” (D5).

“Com ele é o adubo da casa, não tem atenção dos pais, a mãe vai trabalhar em para ganhar um pouco de dinheiro e sustentar mais seus filhos quando tiverem criança doente precisa de muito cuidado, a mãe volta todo mês e ele fica com seu pai e seu pai é alcoólatra, são fatores que influenciam sua educação eles” (D6).

Como se depreende do discurso dos professores, uma vez que o econômico é o principal obstáculo para os pais não conseguirem ter um diagnóstico sobre o que estão sofrendo seus filhos, pois se o tivessem possivelmente tratariam a doença em tenra idade de seus filhos ou pelo menos saberiam que devem seguir um tratamento adequado ou no caso deles para levá-los a centros especiais para melhor atendimento.

Além disso, isso significa que os pais precisam deixar a comunidade para buscam formas de subsistência diante dos problemas em que vivem, e isso se reflete a participação do pai na escola conforme indicado pelos professores que os pais têm alunos negligenciados, esquecendo-se de que seus filhos com deficiência requerem uma dupla atenção e cuidado com sua autonomia e aprendizado, consideram que os pais deixam toda a responsabilidade do professor na aprendizagem de seus filhos, razão pela qual muitas vezes é cansativo trabalhar com essas crianças quando não se tem o apoio dos pais, pois o Trabalhar com uma criança que sofre de dificuldades implica o trabalho de toda a comunidade educativa e não só do professor do grupo.

Também deve ser mencionado que nessas comunidades ainda existem outros fatores que afetam as crianças com dificuldades para sua proteção e sua passagem pela escola, como como aponta a professora em sua fala;

"O fator familiar são outros problemas, parece que o pai é um pouco agressivo com a mãe, e isso influencia também causa consequências em alunos doentes, Então eu te digo que há uma variedade de fatores que influenciam na aprendizagem das crianças" (D3)

"Também vejo que é um pouco o abandono dos próprios pais, porque parece que São alcoólatras e não cuidam dos filhos, ou seja, não contam com o apoio dos pais. Como você quer que eles avancem no aprendizado, muitas vezes é por isso que eles estão atrasados" (D4).

"Mas é difícil trabalhar com eles, porque não recebem o apoio dos pais, são muito negligenciado" (D6).

Pelo que se infere nas falas das professoras, a família trabalha na inclusão e o aprendizado da criança com dificuldades é de extrema importância para o seu progresso, é considerado a família é um dos principais recursos de apoio para o progresso na aprendizagem dos alunos, portanto, eles devem participar e estar envolvidos na tomada de decisões. Decisões educacionais em relação aos filhos com dificuldade, construindo um relacionamento com ela positivo e colaborativo com os professores para observar a aprendizagem e o progresso do aluno, mais os pais se envolvem na aprendizagem e nos processos seus filhos experimentam, as maiores conquistas que os alunos podem alcançar.

CONSIDERAÇÕES

No quadro da questão de pesquisa, que significados os professores atribuem à sua prática pedagógica com crianças com dificuldades físicas e intelectuais em duas escolas no município de São Bento? Respondendo a cada objetivo que foi levantado no projeto de pesquisa em desvendar e entender esses significados.

A esse respeito, entende-se que o ser humano “orienta suas ações para as coisas em função do que elas significam para ele, o significado das coisas é derivado através da interação social que mantêm com o outro. De modo que esses significados sejam manipulados e modificados através de um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa no lidar com as coisas que são encontradas em seu caminho. (Blumer, 1982, p. 2)

Portanto, para compreender os significados que os professores atribuem à sua prática pedagógica com as crianças (as) com dificuldades físicas e cognitivas em duas escolas de ensino fundamental, investigou as experiências de professores, sua formação e atuação profissional frente deficiência, bem como as dificuldades que enfrentam ao enfrentar o desafio de ter alunos em essas condições no espaço regular da sala de aula.

Na análise dos dados e dos diferentes discursos que emergiram, revelou-se que cada um dos professores das escolas regulares, é carregado de experiências que dão sentido ao seu trabalho pedagógico, isso converge na sua forma de socializar, entender e tratar crianças com deficiência, bem como ajudar tanto a criança como sua família para poder lidar com a situação dentro e fora da escola. Quanto à identificação de como os professores nomeiam a causa da deficiência da cultura, nas falas foi revelado que os significados que construído sobre este fenômeno está enraizado em sua visão de mundo e experiência teve ao longo dos anos para detectar e diagnosticar as causas das diferentes deficiências.

Em relação à característica da prática, a maioria dos professores quer dizer que aprenderam a trabalhar com essas crianças a partir do que a condição de cada aluno e suas capacidades de perspectiva para desenvolver as atividades, apontando que ao longo de sua experiência tiveram que trabalhar através de práticas intuitivas e tradicionalistas, por considerarem que era a única forma que conheciam para apoiar a alunos, embora algumas práticas que eles usaram

violassem o aluno com dificuldade para sua processo de aprendizagem, ao impor um planejamento sem adaptação prévia e sem considerar as atitudes e aptidões dos alunos para desenvolver determinadas atividades.

Da mesma forma, os professores querem dizer com suas experiências que preferem que esses alunos frequentam escolas especiais, considerando que são dotados de todas as materiais e que são especialmente para atender alunos com dificuldades e que Provavelmente por terem pessoal especializado darão melhor atendimento, versus o atenção que prestam, já que a escola primária regula as turmas são numerosos, por isso a atenção dos alunos é mais exigente e isso entra em conflito para que lhes dêem atenção especial ou preparem material com adaptações para a criança com incapacidade. Pelo que consideraram uma tarefa difícil de realizar em todos os sentidos.

Em referência às competências dos professores no trabalho com alunos com dificuldade física e cognitiva, fazem com que seja um desafio a cada dia, quando no início de cada ano letivo tem um aluno novo com tais condições porque a exigência do sistema educacional está mudando a cada ano e este também é o seu papel como professor para os novos problemas que o seu grupo escolar possa apresentar.

Embora ressaltem que devem ser sempre na melhor disposição para qualquer novo desafio que surja na escola. Para o Ao mesmo tempo, manifestam-se sobre a abertura de espaços para profissionalização em diferentes temas, mas com ênfase especial em métodos ou estratégias para trabalhar com crianças com deficiência, o que lhes permite conhecer e ser capaz de desenvolver um planejamento adequado para a atenção de cada um dos alunos com dificuldade, desta forma podem ajudar e orientar o aluno em seu aprendizado.

Da mesma forma, apontaram diversos fatores que impedem uma inclusão plena e a andamento do trabalho com os alunos nessas condições, ressaltando que os pais são os responsável pela educação de seus filhos, bem como uma parte importante deste processo de aprendizagem, no entanto eles acham que, devido ao social e condições econômicas em que se encontram, muitos deles negligenciam o processo ensino-aprendizagem, o que faz com que não seja possível realizar um trabalho colaborativo para o progresso de cada aluno.

Em suma, nos diferentes discursos dos professores, eles indicaram o panorama geral das condições em que se encontram a maioria das escolas e a formação de professores s no atendimento de crianças com dificuldades físico e cognitivo como primeira barreira para o trabalho docente.

Portanto, nenhuma das duas escolas apresentam dificuldades estruturais possui infraestrutura adequada para receber e cuidar de crianças com deficiência, como cadeiras, mesas, acesso para cadeiras de rodas, nenhum material didático. Considerando que a instituição é quem deve adequar as escolas para receber todos os tipos de alunos, e não para os alunos se adaptarem às escolas. Tão como a falta de capacitação dos professores para atender a diversidade de alunos com dificuldade, o que significa que afeta a elaboração de um planejamento e adequação das estratégias pedagógicas para trabalhar com os alunos, a maioria considerou que os alunos com deficiência tiveram que se adaptar às atividades com as quais trabalharam o resto do grupo.

Por fim, a maioria dos professores nas falas reflete sobre a ações que os governos federal, estadual e municipal realizam para a inclusão integral da criança com deficiência, embora como eles afirmaram que é direito de todo ser humano conseguir o acesso à educação, sob essas premissas, as escolas de educação têm de acolher, a partir dessa concepção, os alunos com deficiência, bem como incluir para trabalhar em sala de aula os saberes dos povos nativos. Diversidade na sala de aula aulas e no quadro da educação inclusiva, todas as possibilidades devem ser abertas para que o professor cresça profissionalmente, motivá-lo a encontrar soluções para as necessidades do alunos, modificar sua prática em sala de aula, criar estratégias para consolidar valores, encontrar formas de envolver mães, pais e outros agentes educativos comunitários nas conquistas educacionais de todos os alunos com e sem deficiência, Valorizando o alunos por suas habilidades e possibilidades é conceber a inclusão como oportunidade de crescimento para todos. Isso requer um professor com atitude proativa, com prática pedagógica reflexiva e flexível que respeita as diferenças e as aproveita para promover enriquecimento coletivo da diversidade em seu espaço escolar. O professor proativo gera expectativas positivas e flexíveis em relação a meninas e meninos com deficiência intelectual e cognitiva o que permite favorecer sua formação integral.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001

ARANHA, M. S. F.. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. de. (Orgs.). Pesquisa, educação e cidadania: percursos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

CARNEIRO, R.U.C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos In: ZANIOLO, L.O.; DALL'ACQUA, M.J. (Org.). Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.07-24.

CARVALHO-FREITAS, M.N.; MARQUES, A.L. Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. Ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006

CUSTÓDIO, André Viana. **Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DURTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Tempos históricos, 2008

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12ª ed. 2008.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Orgs.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S..Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2005

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

MÉSZAROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MELERO, M. L. Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões. Espanha: Universidade de Málaga, 2002

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1994.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Profissão Professor. NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, J.E.D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PIMENTEL, S.A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STAINBACK, Susan., STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores.trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2009

SKLIAR, C. (org.). Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não existisse aí? DP&A Editora, 2003.

STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SPOSÁTI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. Serviço Social e Sociedade. n. 66, p. 76-90. São Paulo: Cortez, 2001

TARDIF, M., & LESSARD, C. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.2012

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO; 1990

VERONESE, Josiane Rose Petry. Humanismo e infância: a superação do paradigma da negação do sujeito. In: MEZZAROBBA, Orides (Org.). Humanismo

Latino e Estado no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, Treviso: FondazioneCassamarca, 2003

ZILIOTTO, G. S. Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba: IBPEX, 2007.

SOBRE O AUTOR

ADACI ESTEVAM RAMALHO NETO possui graduação em Direito, Artes Visuais e Pedagogia. Possui diversas especializações na área da educação, do direito e correlatas. Possui mestrado em educação e atualmente cursa doutorado também em educação. É servidor do Poder Judiciário do Estado da Paraíba, exercendo o cargo de Assessor de Juiz de Direito há 11 anos. Além disso, atuou como professor na educação básica na cidade de São Bento. Ministrou disciplinas de Pós-graduação em faculdades como FCST - Faculdade Caicoense Santa Teresinha e FACSU – Faculdade Sucesso. Atua como tutor em cursos UFU – Universidade Federal de Uberlândia e UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente, atua como professor no ensino Superior na Faculdade Sucesso, nos cursos de Direito, Pedagogia, Serviço Social e Serviços Jurídicos, Notariais e de Registro. Além disso, ministra disciplinas na UECE – Universidade Estadual do Ceará. Considera-se um eterno aprendiz e tem como propósito contribuir com a educação de sua cidade, região e país.