



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DENISE GAMA DA SILVA

DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOCENTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE.

Rio Branco

2021

DENISE GAMA DA SILVA

**DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOCENTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Linha I: Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa

Rio Branco

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S586p Silva, Denise Gama da, 1993 -
Das políticas educacionais inclusivas às práticas pedagógicas docentes no município de Rio Branco / Acre / Denise Gama da Silva; Orientadora: Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. – 2021.
124 f.:il; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2021.
Inclui referências bibliográficas e apêndices.
1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Práticas Pedagógicas. I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira. II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-119/1074.

DENISE GAMA DA SILVA

**DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOCENTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE.**

O presente trabalho em nível de mestrado foi apresentado em **18/11/2021** e considerado **aprovado** para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti
Universidade Federal do Acre
Examinadora Interna – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia
Examinadora Externa – PPGE/UNIR

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo
Universidade Federal do Acre
Examinadora Suplente – PPGE/UFAC

Rio Branco

2021

"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo"

(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Alcançar um título de Mestre em Educação por vezes foi um sonho considerado distante. Mas, com muito esforço, dedicação e persistência hoje o sonho se concretizou. Ah, como é gratificante chegar até aqui, mas... Não posso esquecer-me daqueles que contribuíram para que meu sonho se concretizasse.

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem ele não somos absolutamente nada. Tudo que sou, devo a ele, tudo foi providência dEle.

A minha mãe Nonata, meu maior exemplo de vida, de ser humano e de superação. Sem ela jamais teria chegado até aqui, não é fácil abdicar de vontades próprias para viver um sonho que não seja seu, mas ela fez isso por mim e pelo meu sonho. Costumo dizer e sei que minha maior incentivadora, sem dúvidas é minha mãe.

Ao meu querido pai, Gilson a quem também devo a minha vida, obrigada! Tenho certeza que se estivesse aqui estaria orgulhoso e vibrando pelas minhas conquistas.

Aos meus irmãos, por todo apoio emocional que me foi dado durante essa caminhada. Em especial ao Regilson e Ana que sempre acompanharam e comemoraram comigo cada etapa vencida, a vocês minha eterna gratidão!

Aos meus amigos e colegas de curso por todas as trocas e aprendizados, sem dúvida aprendi muito com todos, em especial ao Wálisson Clister e Fábio Farias, sem vocês com certeza a caminhada teria sido mais árdua.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Dra. Ademácia Costa por esses longos dois anos de tanto aprendizado. Obrigada por entender meus momentos difíceis durante o percurso, e por ser tão humana, sem dúvidas és exemplo de ser humano e profissional.

Estendo meus agradecimentos a todos os meus professores (desde o primário até o mestrado), todos os ensinamentos contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também as queridas professoras membro da banca interna e externa, Profa. Dra. Giane Grotti e Profa. Dra. Rosângela França, por toda a contribuição e paciência em analisar meu trabalho. Estendo meus agradecimentos também aos professores participantes que foram fundamentais para a realização da pesquisa de campo.

RESUMO

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre- PPGE/UFAC, com defesa no ano de 2021. Nos últimos 20 anos a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial no ensino regular têm sido marcada por avanços importantes, principalmente no tocante às políticas educacionais que visam à inclusão desse público nos diversos setores da sociedade. Sendo este trabalho voltado para o estudo sobre educação especial inclusiva e políticas educacionais, estabeleceu-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Em que consiste a relação entre as Políticas Públicas Educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas dos professores da educação básica do município de Rio Branco-Acre? Para resolução do problema tem-se como objetivo geral analisar a relação estabelecida entre as políticas públicas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica no município de Rio Branco-Acre. Para fundamentar o estudo utilizou-se autores como Mantoan (2003, 2011, 2015), Carvalho (2014, 2012, 2010), Bueno (2016), Mazzota (2011), dentre outros. Além de fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a Constituição Federal de 1988. Adotou-se uma metodologia de cunho qualitativo, quanto aos objetivos descritiva-explicativa, quanto aos procedimentos deram-se por meio de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso da entrevista semiestruturada e do questionário fechado. A população e a amostra correspondem a 10 professores atuantes em 04 escolas do município de Rio Branco/Acre. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, com o uso da análise categorial (BARDIN, 2016). Os resultados revelaram 3 (três) categorias sendo elas: 1. Elementos conceituais: os avanços da Política Nacional de Educação Especial e a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva; 2. Os desafios das práticas Inclusivas; e 3. Política de Educação Especial e o fazer docente inclusivo. Essas categorias evidenciaram que os participantes reconhecem que houve avanços na legislação, mas, ao mesmo tempo demonstram insatisfação em trabalhar esse sistema inclusivo, isso se justifica pelo pouco acesso deles às legislações, além disso, foi constatado que embora atualmente se tenha muitos cursos de formação continuada na área, esses participantes ainda afirmam que são insuficientes para prepará-los para trabalhar com esse público. Foram relatados por parte dos participantes os principais desafios encontrados cotidianamente, dentre eles podemos citar: a falta de material adequado, formação na área de educação especial para os professores regentes, apoio escolar e por parte do governo à inclusão, etc. Esses fatores quando associados à falta de recursos financeiros e de infraestrutura acabam dificultando a efetivação das políticas educacionais. Neste sentido, foi possível perceber que ao abordarem a temática inclusiva, os participantes demonstram uma dubiedade, ou seja, ao mesmo tempo em que afirmam que as políticas públicas educacionais inclusivas ainda estão distante da sala de aula e pouco associadas às suas práticas pedagógicas, reconhecem os avanços que as políticas proporcionaram ao público alvo da Educação Especial, sobretudo, o fato de garantir-lhes um lugar na escola comum.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Políticas Públicas Inclusivas.

ABSTRACT

The present study is linked to the Graduate Academic Master's Program in Education at the Federal University of Acre- PPGE/UFAC, with defense in 2021. In the last 20 years, the inclusion of students target audience of Special Education in regular education has been marked by important advances, especially with regard to educational policies aimed at the inclusion of this public in the various sectors of society. Since this work is focused on the study of inclusive special education and educational policies, the following question was established as a research problem: What is the relationship between inclusive Public Educational Policies and the pedagogical practices of basic education teachers in the city of Rio de Janeiro? White-Acre? To solve the problem, the general objective is to analyze the relationship established between inclusive educational public policies and teaching pedagogical practices of basic education teachers in the municipality of Rio Branco-Acre. To support the study, authors such as Mantoan (2003, 2011, 2015), Carvalho (2014, 2012, 2010), Bueno (2016), Mazzota (2011), among others were used. In addition to documental sources such as the Law of Directives and Bases of National Education nº 9.394/1996 and the Federal Constitution of 1988. A qualitative methodology was adopted, as for the descriptive-explanatory objectives, as for the procedures a bibliographic review and a field research, using the semi-structured interview and the closed questionnaire. The population and the sample correspond to 10 teachers working in 04 schools in the city of Rio Branco/Acre. Data were analyzed using content analysis, using categorical analysis (BARDIN, 2016).

The results revealed 3 (three) categories, namely: 1. Conceptual elements: the advances of the National Policy on Special Education and the relationship between Special Education and Inclusive Education; 2. The challenges of Inclusive practices; and 3. Special Education Policy and inclusive teaching. These categories showed that the participants recognize that there have been advances in legislation, but, at the same time, they show dissatisfaction with working this inclusive system, this is justified by their little access to legislation, in addition, it was found that although there are currently many training courses continued in the area, these participants still claim that they are insufficient to prepare them to work with this public. The main challenges encountered daily were reported by the participants, among them we can mention: the lack of adequate material, training in the area of special education for the regent teachers, school and government support for inclusion, etc. These factors, when associated with the lack of financial resources and infrastructure, end up making it difficult to implement educational policies. In this sense, it was possible to perceive that when approaching the inclusive theme, the participants demonstrate a dubiousness, that is, at the same time they affirm that inclusive educational public policies are still far from the classroom and little associated with their pedagogical practices, they recognize the advances that the policies provided to the target audience of Special Education, above all, the fact of guaranteeing them a place in the common school.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Pedagogical practices. Inclusive Public Policies

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Identificação das escolas e quantidade de questionários recebidos.....	71
Quadro 2 – Idade, sexo, graduação e tempo de trabalho dos participantes.....	72
Quadro 3 – Categorias e temas criados a partir da análise de conteúdo.....	78

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	5
1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.....	15
1.1	HISTORICIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL	15
1.2	O DOCENTE INCLUSIVO: REPENSANDO AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RUMO A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	27
1.3	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	31
1.4	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	33
2	POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO-ACRE	37
2.1	BREVE LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS INCLUSIVAS BRASILEIRAS.....	37
2.2	BREVE LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS DA ESPECIAL EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVAS NO ESTADO DO ACRE E NA CAPITAL RIO BRANCO/ACRE.....	50
3	METODOLOGIA.....	66
3.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES: INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA COM ED. ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	70
3.2	PERFIL POR SEXO, IDADE, TEMPO DE TRABALHO E GRADUAÇÃO.....	71
3.3	ANÁLISE DE CONTEÚDO: ANÁLISE DO OBJETO PESQUISADO NA PERSPECTIVA DE BARDIN.....	74
4	ANÁLISES DOS DADOS ADVINDOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	79
4.1	ELEMENTOS CONCEITUAIS: OS AVANÇOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	79

4.2	DESAFIOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	87
4.3	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FAZER DOCENTE INCLUSIVO	93
4.4	RESULTADOS DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO.....	98
	CONCLUSÃO.....	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE A	114
	APÊNDICE B	116

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto um crescente movimento em prol da ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, tanto em nível nacional como internacional. A literatura a cerca do assunto tem mostrado esses avanços, sobretudo das políticas públicas educacionais voltadas para este público, tendo como marco principal de propagação a década de 1990 do século XX.

Atualmente, tanto em nível local, quanto nacional temos uma variedade de políticas públicas educacionais inclusivas voltadas para o público alvo da educação especial¹, mas, se voltarmos um pouco na história, veremos que por um longo período as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram excluídas da sociedade, principalmente dos espaços escolares.

Para que possamos compreender todas as transformações que vem ocorrendo no cenário educacional inclusivo, é necessário conceituarmos o ponto de partida para que ocorram tais transformações, para isto, precisamos entender o que são as políticas públicas educacionais. Para Hofling (2001, p. 31, apud GOBERT, MULLER, 1987), é possível entendê-las como “o Estado em ação. É o Estado implantando um projeto de governo através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Partindo deste entendimento, podemos dizer que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e outros setores sociais, foi estabelecida a partir de ações afirmativas criadas pelo governo para romper com os “velhos” paradigmas de exclusão que essas pessoas estavam inseridas.

No entanto, as políticas públicas educacionais que hoje beneficiam as pessoas com deficiência, não foram conquistadas de forma simples, nem tampouco rápida, em sua grande maioria são resultados de lutas, organizações e manifestações, principalmente dos pais que buscavam direitos para seus filhos, sobretudo o direito de serem alfabetizados em escolas de ensino regular.

Kassar (2012, p.835) chama a atenção para dois aspectos constitutivos que contribuiu significativamente para que as políticas públicas educacionais fossem criadas: a “desigualdade e a diversidade.” Estes dois aspectos são de fundamental

¹De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consideram-se alunos com deficiência e público alvo da educação especial, àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

importância para entendermos o contexto que surgiu os debates sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras.

Considerando que a sociedade brasileira é demasiadamente desigual, e culturalmente diversificada, sendo que as oportunidades não abrangiam todas as classes sociais, resultou que uma parcela da população, sobretudo as mais pobres não tinham acesso a serviços básicos, como por exemplo, a educação. Entretanto, “ao longo do século XX, as estatísticas brasileiras foram registrando a ampliação do atendimento educacional de forma geral no país”. (KASSAR, 2012, p. 836).

Com relação aos alunos que apresentavam deficiência, podemos destacar que com a necessidade de universalizar o processo de escolarização e ampliar o quantitativo de escolas para atender o modelo de sociedade que estava em construção, esses alunos tiveram o direito de matrícula e frequência nas escolas e instituições específicas. Bueno (2016, p. 93) destaca que no “decorrer do século XX, a educação especial tomou proporções cada vez maiores”, porém, inicialmente apresentava característica de uma política de “favor” ou auxílio para aquelas pessoas que por condições de saúde viviam segregados.

Para fins de esclarecimento, assim como para melhor entendimento sobre o que está sendo apresentado, se faz necessário definirmos educação especial. Compreende-se como Educação Especial a modalidade de ensino que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 07). Esta modalidade de ensino oferece suporte para os alunos com deficiência frequentarem as escolas regulares, em todos os níveis de ensino.

A contribuição desta modalidade de ensino tem sido significativa na construção de escolas que valorizam as diferenças dos alunos, sem excluí-los ou discriminá-los por suas condições físicas e/ou intelectuais, além de contribuir para a organização do sistema educacional brasileiro frente aos desafios de promover uma educação de qualidade para todos.

Entretanto, apesar de ser uma política que tem contribuído para a ampliação e expansão da inclusão, são vários os desafios que surgem quanto a sua aplicabilidade. Incluir pessoas público alvo da educação especial nos espaços educacionais regulares demanda preparação e organização escolar para atender de forma eficiente as

especificidades dos alunos, pois, a escola precisa fornecer subsídios para que a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão seja materializada, obedecendo aos critérios estabelecidos a partir da sua teoria.

Estes desafios estão ligados tanto às questões estruturais do ambiente escolar, quanto às práticas pedagógicas. A formação que os professores recebem para trabalhar com o público alvo da educação especial é fundamental para a efetivação da inclusão. Mantoan (2006, p. 42) destaca que “para remover barreiras para a aprendizagem é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada”, é voltar a nossa atenção para a construção de uma escola plural e que tenha em seus ideais a igualdade de acesso permanência no mesmo espaço.

Este ideário de escola construída a partir de novas concepções e metodologias precisa implantar em seus sistemas de ensino programas e ações que contribuam para a construção e a formação das políticas de educação inclusiva. Sabemos que promover a inclusão, principalmente de alunos público alvo da educação especial nas escolas de ensino regular exige esforços, dedicação, inovações práticas, pessoas conscientes e preparadas para fazer a diferença.

Foi pensando nestas questões sobre a educação especial na perspectiva da inclusão no espaço da escola regular e as transformações que ela tem passado para atender as necessidades dos alunos com deficiência, que surgiu a preocupação em entender como as políticas públicas inclusivas relacionam-se com as práticas docentes dentro das escolas.

O que é evidenciado em determinados casos, é o despreparo das escolas (em sua grande maioria) em diversos aspectos para atender aos critérios de uma escola inclusiva, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas docentes. Desta forma, analisar este contexto através da relação que se estabelece com as políticas públicas inclusivas, foi o principal motivo pela escolha desta temática.

Para tanto, foi delimitado o seguinte problema de pesquisa: Em que consiste a relação entre as Políticas Públicas Educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica do município de Rio Branco/Acre?

A partir deste problema, outras questões de estudo se desenharam:

1. Quais são as políticas públicas educacionais inclusivas predominantes no Brasil e no Acre?

2. Quais são as estratégias e as razões encontradas pelos professores na efetivação das políticas educacionais inclusivas por meio de suas práticas pedagógicas?
3. Qual a relação que os professores estabelecem entre as políticas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas?
4. De que forma as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva contribuem para a efetivação da inclusão escolar dos alunos público alvo da educação Especial?

Para o desenvolvimento do problema e das questões de estudos mencionadas traçamos como objetivo geral analisar em que consiste a relação entre as políticas públicas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica no município de Rio Branco/Acre. Como desdobramento deste objetivo, definimos outros objetivos mais específicos, são eles:

1. Identificar quais são as principais políticas públicas de educação inclusiva do Brasil e do Acre;
2. Identificar as estratégias e as razões encontradas pelos professores na efetivação das políticas educacionais inclusivas por meio de suas práticas pedagógicas;
3. Verificar como os professores estabelecem a relação entre as políticas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas.
4. Compreender de que forma as políticas públicas inclusivas contribuem para a efetivação da inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial.

É importante o entendimento desta relação, pois, as políticas educacionais em sua teoria apresentam uma série de critérios e explicações sobre como devem ser materializadas no contexto inclusivo, porém, quando se trata de aplicação prática no ambiente escolar, percebemos que surgem muitas lacunas que vão desde a organização arquitetônica das escolas até às práticas pedagógicas dos professores.

Com relação ao processo de materialização das políticas educacionais na prática, sobretudo na prática escolar, segundo Ball (2016, p. 15) este “é um processo um pouco evasivo e complicado”. Entretanto, é possível que as políticas sejam materializadas dentro desses espaços, porém, seguindo a lógica de Ball (2016, p. 16), é preciso que haja o “reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidade de prática que coexistem nas escolas”.

Vale ressaltar que o problema e os objetivos desta pesquisa foram se desenhando durante minha trajetória acadêmica. Posso dizer que durante todos os anos que estive

como aluna de graduação conheci e aprendi muito sobre os mais variados aspectos da nossa sociedade, assim como o entendimento sobre as vivências, e as relações estabelecidas entre os vários sujeitos sociais. Estas relações que construímos com o outro transformam o nosso cotidiano, as nossas concepções de mundo e de vivências dentro de um mesmo espaço carregado de representações e peculiaridades distintas.

Diariamente fazemos escolhas, e quando escolhemos cursar determinado curso de nível superior em licenciatura, precisamos ter consciência de que seremos futuros educadores e teremos uma contribuição fundamental na vida de outras pessoas ao longo do nosso trabalho, incluindo aquelas que são público-alvo da educação especial e que precisaremos conhecer para poder trabalhar as especificidades de cada aluno.

No que se refere à escolha pela temática, o interesse inicial se deu através de uma experiência profissional pela Secretaria de Estado de Educação do Acre-SEE/ACRE (2015-2019). Durante esses anos trabalhei com alunos público alvo da educação especial e essa experiência me proporcionou maior entendimento sobre as Políticas educacionais, além de me fazer refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores, principalmente aqueles que têm em suas salas de aulas esses alunos.

Desde o meu primeiro ano de experiência (2015) como assistente educacional, lotada em uma escola de ensino fundamental II no município de Rio Branco/Acre, para auxiliar um aluno com deficiência múltipla, até 2019, trabalhando com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, sem dúvidas me fez conhecer na prática o processo de inclusão dentro do ambiente escolar. Uma experiência nova e cheia de desafios a serem superados, principalmente com relação às dificuldades que eu tinha em lidar diretamente com aquele público por falta de experiência e de conhecimento.

Porém, com o tempo e com a formação continuada que era ofertada pela SEE/Acre, as dificuldades de origem teórica, prática, e principalmente pedagógicas foram aos poucos sendo superadas. Como era uma experiência totalmente nova, inicialmente busquei ajuda com pessoas experientes, principalmente com os professores do Atendimento Educacional especializado-AEE da escola. É importante destacar que o trabalho em conjunto, tanto dos professores, equipe gestora e demais funcionários da escola é de fundamental importância para que haja a inclusão dos alunos público alvo da educação especial dentro dos espaços escolares.

A partir de então, a educação especial na perspectiva inclusiva passou a fazer parte da minha vivência diária. Apesar dos desafios, esta modalidade de ensino me fez

enxergar muito além do cotidiano dos alunos com deficiência nas classes comuns, me impulsionou a buscar base teórica para estudar sobre as principais questões que norteiam este processo, no caso, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica de Rio Branco.

Desta forma, quando efetivei minha inscrição para a seleção do mestrado no início de 2019, a escolha para a temática do projeto de pesquisa não poderia ser outra, por isto, mesmo sem saber ao certo o que queria pesquisar, optei por escrever sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

Pesquisas envolvendo a relação entre as temáticas como educação especial, educação inclusiva e políticas públicas educacionais não são inéditas no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFAC. Uma busca no Banco de Dissertações do referido Programa revelou que entre 2016- 2019, foi identificado um total de cinco (5) dissertações que abordavam sobre inclusão, faremos uma breve descrição sobre esses estudos, com o intuito de apontar as possíveis contribuições para nossa temática e a lacuna na literatura que justifica nosso estudo.

Lima (2018) abordou *“A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda”*. Teve como objetivo fazer uma análise do processo de alfabetização das crianças com deficiência auditiva no Ensino Fundamental. A metodologia adotada pela autora se deu a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, na forma de estudo de caso. Como resultados da pesquisa, a autora demonstra que os papéis desempenhados pelos profissionais envolvidos nesse processo de escolarização da criança surda têm se entrelaçado entre a tradutora e a intérprete de libras, a professora da sala de aula e o professor do Ensino Especial. A autora afirma ainda que a formação inicial e continuada da professora (sala de aula) não é suficiente para atuar na alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, algo que dificulta o processo de ensino da leitura e escrita da criança surda.

“A Configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado-AEE e os/as professores das salas de aula comum”. Esta pesquisa foi desenvolvida por Sousa (2018), tendo como objetivo analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a contribuir com o processo de escolarização e

desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre. Identificamos que a mesma se trata de uma pesquisa qualitativa, documental, e de campo com a aplicação de questionários semiestruturados. Ao final da pesquisa, a autora obteve como resultados que a legislação vigente no país, pautada em dispositivos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outros dispositivos, são peças fundamentais para a criação de políticas educacionais inclusivas, porém, esses documentos não garantem a inclusão escolar. Sem políticas públicas não existe inclusão, além disso, o estudo mostrou que o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) em colaboração com os professores da Sala Comum – (SC) tem se organizado, sobretudo, na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009.

“Inclusão de pessoas com deficiência na Ufac: uma análise das políticas de acesso no período de 2010-2017”. Esta pesquisa foi desenvolvida por Souza (2018), com o objetivo de analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições que possibilitam o ingresso do público alvo da Educação Especial na Educação Superior. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, tendo como principal objeto de estudo os editais e as chamadas dos processos seletivos lançados no período de 2010 a 2017 pela UFAC. A autora, ao chegar à fase final da pesquisa, constatou que houve um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência na UFAC, sendo que esse resultado tem sido importante para atestar que há, na instituição, compromisso com a criação de oportunidades voltadas à promoção da igualdade e com a construção de uma universidade mais inclusiva e plural com as pessoas com deficiência.

“Componentes Curriculares de educação especial nos currículos de Licenciaturas da Ufac: representações de professores”. De acordo com a autora Pellegatt (2019), esta pesquisa buscou analisar os componentes curriculares das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e libras nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre – UFAC, campus Rio Branco e as representações destes na voz dos professores que atuam nesses componentes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com a utilização de alguns autores para embasamento teórico e prático. A autora destaca nos resultados a importância que os professores atribuem aos mesmos para a formação do futuro professor da escola regular,

além disso, enfatizam a necessidade de uma reformulação dos próprios currículos para atender a realidade escolar e estabelecer uma relação entre teoria e prática nesses espaços.

“O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar”. Esta pesquisa desenvolvida por Lima (2016) tem como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos, público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de um questionário. A autora destaca em seus resultados que os professores julgam insatisfatória a formação que recebem para desenvolver seus trabalhos frente à inclusão e que encontram dificuldades em estabelecer relação com outros profissionais, principalmente com o professor do AEE, o que dificulta no desenvolvimento do trabalho com alunos público alvo da educação especial.

Durante os cinco anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE UFAC, foi observado que as dissertações defendidas nesse período voltadas para a educação especial buscaram tratar sobre temas diferentes, incluindo a formação de professores para alfabetização de crianças surdas; sobre o trabalho dos professores frente ao processo de inclusão escolar, com ênfase ao AEE; sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Ufac; assim como o estudo sobre componentes curriculares de educação especial em cursos de licenciaturas da Ufac. Entretanto, nenhum destes trabalhos buscou estabelecer uma relação direta entre as políticas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes, o que revela uma lacuna referente a este tipo de abordagem no PPGE, no contexto do município de Rio Branco/Acre. Sendo isto, portanto, o que propomos.

O referencial teórico está embasado em autores como Mantoan (2003, 2011, 2015), Carvalho (2014, 2012, 2010), Bueno (2016), Kassar (2012), Mazzotta (1982, 2011), esses foram os autores que contribuíram teoricamente para aprofundar as discussões e escrita sobre a história da educação especial e da educação inclusiva no Brasil. Além disso, utilizamos Ball (2016, 2011), Mainardes (2011), e Holfling (2001), como embasamento para melhor compreensão sobre as políticas educacionais e seus contextos teóricos e práticos. Para a construção da metodologia da pesquisa, utilizamos autores como Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2009), Prodanov e Freitas (2013). Foram utilizadas ainda fontes documentais (nacionais e locais), como a Lei nº 4.024/1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 2.319/2019 que Dispõe sobre

o uso correto da terminologia “pessoa com deficiência” em Rio Branco/Acre, Lei nº 1.467/2003- que institui a Língua Brasileira de Sinais-Libras, dentre outras; e Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Partindo deste contexto, acredita-se que este estudo tem relevância para o sistema educacional, pois o mesmo pode possibilitar conhecimentos para gestores, professores e pesquisadores sobre a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas em Rio Branco/Acre. A análise da relação entre políticas educacionais e as práticas pedagógicas pode possibilitar ainda que os professores repensem sobre as suas práticas docentes. Nesse sentido, é importante enfatizar que essa pesquisa também apresenta impacto social positivo, isso porque possibilitará à pesquisadora expor seus resultados tanto para os profissionais da educação enfatizando os avanços que Rio Branco obteve nos últimos anos relacionado à inclusão/educação especial, assim como propor sugestões sobre novas abordagens e metodologias nas formações os profissionais que trabalham na perspectiva inclusiva.

Também apresenta relevância acadêmica e profissional, pois, o conhecimento adquirido durante o estudo pode nos possibilitar enquanto pesquisadoras, compreensões e interpretações variadas sobre o movimento em prol da educação especial. Fazer questionamentos e reflexões sobre como tem se desenvolvido a inclusão em meio a tantas desigualdades sociais, e como os professores trabalham para promover uma educação livre de exclusões. Estas reflexões podem servir para nosso próprio fazer pedagógico, sobre as nossas práticas de ensino frente ao processo inclusivo.

Este estudo pode possibilitar ainda contribuições social e pessoal. Socialmente, ao abordar a importância das políticas educacionais inclusivas e do movimento que tem influenciado na ampliação e efetivação destas políticas no âmbito educacional. Pessoalmente, o estudo desenvolvido no mestrado durante 24 meses contribuirá significativamente para a minha construção enquanto pesquisadora e docente, levarei para a vida os conhecimentos e ensinamentos adquiridos durante este percurso.

O texto está dividido em cinco seções. A primeira contém uma breve introdução sobre a educação especial, educação inclusiva e políticas educacionais, apresentando de forma geral os principais pontos do texto, destacando o problema de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos do trabalho e a forma de organização do texto.

Na segunda tratou-se dos vários aspectos que compõem o processo de inclusão de pessoas público alvo da educação especial nas esferas sociais. Para isto evidenciamos os vários aspectos desse processo incluindo os históricos legais e políticos até chegar ao fazer pedagógico inclusivo do professor em sala de aula.

Na terceira seção, foi realizado um estudo sobre as Políticas Públicas inclusivas no Brasil e na rede municipal de Rio branco/Acre. Este estudo que parte do macro para o micro, traz um levantamento das principais políticas públicas inclusivas (nacional, estadual e municipal). Este levantamento nos possibilitou uma maior compreensão sobre como tem sido desenvolvidas estas ações que têm sido apontadas como fundamentais no processo de inclusão.

Na quarta seção está organizada a parte metodológica do trabalho, responsável por sistematizar as etapas da pesquisa. Nessa seção temos o desenho dos passos que foram necessários para construir o texto, explicando e trazendo autores que definem a natureza da pesquisa, além disso, apresentamos o processo de amadurecimento teórico, perfil dos participantes (por meio do questionário fechado) e descrição do tratamento na análise dos dados – análise de conteúdo.

Na quinta seção encontra-se a análise dos dados advindos da entrevista semiestruturada com 10 (dez) professores da rede municipal de Rio Branco/Acre, ao qual nos possibilitou na definição de três categorias e sete temas que foram apresentados durante o desenvolvimento da seção.

Na sexta e última seção apresentamos os apontamentos conclusivos que ao longo da pesquisa foram sendo evidenciados. Nessa parte apresentamos o caminho trilhado para alcançar as respostas da problemática e das questões norteadoras que foram definidas ainda no início do projeto de pesquisa.

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

O objetivo desta seção é apresentar como foi instituída a Educação Especial no Brasil enquanto modalidade de ensino, a partir de uma retrospectiva histórica, destacando o movimento da Educação Inclusiva e a importância que a escola e os professores têm na materialização da política de inclusão para o público alvo da Educação Especial nos espaços educacionais regulares. Outro ponto abordado dentro dessa seção foi sobre a formação de professores, buscando analisar como essas formações acontecem e sua importância para o processo inclusivo.

1.1 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

Dentro do grupo das pessoas que por longos períodos foram esquecidos, excluídos e por vezes marginalizados, destacamos aqueles que apresentavam alguma deficiência. A vivência dentro de uma sociedade que não aceitava o “diferente”, e/ou que não permitia que as pessoas com deficiência ou qualquer outra limitação estivessem inseridos nos mesmos espaços que os ditos “normais”, ocasionaram em profundas desigualdades sociais.

Ao estudarmos sobre a Educação Especial no Brasil, vemos por meio da historiografia que o movimento em favor da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade foi dividido em tempos diferentes, e cada tempo apresentava objetivos diferentes. De acordo com Bueno (2016, p. 99), é possível dividir esses momentos em três, sendo que “as primeiras ações desenvolvidas em prol das pessoas com deficiência foi a partir do período imperial, meados dos anos 1854-1857”. Posteriormente, tivemos o “período de 1957 a 1993”, pautado em desenvolver ações de integração de pessoas com deficiência nos espaços sociais, e por último o “período de 1993 até os dias de hoje” com um trabalho voltado para a inclusão total desse público nas escolas, assim como em vários outros setores sociais.

Entretanto, sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional, observamos que a grande maioria dos autores que se aprofundam nessas questões,

afirmam que por muito tempo, os alunos caracterizados como minorias deixaram de frequentar as escolas. Kassar (2011, p. 62) destaca que anterior ao ano de 1854 quando surgiram os primeiros espaços para atender esse público, “não havia nada consolidado sobre educação para as pessoas com deficiência no Brasil”, inicialmente este segmento foi sendo construído aos poucos em lugares não pertencente aos espaços públicos. Para Mendes (2010, p. 94), o “marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX”.

O modelo educacional que predominou por um longo tempo na história da educação brasileira, foi caracteristicamente excludente, e contribuiu para a segregação das pessoas que por questões físicas, psicológicas, motoras, etc., não eram vistas como pessoas que pudessem estar inseridas em espaços comuns.

A autora, pioneira em pesquisas sobre educação especial, Jannuzzi (1992, p. 59) chama a atenção para o período inicial do movimento de criação de espaços voltados para o atendimento das pessoas com deficiência e considera que esse movimento surgiu na perspectiva de duas vertentes principais, sendo elas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

A partir da afirmação da autora mencionada anteriormente, percebe-se que o processo pelo qual a educação especial surgiu não foi pensada inicialmente como um modelo de educação para as pessoas com deficiência, mas sim, como uma forma de ofertar assistência médica e pedagógica para uma pequena parcela da população que necessitava de atendimento específico.

Sabe-se que o processo de inclusão por muito tempo foi direcionado a uma pequena parcela da população e não abrangia uma totalidade, conseqüentemente acabava sendo seletiva e elitizada. Mendes (2010, p.59) chama a atenção para o surgimento do que foi se consolidando como educação para pessoas com deficiência, segundo ela, o ideário partiu primeiramente de um “olhar médico durante a Primeira República”. Ainda de acordo com essa mesma autora:

Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010, p. 95).

As transformações que a educação das pessoas com deficiência vem sofrendo teve início ainda durante a Primeira República como já foi mencionado anteriormente, e aos poucos foi se consolidando em outros períodos da história. Mendes (2010, p. 95) coloca em evidência que esse momento inicial de transformações no âmbito educacional só foi possível com a implantação do movimento chamado “escolanovista”².

Esse movimento surgiu na perspectiva de transformar o cenário educacional e romper com as desigualdades que predominavam na sociedade, por isso, seus idealizadores pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação (MENDES, 2010, p. 95). É importante destacar que as desigualdades sociais ainda predominam no cenário educacional brasileiro, todavia, hoje podemos contar com o apoio das políticas públicas educacionais que norteiam e auxiliam todo o processo educativo, possibilitando a tentativa de correção e diminuição dos problemas ocasionados pelas desigualdades.

Entretanto, Mendes (2010) destaca que em muitos momentos não houve essa preocupação em acabar ou minimizar as desigualdades, ou mesmo inserir essas minorias com deficiência na sociedade, tendo em vista que:

Durante vários períodos, sobretudo o período colonial prevaleceu o descaso do poder público, não apenas com relação à educação de indivíduos com deficiência, mas também à educação de maneira geral (MENDES, 2010, p. 94).

Percebe-se que as ações governamentais com vista a auxiliar e promover práticas inclusivas para aquelas pessoas que estavam em situação de invisibilidade e excluídas chegou tardiamente. A ausência de ações afirmativas do poder público

² Os princípios do movimento escolanovista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

colaborou para que a exclusão de uma parcela da população fosse efetivada, tirando-as assim dos principais meios sociais.

Muitos autores trabalham concepções diferentes sobre o processo de implementação da educação especial brasileira, mas o principal contexto de sustentação dos ideais pensados para o processo inicial se deu a partir do rompimento de paradigmas. Segundo Mantoan (2015, p. 14) “paradigmas são conjuntos de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupos sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos”.

Partindo do entendimento e conceituação de paradigma compreendemos que o processo de implementação da educação especial no Brasil ocorreu a partir de três pontos principais: institucionalização, serviços e suporte. Esses momentos ou quebras de paradigmas serviram para consolidar os dois movimentos principais da luta por visibilidade das pessoas com deficiência: integração e inclusão.

Ao nos debruçarmos a partir desses aspectos, podemos compreender como foi se construindo os caminhos para a efetivação de um sistema educacional capaz de receber e incluir todas as pessoas com ou sem deficiência nos espaços escolares, mesmo que em grande parte do tempo tenha sido pautado em ideais que não valorizaram as diferenças pessoais de uma parcela da população que viviam no esquecimento.

Mendes (2010, p.95) destaca que “após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o Brasil passou por algumas mudanças no modelo econômico” e isso favoreceu para o que Souza (2008, p. 20) chama de “modernização educacional”, sendo possível propor profundas transformações no âmbito educacional, e levou em consideração dois fatores principais, sendo eles: fatores sociais e políticos. Porém, nada foi feito para propor atendimento as pessoas com deficiência naquele período.

Os avanços com relação ao atendimento educacional de pessoas com deficiência tomou proporções diferentes a partir de reformas implantadas nos anos finais da década de 1920 e início de 1930, especificamente, a reforma educacional imposta por Francisco Campos, que visava mudanças em todo o cenário educacional brasileiro. É importante salientar que as reformas implantadas durante o século XX, foram fundamentais para estruturar e organizar o ensino primário e secundário no país, isso seguindo uma lógica de modernização da sociedade através da escolarização das massas. (SOUZA, 2008, p. 19).

Situando as pessoas com deficiência nas transformações sociais do período pós-guerra no Brasil, tivemos no ano de 1929 a chegada de Helena Antipoff, nome que ficou conhecido por proporcionar através de seus conhecimentos, mudanças significativas com relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiência. A contribuição deixada por Helena ao processo de organização da educação brasileira foi significativa, como explica Mendes (2010);

Em 1939, ela criou uma escola para crianças excepcionais na Fazenda do Rosário, participou ativamente no movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954, além de influenciar a formação de um contingente de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores (MENDES, 2010, p. 96)

Importante esclarecer que anteriormente ao período datado pela autora, espaços escolares para atendimento às pessoas com deficiência eram praticamente inexistentes, o que prevalecia eram os hospitais, geralmente hospitais psiquiátricos. Essa ausência de espaços públicos para atender pessoas com deficiência excluiu por anos crianças, jovens e adultos da sociedade e fortaleceu as desigualdades sociais existentes no Brasil.

Entre as décadas de 1930 e 1940, várias foram às mudanças na educação brasileira, principalmente em relação à expansão da educação básica. A preocupação, porém, voltava-se sobre as reformas na educação do estudante sem deficiência, enquanto que as “discussões sobre educação das pessoas com deficiências continuavam, ainda, sem espaço”. (RODRIGUES, CAPELLINI, SANTOS, 2014, p. 5).

Prevaleceu ainda nesse período o movimento de segregação das pessoas com deficiência, sendo atendidas em espaços inapropriados como hospitais, institutos e espaços que fugiam do ambiente educacional. A ideia que passavam de deficiência nesse período estava associada a doenças, loucuras, pobreza, falta de higiene e até mesmo a visão demoníaca da pessoa que era acometida com algum problema de natureza até então desconhecida. (MENDES, 2010, p. 95)

Esse movimento de segregar ou excluir pessoas com deficiência dos espaços sociais e tê-las como pessoas incapazes de estabelecer relações, aprender, ou até mesmo de estarem inseridas nos espaços fora do ambiente familiar ou médico passou a ter outra visão a partir de 1945, especificamente no período posterior a Segunda Guerra Mundial, com forte influência das instituições de caráter filantrópico, como destaca Silva (1995):

[...] surgiram a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, ambas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff. Seguindo essa tendência, em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – foi organizada e se desenvolveu ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (SILVA, 1995, p. 36).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi um projeto que teve início na década de 1950 e contava com a ajuda de pais, amigos, profissionais da área da educação e comunidade em geral que buscavam melhores condições para aquelas pessoas que estavam em situação de segregação, como destaca Castro (2015, p.10), “as famílias organizadas por meio de associações, como as APAES e as Pestalozzi, assumiram durante muito tempo e de maneira pioneira a educação da pessoa com deficiência em classes ou escolas especiais”.

Rodrigues, (2014, p. 5) destaca que esse período foi fortemente marcado pela criação e expansão de escolas especiais, de instituições privadas e filantrópicas no Brasil, o que de certo modo tirou do poder público a responsabilidade de atendimento educacional para as pessoas com deficiência. Essas instituições tiveram influência até início dos anos de 1980, oferecendo aos alunos com deficiência atendimento em salas e classes especiais, fortalecendo o modelo de segregação existente na época.

Especificamente a partir da década de 1960, o número de instituições privadas e filantrópicas no Brasil alcançou números altos e por vezes eram financiadas com recursos do Governo Federal. Para termos uma ideia do crescimento dessas instituições nos debruçamos em Rodrigues, Capellini, Santos (2014, p. 5), que apresentam os seguintes dados, “em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para estudantes com deficiência, cerca de quatro vezes maior do que a quantidade existente no início da década”.

Observa-se que o caráter educacional caracterizado pela segregação ganhou espaço e se consolidou por anos como uma forma de educação para as pessoas com deficiência no Brasil. Mesmo sendo a única forma de promover educação para essas pessoas, as instituições e escolas especiais exerceram papel importante para a exclusão social, tendo em vista que as práticas implantadas nessas instituições foram de cunho segregacionista.

A mudança de perspectivas acontece com a chegada da década de oitenta do século XX, quando o movimento de integração escolar passa a ter maior significado, isso por consequência do aumento das instituições públicas que recebiam os alunos com

deficiência nas chamadas classes especiais nas escolas de ensino regular. Mendes (2010, p. 100) destaca que isso foi uma consequência do que aconteceu na década de setenta quando surgiu à “necessidade de definir as bases legais e técnico administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país”.

A partir de então, o Governo Federal através do Centro Nacional de Educação Especial - (Cenesp) buscou desenvolver ações “destinadas a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas com deficiência” MENDES (2010, p. 101). Kassar (2012) destaca que foi a partir desses anseios por uma escola pautada nos ideais de igualdade que os governos “passaram a adotar propostas menos segregadas para a educação de pessoas com deficiência e a modificar as suas leis para a garantia de direitos a essa população”.

O marco de propagação desses ideais se deu a partir da década 1990, momento que o Brasil buscou mudanças no cenário educacional através dos ideais pregados pelos movimentos internacionais que tinham como bandeira de luta uma proposta de educação inclusiva, propondo uma nova forma de ofertar educação para as pessoas, rompendo com o velho modelo educacional imposto nas últimas décadas caracterizado pela segregação e integração.

Essa nova visão de ofertar educação para as pessoas com deficiência no Brasil foi fortemente influenciado por movimentos internacionais que marcaram positivamente a década de noventa e nortearam as futuras legislações sobre educação especial e inclusão escolar: Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999).

Acredita-se que esses foram os principais movimentos que influenciaram alguns aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), reforçando o direito de todos aos processos escolares. O texto da nova LDB/1996 apresentou o Capítulo V destinado a Educação Especial, e trouxe avanços, principalmente por propor atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular, e assegurar que as escolas criem novas formas para incluir as pessoas público alvo da educação especial em seus espaços através de currículos, métodos, técnicas e recursos, assim como professores com especializações para trabalhar diretamente com esse público. Além disso, tivemos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e também a criação da Lei Brasileira de Inclusão-LBI nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015).

É importante esclarecer que a legislação voltada para a educação especial não esteve presente apenas a partir da década de noventa, anteriormente podemos destacar a própria Constituição Federal de 1988 que estabelece no (art. 206, inciso I) a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” com uma visão de cidadania para todos, e também a Lei nº 4. 024, de dezembro de 1961-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresentou caminhos para a “educação dos excepcionais” (MANTOAN, 2015, p. 39). Todavia, a importância dada para a educação especial, principalmente na Lei nº 4. 024/1961 foi incipiente, e visava enquadrar-se nos sistema de educação, e integrar esse público na sociedade, além de reforçar o caráter privado em detrimento do público para desenvolver esse trabalho. (BRASIL, 1961).

A inclusão de pessoas com deficiência principalmente no âmbito escolar deveria ser efetivada seguindo o que a CF estabeleceu, entretanto, a ausência de políticas públicas que fossem capazes de tornar essa inclusão possível tornou o processo lento e demorado. Neste sentido, Mantoan (2015, p. 39) esclarece que “a Constituição garante educação para todos”, mas se tratando de educação especial percebemos que o governo deixou de proporcionar condições para que essas pessoas tivessem frequentando os mesmos lugares que os demais.

Ao falar sobre os caminhos que foram sendo criados para melhorar a educação brasileira, citamos anteriormente a Conferência Mundial de Jomtien, que ocorreu na Tailândia (1990). Essa Conferência deu origem ao documento chamado Declaração de Jomtien, e foi através desta conferência que países como o Brasil assumiu compromissos importantes no tocante à educação. A Declaração de Jomtien foi criada apresentando uma série de artigos e um Plano de Ação com intuito de explicar de forma sistematizada os principais problemas que deveriam ser superados ao longo do tempo, cujo foco principal era estabelecer a nível mundial que toda pessoa tivesse direito à educação básica e que essa educação fosse de qualidade. É importante destacar que dentre as prioridades dos participantes estava a redução das desigualdades, e superação dos preconceitos dentro da educação, e isso influenciou positivamente no avanço na educação para as pessoas com deficiência no país. (UNESCO, 1990).

Mantoan (2015, p. 53) esclarece que “o acesso à educação básica deve ser incondicionalmente garantido a todos”, e a Declaração de Jomtien buscou reafirmar esse direito, porém, essa inclusão de todos na escola não se concretizou da forma que estava estabelecido cumprindo os princípios de igualdade de acesso e permanência na escola.

Mesmo com a proposta de universalizar a educação mundial e promover políticas de apoio nos setores sociais, a Educação para Todos visada pelos participantes da conferência ainda não abrangia a todos de fato, principalmente para as pessoas com deficiência.

Entretanto, como proposta para solucionar e corrigir essas falhas tivemos outro importante passo visando alcançar a universalização da educação, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu em 1994, na Espanha, a partir dessa conferência foi criado a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O referido documento reafirma o direito à educação para todos baseado nos princípios estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como dos ideais apresentados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). As discussões que subsidiaram a conferência serviram para nortear sistemas educativos, governos e organizações no atendimento às pessoas com deficiência, justamente no que se refere à igualdade de oportunidades para essas pessoas.

O avanço buscado pelos governos para oferecer uma educação básica para todos não pode ser efetivado se uma parcela da população não participa ativamente, por isso, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) foi estabelecido que crianças e jovens com deficiência deveriam ter acesso às escolas regulares, e que as escolas devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1)

Essas conferências foram extremamente importantes para abrir caminhos à escola inclusiva que predominasse a modernização nos mais diversos aspectos, por isso a pauta educacional foi levada a sério pelos governos a partir dos primeiros anos da década de noventa. O desejo que todas às crianças e jovens estivessem na escola e recebessem as mesmas oportunidades era visível nos acordos estabelecidos entre os governos nas conferências mundiais, uma forma de rompimento com a exclusão. Mas, romper com um sistema que predominou por um longo período histórico não foi fácil, até nos dias atuais continuamos enfrentando problemas, principalmente quando falamos em educação especial na perspectiva da inclusão.

Um dos principais problemas desse processo está/esteve na discriminação que essas pessoas sofrem/sofreram no ambiente escolar. Desta forma, Mantoan (2015, p. 22) ressalta que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem

anulando e marginalizando as diferenças”, essas práticas não condizem com os objetivos da modernidade educacional dos anos noventa.

Como forma de solucionar esses problemas que ainda persistiam no cenário educacional e na tentativa de cumprir com o que foi estabelecidos em anos anteriores, governantes de vários países realizaram a Convenção da Organização dos Estados Americanos- Convenção de Guatemala, em 1999 (UNESCO, 1999). A principal preocupação dos participantes que incluía o Brasil era promover o comprometimento e a eliminação da discriminação em todas as formas contra as pessoas com deficiência (UNESCO, 1999). Não se pode negar o que Mantoan (2015) apresenta sobre essas questões, principalmente sobre as diversas e perversas maneiras que a exclusão escolar se manifesta, nesse caso, através de práticas discriminatórias algo considerado corriqueiro.

Todos os movimentos e conferências serviram para chamar a atenção do poder público sobre a necessidade de ofertar e universalizar a educação para todas as pessoas, independente de suas condições físicas e sociais. As leis precisavam avançar juntamente com o processo de modernização que a nova década trouxe que por consequência da falta de ações governamentais, deixaram milhares de pessoas em situação de exclusão de todos os tipos. Romper com o paradigma da exclusão mexeu com todas as estruturas que assegurava apenas a integração das pessoas menos favorecidas aos espaços públicos e privados.

A inclusão que os movimentos internacionais buscaram causou modificações positivas no sistema educacional brasileiro. Mas, diante de todas as perspectivas que esse novo modelo se apresentava, surge a necessidade em buscar entender o que é a educação inclusiva e como ela se materializou no ideário de uma escola pautada em princípios não segregacionistas, a partir do entendimento de Mantoan (2015):

A inclusão implica mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 28).

Foi no sentido de propor mudanças nas bases que configuram a educação brasileira que a inclusão foi se consolidando, se sobrepondo ao modelo educacional da integração social. É importante salientar que dentre essa complexidade que é o conceito de educação inclusiva, a dedicação deste trabalho é estudar apenas uma parcela desse

público: aquela que se volta para o aluno público alvo da educação especial nos espaços de ensino regular, por isso o foco é a educação especial.

Partindo desta concepção, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva parte do princípio de que a escola precisa promover ou criar mecanismos facilitadores de propagação do saber e da inclusão de forma igualitária, como esclarece Ropoli (2010):

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (ROPOLI, 2010, p. 9).

Com todas as transformações que as escolas têm passado através do processo de democratização ocorrido nas últimas décadas, e principalmente com os avanços das políticas educacionais no campo da educação especial, surgem vários questionamentos a respeito deste processo, a começar pelo que Mantoan (2003) coloca como um dos principais fatores destas questões, que é a relação entre *integração e inclusão* no âmbito escolar. Será que todas as conferências, e leis estabelecidas em prol da mudança têm servido para promover a inclusão de todos os alunos nos espaços escolares? Mantoan (2003) destaca a diferença entre os dois termos: integração e inclusão:

O **processo de integração** ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Na **perspectiva da inclusão** implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 15/16).

Em outros momentos do texto foi mencionado o termo integração, estamos conceituando para que se tenha maior compreensão sobre o seu significado. Anterior à implantação do movimento inclusivo, tivemos outras formas de trabalhar educação com pessoas com deficiência e a integração por mais de duas décadas foi o modelo mais apropriado para atender esse público.

A integração foi muito questionada por promover práticas de exclusão através das chamadas escolas e classes especiais, e principalmente por não proporcionar mudanças no ambiente escolar para receber esses alunos, isso significa que os alunos tinham que se adaptar aos espaços escolares, e sem participação social. A inclusão mexe com todas as estruturas da sociedade, mudam os espaços, os professores, as práticas, e busca trabalhar seguindo o que as legislações estabelecem.

Estabelecer a diferença entre estes dois termos é fundamental para compreendermos o processo pelo qual os sistemas escolares vêm sendo inseridos e transformados, até mesmo pela construção dos próprios direitos enquanto pessoas amparadas pelos meios legais. No entanto, percebemos que tanto nos espaços escolares, como em outros espaços públicos, ainda predomina o ato de exclusão das pessoas com deficiência, no âmbito educacional essa exclusão se dá a partir de vários fatores, incluindo a escassez de políticas de efetivação da inclusão, assim como a prevalência de práticas discriminatórias e desinformação por parte de uma parcela da população sobre as deficiências.

Para que a exclusão seja superada é necessário ultrapassar as barreiras que surgem durante o cotidiano, principalmente do cotidiano escolar, senão, de nada terá valido o esforço, como destaca Bueno (2016):

De nada adiantará, após determinado período de tempo, nos vangloriarmos de termos conseguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades educativas especiais se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente do número de inclusões efetivadas. (BUENO, 2016, p. 126).

Esses incrementos gradativos que o autor aponta se refere à recriação de um modelo educativo que valorize as mais variadas diferenças que existem na sociedade, assim como a promoção de mudanças nas práticas e espaços escolares visando à democratização da educação para abranger todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Para que ocorra essa democratização da educação e criação de práticas educativas menos excludentes, sobretudo no atendimento ao público alvo da educação especial é necessário que os governos e as instituições escolares criem ações públicas que atenda as dificuldades que se fazem presentes no novo sistema inclusivo.

A partir do que já foi exposto e com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre as mudanças que os sistemas educativos precisam realizar para efetivar a inclusão,

o próximo subtítulo tratará exclusivamente sobre uma das principais mudanças necessárias para essa efetivação: às práticas pedagógicas dos docentes. Repensar as suas práticas e tornar o processo inclusivo menos complexo torna-se um desafio significativo no fazer docente.

1.2 O DOCENTE INCLUSIVO: REPENSANDO AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RUMO À EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Ao escrevermos sobre a trajetória que a educação especial na perspectiva inclusiva percorreu nas últimas décadas, não podemos deixar de destacar uma figura que exerce papel fundamental no que se refere à transformação das teorias em práticas educacionais, a figura do professor. Neste sentido, a importância do professor no processo de democratização da escola é incontestável e imprescindível para a construção de uma comunidade escolar que busca promover em seus espaços práticas que contemplem os ideais constitucionais de igualdade para todos os alunos matriculados no ensino regular.

Quando se fala em inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, muitos são os questionamentos e críticas que surgem como forma de enfraquecer o que tem sido construído como educação para essas pessoas. Com relação a isto, Gomes (2010, p. 7) enfatiza que se propaga na sociedade, principalmente no campo educacional a chamada “Pedagogia da negação” que está relacionada com o não reconhecimento por parte de alguns professores sobre as capacidades cognitivas dos alunos com deficiência, e por vezes acreditam que tanto a escola quanto os professores não estão preparados para receber esse público.

Todavia, sobre a educação especial e o movimento inclusivo, é notório que o discurso de não preparação ou negação desse público nas escolas de ensino regular implica na descaracterização do que vem sendo construído ao longo dos anos, principalmente dos próprios princípios que estabelecem que a escola precisa promover ou criar mecanismos facilitadores de propagação do saber de forma igualitária. Relacionando essas questões, Freire (1996) chama a atenção para o papel do educador democrático desempenha na escola, e destaca que o mesmo em suas práticas docentes precisa reforçar a capacidade do educando em desenvolver suas curiosidades e a insubmissão.

Mantoan (2015, p. 55) acrescenta que “a inclusão pegou as escolas de calças curtas”, mas que incluir é necessário e vai muito além do simples fato do aluno está no ambiente escolar, para que a inclusão aconteça é necessário que as escolas passem por um processo de ressignificação em todos os aspectos com a finalidade de atender a proposta de igualdade de acesso, permanência e condições educacionais que o sistema inclusivo defende. Dentro dessas mudanças é fundamental que as práticas pedagógicas dos docentes sejam repensadas e trabalhadas na perspectiva de atender a diversidade educacional.

Sobre as práticas pedagógicas docentes, Freire (1996) enfatiza que durante os processos educativos é necessário que os professores façam reflexões críticas sobre as suas práticas, isso pode ressignificar a sua visão de como está realizando o seu trabalho, identificar os erros e acertos e assim propor novas estratégias de ensino que possibilite no melhor desempenho dos alunos em sala de aula. Ainda que não esteja falando sobre práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, essa reflexão e autoavaliação feita pelo professor serve para pensar sobre seus saberes e práticas, o que pode ser utilizado no processo de ensino dos alunos com deficiência.

Quando falamos em ressignificar as escolas e as práticas pedagógicas, Mantoan (2011) destaca que as escolas são as incubadoras do novo e para que ocorram as mudanças educacionais é fundamental que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos. Portanto, a mudança na forma de ensinar é essencial neste processo, e pode ser feita através de uma reorganização e ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como foco o rompimento das velhas práticas educacionais da escola tradicional, como destaca Carvalho (2010):

A proposta é, portanto, a de ressignificar a prática pedagógica nas classes comuns, tendo em conta: a sala de aula (aspecto físico/arquitetônico, arrumação do mobiliário, o clima afetivo, etc); a ação didático-pedagógica, planejamento dos trabalhos em equipe; atividades curriculares, revisão da metodologia didática, desenvolvendo-se mais trabalhos em grupo, pois, favorecem a aprendizagem cooperativa; adoção de recursos de tecnologia informática, dentre outros. (CARVALHO, 2010, p. 108).

Todavia, as mudanças das práticas pedagógicas dos docentes e a reorganização da escola na perspectiva da inclusão escolar continuam sendo os principais desafios que

a educação especial enfrenta nos dias atuais. Os dispositivos legais, leis, resoluções e decretos, vieram para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência nas redes de ensino regular, mas para que isso seja feito, é necessário que algumas medidas sejam adotadas, como explica Mantoan (2015):

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aula por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem reprova a repetência; formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões (MANTOAN, 2015, p. 64).

Talvez esses sejam os maiores desafios encontrados neste processo, pois as escolas precisam buscar estratégias para trabalharem seguindo as orientações do sistema inclusivo, mantendo a visão de uma educação para todos, mas que o trabalho seja desenvolvido de acordo com a individualidade de cada aluno. Mesmo sendo um movimento que não é novo, nota-se que para os professores, o ato de incluir pessoas com deficiência nas salas de ensino regular ainda é um desafio.

Bueno (2016, p. 127) chama a atenção para este problema, segundo ele, “os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiência”. Os professores das salas de aula comum que trabalham diretamente com público alvo da educação especial devem receber preparo suficiente para construir práticas pedagógicas que contribua para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Com relação a isso, Mantoan (2015) explica que os professores inclusivos devem adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa que possa ir contra o modelo tradicional pedagógico que há décadas se fez presente nos espaços escolares.

Mas acredita-se que para uma das maneiras mais eficazes para trabalhar a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva dentro dos espaços escolares é proporcionando a formação continuada dos professores, assim como promovendo uma reorganização/readaptação dos espaços físicos. Mantoan (2015, p. 80) destaca que essas formações precisam servir para associá-las as suas práticas pedagógicas, logo, também nas salas de aula.

Neste contexto, é importante que o professor que atua nas escolas de ensino regular saiba que as suas práticas de ensino são fundamentais para a efetivação das políticas públicas inclusivas. Ball (2016, p. 13) destaca exatamente esse papel que os alunos e os professores têm com relação às políticas públicas. Segundo esse autor, a política, sobretudo aquela que almeja ser aplicada dentro da escola “é feita pelos e para os professores; eles são sujeitos e objetos da política”.

O docente inclusivo precisa acompanhar os avanços que permeiam a educação especial inclusiva juntamente com a equipe gestora, e o professor do AEE, sempre buscando melhores condições e adaptações do currículo como forma de suprir as necessidades educacionais daqueles alunos que precisam de apoio, recursos e de materiais facilitadores do seu aprendizado. Rodrigues e Maranhe (2010) apresentam algumas dessas práticas docentes que auxiliam no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular:

Valorizar as diferenças – ser diferente e único é uma característica de todo ser humano; descobrir e valorizar as potencialidades – cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas; valorizar o cooperativismo – promover a solidariedade entre estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seus colegas; mudar sua metodologia – individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente; oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais – alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala regular. (RODRIGUES e MARANHE. 2010 p. 46).

A citação acima nos mostra uma variedade de forma que os docentes podem adotar no cotidiano escolar para desenvolver seu trabalho e não excluir nenhum aluno por suas diferenças. Organizar formas diversificadas para serem colocadas em práticas na sala de aula cria novos caminhos para a efetivação da educação especial. Ropoli (2010, p. 15) destaca que nesse processo os professores sentem-se por vezes “inseguros em fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida”.

A insegurança ao qual a autora destacou está ligada a complexidade que é a inclusão, dos desafios e das reviravoltas que surgem no cotidiano que fazem com que os docentes sintam medo ou incapacidade de ensinar, sobretudo o público alvo da

educação especial. Propor alternativas de ensino que ultrapasse as práticas de exclusão e discriminação é valorizar as diferenças sociais, é romper radicalmente com os anos de invisibilidade que vários grupos estiveram acometidos.

Em linhas gerais, a inclusão trabalha na concepção de valorização das diferenças, coloca o professor e suas práticas educativas como peças fundamentais para a sua efetivação, e se constrói sendo estabelecido pelos ideais democráticos.

Se hoje as escolas estão assentadas em ideais democráticos, todos os alunos aprendem juntos e a escola conta com uma melhor organização em suas modalidades de ensino, estruturas e quadro profissional, é consequência das várias mudanças que o sistema educacional brasileiro passou nas últimas décadas. Os movimentos internacionais foram responsáveis por propor essas mudanças, principalmente em apresentar comprometer dos governos com a finalidade de mudar as estruturas e bases da educação nacional. O processo de inclusão é complexo, mas não impossível, aos poucos está sendo efetivado através de políticas públicas inclusivas que associadas às práticas docentes dos professores têm mudado a realidade de milhares de pessoas que viviam às margens da sociedade.

1.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Acompanhando os avanços dos últimos anos no campo educacional brasileiro, podemos observar que a formação inicial e continuada dos professores das redes de ensino também vêm sofrendo modificações. Essas mudanças são importantes para o melhor desenvolvimento do trabalho dos professores no seu local de trabalho.

Porém, problemas de várias naturezas são enfrentados cotidianamente pelos sistemas educacionais e no campo da formação dos profissionais da educação não é diferente. Existem dois tipos de formações voltadas para a os docentes: formação inicial e a formação continuada, ambas apresentam contextos distintos, mas são fundamentais para o bom funcionamento do ensino nas escolas, seja da rede pública ou privada.

Seguindo essa perspectiva, Pimenta (1999, p. 17) chama a atenção para essa importância atribuída à formação dos professores para melhorar seu desenvolvimento profissional. Para essa autora, é importante que essas formações possam “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessária a docência,

colocando a prática pedagógica e docência escolar como objeto de análise”. Essa preparação engloba saberes práticos e pedagógicos que são adquiridos durante a formação dos profissionais que servirão para melhorar o trabalho dos professores em suas salas de aulas.

Nos últimos tempos a formação inicial e continuada dos professores tem sido vista como um problema de difícil resolução, o que de certa forma pode interferir negativamente no processo de ensino nas escolas em nível nacional, assim como local. Com relação a isso, Gatti (2014) esclarece que esses problemas são originários de vários fatores, porém, esses problemas não ficam no esquecimento, existe uma busca por parte dos governos e órgãos competentes em melhorar essa situação:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento (GATTI, 2014, p. 35).

Diante dos desafios que a educação brasileira enfrenta cotidianamente, formar profissionais capazes de contribuir positivamente para o avanço da educação exige além de um currículo adequado, um comprometimento por parte dos governantes em criar políticas que estejam voltadas para a valorização pessoal e profissional dos professores, talvez esse seja o grande desafio da atualidade no campo educacional.

Por isso Pimenta (1999, p. 16) esclarece que se tratando da formação dos profissionais da educação, principalmente dos docentes já graduados é importante que aconteça de forma contínua e tem sido “frequente realizar cursos de suplências e/ou atualização de conteúdo de ensino, esses cursos têm se mostrado eficientes para alterar a prática docente”. Lembrando que a prática docente é essencial para que o professor desenvolva o seu trabalho com mais segurança, caso contrário é provável que esse profissional sinta dificuldade em seu processo de ensino, o que vai interferir diretamente na aprendizagem dos alunos.

É por isso que autores como Gatti (2014) explica que as formações continuadas fazem parte do sucesso escolar e que elas trazem conhecimentos que não foram abordados nos cursos de formação de professores, no caso as licenciatura e destaca que:

O que se oferece nos cursos iniciais são apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar nas escolas contemporâneas. (GATTI, 2014, p. 39).

Por esse motivo é necessário proporcionar aos profissionais a atualização do ensino/conteúdo em forma de formação continuada mensal, quinzenal ou semestral, a depender do calendário escolar. São esses momentos que os professores têm para aprimorar seus conhecimentos e preencher as lacunas/ausências não preenchidas durante o processo de formação inicial desses profissionais.

A grande questão colocada em análise aqui consiste em estabelecer a importância que os cursos de longa e curta duração apresentam para o desenvolvimento das pessoas que fazem a educação: os professores. As escolas e os próprios alunos estão inseridos no novo contexto social da contemporaneidade, isso quer dizer que a busca para se manter atualizado é questão de necessidade, precisamos oferecer mecanismos que realmente sejam eficazes na hora de formar um professor para o exercício de seu ofício, assim como mantê-lo atualizado para aprimorar suas práticas docentes.

1.4 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A formação docente em seu contexto geral busca oferecer para os profissionais da educação, no caso dos professores, melhores orientações para solucionar problemas relacionados à sua prática de ensino. Essa busca por apresentar aos professores novos tipos de conhecimentos e metodologias precisam ser passadas para todos os professores de forma que contemplem igualmente os alunos que estão inseridos naquele espaço escolar.

Proporcionar a todos os alunos as mesmas condições de aprendizagem é indispensável, sendo assim, não podemos falar em avanço na educação sem colocar em evidência as formas como está sendo trabalhadas as variáveis que compõem o sistema educacional brasileiro, sobretudo as políticas de valorização dos profissionais que estão frente a esses processos.

Valorizar é oferecer suporte para que o profissional possa trabalhar em condições dignas e conseqüentemente oferecer o melhor aos seus alunos. O Brasil tem buscado melhorar a qualidade da educação através das políticas educacionais que ganharam força nas últimas décadas, todavia, Gatti (2019) em seus estudos aponta que:

Ainda não conseguimos desenvolver políticas educacionais articuladas de fato entre si, e de impacto efetivo, com foco na grande carência da população brasileira em termos educacionais: a melhor qualificação da educação básica – sua infraestrutura, gestão, dinâmicas curriculares, e, a melhor qualificação dos professores e sua real valorização. (GATTI, 2019, p. 50)

Seguindo a linha de pensamento da autora, podemos observar que os sistemas de ensino de forma geral têm deixado a desejar quando o assunto é formação de professores do ensino regular, e isso reflete na formação dos professores de algumas áreas específicas da educação, como por exemplo, a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

É certo que no Brasil com a criação e aplicação das políticas educacionais as escolas passaram a trabalhar na perspectiva inclusiva, porém, é importante que seja feita uma reflexão sobre as mudanças que a escola precisou passar para se adequar a essa nova forma de ensinar. Gatti (2019, p. 51) ressalta que uma das principais mudanças que a escola inclusiva precisou passar foi com “relação ao processo de qualificação/formação dos profissionais para trabalhar na perspectiva da inclusão”.

Assim, as formações dos professores das escolas inclusivas devem ser pensadas com a finalidade de propor novas formas de ensinar sem excluir, lugar de valorização da pluralidade que as salas de aulas acolhem cotidianamente, e acima de tudo, para os professores inclusivos é imprescindível que aprendam e coloquem em práticas novas metodologias de ensino, isso facilitará e tornará suas aulas mais atrativas e eficientes.

Para os autores Poker (2016), Martins (2016) e Giroto (2016) o professor da atualidade tem enfrentado desafios que são bem específicos da inclusão, sendo que alguns desses desafios surgiram a partir das novas orientações sobre educação inclusiva, como veremos a seguir:

Os novos desafios postos aos professores são imensos. Como, por exemplo, flexibilizar o currículo, atuar de forma colaborativa com profissionais do atendimento educacional especializado, intérpretes de Libras, professores de apoio. Quais conhecimentos os professores devem ter na sua formação inicial para que tenham condições reais de trabalharem e construir uma escola para todos? Que conhecimentos são necessários para garantir aos professores a articulação entre os diferentes saberes teóricos e práticos para atuar com a diversidade de alunos que integram o diversificado público da Educação Especial? Como os professores do atendimento educacional especializado articulam suas práticas com as ações pedagógicas realizadas no ensino

comum? Que conhecimentos fundamentam suas práticas? (POKER, MARTINS, GIROTO, 2016, p. 12).

Esses são alguns questionamentos e desafios que os docentes inclusivos vivenciam em sua prática escolar, sendo que grande parte dos problemas estão nas condições de trabalho e na prática pedagógica que pode ter falhado em determinado momento. São questionamentos como estes citados pelos autores que precisamos analisar e refletir sobre o que tem sido feito para melhorar e como devemos trabalhar dentro de uma perspectiva inclusiva com os alunos público alvo da Educação Especial.

Vale ressaltar que os dispositivos legais como a LDB nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2011 citam em seus textos bases diretrizes e orientações para o atendimento ofertado nas escolas para as pessoas público alvo da educação especial, é o caso do Cap. V, especificamente no Art. 59 da LDB/1996, esclarecendo que a escola precisa oferecer um currículo adequado às necessidades da pessoa, além disso, deve também ofertar métodos e técnicas, assim como recursos educativos e organização específica para atender o público da educação especial.

Diante dessas orientações foi estabelecido como requisito para atuar na área da educação especial o profissional que tenha nível superior em licenciatura plena em pedagogia ou normal superior com especialização na área de Educação Especial/inclusiva.

Para cumprir com os requisitos que o novo modelo educacional trouxe fez-se necessário que assim como os professores, as escolas e suas equipes gestoras também passassem por algumas mudanças para acompanhar as transformações ocorridas nessas últimas décadas. A escola enquanto instituição de ensino desempenha uma função social muito importante de formar pessoas para a vida, assim como para o mercado de trabalho, e o professor talvez seja o maior responsável por promover essas transformações através de seu ensinar.

Por ser a educação especial na perspectiva inclusiva uma área que cresceu nos últimos anos e que é sustentada por várias leis, decretos, resoluções, etc., é esperado que apresente problemas que podem ser confrontados com as teorias, Rodrigues (2017), Lima (2017) e Viana (2017) acreditam que esses problemas são comuns nas escolas, pois:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (PEREIRA, 2011, p. 69).

Partindo dessas considerações vale esclarecer que em se tratando de docência, os profissionais que atuam na educação, nesse caso, na educação inclusiva precisam desses conhecimentos para melhor trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial. É por isso que a formação dos docentes é considerada como parte fundamental para que a política de inclusão tenha avanço. Esses momentos de trocas de experiência e aprendizados servem para que o professor possa aprender partilhar e refletir sobre a importância de uma boa prática pedagógica, assim como analisar o que pode ser aprimorado e o que pode ser um problema no desenvolvimento do seu trabalho.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO-ACRE

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais leis, decretos e resoluções criadas e aprovadas pelo o Congresso Federal, assim como na Assembleia Legislativa e Câmara Municipal de Rio Branco-Acre, voltada para a educação especial na perspectiva inclusiva. Serão apresentadas mudanças e alterações que as leis tiveram, sem deixar de destacar a importância que essas políticas voltadas para o atendimento ao público alvo da educação especial tiveram para a possível construção de práticas pedagógicas inclusivas.

2.1 BREVE LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao longo das últimas décadas o cenário nacional brasileiro tem sofrido modificações na forma de pensar e trabalhar a diversidade dentro de uma mesma sociedade. Essas transformações partem de vários segmentos e promovem principalmente no campo das políticas educacionais mudanças revolucionárias que visam o rompimento do sistema excludente predominante na sociedade.

A Educação Especial foi se transformando junto com os demais segmentos sociais e hoje é constituída como uma modalidade de ensino que complementa o ensino comum para as pessoas com deficiência. Mas, até chegar ao que tem sido apresentado atualmente, foi trilhado um longo caminho de incertezas, aprendizado e fortalecimento dos direitos individuais não só dessas pessoas, mas do cidadão brasileiro de um modo geral, especialmente, por meio da implantação das políticas públicas educacionais.

O conceito de políticas públicas é discutido por vários autores, mas aqui será apresentado a partir da autora Hofling (2012) que conceitua e explica os caminhos para criar uma política pública e torná-la eficaz:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HOFLING, 2012, p. 31).

Essas políticas são mecanismos que o Estado utiliza para tentar corrigir falhas e amenizar as desigualdades comuns que vivemos no cotidiano. Importante mencionar que no âmbito educacional essas políticas são apresentadas como formas de inclusão das minorias nos espaços pela busca de equidade no campo educacional. Mas, quando abordamos sobre políticas públicas é essencial que seja feita a diferenciação entre o que são as políticas públicas de forma geral conceituada anteriormente, e o que são as políticas educacionais, pois ambas se relacionam, porém, apresentam algumas diferenças em seus contextos internos.

Neste sentido Hofling (2001) trabalha na perspectiva de existir dois pontos principais para compreendermos as políticas: as políticas públicas de responsabilidade do Estado e as políticas sociais, que de acordo com a autora podem ser conceituadas da seguinte forma:

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOFLING, 2001, p. 31).

Os problemas de natureza educacional podem ser solucionados a partir do que as políticas sociais determinam, pois são políticas específicas para determinados segmentos e a educação se encaixa nas políticas sociais, elas são frutos de lutas dos movimentos que foram surgindo após o século XIX e se expandiu por vários países nos séculos posteriores. As políticas educacionais são parte das políticas que Hofling (2001) caracteriza como políticas sociais, cujo objetivo é transformar a sociedade através da legislação.

As políticas sociais apresentadas pela autora anteriormente podem ser entendidas como políticas educacionais que sustentam as grandes transformações que o campo educacional vem passando nos últimos tempos, principalmente na forma de incluir os mais variados públicos nos espaços escolares sem excluir ou segregar. A exclusão foi um fator importante a ser combatida dentro das escolas, sobretudo a exclusão das pessoas com deficiência, e isso pode ser evidenciado pela quantidade de leis que foram

criadas para ser implementada dentro do ambiente escolar com vista a romper com as desigualdades e discriminações.

Essas políticas de cunho educacional podem ser vistas como complexas e difíceis de serem colocadas em práticas por vários fatores, incluindo o que Ball (2016, p. 53) apresenta como “interpretação e recriação das políticas no contexto da prática”, esse momento de recriar as políticas trazendo-as para o real da escola caracteriza-se como a parte mais complicada desse processo. No caso da Política de inclusão, podemos analisá-la a partir das interpretações e transformações que o seu texto original sofre até chegar à sala de aula e contemplar também os alunos público alvo da educação especial.

Relacionando ao que Ball (2016) destaca sobre as políticas sendo vistas como meios transformadores no âmbito educacional, Souza (2008, p. 227) destaca que nas décadas finais do século XX a “democratização do ensino em todos os níveis foi expressiva tornando a escola direito efetivo de cidadania para grande maioria da população brasileira”, isso fez com que as escolas procurassem propor transformações na sua organização física e pedagógica. Importante salientar que a década de 1960, especificamente os anos finais foram marcadas pelo protagonismo dos movimentos sociais que reivindicavam direitos políticos e sociais, inclusive a modernização da escola e de seu caráter social foi uma das mudanças reivindicadas pelos movimentos.

Levando em consideração a importância dada à escola durante o século XX e as transformações direcionadas a ela no que se refere a sua parte estrutural e curricular, foi aprovada a Lei nº 4.024/1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1961. Hofling (2001) enfatiza que numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel, sendo a LDB/1961 um marco importante da legislação brasileira ao qual destinou dois artigos para tratar do atendimento destinado aos alunos com deficiência.

Sobre a LDB/1961, temos vários autores que contextualizam os princípios de surgimento de seus ideais, e sua tramitação até ser aprovado o texto base, mas buscamos em Souza (2008) compreender o contexto de surgimento dessa lei, sendo que depois de 13 anos de tramitação no Congresso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024) foi aprovada em dezembro de 1961 a LDB assegurou a liberdade de ensino e mencionou pela primeira vez algo relacionado à educação especial, como podemos observar no art. 88 e 89 da referida lei:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Diante do exposto, podemos observar que a Lei nº 4.024/1961 apresentou avanços no que se refere às pessoas com deficiência, porém, foram mínimos, não trouxe avanços sólidos, não esclareceu como as escolas deveriam trabalhar para melhor atender o público “excepcional”³ com estruturas físicas, currículos, professores, e todo um modelo educacional que fosse capaz de acolher e trabalhar as limitações dessas pessoas de forma inclusiva. Além disso, de acordo como (art. 89) é perceptível que durante esse período o atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência ainda predominava nos espaços privados, como forma de integrar essas pessoas no âmbito educacional, isso pode ser visto como uma forma de reforçar a segregação existente.

Essa segregação aconteceu de várias maneiras, mas se intensificou através da rejeição das pessoas com deficiência em frequentar as escolas, e posteriormente com o movimento de integração que ganhou força até os anos finais da década de 1980. As mudanças em prol de um sistema inclusivo foram acontecendo aos poucos e com grandes significados, os avanços por menores que fossem tornaram-se importantes para a luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência frequentar a escola de ensino comum.

Acompanhando algumas mudanças que foram sendo evidenciadas após a primeira LDB- Lei nº 4.024/61, principalmente no campo da educação para pessoas com deficiência, nota-se que existiu a necessidade de organizar em termos de currículo o ensino brasileiro. Neste sentido, é notório que essa necessidade e até mesmo preocupação em propor uma reformulação nas bases da educação nacional foi concretizada através da Lei nº 5.692/1971- Lei que fixou Diretrizes e Bases para os denominados na época 1º e 2º graus.

No que se refere à Educação Especial, a Lei nº 5.692/71 em seu art. 9º reforçou a obrigatoriedade da educação para todos e apresentou mudanças, principalmente no

³ A criança excepcional se define por uma criança que apresente qualquer tipo de deficiência, podendo ser intelectual, motora ou sensitiva, sendo definida tanto para crianças com deficiência ou talentosas.

currículo propondo um currículo flexível que dialogasse com as necessidades locais e individuais de cada aluno (BRASIL, 1971). As mudanças não foram tão extraordinárias, alterou apenas alguns aspectos no currículo para trabalhar a particularidade dos alunos e valorizar as diferenças.

Porém, com a Constituição Federal Brasileira de 1988, estabelecendo em seu art. 205 a “educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), esse público passou a ter no papel o direito de igualdade, assim como passou a responsabilizar o Estado em ofertar essa educação, estabelecendo as seguintes diretrizes:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Um avanço importante para o atendimento às pessoas com deficiência que a CF/1988 apresentou foi justamente esses ideais que simbolizou o rompimento do movimento de integração/inserção e o surgimento dos primeiros passos rumo ao processo de inclusão. Garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola já seria suficiente para começar a movimentar o processo inclusivo, pois, de acordo com Mantoan (2015, p. 39), “quando garante a todos o direito à educação e acesso à escola, toda a escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa”.

Com isto, é inegável a importância que a CF/1988 apresentou para a criação e ampliação de legislação voltada para a área da educação de maneira geral, assim como da educação especial, o principal problema enfrentado talvez tenha sido a não propagação dos ideais democráticos estabelecidos através das primeiras leis que tratava diretamente sobre o assunto. Desta forma, foi necessário buscar novas alternativas para trabalhar com pessoas com deficiência e criar novas leis para reforçar, responsabilizar os governos, assim como romper com práticas consideradas impróprias para a evolução escolar e social.

Kassar (2012) enfatiza que nesse contexto, sendo influenciado por outros países, o Brasil passou a modificar algumas questões a respeito da educação especial:

[...] vários países, inclusive o Brasil, passaram a adotar propostas menos segregadas para a educação de pessoas com deficiência e a modificar suas leis para a garantia de direitos a essa população de forma ampla (KASSAR, 2012, p. 838)

A partir de então visando transformar positivamente o campo da educação para que as pessoas com deficiência fossem inseridas, o Brasil começou a modificar as leis, criar e alterar algumas já em vigor para que o avanço com relação à igualdade acontecesse.

Com a tentativa de modificar os espaços escolares e nortear o processo de inserção das pessoas com deficiência no convívio social, algumas propostas foram sendo criadas, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial- PNEE-1994. Essa política foi essencial para propagar os ideais democráticos e reforçar o processo inclusivo, isso pode ser evidenciado no contexto de surgimento da própria política: “a Política Nacional de Educação Especial acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2010)”.

Esta foi a primeira política organizada em favor da valorização do público alvo da educação especial, tendo como proposta principal a organização e orientação do processo de integração dessas pessoas nos espaços escolares. Na visão de Araújo (2017) essa política foi de grande importância para o acesso de pessoas com deficiência nas escolas comuns, o que de certa forma enfraqueceu os princípios de exclusão e segregação, porém, nesse momento a visão sobre esse tipo de atendimento ainda era de integrar e não incluir. A PNEE/1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2010)

A visão integracionista da educação especial sofreu algumas modificações a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº 9.394/96, a partir de então passamos a ter uma maior organização do atendimento aos alunos com deficiência na escola regular, isso refletiu na forma como a educação especial passou a ser vista. Nesta lei destacamos o cap. V, art. 58 que apresenta as seguintes definições e organização: entendimento de Educação Especial, atendimento especializado, e sistemas de ensino com modificações nos sistemas de

ensino com mudanças no currículo, e em outros segmentos para atender as necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

Para incluir uma pessoa seja na escola, ou em qualquer espaço da sociedade, é necessária a criação de mecanismos que sirvam para romper as barreiras que dificultam o seu pleno desenvolvimento, isso engloba vários aspectos, inclusive de novas práticas educacionais que sejam eficazes. Porém, Ropoli (2015, p. 9), revela que “não é fácil e imediata à adoção de novas práticas para romper essas barreiras, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula”. Por isto, em determinados locais as leis não funcionam como planejado e dificultam o processo de implementação, é o caso das “leis de inclusão”.

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/1996 não foi diferente, de certa forma houve resistência para implementar suas diretrizes para a educação especial. Entretanto, Lima (2006, p. 33) acrescenta que a “proposta de Educação Inclusiva passou a se destacar já em 1996, registrando aumento de mais de 60% nas inscrições de crianças com deficiência nas escolas comuns”. Além disso, Lima (2006) explica que mesmo com esses avanços, a exclusão ainda se fazia presente nos espaços escolares, além de faltar políticas educacionais que sustentassem os direitos já constituídos pelas pessoas com deficiência.

Essas mudanças que ocorreram na esfera educacional foram feitas a partir do ideal de reconhecimento da educação como fator primordial para o desenvolvimento dos países, a educação para as pessoas com deficiência não poderia ser ofertada em outros espaços, sendo assim determinado que fosse feito dentro das escolas de ensino regular, estabelecendo os princípios da igualdade entre os alunos, rompendo com o ensino segregado e excludente que predominou nas décadas anteriores.

Neste contexto, Lima (2006, p. 35) destaca que “a sociedade brasileira está vivendo um processo inédito, encontramos pessoas com deficiência frequentando escolas, diversos ambientes de trabalhos, supermercados, lojas, etc.”, todavia, isso não ocorria, por exemplo, há 20 anos. Mas, precisamos compreender que a inclusão social desse público não aconteceu com rapidez, isso pode ser justificada pelo grau de complexidade que é este processo, por consequência disso foi se estabelecendo aos poucos.

Esse salto positivo em relação ao processo inclusivo teve impacto também nos anos posteriores, possibilitando em discussões e aprovação de leis que contribuíram

para uma maior efetivação de pessoas com deficiência em espaços públicos. Os problemas podem ser resolvidos através das próprias políticas inclusivas, afinal, elas são pensadas e criadas estabelecendo objetivos e requisitos específicos para o atendimento não somente das pessoas público alvo da educação especial que é grande destaque deste trabalho, mas todas as outras minorias sociais.

Visando melhorias no campo educacional para os alunos com deficiência foi assinado o Decreto de nº 3. 298/1999 que foi um importante passo para fortalecer o sistema inclusivo brasileiro, estabelecendo diretrizes de definição do público alvo da educação especial, e orientando sobre exercício dos direitos das pessoas com deficiência, esse Decreto regulamentou a Lei nº 7.853, de 1989. O Art. 2º de referido Decreto responsabiliza o Poder Público e órgãos competentes sobre o “direito à educação, saúde, ao trabalho, lazer, previdência social, dentre outros” das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999). Neste caso, definir quem eram essas pessoas que deveriam receber essa atenção por parte do Poder Público se tornou necessário para facilitar o trabalho a ser desenvolvido para esse público.

A educação de forma geral é formalizada como um direito fundamental e não deve ser retirada por nenhum motivo que seja. Mas, Horta (1998, p. 6) ao se referir à educação brasileira deixa claro sua crítica, pois, segundo ele “a educação, apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso ao seletivo grupo dos direitos humanos”. Relacionando a educação de modo geral com a educação especial na perspectiva inclusiva, esse processo foi ainda mais lento, ainda que esse tenha sido um direito estabelecido desde a primeira Constituição Federal Brasileira (1934).

A preocupação em propor condições educacionais para todos a partir de uma perspectiva inclusiva tomou novas proporções com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resolução apresentou pontos positivos para a inclusão escolar, como podemos observar no Art. 1º e 2º seguintes:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. **Art. 2º** Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se

para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Essa Resolução apresentou bases teóricas para fortalecer o sistema educacional e estabeleceu diretrizes para orientar como deveria ser ofertada a educação especial nas escolas de ensino regular, tendo em vista que muitas são as dúvidas que os sistemas educacionais tinham/têm com relação ao tratamento adequado para as pessoas com deficiência. É importante destacar que esse mesmo documento reforçou a importância de saber quem é esse público, e responsabilizou as escolas em organizar seus espaços físicos assim como seus recursos pedagógicos para que todos os alunos tivessem acesso às mesmas condições de aprendizagem.

Mantoan (2015, p. 28) esclarece sobre essa importância dos sistemas educacionais organizarem-se para promover a inclusão quando afirma que “as escolas inclusivas devem propor um modo de organização educacional que considera as necessidades de todos os alunos”. Relacionando a referida autora com a Resolução CNE/CEB 2/2001, percebe-se que houve uma preocupação em orientar os sistemas na organização do processo inclusivo em vários aspectos, seja em termos de organização dos currículos, acessibilidade no ambiente escolar, Atendimento Educacional Especializado-AEE, assim como todo o suporte pedagógico necessário para fazer valer o direito das pessoas com deficiência no ensino regular, como destacamos a seguir:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001).

A busca por um sistema que contemplasse todos os alunos oferecendo as mesmas condições e oportunidades de aprendizagem foram amplamente defendidas por ser um dos únicos meios capazes de quebrar com velhas práticas segregacionistas nos espaços escolares. Todavia, essas mesmas condições de acesso e permanência, assim como as oportunidades de aprendizagem só podem ser alcançadas através de mecanismos e políticas públicas que se materializem em ações positivas e eficazes para a criação desses espaços inclusivos.

Essa causa ganhou ainda mais repercussão com o Decreto nº 3. 956/2001, que apresentou em seu texto base a reafirmação que as pessoas “portadoras” de deficiência

têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência.

A discriminação desse público é um fator importante a ser debatido e solucionado, tendo em vista que o preconceito ainda prevalece principalmente no ambiente escolar. Desta forma, uma das alternativas é conscientizar as pessoas mostrar os caminhos para efetivar a inclusão e destacar o papel importante que cada cidadão, os órgãos competentes e o Governo exercem nesse processo faz-se necessário.

Em termos gerais, essa conscientização pode partir de várias formas, incluindo as próprias leis, decretos, resoluções, documentos norteadores, dentre outros, que ajudam a propagar os ideais inclusivos.

Desta forma, um desses documentos que foi lançado como forma de auxiliar nesse processo foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI – lançada em 2008. Esse documento foi uma alteração na Política Nacional de Educação Especial de 1994, cujo objetivo principal era trazer novas concepções e abordagens para o atendimento educacional das pessoas com deficiência visando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las dentro e fora da escola, como podemos observar a seguir:

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

Sem dúvidas, esse foi um salto significativo para a construção da sociedade mais inclusiva almejada pelos movimentos sociais, de pais e entidades simpatizantes do movimento pró-inclusão. A nova PNEEPEI (BRASIL, 2008) veio para buscar promover a efetivação geral de todas as políticas que já tinham sido criadas anteriormente para impulsionar a inclusão escolar e de vários outros espaços através de orientações sobre os principais problemas enfrentados nesse segmento educacional.

De acordo com Mantoan (2015, p. 46), com essa política, houve o que chamamos de “enfraquecimento do sistema de educação especial nas escolas que não fossem de ensino regular”. Além disso, outro ponto que deve ser dado ênfase refere-se ao Atendimento Educacional Especializado-AEE, temática presente na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

A proposta da inclusão é oferecer as mesmas condições para todas as pessoas, seja com deficiência ou sem deficiência nas escolas de ensino regular, e desassociando a educação especial dos espaços e classes especiais. A partir dessa proposta surgiu a necessidade de oferecer um atendimento complementar ao que os alunos estavam matriculados na modalidade de educação especial, ao qual foi aprovado pelo o Decreto nº 6.571/2008 Diretrizes operacionais para o AEE na rede de ensino regular através da Resolução nº 4 de 2009. O Decreto em seu artigo 10º estabelece:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 26).

Mesmo diante da aprovação deste Decreto que destaca pontos importantes no âmbito da inclusão para as pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, não podemos dizer que essas políticas sejam totalmente efetivadas na sua prática. Não podemos generalizar, ou dizer que essas ações não tenham sido eficazes, porém, em alguns casos, algumas escolas sentem dificuldades para receber em seus espaços alunos matriculados na educação especial, isso vai ao encontro com o pensamento de Carvalho (2005) quando destaca que os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas, não são pequenos. Todavia, de modo geral, faz parte da cultura das escolas explicar as dificuldades escolares de muitos alunos como resultantes de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem.

Ao analisar o que a Resolução CNE/CEB nº. 4/2010 traz em sua teoria, vemos que esta resolução que é posterior ao Decreto nº 6.571/08, apresenta as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. De acordo com essa resolução, o atendimento educacional especializado, deve ser ofertado em “salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (MANTOAN, 2015, p. 46).

Dentro da educação especial na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado – AEE – tem grande relevância para o processo de desenvolvimento dos alunos, pois, além da sala de aula regular, a sala de recursos multifuncionais e o professor (a) do AEE são as bases de apoio para que os alunos que necessitam de intervenções pedagógicas consigam desenvolver suas potencialidades e sintam-se participante do processo. Mantoan (2003, p. 23) chama a atenção para essa questão, ao afirmar que “na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade”.

Por isto, é imprescindível que cada escola tenha uma sala de recursos multifuncionais com equipamentos e materiais para auxiliar tanto o professor da sala do ensino regular, quanto aos professores mediadores, intérpretes, tradutores e também auxiliar os próprios alunos durante o atendimento no contra turno.

Entretanto, quando apresentamos as principais leis que têm embasado os princípios da Educação na Perspectiva Inclusiva, não podemos nos esquecer da Lei nº 13. 146/2015 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão- Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi pensada, e criada para englobar de forma geral a inclusão brasileira:

O texto da LBI tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional. Mas, muito além das medidas instituídas pela Convenção, tais como o acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação, entre outros, o texto da Lei Brasileira de Inclusão baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população (BRASIL, 2015, p. 12).

O projeto desta lei tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado por exatos 15 anos, até ser de fato aprovada. O texto destaca a sua principal diferenciação das leis anteriores, como é evidenciado a partir do seu texto:

Vale lembrar também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. (BRASIL, 2015, p. 12).

Tanto a Lei Brasileira de Inclusão como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trouxeram boa parte das leis que já existiam com algumas alterações, porém, ambas trazem em seus textos o que é estabelecido por lei para promover a inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos meios sociais.

Todavia, faz-se necessário destacar que em alguns casos, essas leis que estamos nos referindo não são materializadas da forma que deveriam, ou seja, não são aplicadas na prática, o que nos leva a questionar os motivos dessa ineficácia. Mas, as políticas podem sofrer alterações durante a sua aplicabilidade, tendo em vista que são pensadas, formuladas e aplicadas por diferentes atores e contextos sociais (BALL, 2016, p. 14).

Buscamos através deste tópico apresentar parte das principais leis brasileiras que contribuíram para a implantação de um sistema teoricamente inclusivo. A legislação voltada para a educação especial e para a inclusão de modo geral é extensa, cheia de modificações, porém, como já foi enfatizado, nos limitamos à trazer para discussão uma parcela dessas leis, decretos e resoluções que julgamos importantes e imprescindíveis para o bom desenvolvimento deste trabalho. Sem dúvidas, todas as leis ao qual apresentamos foram fundamentais para o rompimento da exclusão social de pessoas menos favorecidas a nível nacional.

No próximo tópico apresentamos as principais leis que nortearam o processo inclusivo no Estado do Acre e o contexto que essas leis surgiram. É importante destacar que basicamente todas as leis nacionais serviram de ponto norteador para o processo inclusivo regional.

2.2 Breve levantamento das principais Políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Estado do Acre e na Capital Rio Branco.

No subtítulo anterior abordamos as principais leis que marcaram os rumos das políticas educacionais inclusivas brasileiras neste, será feito algo semelhante, porém, dando ênfase às leis locais, especificamente as que foram criadas no âmbito municipal como forma de minimizar os efeitos da exclusão social das pessoas com deficiência no município de Rio Branco/Acre.

Ao analisar as leis criadas no contexto educacional com vista à inclusão, percebemos que muitas delas vêm sendo trabalhadas tanto na esfera nacional quanto local. Todavia, em cada região essas políticas que ganham formas através das leis se concretizam de forma diferenciada, portanto, uma mesma política pode ter sentidos diferentes quando colocadas em práticas.

Sabe-se que no contexto da educação no Estado do Acre, mudanças têm sido frequentes em vários aspectos, incluindo a Educação Especial. A educação, de um modo geral, na visão de alguns autores pode ser caracterizada como um meio de transformação social, por isso, os estados precisam investir na educação e oferecer mecanismos que reforce esse poder que a educação exerce na vida das pessoas. Com a Educação Especial não é diferente. Gomes (2016, p. 68) esclarece sobre esse processo ao afirmar que, “no Acre, a Educação Especial nasce ligada exclusivamente ao estado e à APAE, esta sendo a única instituição filantrópica que realizou esse atendimento desde 1980, ano da sua fundação”. Esse processo foi sendo consolidado aos poucos e de maneira lenta (GOMES, 2016), principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais, o que gerou atrasos para a educação acreana.

De acordo com Lima (2016) com relação ao processo de organização dos primeiros movimentos que veio a beneficiar as pessoas com deficiência no âmbito educacional acreano, é possível indicar que:

[...] a implantação do primeiro núcleo de Educação Especial no estado deu-se, no início do ano de 1971, com a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, diretamente subordinada ao Gabinete da Secretaria de Educação do Acre, instituída por meio da Portaria nº 22, de 12 de março de 1971. (LIMA, 2016, p. 38)

Pensar em uma educação que abrangesse todas as classes sociais sempre foi um problema, principalmente quando se tratava de pessoas com deficiência, e no estado do Acre esse problema se estendeu por vários anos.

A partir da década de 1970 o estado do Acre começou a intensificar seus trabalhos para promover mecanismos para melhorar o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Desta forma, após a implantação do primeiro Núcleo de Educação Especial no Acre em 1971, vários outros núcleos foram criados para melhor atender os alunos que estavam matriculados nas salas especiais das escolas do estado, como por exemplo: Escola Especial Dom Bosco, Centro de Educação dos Surdos (Professora Hermínia Moreira Maia, Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo), (Professora Nilza Amorim, além da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais). (GOMES, 2016, p. 68).

Importante destacar que durante esse período, vivia-se no Brasil a efervescência dos grandes movimentos sociais nacionais e internacionais, associados à chegada dos avanços frutos da globalização. Estes acontecimentos de certa forma serviram para impulsionar as reflexões e movimentos para lutar pelos direitos das pessoas com deficiência que se enquadra nos grupos de minorias.

É importante destacar que para ser atendido pela Educação Especial durante os períodos iniciais do processo de inserção no Acre, era necessário serem analisadas algumas situações específicas, como Lima (2016) explica:

A ênfase do atendimento voltava-se aos alunos considerados excepcionais, com aprendizagem lenta (A.L), identificados com mais de dois anos de repetência e o mínimo de oito anos e meio de idade cronológica, na 1ª série do 1º grau, sem aproveitamento satisfatório. Esses critérios foram adotados para dar início ao atendimento, que ainda não contava com uma equipe técnica capaz de avaliar os casos de deficiência visual e surdez (LIMA, 2016, p. 38).

Porém, por se tratar de um processo educacional e sendo este um direito essencial estabelecida pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), não deveria existir esse tipo de situação. Podemos perceber através da citação anterior que existia a exclusão de uma parte de pessoas com deficiência que não conseguiam chegar até esses espaços, e isso reforçava ainda mais o problema da segregação. Gomes (2016) reflete sobre essas questões e afirma que o direito à educação aparece na Constituição Federal de 1934 e é ratificado na Constituição Federal de 1988, logo, o Estado deveria

receber e oferecer condições para que todos os alunos estivessem na escola, independente de suas limitações.

Mas, embora com este cenário obteve-se avanços nas políticas educacionais voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva. Atualmente o estado do Acre conta com vários centros de atendimento voltados ao público com deficiência, cada um com sua especificidade, dentre eles destaca-se: o Centro Educacional Especializado Dom Bosco, que oferece uma variedade de atendimentos voltados para as pessoas que necessitam de atendimento especializado fora da escola regular, além de contar com uma equipe que promove formação para os professores da área de educação especial; além desses, tem também o Centro de Apoio ao Deficiente Visual CAP/AC; Centro de Apoio ao Surdo- CAS; Núcleo de Atividades e Altas Habilidades/Superdotação- NAAH/S e mais recente foi criado o Núcleo de Educação e Tecnologia Assistiva (NETA). (LIMA, 2016, p. 42).

Estas iniciativas de criação desses centros e núcleos que dão suporte a educação especial vem contribuindo para a ampliação da oferta de atendimento especializado com vista à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, nas universidades e nos demais espaços sociais. Porém, o estado não conta somente com os centros e núcleos de apoio às pessoas com deficiência. Nos últimos anos têm apresentado leis, decretos e resoluções que buscam maior ampliação da educação especial pautando-se nas condições em que essa educação deve ser trabalhada.

Uma lei implantada pelo Estado do Acre de grande importância para a Educação Especial, na área da surdez foi aprovada em 2003, Lei nº 1.487 e instituiu a Língua Brasileira de Sinais – Libras no Estado do Acre. Em seu “Art. 1º destaca-se a Libras no âmbito do Estado do Acre, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (ACRE, 2003). O Art. 2º da referida lei estabelece como deve acontecer na prática:

Art. 2º Devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas. Art. 3º As instituições públicas estaduais e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado de Educação - SEE garantirá o acesso à educação bilíngue, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema

estadual de ensino, aos alunos surdos. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Art. 5º Fica reconhecido o dia 26 de setembro como o Dia Estadual do Deficiente Auditivo, garantida pelo poder público ampla campanha de esclarecimento, objetivando a inclusão dos portadores de deficiência auditiva à sociedade. (ACRE, 2003).

A importância de criar leis como essas nos mostra como elas são fundamentais para o progresso da inclusão no Estado de Acre. A educação não pode ser seletiva, deve proporcionar condições para que todas as pessoas que apresentem deficiência sejam acolhidas. Sobre isso é possível buscar contribuições em Mantoan (2015, p. 53) quando afirmar que, “o acesso à educação deve ser incondicionalmente garantido a todos”. Toda mudança gera desafios, é o caso da lei citada anteriormente, neste sentido instituir uma língua em meio ao predomínio de outra é desafiador, mas como Mantoan (2015, p. 54) chama a atenção, “o momento é de enfrentar as mudanças” e para isso, a legislação precisa ser clara e efetivada não somente no ambiente escolar, mas em todos os lugares.

Como a legislação voltada para a Educação Especial na perspectiva da inclusão tem buscado incluir todas as pessoas público alvo da Educação Especial nas esferas escolares, em termos de leis, foi criado a lei nº 3. 112 de 2015 (ACRE, 2015), que apresentou em seu texto base como se deve fazer para identificar, diagnosticar, acompanhar e fazer o atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH (ainda que oficialmente este aluno não faça parte do público alvo da Educação Especial na legislação nacional). De acordo com as normativas desta lei, é de responsabilidade do Governo do Estado do Acre “[...] desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH.” Nos Art. 2º, 5º e 6º da referida lei, podemos observar o destaque para a escola e para o Estado na garantia da efetividade dessa política educacional inclusiva:

Art. 2º As escolas da educação básica, da rede pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com TDAH visando seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, contando com as redes de proteção social existentes no Estado, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive com relação aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, formação e qualificação objetivando capacitá-los para a identificação precoce

dos sinais relacionados ao TDAH nesta lei, bem como para o atendimento educacional escolar desses educandos.

Art. 6º O Estado deve garantir através da sua administração direta e indireta a flexibilização do horário de trabalho para que um dos responsáveis possa acompanhar seu filho ao tratamento multiprofissional, consultas médicas e acompanhamento no período de provas escolares. (ACRE, 2015, p. 1)

O aluno com TDAH, assim como com qualquer outro transtorno, precisa ser trabalhado de forma inclusiva e para que isto aconteça é necessário que haja um engajamento por parte de toda a comunidade escolar, e da própria família. Todavia, pouco têm sido as ações governamentais em oferecer subsídios para as escolas trabalhar a inclusão dessas pessoas com TDAH na rede de ensino. Mantoan (2015, p. 67) afirma que para “universalizar o acesso de todos os alunos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino”.

Em 2015, o Conselho Estadual de Educação elaborou o Parecer de nº 24/2015, explicando alguns pontos importantes sobre o TDAH e apresentou algumas recomendações aos sistemas de ensino e escolas, orientando sobre o atendimento dessas pessoas nos espaços escolares. As recomendações feitas aos sistemas de educação foram várias, destacamos algumas:

1. Assumir como política de educação a formação dos professores da Educação Básica, Direção e coordenadores pedagógicos sobre temática TDAH, sejam em cursos de especialização *Latu Sensu* ou *Stricto Sensu*;
2. Quando necessário, ter mediadores em salas que estejam matriculados alunos com TDAH;
3. Elaborar material de apoio didático-pedagógico para o professor trabalhar com os alunos com transtorno e déficit de atenção/hiperatividade.
4. Acompanhar o índice de desempenho da aprendizagem dos alunos com TDAH, oferecendo estudos de aprofundamento para que a escola possa lidar com as atividades de reforço escolar, dentre outras. (ACRE, 2015, p. 19)

Recomendações extremamente importantes na busca para cumprir o que foi estabelecido no Plano Estadual de Educação, abrangendo desde a política de formação de professores, até elaboração de materiais adequados para que os alunos com TDAH possam superar suas limitações. Mas, essas recomendações não foram direcionadas apenas aos sistemas de ensino, tiveram algumas direcionadas especificamente para as

escolas, como por exemplo: “reconhecer o aluno com TDAH em seu Projeto Político Pedagógico; Buscar apoio e fortalecimento nas ações com o grupo do AEE da escola, assim como aplicar provas diferenciadas ou separar o aluno da turma para fazer as suas provas” (ACRE, 2015, p. 20).

A partir de questões de cunho inclusivo, em 2017 o Governo do Estado do Acre através da Assembleia Legislativa aprovou a Resolução nº 277/2017. Esta Resolução trouxe alterações na Resolução nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial com ênfase no atendimento a educação de pessoas com deficiência ou altas habilidades nas escolas de educação básica.

A referida Resolução trouxe no seu contexto teórico uma proposta de promover e/ou intensificar as propostas para o desenvolvimento dos alunos caracterizados como alvos dessas alterações. O Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, transtorno ou síndrome, deve ser organizado de forma que promova a inclusão, além de dar sustentação para que os alunos desenvolvam suas habilidades.

Com relação ao AEE, a Resolução nº 277/2013 em seu Art. 3º destaca que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos gestores públicos de ensino do Estado e dos municípios, com a finalidade de ampliar a oferta, o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. (ACRE, 2013, p. 4)

O AEE nas escolas de ensino regular é parte fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos com alunos público alvo da educação especial, mas, para que o trabalho seja feito de forma que contemple e amplie os conhecimentos desses alunos, as salas de recurso multifuncionais onde acontecem os atendimentos educacionais especializados necessitam de uma série de materiais e recursos tecnológicos para realizar um atendimento de qualidade.

O investimento em equipamentos deve ser realizado e toda escola inclusiva deve propor condições para melhorar a vida escolar de seus alunos, mas, muitas vezes os professores do AEE utilizam seus próprios salários para adquirir materiais para melhor atender determinado aluno.

A Resolução nº 277/2017 aborda dois pontos de grande importância no tocante ao AEE: o Atendimento Educacional pedagógico Domiciliar, quando o “aluno não poder por motivo de doença frequentar a escola” (ACRE, 2017, p. 10). Outro ponto

refere-se ao atendimento desses alunos nas classes hospitalares, como por exemplo: Hospital da criança, Unidade de Assistência de Alta Complexidade em Oncologia do Acre- UNACON, Hosmac, dentre outros.

Nota-se que a Resolução nº 277/2017 busca contemplar boa parte dos parâmetros para que a Educação Especial seja trabalhada de forma inclusiva. É importante destacar que esta mesma resolução em seu Art. 16 destaca que “os alunos público-alvo da educação especial tem direito à educação profissional que o habilite ou reabilite a atividades e que assegure o direito da cidadania” (ACRE, 2017, p. 15).

A Resolução nº 277/2017 chamou a atenção para que todos os profissionais que atuam na área precisam de formação inicial e, licenciatura ou pedagogia com especialização e cursos na área de educação especial. Para atuar na área tem-se Professor Bilíngue; Professor Tradutor Interprete de Libras; Guia-interprete; Assistente Educacional; Professor Mediador, e os Professores do Atendimento Educacional Especializado.

Outra lei Acreana é a Lei nº 2. 965 de julho de 2015, que foi responsável por aprovar o Plano Estadual de Educação para o período de 2015-2024, atual Plano de Educação estadual. No Art. 2º, quando tratada das diretrizes, o Plano trouxe em seu item IV, a busca pela “diminuição das desigualdades educacionais no Estado com a promoção da inclusão e ampliação das oportunidades, com ênfase no combate a todas as formas de discriminação” (ACRE, 2015, p 1). Combater a discriminação dentro dos espaços escolares é de extrema importância, propor novas formas de estabelecer relações baseada na valorização das diferenças promove mudanças nas condições excludentes de nosso ensino escolar (MANTOAN, 2015. p 62).

Neste plano, um dos seus principais objetivos voltados para a área de Educação Especial, encontra-se no item V e estabelece que tem como proposta principal promover a educação inclusiva, garantindo a todos o direito ao acesso a escola de qualidade. Esse objetivo visa o que já está garantido por leis, assim como a própria Constituição Federal Brasileira de 1988, e que pela lógica já deveria ter sido materializada.

Ropoli (2010), afirma que propor alternativas que venham a somar positivamente no processo de inclusão é de fundamental importância, principalmente quando se trata de formação aos profissionais que trabalham diretamente com alunos público alvo da educação especial. Precisamos compreender que não existe inclusão

sem profissionais capacitados e qualificados para exercer as atividades relativas ao trabalho na perspectiva da Política de Educação Especial Inclusiva.

É impossível falar em avanços nas questões sobre inclusão escolar e políticas educacionais no Estado do Acre sem destacar e mostrar o que tem sido trabalhado no município de Rio Branco, capital acreana, no que se refere à criação das políticas públicas educacionais que possam beneficiar e priorizar as pessoas com deficiência. Mantoan (2015, p. 64) enfatiza que talvez o principal desafio de hoje no contexto educacional é “encarar a escola real”, isso porque a escola é peça chave para a materialização dos ideais inclusivos.

No contexto municipal, o desafio para universalizar o acesso de todos os alunos nas escolas de ensino regular, foi criada a Lei nº. 1.954 de dezembro de 2012, em seus Art. 2º, 3º e 4º "Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos": vejamos como estabelece:

Fica assegurado às pessoas surdas e aos deficientes auditivos o direito de serem atendidos, nos órgãos públicos municipais da administração direta e indireta, nas empresas públicas e privadas prestadoras de serviços públicos, cada um dos órgãos mencionados ficam responsáveis por:

I - profissionais, intérpretes de Libras para essas empresas;

II - sinalização visual para garantir acessibilidade à pessoa surda e/ou deficiente auditiva;

III - formação dos seus servidores através de curso específico de Libras.

Parágrafo único. Cada órgão público ou privado prestador de serviço público, no âmbito municipal, será responsável pela formação de seus funcionários para o atendimento da especificidade linguística dos surdos.

Art. 3º. Todas as repartições públicas municipais e empresas privadas prestadoras de serviços públicos tornarão público através de cartazes adequados à comunidade surda, que dispõem de profissionais habilitados a comunicar-se através da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 4º. O Sistema Educacional Municipal garantirá a inclusão nos cursos de formação para os professores, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como parte integrante das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação; através do Centro de Apoio ao Surdo do Município. Conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (RIO BRANCO, 2012, p. 2)

É inegável que essa tenha sido um fator importante para propor mudanças nas esferas da sociedade por meio das políticas públicas. No município de Rio Branco, até início dos anos 2000 pouco se falava sobre essa ferramenta que muda toda a sociedade através de sua teoria e prática. Mas, como temos visto durante o decorrer desse trabalho, esses problemas aos poucos vêm sendo solucionados e várias leis têm surgido na perspectiva de atender com qualidade os alunos público alvo da Educação Especial.

Carvalho (2006, p. 79) chama a atenção exatamente para isso, e destaca que “as mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas”. As transformações no educacional nacional e local, sobretudo com relação à educação inclusiva veio se desenvolver de forma mais rápida nos últimos anos, é por isto que tivemos uma “explosão” de leis nos últimos tempos.

Com a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio de 2015-2025, na Lei nº 2. 116 de junho de 2015 foram estabelecidos no Art. 2º algumas metas e dando ênfase em duas que serão apresentadas a seguir:

IV - Garantia de acesso, permanência com qualidade do ensino e continuidade dos estudos nas etapas e níveis mais elevados da educação a todos e a cada uma das crianças e jovens do município de Rio Branco;

VII - Implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis de escolaridade, a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia; VIII - Implementação de políticas educacionais que levem à superação de qualquer forma de discriminação, preconceito e violência. (RIO BRANCO, 2015, p. 11).

A garantia de acesso, permanência e elevação dos níveis educacionais de todas as crianças aparecem como uma meta para ser cumprida até o final da vigência, entretanto, garantir que todas as crianças estejam incluídas e tendo as mesmas condições exige um esforço maior por parte dos governos e representantes. Neste mesmo sentido citamos o caso da meta VII que tem como eixo principal a implementação de políticas públicas que englobe todas as pessoas que têm alguma deficiência.

De acordo com Gomes (2016, p. 86), no Acre, a partir de 2000, a “Secretaria de Educação do Estado iniciou o processo de divulgação da concepção de Educação Inclusiva defendida pelo Ministério da Educação”, a partir de então surgiram em números consideráveis algumas propostas de educação inclusiva, e isso pode ser evidenciado através das leis que foram criadas em anos posteriores.

A educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento das diferenças. Neste sentido, é importante destacar que para a consolidação das metas citadas anteriormente, o Plano elaborou várias estratégias, como por exemplo:

Desenvolver política de adequação dos espaços que ofereçam serviços da educação básica para assegurar acessibilidade plena às pessoas com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, até o final do quinto ano de vigência do PME;

Assegurar até o final da vigência deste Plano que todas as instituições públicas e particulares que ofereçam educação básica desenvolvam ações como formação continuada, contratação de profissionais especializados e adequação arquitetônica, segundo a Norma Técnica da ABNT 9.050/2004, para atendimento dos alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem;

Garantir a inclusão dos profissionais da educação especial no programa de formação continuada da rede municipal de educação, assegurando qualificação necessária para dar suporte aos professores no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia e dislalia;

Criar no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração cargos específicos para professor de Libras, prioritariamente surdo, professor bilíngue para alunos com deficiência auditiva e surdez, tradutor e intérprete de Libras, intérprete surdo, professor braillista, prioritariamente cego, professor mediador para alunos com autismo e atendentes pessoais para alunos com deficiência, que necessitem de apoio para higienização, locomoção e alimentação. E, por conseguinte, assegurar a contratação a partir de concurso público efetivo, até o fim do segundo ano de execução deste Plano, dentre outros. (RIO BRANCO, 2015, p. 13/14)

As propostas podem ser compreendidas como possíveis formas de chegar na concretização das metas, principalmente em elaborar e colocar em prática as políticas públicas com vista a melhor inclusão dessas pessoas nos espaços. Neste sentido, nota-se que o município de Rio Branco tem trabalhado para efetivar e melhorar o atendimento ao público alvo da educação especial, podemos mencionar o caso da meta 4 do Plano de Educação que foi citado anteriormente, e hoje temos algumas respostas positivas com relação as estratégias utilizadas para colocar a teoria em prática, como podemos observar através da citação a seguir:

A estratégia 4.11 do Plano Municipal de Educação 2015-2025 propõe a criação do Plano de Cargos, Carreira e Remunerações (PCCR) para os profissionais da área de educação especial, sendo um grande passo para construção de uma escola mais inclusiva que valoriza os profissionais que atuam diretamente com as pessoas público alvo da educação especial. (RIO BRANCO, ACRE, 2015).

Neste sentido, em 2017, dois anos após ser aprovado o PME, foi criada a lei do Plano de Cargos, carreiras e Remuneração – PCCR, Lei Complementar nº 40 de 22 de dezembro de 2017. Esta lei institui o Plano de Cargos, carreiras, Remuneração e apresentou em seu texto a carreira do Professor da Educação Especial, Tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais- Libras e Cuidador Pessoal.

Porém, com as crescentes modificações ocorridas nos últimos anos no âmbito educacional municipal, assim como a grande procura por matrículas dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, foi surgindo à necessidade de ampliar o quadro de funcionários para melhor atender aos alunos. Desta forma, em 2020, foi criado um novo PCCR, propondo alterações nas leis anteriores.

A Lei complementar nº 85 de 23 de março de 2020 apresentou uma versão mais completa sobre os profissionais da educação municipal e dentre essas alterações destaca-se os profissionais da Educação Especial. A referida lei alterou a Lei complementar nº 35 de 2017, Lei complementar nº 51 de 2018, assim como a Lei complementar nº 71 de 2019. Esta nova configuração apresenta um PCCR que contempla de forma geral os profissionais da educação. O quadro de profissionais para atuar na educação especial apresentou no "Art. 5º IV - Professor da Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado, Mediador, Libras e Bilíngue".

Lembrando que já existia nas leis anteriores o cargo para cuidador pessoal, tendo como requisito o ensino médio completo, e era de competência desse profissional

para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, promovendo a participação dos alunos em todas as atividades escolares, auxiliando-os em ações referentes à locomoção, alimentação e higienização.

Mas, além do cargo de Cuidador pessoal, com as alterações na legislação a rede municipal de educação acrescentou em seu quadro o cargo de Professor Mediador, Professor de Libras e Bilíngue, ambos com o requisito de nível superior.

Para o cargo de mediador, o profissional deve ter:

Diploma devidamente registrado de conclusão de curso em licenciatura plena em qualquer área de formação fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área da Educação Especial com carga horária mínima que somem 360h e/ou especialização na área da Educação Especial com carga horária mínima de 360h. (RIO BRANCO, 2020, p. 7)

O professor mediador é um dos pilares da inclusão escolar, pois, é ele quem faz o acompanhamento do aluno no dia a dia escolar e oferece o suporte pedagógico para a realização das atividades do aluno em sala de aula. Sobre esse suporte, Martins (2021, p. 34) destaca que “os professores e demais agentes envolvidos nesta tarefa, deve preparar os alunos para a cidadania”, e o professor mediador exerce esse papel, essa tarefa de auxiliar diretamente o aluno para a vida dentro e fora da escola.

Neste mesmo sentido, direciono o contexto citado acima para o cargo de professor de Libras e Bilíngue, de acordo com o PCCR, os profissionais precisarão para ingressar ao cargo:

Diploma devidamente registrado de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área de Libras com carga horária mínima que somem 360h e/ou ProLibras e/ou especialização na área de Libras com carga horária mínima de 360h. (RIO BRANCO, 2020, p. 8).

O cargo de professor de Libras e Bilíngue sem dúvidas configura-se como uma importante ação para a inclusão. Imprescindível a formação de nível superior com curso de formação continuada na área. Quanto ao requisito da formação, de acordo com Mantoan (2015, p. 81) a formação do professor inclusivo “requer o redesenho das

propostas de profissionalização existente e uma formação continuada que também muda”.

Os requisitos de nível superior e com formação continuada ou especialização na área, também é atribuída ao cargo de Professor do Atendimento Educacional Especializado- AEE. O professor do AEE precisa de conhecimento amplo na área da educação especial, pois ele é responsável pelas seguintes atribuições:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas e complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência articulando com a proposta pedagógica do ensino comum, na atuação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. (RIO BRANCO, 2020, p. 13)

A inclusão se faz partindo desse tipo de ação por parte dos Estados e Municípios, em determinar mudanças que transformem de fato a educação de forma geral e que as ideias não fiquem apenas no papel. As mudanças acontecem na prática, mas para que isso aconteça precisa-se de um sistema organizado e sistematizado que dê sustentação aos ideais teóricos. É notório que a rede municipal de educação de Rio Branco avançou em relação às políticas públicas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, mas a luta é contínua. Gomes (2010, p. 64) afirma que mesmo diante todos os avanços que tem sido evidenciado nos últimos anos na Educação Especial, ainda “há muitas ações para serem feitas nessa área”.

Talvez o maior desafio da inclusão das pessoas público alvo da educação especial seja a aplicação das leis na prática, no cotidiano escolar. Com relação a isso, Mantoan (2015, p. 38) destaca que “problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar”.

Todavia, diante os problemas que a Educação Especial na perspectiva inclusiva enfrenta no âmbito nacional, com relação ao o município de Rio branco/Acre tem buscado trabalhar para suprir as demandas que a inclusão necessita. O PCCR foi uma lei que contribuiu de forma significativa para a educação especial municipal, foi a partir dessa lei que definiram quem são os profissionais da área, os requisitos para o cargo e valores salariais, essa era uma das estratégias estabelecidas pela meta 4 do PME.

Outra preocupação observada pelo PME está relacionada a formação continuada para os profissionais da educação especial, pois, como sabemos, a formação é indispensável para trabalhar a inclusão dentro das escolas de ensino regular. Esses profissionais da rede municipal (professor mediador, cuidador pessoal e professor do AEE) contam com formação mensal voltado para o suporte aos alunos que necessitam de intervenções pedagógicas e cuidados específicos, pois, a “inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas” Mantoan (2015, p. 62).

Relacionando esses avanços das políticas educacionais inclusivas no Município de Rio Branco/Acre com às práticas pedagógicas dos profissionais da área, compreendemos que são avanços significativos. Na perspectiva de Martins (2021, p. 35) o “caminho para a construção de uma escola inclusiva está sendo construído com base em legislações como sendo uma garantia legal para a escola”, porém, de acordo com essa mesma autora, “a escola precisa se preparar para que os direitos humanos sejam realmente respeitados, como ferramentas para tais mudanças”. É necessário que as mudanças aconteçam para que se tenham bons resultados, mas os resultados almejados por todos que idealizam as políticas educacionais não serão positivos sem medidas eficazes e inclusivas.

Como diz Mantoan (2015, p. 62), “para mudar as condições excludentes do nosso ensino escolar, enfrentam-se inúmeros desafios”, esses são desafios que foram sendo criados ao longo dos anos e que felizmente, aos poucos, estão sendo modificados. Mas, para mudar não basta somente matricular os alunos nas escolas de ensino regular, os Estados e Municípios precisam propor mecanismos para solucionar problemas que nem sempre são de origem pedagógica.

Em consonância com o PME (2015) e pela busca em promover uma educação de qualidade para todo o Município de Rio Branco apresentou alterações em algumas leis, já mencionado anteriormente, assim como aprovou outras Leis e Decretos voltados ao atendimento às pessoas com deficiência, dentre elas destacam-se a Lei nº 2. 284 de abril de 2018, que Instituiu a Política Municipal de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista- TEA (RIO BRANCO, 2018).

Essa lei apresentou uma série de princípios de diretrizes que se estabelecem desde a implantação de centro especializado ao atendimento à pessoa com TEA, passando pelo âmbito da qualificação dos profissionais, até mesmo criação de políticas

e campanhas educacionais de conscientização ao autismo. Sobre essas questões Martins (2021, p. 63) afirma que “a inclusão é processo infundável, é o inédito viável a nos dizer que não podemos recuar”, esses avanços por mínimos que sejam já apresentam significados positivos.

As políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estão sendo construídas progressivamente e cada pequeno avanço é grandioso. Por isso, precisamos continuar buscando esses avanços, resistindo e lutando por mais participação, inclusão e desenvolvimento dessas pessoas nos mais variados espaços sociais.

Lima (2016, p. 27) nos relata que as pessoas com deficiência por tempos foram eliminadas da sociedade, foram tidas como demônios e até “portadores de doenças contagiosas”, por este motivos eram tiradas da sociedade. Nesse contexto, vários foram os nomes pejorativos às pessoas que tinham algum problema psicológico, físico, visual, dentre outros, que acabavam causando discriminação e preconceito a essas pessoas.

Rio Branco/Acre não foi diferente, mesmo tendo uma lei que normalizou a terminologia correta ao se tratar de pessoas com deficiência. A Lei municipal de nº 2.319 de julho de 2019 apresentam algumas mudanças em relação às terminologias como mostra os Art. 1º e 3º a seguir:

Art. 1º “Fica instituída a normatização do emprego correto da terminologia “pessoa com deficiência” no Município de Rio Branco”. Seja pessoa com deficiência visual (cego ou baixa-visão), pessoa com deficiência auditiva, pessoa com surdez ou surdo; pessoa com deficiência física; pessoa usuária de cadeira de rodas; etc.

§ 3º Qualquer outro termo que venha a ser utilizado do tipo: especial, deficiente, doidinho, doido, portador, mongoloide, aleijado, ceguinho, mudo, leproso pode ser caracterizado como discriminação, podendo o cidadão com deficiência, mover ação por discriminação e/ou danos morais contra qualquer pessoa física ou jurídica. (RIO BRANCO, 2019, p. 2)

O uso de a terminologia adequada evita usar denominações pejorativas e discriminatórias com as pessoas com deficiência. Mantoan (2015) afirma que a inclusão é uma inovação que faz parte da modernidade, sendo assim, o ideal do modelo inclusivo é propor novas formas de se fazer inclusão rompendo com as velhas práticas passadas. Além disso, esta mesma lei citada anteriormente determinou no seu Art. 4º a acessibilidade nos meios de comunicação, como podemos observar abaixo:

Aos cidadãos com deficiência sensorial (visual e auditiva/surdez e surdo-cega) será garantido: I- Janela com intérprete de LIBRAS em

vídeos; II- Intérprete de LIBRAS e LIBRAS tátil em pronunciamentos oficiais dos Poderes Executivo e Legislativo; III- Audiodescrição para pessoas com deficiência visual (cego ou baixa visão) em vídeos; IV- Textos em Braille e fonte ampliada em casos de comunicação impressa, e; V- Acessibilidade em sites oficiais com LIBRAS, fonte ampliada, autocontraste, navegação por comandos, legendas e outros instrumentos que possam promover acessibilidade comunicacional.

Ainda não vivemos a inclusão em sua totalidade, todavia, acreditamos em um mundo melhor baseado nos princípios que norteiam a igualdade sendo trabalhada a partir das diferenças. Hoje conseguimos visualizar o quanto essas iniciativas em criar políticas públicas que incluam essas pessoas nos diversos espaços sociais têm contribuído para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Os representantes municipais de Rio Branco têm trabalhado para que a inclusão de pessoas com deficiência seja efetivada não somente na teoria. De acordo com o entrevistado concedida pelo professor Joaquim Oliveira, ex- coordenador de Educação Especial da prefeitura, Rio Branco atualmente é a primeira Capital a efetivar todos os profissionais da Educação, oferecendo plano de carreira, formação aos professores, acessibilidade e condições para que todos os alunos sejam acolhidos e desenvolvam suas habilidades e potencialidades nos espaços escolares, independente de suas condições, o que não finda as dificuldades e os muitos avanços que ainda se fazem necessários.

No capítulo seguinte, especificamente apresentamos o aporte metodológico deste trabalho e quais foram os caminhos trilhados para organizar e estruturar a parte textual, pesquisa de campo e a sistematização de todas as informações coletadas durante as diversas fases dessa produção.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção temos o objetivo de apresentar o procedimento metodológico adotado em nosso estudo, o perfil dos participantes e o método de análise dos dados.

Fizemos uma pesquisa seguindo uma abordagem qualitativa, descritiva-explicativa quanto aos procedimentos, por meio de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada. Para melhor compreensão sobre a abordagem qualitativa, buscamos em Minayo sua definição:

[...] trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Desta forma, a pesquisa configura-se como qualitativa porque traz para o centro dos escritos os significados apresentados e interpretados através do contato direto com os sujeitos participantes da pesquisa.

As pesquisas são desenvolvidas a partir de uma série de métodos, técnicas e classificações que estão interligados ao corpo do texto. No caso deste trabalho, utilizamos como forma de chegarmos aos nossos objetivos, à pesquisa descritiva-explicativa. É importante destacar o que Prodanov (2013) diz sobre a pesquisa descritiva:

Pesquisa descritiva: quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. (PRODANOV, 2013, p. 52).

Quanto à pesquisa explicativa, Lakatos (2020) explica que essa fase se dá após a coleta de dados, e se constitui como o núcleo central da pesquisa. Quanto aos procedimentos de coleta de dados para a elaboração da pesquisa, utilizamos a revisão bibliográfica que de acordo com Lakatos (2021) é uma procura em fontes, documentos, bibliografias, dentre que se torna imprescindível para a não duplicação de esforços e não “descobertas” de ideias já expressas no trabalho. A revisão bibliográfica norteia os

rumos do trabalho, através dela podemos identificar o que já foi pesquisado e as conclusões feitas a partir de estudos sobre a temática.

Para a construção e discussões teóricas desse texto, utilizamos autores como Mantoan (2003, 2011, 2015), Carvalho (2014, 2012, 2010), Bueno (2016), Kassab (2012), Mazzotta (1982, 2011), esses foram os autores que contribuíram teoricamente para aprofundar as discussões e escrita sobre a história da educação especial e da educação inclusiva no Brasil. Além disso, utilizamos Ball (2016, 2011) Mainardes (2011), e Holfling (2001), como embasamento para melhor compreensão sobre as políticas educacionais e seus contextos teóricos e práticos. Para a construção da metodologia da pesquisa, utilizamos autores como Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2009), Prodanov e Freitas (2013). Foram utilizadas ainda algumas fontes documentais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, (1994); Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 4.024/1961, Lei nº 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal de 1988 como arcabouço legal que formalizou o direito à educação para pessoas com deficiência no Brasil.

Além da revisão bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo, que de acordo com os autores Marconi e Lakatos (2003):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 185).

Desta forma, a pesquisa de campo é a etapa posterior ao bibliográfico, e configura como parte fundamental para entendermos as relações que se estabelecem no ambiente que a pesquisa está inserida. Desta forma, a pesquisa de campo foi realizada em 04 escolas do município de Rio Branco/Acre, cuja finalidade foi analisar a relação entre as políticas públicas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica no município de Rio Branco/Acre. Os critérios para escolha das escolas: aquelas que possuem o maior número de alunos público alvo da Educação Especial matriculado e frequentando as aulas, professores do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Rio Branco com mais de dois anos de experiência, e que tenha em sua sala de aula alunos público alvo da Educação Especial.

Como parte deste processo, a coleta de dados foi realizada através da entrevista semiestruturada, e do questionário fechado. A entrevista, de acordo com Lakatos (2020 p. 213) “é um encontro de duas pessoas, a fim de uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”, esta é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas, justamente por buscar entender um problema através da sua subjetividade. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com 10 (dez) professores da rede municipal do município de Rio Branco/Acre. A princípio estava programado que as entrevistas fossem realizadas com 16 (dezesesseis) professores, porém, por problemas ocasionados pela pandemia do Covid-19 não foi possível realizar a pesquisa com todos os professores, o que não causou danos à pesquisa.

O roteiro da entrevista composto por quinze questões foi estruturado com perguntas voltadas para compreender o entendimento dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, assim como das políticas inclusivas que norteiam a educação especial nas escolas regulares brasileiras. As questões contemplam os desafios que os docentes enfrentam em seu fazer pedagógico, principalmente com alunos público alvo da educação especial, os conhecimentos que os mesmos têm das próprias políticas que são implementadas dentro do ambiente escolar, além de questionar sobre outro ponto importante para a inclusão, no caso, a formação dos professores para trabalhar com o público alvo da educação especial.

Com relação ao questionário fechado, segundo Lakatos (2020, p. 219) é uma “série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Esta técnica permite que os professores, no caso deste trabalho, possam responder as questões de forma mais tranquila, e depois devolver para a pesquisadora. Esclarecemos ainda que o questionário foi utilizado para traçarmos o perfil acadêmico-social dos participantes, sendo composto por dez questões objetivas, e apresentou indagações sobre a vida profissional dos docentes, como por exemplo: formação, especialização, quantidade de tempo que atua na área de educação especial, dentre outras.

Lakatos (2020) destaca ainda que há uma série de vantagens quando trabalhamos com o questionário fechado:

Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados, como por exemplo: atinge maior número de pessoas simultaneamente, economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de

campo, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, dentre outras. (LAKATOS, 2020, p. 219).

Nesse entendimento, a escolha por trabalhar com o questionário fechado parte da perspectiva de traçar o perfil dos participantes do estudo buscando compreender quem são e como trabalham suas práticas na perspectiva da educação inclusiva. A aplicação desse questionário é de grande importância para a pesquisadora, pois a partir do perfil dos participantes é possível obter um melhor aprofundamento da análise dos dados advindos da entrevista.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) do município de Rio Branco-Ac. Visando o anonimato, as escolas não foram identificadas por seus nomes reais e utilizamos as siglas correspondentes ao nome do município das referidas escolas, a saber: Escola RB1, RB2, RB3, RB4.

Para o bom funcionamento da pesquisa, e com vista a melhor organização dos dados, foram estabelecidos alguns critérios que os participantes tiveram que atender. Como critério de inclusão, selecionamos apenas professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Rio Branco, com mais de dois anos de experiência e que tinham em sua sala de aula alunos público alvo da Educação Especial. Além disso, estabelecemos também critérios de exclusão, sendo excluídos da pesquisa professores que trabalham em regime temporário; professores que não têm em suas salas de aulas alunos público alvo da educação especial; professores que têm apenas 02 anos ou menos de experiência. A escolha por trabalhar com professores cujos critérios foram mencionados acima pode ser explicada por questões de experiência e adaptação ao ambiente escolar.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, CAEE nº 31939320.8.0000.6010 no dia 26.06.2020, sendo que para a realização da pesquisa de campo, inicialmente fizemos um primeiro contato – por meio de reunião previamente agendada – com a gestão das escolas participantes para conceder permissão para realizar pesquisa e contato com os docentes para que fossem organizados os dias para a entrevista e a melhor forma de eles responderem ao questionário. A partir disso, começamos a organizar e executar o cronograma para a coleta dos dados.

Na reunião acima mencionada, esclarecemos para a equipe gestora e para os professores participantes a importância da realização do estudo, assim como todos os

passos que seriam necessários para a efetivação da pesquisa. (buscando sanar todas as dúvidas em relação à pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE), além de coletar a assinatura do TCLE.

Após concluir as entrevistas e o questionário, fizemos a análise dos dados coletados, sendo que para o questionário tabulamos os dados do perfil dos participantes e para a entrevista fizemos uso da análise de conteúdo para realizar toda a parte de categorização das falas dos participantes. Para tanto, utilizamos como referência, Bardin (2016), que explica esta análise como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p.48).

A análise dos dados é uma parte fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, pois, é a partir desse procedimento que buscamos atribuir sentidos às mensagens que foram expressas através da realização da pesquisa de campo. Além disso, vale esclarecer que, dentre as muitas possibilidades oferecidas pela análise de conteúdo, optamos nesse estudo pela análise categorial que, conforme a autora:

É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. “É, portanto, um método taxionômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (BARDIN, 2011, p. 43).

Assim, esta técnica, nos permite fazer uma completa organização dos dados, e organizá-los em categorias, sendo necessária compreensão prática e teórica para melhor interpretar a mensagem que está sendo passada durante as etapas da pesquisa. Mas, a análise de conteúdo será melhor entendida no detalhamento de como se deu o processo da coleta de dados e as etapas para análise.

A seguir, apresentamos o perfil dos participantes.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste subitem apresentamos o perfil dos profissionais que participaram dessa pesquisa, no caso, os professores regentes da rede municipal de Rio Branco/Acre, por meio do questionário fechado (Apêndice B). Ao traçar o perfil dos participantes foi possível identificar quem é esse profissional e como trabalha a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial em sua sala de aula, algo essencial para nosso estudo.

Como já mencionado no campo metodológico, a pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) do município de Rio Branco-Ac. A proposta inicial contava com a participação de 16(dezesseis) professores regentes, sendo quatro de cada escola, porém, por consequência da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid 19, o contato com os professores ficou mais difícil tendo em vista que alguns dos participantes ficaram doentes ou não foi possível realizar contato através da internet, portanto, foi realizada a pesquisa com apenas 10 (dez) participantes, conforme será mostrado a seguir:

Quadro I: Identificação das escolas e número de questionários recebidos

ESCOLA	QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS
Escola RB1	4
Escola RB2	3
Escola RB3	2
Escola RB4	1

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2021)

A partir das respostas dos questionários recebidos foi possível realizar a identificação de alguns pontos importantes da carreira, da formação e da bagagem que esses participantes carregam durante anos de experiência em sala de aula, sobretudo no âmbito da educação especial.

3.1.2 perfil por sexo, idade, tempo de trabalho e graduação.

Quanto ao perfil dos professores participantes, através da pesquisa de campo em quatro escolas da rede municipal de Rio Branco/Acre, foi evidenciada a

predominância dos participantes do sexo feminino no exercício da docência, principalmente com graduação em licenciatura plena em Pedagogia, com duas exceções em licenciatura em Geografia e Letras Português. Neste sentido, dos 10 (dez) participantes que responderam o questionário fechado e responderam nossas perguntas da entrevista, apenas dois eram do sexo masculino.

Quadro II: Idade, sexo, graduação e tempo de trabalho dos participantes:

Participante/Idade	Sexo	Graduação	Tempo de trabalho
RB1P1- 37 anos	Feminino	Pedagogia e Letras Português	16 anos
RB1P2 – 38 anos	Feminino	Pedagogia	6 anos
RB1P3- 25 anos	Masculino	Pedagogia	7 anos
RB1P4- 35 anos	Masculino	Pedagogia	6 anos
RB2P1-47 anos	Feminino	Pedagogia	15 anos
RB2P2-47 anos	Feminino	Pedagogia	4 anos
RB3P1- 29 anos	Feminino	Pedagogia	6 anos
RB3P2-53 anos	Feminino	Pedagogia	35 anos
RB4P1- 47 anos	Feminino	Biologia/ pedagogia	22 anos
RB4P2 – 57 anos	Feminino	Licenciada em geografia	32 anos

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2021)

Não é de hoje que ao realizarmos pesquisas em escolas constatamos o significativo número de mulheres exercendo a profissão, seja como docente, coordenação de ensino ou pedagógica, assim como os demais serviços de apoio educacional. Esses casos são denominados por muitos autores como a chamada feminização do magistério que perpassa do nível nacional até chegar ao local, todavia, de acordo com Rosa (2011) nem sempre esses espaços foram predominantes às mulheres, como destaca a autora a seguir:

A educação, por um longo período, foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles. As mulheres foram inseridas aos

poucos neste processo e as formas de ensino eram diferentes das destinadas aos meninos. (ROSA, 2011, p. 3).

Como podemos observar, a predominância das mulheres na docência veio se consolidando aos poucos, e isso só aconteceu por resistências e lutas em favor de igualdade entre os sexos, algo que nos séculos passados era praticamente inexistente.

Se nos aprofundarmos em estudar a trajetória das mulheres no Brasil, veremos que as mesmas foram invisibilizadas, silenciadas e seus direitos políticos, sociais, culturais, profissionais, dentre outros negados por consequência do patriarcado, mas o foco principal desse tópico não está diretamente ligado a essas reflexões sobre a inserção das mulheres no magistério.

Com relação a esse fator de predominância do sexo feminino na pesquisa realizada nas escolas municipais de Rio Branco/Acre, entende-se como um fator que vem sendo influenciado ou seguindo um ideal construído a nível nacional até chegar ao local. Damasceno (2011, p. 158) afirma que essa predominância do sexo feminino na docência, principalmente na rede municipal “vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio” . Como o foco da pesquisa concentra-se nos anos iniciais, foi constatada a grande maioria do público docente sendo do sexo feminino.

Além disso, durante a pesquisa foi evidenciado que a idade dos participantes varia entre 25 a 46 anos de idade. Um dos requisitos que foi utilizado como forma de escolha dos participantes está diretamente ligado ao tempo de exercício da docência, algo que nesse trabalho é considerado importante já que estamos dialogando com práticas pedagógicas inclusivas.

O tempo de serviço dos professores que participaram da pesquisa varia bastante. Dos dez professores, sete estão entre 6-10 anos três entre 7-32 anos de exercício da docência. A questão central que norteia a escolha por participantes que apresentam mais tempo de experiência na docência pode ser explicada pelo próprio significado que esses professores inferem nas práticas pedagógicas inclusivas, já que existe por parte dos professores certo grau de segurança e habilidades para trabalhar com o público alvo da educação especial, o que no entendimento de Damasceno (2011), pode ser entendido da seguinte forma:

O processo temporal da carreira docente torna-se também importante, no sentido de se analisar as condições subjetivas nas quais o trabalho é

realizado. Estas condições se referem à vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece, especialmente com os alunos. Desse modo, identifica-se melhor esse profissional, bem como sua situação de trabalho. (DAMASCENO, 2011, p. 165).

O tempo de docência dos profissionais neste trabalho traz contribuições importantes que configura sua prática e a forma que esses professores lidam com as questões relacionadas ao processo de inclusão. É importante destacar que de acordo com as respostas obtidas através dos questionários aplicados, de 10 (dez) questionários respondidos, apenas dois relataram sentir dificuldades em trabalhar com público alvo da educação especial.

Fazendo uma relação com o tempo de sala de aula, o que de certa forma acaba “facilitando” nas práticas pedagógicas, às dificuldades que os mesmos enfrentam para trabalhar com o público da educação especial, nos chamou a atenção a questão da especialização e formação desses profissionais, ao analisar os dados observamos que apenas dois dos professores não tinham formação continuada ou especialização na área da Educação Especial ou inclusão. A formação continuada associada às práticas pedagógicas inclusivas são nichos fundamentais para o bom funcionamento da inclusão, por isso, é imprescindível que o professor que atua na educação atualmente seja qualificado e tenha em sua dinâmica educacional práticas que fortaleça o processo de inclusão.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ANÁLISE DO OBJETO PESQUISADO NA PERSPECTIVA DE BARDIN

Partindo das questões enfatizadas anteriormente, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foi feita a escolha por trabalhar a análise de conteúdo. Franco (2005) define esse procedimento como:

Um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem... Além disso, a Análise de Conteúdo permite o pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (FRANCO, 2005, p. 20).

A análise de conteúdo é explicada por muitos autores, porém, nesse estudo utilizamos Bardin (2011, 2016), e Franco (2005), ambas estudaram, procuraram aprofundamento em estudos dessa natureza e deram novos significados para as pesquisas científicas. Bardin (2016) destaca que a Análise de Conteúdo foi experimentada em pesquisas de vários tipos: religiosas, bíblicas, pesquisas de autenticidade feita na Suíça, e também pesquisas de cunho sociológico, porém, esse tipo de análise foi experimentado principalmente no campo da psicologia, campo de formação e pesquisa da autora. Todavia, inicialmente esse método de pesquisa foi bastante procurado e utilizado em textos jornalísticos e publicidades.

Seguindo a concepção de Bardin (2016), o primeiro a de fato ilustrar a história da análise de conteúdo foi o H. Hasswell, que realizou análises de imprensas e de propagandas desde meados de 1915. Ao longo dos anos 1940- 1950, vários tipos de estudo foram feitos tendo como método de sistematização a análise de conteúdo, porém, aplicado em diferentes contextos. As pesquisas e visibilidade desta forma de análise fez com que chegassem ao final de 1950 com uma definição mais clara e objetiva do método, sendo este utilizado por pesquisadores de diferentes áreas no desenvolvimento de suas pesquisas científicas.

A busca por um procedimento metodológico capaz de traduzir as diversas expressões verbais e interpretação das mensagens foi se desenvolvendo com o passar dos anos, o que significa que levou tempos para ser reconhecido. Bardin (2016, p. 13), destaca que em 1955, através de um Congresso com pesquisadores de vários lugares, descobriram pesquisas importantes que tinham sido realizadas a partir da análise de conteúdo.

A partir de então, o método passou a ser utilizado com maior frequência e ganhou forças, passou a ter um rigor científico baseado na objetividade cada vez menor, o que contribuiu para que os pesquisadores atribuíssem sua função ou objetivo como parte fundamental da inferência.

Franco (2005) conceitua a palavra inferência da seguinte forma:

Inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada da interpretação. A inferência é a razão da análise de conteúdo; é ela que confere a razão da análise de conteúdo; é ela que confere a esse procedimento relevância teórica. (FRANCO, 2005, p. 26).

Importante destacar a relevância que a análise teórica atribui à análise de conteúdo. Em todos os casos de pesquisas científicas, é essencial que existam comparações entre o que foi pesquisado e o que já existem escritos sobre o assunto, isso faz com que a pesquisa tenha maior rigor e não fique associado apenas ao que foi coletado durante a pesquisa de campo.

Foram muitas as pesquisas empíricas e questionamentos sobre o que seria essa nova metodologia que revolucionou o campo das pesquisas qualitativas no mundo, principalmente por oferecer novas possibilidades de interpretação, assim como novas formas de realizar pesquisas com uma concepção diferente do que era comum no campo científico.

Franco (2005) destaca um ponto importante sobre a análise de conteúdo e explica que esta metodologia de tratamentos de dados com vista à interpretação de determinado material só pode ser realizada através da comunicação estabelecida entre pesquisador e professores durante a entrevista semiestruturada, buscando trazer mensagens consideradas ocultas que são captadas através da subjetividade do que é falado pelo docente participante.

Com relação a isso, Bardin (2016) chama a atenção para que ao realizar a análise de determinado conteúdo o pesquisador leve em consideração as diferentes interpretações que surgirão durante desenvolvimento da pesquisa. Essas interpretações possivelmente não seriam captadas utilizando apenas o questionário fechado, no caso dessa pesquisa.

Como a análise de conteúdo trata-se de uma metodologia de tratamentos de dados com vista à interpretação de determinado material de forma qualitativa, Bardin (2016) chama a atenção para que ao realizar a análise de determinado conteúdo, o pesquisador leve em consideração as diferentes interpretações que surgirão de forma mais oculta durante o desenvolvimento da pesquisa.

Outro ponto importante para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e que Bardin (2016) destaca em sua obra são as etapas ou fases de análise, nesse texto utilizamos três fases fundamentais, a primeira: a) pré-análise, foi o momento de buscar familiaridade com o objeto pesquisado, assim como organizar o material para melhor compreensão do trabalho que seria desenvolvido, segunda fase, b) exploração do material, sendo que nesse momento buscamos alinhar os objetivos do trabalho com o que foi coletado de dados para posteriori sistematizar e definir as nossas categorias, e

terceira fase, c) tratamentos dos resultados e interpretações, buscamos fazer a análise do que coletamos durante a pesquisa de campo, dando novos significados e reflexões sobre a política de inclusão escolar de pessoas público alvo da Educação Especial e formação de professores no Município de Rio Branco-Acre.

Durante a primeira etapa, a chamada pré-análise foi realizado o levantamento de todo o material que sustentaram teoricamente o processo de organização do trabalho, sendo que para isto foi feito a chamada “leitura flutuante”. Essa leitura nos permitiu ter contato direto com o material coletado e a partir de então sistematizar o que iria ser trabalhado durante o texto. Foi neste momento que fizemos a organização dos dados coletados através das entrevistas objetivando compreender as ideias iniciais que foram retiradas do material.

Assim, chegando à segunda etapa, que de acordo com Bardin (2016), é o momento de exploração do material, foi realizada a divisão do texto em categorias de análises. Nessa etapa identificamos e criamos três categorias e sete temas, sendo importante destacar que as categorias foram criadas posteriores à análise das entrevistas, observando os pontos principais de cada entrevista, assim como reflexões trazidas pelos participantes sobre o tema abordado. Os textos foram recortados em unidades de registros e a partir de então foram identificados os elementos chaves para realizar a primeira categorização. Em nosso estudo, após idas e vindas ao material, optamos pelos temas, separando aqueles que mais se repetiam no conteúdo das falas dos participantes.

A terceira e ultima fase está relacionada ao tratamento dos resultados da análise dos dados coletados. Seguimos de acordo com a visão de Bardin (2016), sendo que nessa ultima etapa, foi o momento que buscamos através das inferências e interpretações entender os conteúdos e os significados que eles atribuíam para a pesquisa, através da subjetividade. Ao analisarmos as categorias encontradas durante a análise de conteúdo e criar um diálogo com os autores que fundamentam o estudo, foi feito a associação das teorias, principalmente das legislações com as práticas pedagógicas docentes e assim partimos para a construção do texto final da pesquisa. Estas são algumas das principais ideias da autora Bardin (2016) e Franco (2005), para trabalhar com o método de análise de conteúdo.

Destacando que após a análise dos dados coletados das entrevistas semiestruturadas, obtivemos como resultados três categorias e sete temas que apresentamos no quadro abaixo:

QUADRO III: CATEGORIAS DE ANÁLISES

CATEGORIAS	TEMAS
1. ELEMENTOS CONCEITUAIS: OS AVANÇOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de educação especial e educação inclusiva. - Compreensão docente da política nacional de educação especial.
2. OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ausências que dificultam o processo inclusivo. - A organização pedagógica: suprimindo as ausências.
3. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FAZER DOCENTE INCLUSIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Relação teórica e prática entre a política e o fazer docente. - A política nacional de educação especial e a capacitação docente - Associação entre a prática e a ludicidade.

Dados: Fontes da pesquisadora (2021)

Com a delimitação das categorias e temas, passamos a análise dos dados advindos desta sistematização.

A seguir, apresentamos a análise dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS ADVINDOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nesta seção temos como objetivo apresentar os resultados obtidos através da coleta de dados durante a pesquisa de campo realizada com os participantes por meio da entrevista semiestruturada, buscando estabelecer um diálogo com os autores e documentos utilizados em nosso referencial teórico. Além de uma subseção com resultados detalhados de como acontecem às formações dos profissionais da Educação Especial do Município de Rio Branco.

A análise dos dados resultou em três categorias, sendo elas: Elementos conceituais: os avanços da Política Nacional de Educação Especial e a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva; Os desafios das práticas Inclusivas; e Política de Educação Especial e o fazer docente inclusivo.

A seguir, analisamos essas categorias e seus respectivos temas.

4.1 ELEMENTOS CONCEITUAIS: OS AVANÇOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta primeira categoria trata das concepções dos participantes sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, bem como a relação que se estabelecem entre esses temas e os avanços da Política Nacional de Educação Especial para a construção de uma escola inclusiva, sendo, portanto, composta por dois temas: **1. Conceito de educação especial e educação inclusiva; e 2. Compreensão docente da política nacional de educação especial.**

Nesse primeiro tema: **conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva**, ressaltamos que o entendimento e a conceituação dessas duas áreas se configuram como fatores importantes para a compreensão de como as políticas e a temática inclusiva têm sido trabalhada por professores da rede municipal de Rio Branco. Assim, foi realizado um questionamento sobre o que os professores participantes da pesquisa compreendiam sobre o que é a educação especial e a educação inclusiva. As respostas obtidas foram satisfatórias e parte dos entrevistados souberam responder e diferenciar essas duas grandes áreas. É importante destacar que as entrevistas foram

transcritas e citadas nesse trabalho de maneira literal, sem modificações. Assim, obtivemos como respostas:

A Educação Especial permite a convivência da pessoa com deficiência com todos da escola, enquanto a Educação Inclusiva fornece meios para que essa educação aconteça, favorecendo a diversidade e utilizando recursos que podem ajudar na aprendizagem dos alunos (PARTICIPANTE RB3P1).

Educação especial é uma modalidade, o que nós ensinamos para as crianças que necessitam de ensino especial, ela é voltada para o aluno que tem necessidade e dificuldade em aprendizagem. (PARTICIPANTE RB1P1).

A educação inclusiva é o que nós tentamos fazer na escola que é a inclusão, trazer esse aluno para a convivência com os outros, todos são iguais, mas precisamos respeitar as diferenças de cada um. (PARTICIPANTE RB2P1).

A educação especial é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender crianças que tem algum tipo de deficiência. [...] A educação inclusiva é aquela que as crianças aprendem a conviver com as diferenças; elas começam a entender que nem todo mundo é igual, mas nem por isso é diferente. (PARTICIPANTE RB2P2)

Percebe-se que os participantes detêm de certos conhecimentos em termos específicos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Saber a definição e concepção da diferença que existe entre esses dois temas sem dúvidas influencia o entendimento de quem está trabalhando essas diferenciações na prática.

Ao analisar as respostas, é perceptível que dois professores participantes veem a Educação Especial como uma modalidade de ensino, enquanto outros trouxeram apenas o contexto que se trabalha à educação especial dentro do sistema educacional. A proposta de trabalhar uma educação que possa atender as especificidades de cada aluno se deu através de movimentos que já foram mencionados anteriormente e consolidado através de leis, decretos e normas, sendo que a Educação Especial de acordo com a LDBEN nº. 9.394/1996 é definida como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino. Logo, percebe-se que com relação à Educação Especial, os professores participantes da pesquisa apresentam conhecimentos sobre sua conceituação, mas através de fragmentos da fala de alguns podemos observar que ainda existem profissionais que confundem inclusão com integração.

De acordo com Lima (2016) quando falamos em Educação Especial, devemos compreender que ela está inserida em uma nova modalidade de ensino que estabelece as seguintes especificidades:

A Política Nacional de Educação Especial dá prioridade para o atendimento de todas as pessoas com deficiência- mental, visual, auditiva, física e múltipla, além das pessoas com condutas típicas (problemas de conduta) e das superdotadas- na rede de ensino comum. (LIMA, 2016, s/p).

Desse modo, é possível afirmar que os professores que definiram a Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino voltada para as pessoas com deficiência, sabem o seu conceito/contexto de utilização. Mas, nem todos os participantes conceituaram a Educação Especial com base no já mencionado, como por exemplo, a participante RB1P1 que ao responder a questão destacou:

Acredito que a educação especial melhorou bastante de uns anos pra cá, mas ainda precisa melhorar. Na rede municipal ela está muito mais estruturada, existem professores mediadores capacitados e passam por formações contínuas, e isso ajuda bastante e é um trabalho muito interessante. (PARTICIPANTE RB1P1).

Sem um conceito formado sobre a Educação Especial a participante apresentou pontos importantes no que se refere à educação na perspectiva da inclusão, citando inclusive os professores mediadores e das formações que recebem para trabalhar com a educação especial, porém, acabou fugindo do contexto conceitual que era o foco da pergunta. Isso não necessariamente se configura como falta de conhecimento da temática, pois segundo dados coletados, a mesma é pós-graduada em Educação Especial e já trabalhou como professora mediadora pela rede municipal de Rio Branco/Acre.

A proposta de conceituar a Educação Inclusiva também apresentou algumas diferenças com relação às respostas dadas pelos participantes. O conceito de educação inclusiva já foi apresentado anteriormente no referencial teórico deste estudo, mas reforço o que a autora Mantoan (2015, p. 35) assinala, isto é, trata-se de um “produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. Isso significa que a inclusão se ancora em uma nova concepção de educação voltada para todos aqueles que foram/são caracteristicamente excluídos por fatores diversos.

Relacionando o conceito formado pela autora sobre a inclusão e associando a fragmentos das falas de alguns dos participantes, nota-se que a concepção de Educação

inclusiva que eles têm em suas teorias não fogem do que os autores trazem, é o caso da participante RB2P1, quando na entrevista destaca que “a educação inclusiva é o que nós tentamos fazer na escola que é trazer esse aluno para a convivência com os outros, pois todos são iguais”, ou na fala da participante RB2P2 quando afirma que “a educação inclusiva é aquela que as crianças aprendem a conviver com as diferenças”.

A concepção de Educação Inclusiva parte de uma lógica que engloba a totalidade e que busca incluir no mesmo espaço a diversidade, sem discriminar ou excluir, e que as crianças se sintam parte do processo. Mantoan (2015, p. 35) chama a atenção para esse ponto em específico e acrescenta que as escolas inclusivas precisam promover “ações educativas que tenha eixos no convívio com a diferença e a aprendizagem”, e isso pode ser visto na fala da participante RB3P1, quando ao conceituar a educação inclusiva afirma que ela “fornece meios para que essa educação aconteça, favorecendo a diversidade e utilizando recursos que podem ajudar na aprendizagem dos alunos”.

A inclusão escolar tem transformado a realidade de tantas pessoas que viviam no silenciamento, excluídos por serem consideradas “anormais”, principalmente aquelas pessoas com deficiência. Portanto, construir um sistema educacional inclusivo é uma alternativa para promover equidade dentro desses ambientes. A autora Ropoli (2010) acrescenta que:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (ROPOLI, 2010, p. 7)

Portanto, a valorização das diferenças é o grande motivo que a escola inclusiva busca trabalhar. Por isso que os professores em suas respostas reforçam que a inclusão está diretamente ligada a reconhecer as diferenças dos alunos e não excluí-los ou tratar com indiferenças. Ao realizar as perguntas que norteiam essa categoria, foi constatada certa facilidade por parte dos professores em conceituar o que acreditam sobre o assunto, porém, é notável que em suas falas foram evitados aprofundamentos teóricos sobre as conceituações.

A partir das narrativas e respostas dos professores participantes sobre Educação Especial e Educação inclusiva, é possível que esses mesmos profissionais apresentem suas compreensões e entendimentos sobre a Política Nacional de Educação Especial e

como ela pode ajudar no processo de inclusão, sendo este entendimento o resultado do segundo tema da categoria em análise que foi intitulada: **a compreensão docente da Política de Educação Especial.**

As políticas educacionais nas últimas décadas cresceram de forma significativa e deram um novo rumo para alguns setores, incluindo o educacional que tem sofrido várias transformações positivas, sobretudo das políticas inclusivas.

Ao analisar os dados sobre o tema “compreensão docente da política de Educação Especial”, notou-se que alguns participantes trouxeram pontos de grande relevância sobre a compreensão das Políticas de Educação Inclusiva. Indagado sobre esse entendimento o participante RB1P4 afirmou que, o “principal objetivo dessa política na escola é acolher e proporcionar possibilidade de todas as crianças e adolescentes terem o direito deles garantidos”. Outra participante destacou que as Políticas de Educação Inclusiva tiveram um significado muito grande para as pessoas com deficiência e afirma que:

Antigamente as crianças eram deixadas nas escolas meio que abandonadas só para cumprir o horário, cumprirem tempo, eu mesma presenciei na época que estagiava, crianças que iam para as escolas ditas normais e essas crianças ficavam no canto da sala; quando elas sabiam escrever alguma coisa elas ficavam riscando papel como se ela não tivesse lá, e para o professor era como se esse aluno não estivesse lá (escola). (PARTICIPANTE RB2P1).

Eu acho que um dos grandes avanços foi à inclusão nas escolas regulares, assim como dos mediadores, pois nem todo professor (regente) tem formação e capacitação para trabalhar com o ensino especial, então, cada mediador fica com dois alunos e isso é um grande auxílio para nós. (PARTICIPANTE RB2P1)

Em termos de entendimento das Políticas da Educação Especial como passo importante para a inclusão, foi observado que alguns participantes através de suas falas reconhecem a importância que as políticas têm e atribui a elas responsabilidade de promover a garantia dos direitos individuais de cada cidadão, sendo que essa concepção está ligada com o que Carvalho (2006) explica em seu livro:

Nas últimas décadas, inúmeras e significativas têm sido as reflexões acerca da educação e que no contexto da educação escolar, têm gerado reformas nos sistemas educacionais... Tais transformações inspiram-se no direito de todos à educação em igualdade de condições de acesso e permanência escolar. (CARVALHO, 2006, p. 77)

Em termos educacionais o Brasil de fato tem aumentado suas políticas e buscado propor soluções para romper com a exclusão das classes menos favorecidas. Os avanços estão sendo evidenciados aos poucos tanto no cenário nacional como local em favor dos direitos básicos de cada pessoa, como à educação, incluindo as pessoas com deficiência. Mantoan (2015) esclarece que as ações criadas através das leis são formas de garantir o direito das pessoas e não podem ser excludentes em razão de origem, raça, cor, idade ou deficiência. Entretanto, com o desenvolvimento dessas políticas que visam solucionar determinados problemas sociais, é possível que haja um descontentamento por parte dos profissionais que trabalham na prática tais políticas?

Ao analisar as entrevistas, foi constatado que alguns dos participantes apresentam insatisfação em relação às políticas educacionais na perspectiva da inclusão ocasionados por diversos fatores, sendo que um desses fatores está diretamente ligado às condições que as escolas estão trabalhando essa inclusão. Mantoan (2015, p. 62) afirma que “para mudar as condições excludentes do nosso ensino escolar, é necessário enfrentar inúmeros desafios”, esses desafios na concepção de alguns participantes impedem que a inclusão aconteça e isso acontece por vários fatores, como afirmam alguns participantes:

A legislação é maravilhosa, se tudo que tivesse na legislação e nas políticas públicas fosse acontecer nas escolas nós tínhamos uma educação de primeiro mundo, mas a gente sabe que isso não acontece; a inclusão realmente ela não acontece nas escolas porque nós não temos professores preparados para isso, já vi professores isolar o aluno no fundo da sala e passar uma atividade qualquer só para preencher o tempo da criança e puder tirar uma nota para ela e isso não é incluir; inclusão é a criança participar de tudo que acontece na sala de aula, de todas as atividades, todos os eventos, é ela ter direito em material de qualidade, ter uma educação de excelência como os outros alunos e isso dificilmente acontece, mas na legislação é muito bonito, só que na sala de aula dificilmente isso acontece. O que eu vejo muitas vezes na sala de aula é o professor tirando cópia de desenho para os alunos especiais pintar, como se ele só tivesse capacidade de fazer aquilo; a criança especial tem capacidade de fazer tudo, de participar de qualquer atividade basta o professor querer, mas isso não acontece em todas as escolas nem em todas as salas. (PARTICIPANTE RB2P2).

Na verdade todas as leis são bonitas no papel e na teoria, mas na prática é totalmente diferente, a gente ver que ainda falta muito para que essa legislação seja aplicada dentro da sala de aula, e que ela seja de fato aplicada para o aluno que tem deficiência. Eu acho que ainda falta investimento, a gente tem muita dificuldade porque trabalhar

com essas crianças exige melhor material concreto, então eu acho que ainda falta muito para ela acontecer na prática (PARTICIPANTE RB1P1).

Nessa perspectiva podemos observar que a inclusão parte não somente dos professores que estão em sala de aula, mas de um conjunto de fatores que juntos compõem os caminhos para fundamentar o processo inclusivo. As principais reclamações e falhas relatadas pelos os professores participantes estão na falta de formação ou capacitação para colocar em prática o que as legislações estabelecem, todavia, os problemas que as escolas enfrentam no momento de colocar em prática a inclusão não estão limitados somente na formação/capacitação que deixam a desejar, mas também na falta de materiais que dê suporte aos atendimentos, como citou a participante RB1P1.

Sobre isso Carvalho (2012, p.54) trabalha no sentido de que “uma mudança de concepção não é imediata, ela requer reflexões e mudanças práticas educativas”, ou seja, as políticas educacionais precisam passar por essa fase de análise reflexiva sobre a sua eficácia para entender até que ponto foram de fato aplicadas, e quais os impedimentos que impossibilitaram o avanço das mesmas.

Barratta & Canan (2012) em seus escritos sobre as políticas educacionais afirmam que:

[...] não é suficiente à constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno. (BARRATTA & CANAN, 2012, p. 3).

O principal desafio na visão dos participantes é fazer com que as políticas educacionais aconteçam na prática. Inclusive, partindo da análise das entrevistas percebe-se que os docentes ainda sentem dificuldades em trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial – muito embora a política inclusiva seja uma realidade no Estado do Acre há quase duas décadas – e isso ocasiona em barreiras que impedem o desenvolvimento tanto do próprio aluno, quanto das políticas vigentes que teoricamente deveriam está sendo efetivadas, como podemos perceber na fala da participante:

O que eu vejo muitas vezes na sala de aula é o professor tirando cópia de desenho para os alunos especiais pintar, como se ele só tivesse capacidade de fazer aquilo; a criança especial tem capacidade de fazer tudo, de participar de qualquer atividade basta o professor querer, mas isso não acontece em todas as escolas nem em todas as salas. (PARTICIPANTE RB2P2).

A fala dessa participante é essencial para mostrar como alguns profissionais não trabalham na concepção de promover espaços inclusivos na sala de aula e acabam excluindo os alunos com deficiência. Entretanto, se as políticas educacionais são pensadas e criadas com a finalidade de incluir essas pessoas nas escolas de ensino regular, por que acontece o contrário? Analisando o material coletado, vemos que, de acordo com os participantes, o principal problema relatado se refere à formação que não é suficiente ou que às vezes não existe, o que reflete na falta de preparo dos professores para trabalhar nessa perspectiva inclusiva. Porém, autores e estudiosos da área, assim como alguns profissionais deixam claro que esse discurso é ultrapassado e não cabe mais no contexto atual, tendo em vista que hoje existem diversos meios incluindo a internet para buscar informações sobre o assunto. Isso pode ser explicado por Mantoan (2015, p. 79) quando afirma que “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não terem sido preparados para esse trabalho”.

A ausência de conhecimentos sobre as leis vigentes também é um fator preocupante quando buscamos efetivar as políticas educativas. Como trabalhar e efetivar uma política pública sem conhecer o que consta em sua teoria? Conhecer o que determinada lei ou decreto diz sobre a inclusão é necessário, porém, dos 10 (dez) professores entrevistados, nenhum deles souberam citar ou comentar a respeito das políticas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. O pouco citado foi de forma superficial, é o caso da participante RB2P1:

Sinceramente agora eu não me lembro do ano ou número da lei em específico, mas eu sei que nos últimos anos nós tivemos avanços principalmente com a questão da Libras; a inclusão de alunos na escola regular também, e a proibição das escolas particulares em cobrar mensalidade maior de alunos com deficiência; a questão da acessibilidade nas escolas também foi um ganho, e o novo Plano Nacional da Educação; a BNCC também em incluir alunos e que sejam tratados de forma igual. A educação inclusiva eu não sei precisamente o número da lei ou o ano, mas eu sei que tivemos grandes avanços na educação inclusiva. (PARTICIPANTE RB2P1)

É notório que a legislação em si acaba ficando em segundo plano para alguns participantes, isso pode ser evidenciado pela não identificação por parte deles em mencionar ou comentar sobre determinada lei apresentando o seu contexto ou quais os pontos positivos ou negativos que trouxe para o cenário educacional. Mas, podemos levar em consideração outro fator que também foi citado por um dos participantes, é o caso da sobrecarga de trabalho que os professores recebem, sendo que muitas vezes trabalham dois turnos e assim não lhes restam tempo para buscar ou propor novas formas de trabalhar com esses alunos, como destaca o participante RB1P3 ao afirmar que “o tempo que os professores têm para planejar ou procurar propostas que ajudem os alunos com deficiência nas suas atividades é curto porque são muitos alunos dentro uma sala”.

Os fatores carga horária dos professores e quantidade de alunos inseridos em sala de aula não deveriam ser considerados problemas que dificultassem o processo inclusivo, porém, em alguns casos foi percebido e relatado pelos próprios profissionais que esses fatores também contribuem para a não efetivação da inclusão escolar. Todavia, não podemos atribuir culpa somente aos professores por esses problemas já que é imposto a eles essas condições de trabalho. Mantoan (2015, p. 67) evidencia que esses problemas podem ser solucionados “através de uma reestruturação tanto das escolas como também do projeto-político pedagógico” buscando propor novas formas de orientar sobre a educação inclusiva nesses espaços.

Mas, diante de todos os questionamentos e críticas que surgem por parte dos professores com relação às políticas inclusivas e até mesmo do próprio sistema educacional, foi constatado que esses profissionais em sua grande maioria estão acompanhando as mudanças que vêm acontecendo na sociedade com relação à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, eles vivenciam na prática o cotidiano dessas pessoas e buscam dentro das suas possibilidades traçarem estratégias que possam incluir todos os alunos na sala de aula comum.

A seguir apresentamos a segunda categoria e seus respectivos temas.

4.2 DESAFIOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Esta segunda categoria trata dos elementos essenciais para efetivação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo composta por dois

temas: **1. Ausências que dificultam o processo inclusivo;** e **2. A Organização Pedagógica: suprimindo as ausências.**

Muito comum ouvir relatos de boa parte dos profissionais da educação que, ao associar as suas práticas pedagógicas com a temática inclusão de pessoas público alvo da Educação Especial, surgem uma variedade de desafios que dificultam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino regular para este público. Sobre isso, os participantes deste estudo relatam uma série de desafios, problemas, dúvidas e superações que fazem parte das suas vivências diárias nas escolas, como relatam abaixo:

Os maiores desafios encontrados são: a quantidade de alunos em sala de aula, isso desfavorece a realização de um trabalho com maior qualidade e o fato da preparação para trabalhar com este público, porque embora o professor já tenha feito cursos preparatórios, ter tido orientações e ter certas experiências, mesmo assim cada ano nos deparamos com situações diferentes. É preciso estar pesquisando, estudando e aprendendo sempre. (PARTICIPANTE BR1P3).

O ato de incluir é um desafio, quebrar paradigmas que estavam impostos socialmente há décadas exige esforços, estratégias, políticas públicas e dedicação coletiva para fazer acontecer. No campo de trabalho dos professores que também são responsáveis por construir uma escola inclusiva surgem desafios, às vezes sua prática docente e seu conhecimento sobre o assunto são questionados e colocados em reflexão. Alguns desafios foram citados pelo participante BR1P1, é o caso da condição do trabalho docente e a superlotação das salas de aulas. Esses fatores quando não são organizados de forma correta dificultam o trabalho dos professores na perspectiva inclusiva.

Silva e Rosso (2002, p. 2041) ao escreverem sobre a temática destacaram que as “condições de trabalho docente é um dos fatores mais discutidos em todas as ocasiões em que se trata da melhoria do ensino”, isso reflete na narrativa dos professores participantes, principalmente quando relacionam com suas práticas. Na visão de alguns participantes os problemas que os profissionais enfrentam são variados, mas para a participante RB1P1 o principal é:

O meu maior desafio hoje é realmente garantir que eles sejam inseridos nesse processo, observar se eles estão sendo integrados, fazer adaptações que eles consigam compreender e que realmente venham causar algum dispositivo através de atividades que eles possam compreender de fato de acordo com a realidade de cada um. (PARTICIPANTE RB1P1)

Eu não tenho problema em trabalhar com criança especial, pois eu parto do princípio de que quando eu pego uma turma aquelas crianças são minhas, então do jeito que vou trabalhar com uma vou trabalhar com outras, a diferença é que com criança especial eu vou ter que pesquisar mais, me atualizar mais e tenho que buscar meios que façam eles aprender interagindo com outras crianças, o que está faltando para o professor na sala de aula são formação, mas não é só aquela que a pessoa chega lá e vão falar, falar, falar pra você sem te passar nada. Na verdade eu acho que eles deveriam fazer uma formação em forma de oficina, ensinando como trabalhar com a criança, acho que é isso que está faltando. Tem formação para os mediadores, não tem para o professor regente, isso que está faltando para o professor trabalhar junto com o mediador, os dois fazerem a mesma formação em forma de oficina ensinando atividades novas, ensinando como trabalhar com essas crianças, acho que é isso que está faltando. (PARTICIPANTE RB2P2)

Analisando o que as participantes relataram, nota-se que os principais desafios estão voltados para: 1- falta de formação docente, relacionado à falta de preparo para trabalhar com o público alvo da educação especial nas escolas de ensino regular; 2- dificuldades em adaptações de materiais para os alunos que precisam de intervenções pedagógicas; 3- superlotação das salas de aula, dificultando o apoio e atenção para trabalhar a individualidade de cada aluno que precisa de suporte. São problemas que afetam diretamente na efetivação da inclusão escolar e impossibilita o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do público alvo da educação especial.

Martins (2021, p. 334) afirma que “os profissionais da educação constantemente se deparam com a diversidade dos educandos” e que “o atendimento às diferenças é algo imprescindível nas práticas pedagógicas”. Mas, sabemos que a inclusão escolar implica em questões mais complexas e dificultosas em sua ação no campo da transformação teórica em prática. A complexidade reside na diversidade de educandos que os professores e profissionais que compõem o quadro da escola recebem durante o ano letivo.

Diante dessa complexidade que é trabalhar a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, é importante nos questionarmos sobre esses problemas e apresentar baseada em autores e nas próprias legislações melhores soluções para esses problemas/desafios. A questão principal é: Quais as melhores ideias para trabalhar e solucionar esses desafios? Como os professores e a equipe escolar devem trabalhar para suprir as ausências impostas através dos desafios?

Um dos grandes problemas relatados pelos professores diz respeito à aquisição de conhecimentos na formação continuada que realmente sirvam para utilizar na prática

pedagógica com alunos publico alvo da Educação Especial, sobre isso, Gatti (2019, p. 34) traz apontamentos que nos ajudam a entender esse problema, segundo essa autora, “concepções parciais, de senso comum ou frágil sobre o papel da educação básica refletem-se em formações de professores realizadas de modo fragmentário e genérico”.

Por esse motivo que os professores em pleno exercício de seu trabalho precisam buscar novas possibilidades para suprir as ausências que dificultam o processo de ensino prático. Em concordância, Silva e Rosso (2003, p. 2043) afirmam que “os professores nas escolas inventam a todo instante estratégias e saídas para driblar suas dificuldades cotidianas deficitárias de trabalho”. Nos princípios constitucionais, a formação docente é pautada como fator fundamental para o avanço da educação, mas infelizmente a legislação não é cumprida, como destaca Gatti (2019):

Na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará, bem como das situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades (GATTI, 2019, p. 40)

É urgente a necessidade de solucionar problemas dessa natureza. É importante entendermos que a educação, sobretudo a educação especial na perspectiva inclusiva não se constrói sozinha, não avança sem organização, e não se torna eficaz se, dentro de seu contexto prático, faltar condições para melhorar o trabalho dos professores – agentes transformadores de teorias em práticas educacionais.

A participante RB3P1 destaca que dentre os vários desafios que dificultam o ensino o principal é a ausência de materiais para confeccionar/adaptar recursos didáticos para o aluno. Nesse caso em específico, a professora têm em sua sala de aula 18 (dezoito) alunos matriculados, sendo que dois com deficiência com laudo, e um em investigação.

São várias as possibilidades para trabalhar com esses alunos, mas considerando que tem em sua sala de aula um número considerado de alunos e não recebe apoio para proporcionar novas abordagens, ou nova visão de aprendizagem, seu trabalho e suas práticas acabam sendo prejudicadas e assim, considera que não é capaz de efetivar a inclusão.

Por mais que o foco do trabalho não seja a formação dos professores, é imprescindível abordar essa temática quando nos referimos à inclusão, principalmente sendo um dos principais desafios que os participantes elencaram, sendo reforçado por Martins (2021):

A formação é um processo, que deve ser inicial e permanente, desenvolvida por instituições superiores de ensino para garantir reflexões e ações dos professores, de coordenadores pedagógicos de gestores em serviço, objetivando um ensino de qualidade para todos, sem exceção. (MARTINS, 2021, p. 340).

A formação continuada é de extrema importância e deveria ser melhor trabalhada com os professores e a equipe escolar, mas de acordo com os participantes essa formação ainda caminha a passos lentos e isso dificulta na materialização das políticas educacionais.

Mantoan (2015, p. 81) esclarece que “o professor inclusivo ressignifica o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino”, mas para que essa ressignificação aconteça é necessário que as políticas sejam eficazes, e que os professores aperfeiçoem as suas práticas a fim de responder às necessidades de cada um de seus alunos. (MANTOAN, 2015, p. 60).

Essa necessidade de organização dos sistemas e espaços educacionais é o ponto principal para analisar o segundo tema dessa categoria: **a organização pedagógica: suprimindo as ausências.**

Talvez um dos questionamentos mais comuns quando se trata de educação especial inclusiva é essa: o que as escolas precisam fazer para serem inclusivas? A literatura e as próprias legislações dizem o que precisa ser feito partindo pelas teorias, porém, por vezes essas não conseguem serem materializadas ou efetivadas.

Mas, na visão de alguns autores as escolas antes de tentar serem escolas inclusivas, se faz necessário que as mesmas passem por uma organização interna, trabalhando a parte pedagógica dos docentes que é um fator importante para efetivar a inclusão. Seguindo a lógica de Mantoan (2015, p. 53) “a escola precisa se reorganizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças”.

Exatamente essas práticas de ensino que alguns professores relataram como conflituoso-difícil, assim como as ausências de conhecimentos que favoreçam o aperfeiçoamento dessas práticas docentes. Porém, nada se transforma sem lutas,

organizações, a escola como parte principal deve ofertar um sistema de ensino que garanta os direitos básicos de cada um.

Mantoan (2015, p. 64), justifica que “não se pode encaixar um projeto novo, como é a inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar, daí a necessidade de recriar o sistema educacional vigente”. Como forma de organizar o sistema educacional visando à implantação da inclusão, Mantoan (2015) pontua alguns pontos que acreditar ser necessário na escola:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade e criatividade sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não excluí; formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulos para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções. (MANTOAN, 2015, p. 64)

Recriar e reorganizar os espaços educacionais são chaves para o progresso da educação de forma geral, mas no âmbito da educação especial inclusiva essa organização envolve outros aspectos, como destaca a participante RB2P2:

Quando nós fazemos o planejamento eu já sei o que eu vou dar durante a semana, vamos dizer que eu vou trabalhar as plantas, eu vou ter que garantir que meu aluno tenha o mesmo acesso a informação que os outros alunos, mas eu vou fazer uma adaptação do conteúdo, se ele não sabe ler eu vou fazer através de imagem, vou tentar através de um vídeo, então vou buscar os meios dependendo da situação dele para que ele compreenda, vou adaptando conforme a necessidade dele, ao invés de um texto uso apenas frases, entendeu? (ENTREVISTA PARTICIPANTE RB2P2)

Os planejamentos são comuns e rotineiros na prática escolar, podem ser realizados de forma semanal, quinzenal ou mensal, irá depender do como a coordenação pedagógica da escola organizou as práticas de planejar. Esses momentos de planejamento são ricos em trocas de conhecimentos, é o momento propício para os docentes solucionar suas dúvidas ou incertezas sobre o quê e como trabalhar com os alunos público alvo da educação especial utilizando as adaptações.

Para o participante RB1P3 os planejamentos na escola em que leciona funciona de maneira semanal de forma única para todos os alunos, mas após a escolha dos conteúdos ele senta com a professora mediadora e juntos buscam as melhores

adaptações para os alunos público alvo da Educação Especial, conforme explica a seguir:

Geralmente esse trabalho é feito em parceria com o professor mediador, e muitas vezes são construídas as rotinas e planejamentos semanais que envolvem as atividades para todos os alunos, então a partir dessas atividades sentamos com o professor mediador para saber como a gente pode adaptar aquele conteúdo para atender a necessidade do nosso aluno com deficiência. (ENTREVISTA PARTICIPANTE RB1P3)

Portanto, a organização que as escolas precisam passar para ser uma escola que se encaixa nos parâmetros idealizados pelas leis e literaturas é basicamente a redefinição do papel que a escola desenvolve na vida de cada pessoa que por ela passa. É propor currículos adequados, formação continuada docente, práticas de ensino inovadoras e trabalhar em prol do coletivo. Essa organização citada por autores e participantes nos faz entender o caminho que precisa ser trilhado para mostrar como as ausências e os desafios citados anteriormente podem ser preenchidos e solucionados.

4.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FAZER DOCENTE INCLUSIVO

Esta terceira categoria trata dos elementos Políticos da Educação Especial, composta por três temas, sendo eles: **1- Relação teórico e prática entre Política e o fazer docente; 2- A Política Nacional de Educação Especial e a capacitação docente; 3- Associação entre a Prática e a ludicidade.**

Nos últimos tempos as Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva têm gerado reflexões e questionamentos relacionados à sua aplicabilidade. Na concepção de alguns sujeitos essas políticas não se materializam na prática escolar por fatores diversos, porém, para adentrar nas questões principais se faz necessário realizar uma reflexão sobre como **estabelecer relação entre teoria e prática educacional no contexto do docente inclusivo.** Este é o primeiro tema desta categoria.

Sobre esse assunto, Carvalho (2006), nos leva a refletir sobre os pontos principais envolvendo as Políticas Educacionais e seus princípios norteadores, e explicita quais princípios teoricamente sustentam o processo inclusivo, como podemos observar a seguir:

Igualdade de oportunidade, respeito às necessidades individuais, melhorias do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade, remoção das barreiras das famílias e da sociedade, remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação. Esses são os princípios para colocar-se em práticas o que concebe como sistemas educacionais inclusivos (CARVALHO, 2006, p. 6).

Esses princípios servem para auxiliar e nortear os caminhos para fazer a inclusão de todos nos espaços públicos, especificamente os espaços escolares visando a inclusão do público alvo da Educação Especial. O processo de inclusão pode ser compreendido a partir de dois fatores: teoria e prática, sendo que esses dois eixos devem estar interligados para que as políticas não fiquem apenas no papel. A associação desses dois eixos com o fazer docente deveria gerar novas possibilidades de trabalhar com os alunos com deficiência.

Entretanto, essa relação tem sido difícil de ser estabelecidos, relatos dos participantes nos mostram que a relação entre teoria e prática não tem se fortalecido e isso acaba sendo um agravante para a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. A participante RB1P1 chama a atenção para um aspecto importante e diz que “a legislação ela já aponta caminhos para viabilizar a educação especial”, mas, os professores em sala de aula têm encontrado dificuldades para trabalhar esses caminhos.

Têm alguns professores que infelizmente ainda estão acomodados e não pararam para pensar que a educação veio mudando, então às vezes por falta de conhecimentos, por falta de recursos e apoio essa política não é colocada em prática por vários fatores. Às vezes o profissional tem até informação, mas lhe falta apoio, material, recursos, às vezes o profissional não tem informação, mas tem boa vontade e tenta. O bom seria se tivéssemos mais acesso a essa informações e que o profissional dessa área realmente conseguisse compreender o papel da lei e os benefícios que traria se realmente fosse colocada em prática, não ficasse somente no papel. (PARTICIPANTE RB1P1).

A política não se associa muito a teoria com a prática e findam excluindo o aluno. Muitas vezes na própria casa essa criança é excluída, tratada como um inválido, sendo que todos nós somos capazes de aprender. Alguns demoram mais tempo, outros menos, depende da estratégia, da forma como esse aluno é atendido. Cabe a todos da escola acolher esse aluno, inclui-lo de modo que ele se sinta respeitado e reconheça que aquele ambiente é pertencente a ele, igual aos outros alunos. (PARTICIPANTE RB3P1).

Na verdade como todas as leis são bonitas no papel e na teoria, na prática é totalmente diferente, a gente ver que ainda falta muito para que essa legislação seja aplicada dentro da sala de aula, dentro da

escola e que ela seja de fato aplicada para o aluno que tem deficiência. Eu acho que ainda falta muito investimento, a gente tem muita dificuldade porque para trabalhar com essas crianças é melhor material concreto, então eu acho que ainda falta muito para ela acontecer na prática. (PARTICIPANTE RB1P2).

Existe uma relação entre teoria e prática, e isso pode ser mostrado através das falas das participantes, mas o que falta são as estratégias para conseguir alcançar maiores benefícios para os alunos. Carvalho (2006, p. 6) destaca que essa associação entre aspectos teóricos e práticos no contexto do fazer docente inclusivo “não se trata de tarefa fácil, mas, felizmente, também não se trata de missão impossível”.

Mas, o fator que aparece constante como agravante é a questão da falta de recursos e apoio para transformar as teorias educacionais em práticas docentes eficazes. A fala da Participante RB2P2 esclarece um pouco sobre o que estamos tecendo diálogo, pois ela destaca que “a legislação tem sido de grande importância para a as escolas, para os alunos que viviam excluídos, mas quando chega às escolas acaba ficando fraca por conta de vários fatores”.

Fagundes e Freitas (2013) pontuam alguns pontos relacionados ao que foi exposto por nosso participante, veja a seguir:

Ao se pensar nas práticas pedagógicas que propiciam aprendizagem significativa voltada para o atendimento da diversidade e das diferenças, é preciso considerar os aspectos econômicos, políticos e sociais que permeiam as relações. Isto se justifica no sentido que a comunidade que forma a escola (alunos, professores, demais funcionários), são diferentes uns dos outros, sejam nas questões comportamentais ou nas características corporais, nos estilos de aprendizagem ou na motivação para esta, na experiência de vida ou na reação diante das diversas situações. (FAGUNDES E FREITAS, 2013, p. 20534)

Os fatores citados fazem parte dos desafios que a inclusão traz para a escola regular que engloba e afeta não somente o professor que está trabalhando a inclusão, mas todos os demais que lutam para efetivar esse processo cheio de desafios teóricos e práticos. Fazer com que esses fatores pontuados pelos autores interligados é desafiador, e muitas vezes não são resolvidos por falta de estratégias que ultrapassem essas barreiras. Por isso, é essencial que os docentes aprimorem seus conhecimentos sobre as políticas educacionais inclusivas principalmente a parte teórica, e busquem alternativas

que solucionem os problemas de natureza prática, isso não é uma tarefa simples, porém é ponto de partida para obtermos avanços da inclusão nas escolas de ensino regular.

Seguindo essas concepções sobre dois eixos tão importantes das políticas inclusivas, adentramos no segundo tema da nossa análise: **a Política Nacional de Educação Especial e a Capacitação Docente.**

É certo que os avanços, sobretudo no âmbito da inclusão do público alvo da Educação Especial ganharam repercussão significativamente nos últimos anos. A tecnologia, a facilidade no acesso aos meios de comunicação, internet e livros didáticos possibilitou o acesso das pessoas a muitos espaços que antes não seria possível. Relacionando essas informações com a Educação Especial inclusiva, o participante RB1P4 traz uma importante contribuição ao explicar que, a relação entre política, prática e capacitação docente, pode ser possível de ser estabelecida através das estratégias que o professor faz uso:

As estratégias são desenvolvidas após ter certo conhecimento do aluno, sua família, suas características, seus interesses particulares, seu meio social e seu processo de aprendizagem (dificuldades e potencialidades). E para isso, são feitas as avaliações diagnósticas e com base nos resultados, são elaboradas as atividades com adaptações de acordo com as dificuldades de cada aluno público alvo. E elaboração de aulas desafiadoras para todos, diversificando as formas de apresentar e explorar os conteúdos. (PARTICIPANTE RB1P4).

As formações continuadas que as secretarias ofertam para os docentes são essenciais para o desenvolvimento de um bom trabalho, e podem ser associadas às práticas dentro de sala de aula. Com relação a esse assunto, a autora Rozek (2012, p. 25), afirma que “pensar o sujeito com deficiência e sua escolarização, pressupõe pensar a formação docente e as bases que a sustentam para o entendimento da ação docente.”.

As formações podem ser utilizadas como estratégias de ensino, entretanto, na rede municipal de Rio Branco os professores regentes que trabalham diretamente com alunos público alvo da educação especial sentem dificuldade em modificar suas ações docentes porque as formações voltadas especialmente para eles que atuam na Educação Especial acabam sendo ineficientes, como podemos observar na fala da participante RB1P2:

Sou professora regente e a gente não tem cursos específicos na área de educação especial, quando eu era mediadora em um horário e professora regente no outro eu tinha cursos de formação continuada

como mediadora e me ajudou muito em minha regência no outro horário como professora regente. (PARTICIPANTE RB1P2).

A ausência ou ineficácia de formação voltada para os professores regentes com ênfase na Educação Especial pode ser prejudicial para o desenvolvimento do trabalho do professor frente ao processo inclusivo. Lima (2006) afirma que para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, tornam-se indispensável à contribuição das escolas, elas têm de preparar espaços educativos para todos com professores e equipe devidamente aptos a trabalhar com as especificidades que a inclusão traz para o ambiente escolar.

Poker, Martins e Giroto (2016, p. 28) sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial esclarece que é necessário que essas leis devam propor melhorias para o sistema inclusivo, principalmente quando interligam as políticas educacionais com as ações de formação/capacitação docente, “façam da formação continuada um vetor de profissionalização, introduza dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva”.

A escola precisa propor alternativas que possam auxiliar a todos os professores na organização de momentos de ensino que sejam facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que compõem a Educação Especial. Porém, muitos serão ainda os desafios relacionados ao estabelecimento de políticas públicas que tragam respostas efetivas ao alcance de uma agenda inclusiva nas escolas. (MATISKEI, 2004, p. 199).

Assim, a escola como parte fundamental da inclusão escolar deve colaborar para que os professores saibam a **Associação entre a Prática e a ludicidade**, sendo este o último tema desta categoria em análise.

De acordo com o participante da escola RB1, para facilitar e melhorar suas práticas, certamente procura utilizar algumas estratégias para desenvolver seus trabalhos mais dinâmicos e mais atrativos:

São utilizados recursos tecnológicos como: Internet, computador, data show, jogos, videoaulas, vídeos, aplicativos entre outros. E elaboração de aulas desafiadoras para todos, diversificando as formas de apresentar e explorar os conteúdos. (RB1P4).

A inclusão escolar consiste em promover mudanças no fazer docente, isso abre caminhos para uma escola que busca eliminar as barreiras que impedem o avanço das políticas públicas educacionais. Martins (2021, p.17) afirma que “é notório que o

processo de inclusão escolar está se construindo no enfrentamento de muitas adversidades que existem no âmbito educacional e que desafiam a todos os educadores”. Questionada sobre como fazem para conseguir essa associação entre prática pedagógica e ludicidades, a participante RB1P1 falou que: “a gente acaba relacionando porque a gente tem formações, temos que fazer parte de grupos de estudo, planejamentos e a gente acaba descobrindo a forma correta de trabalhar com os alunos” (PARTICIPANTE RB1P1).

Entretanto, o ponto de partida para romper com essas adversidades é reorganizar as escolas em todos os seus aspectos, propor formação continuada aos professores e buscar solucionar as dúvidas que os professores têm em associar teoria e prática, além de trabalhar dando suporte material para que os professores confeccionem suas atividades e façam as adaptações necessárias para melhorar a qualidade do ensino de forma que contemple todos os alunos.

A seguir, apresentamos alguns resultados referentes à política de formação continuada docente na perspectiva inclusiva no município de Rio Branco/Acre.

4.4 RESULTADOS DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Nessa subseção temos como objetivo analisar como o município de Rio Branco tem organizado a formação continuada na perspectiva inclusiva visando à atualização de saberes e práticas que contemplem os profissionais da Educação Especial e, de um modo geral.

Para a construção dessa seção essa pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com o Professor ⁴Joaquim Oliveira, ex-coordenador da Educação Especial do Município de Rio Branco, que ficou no cargo de 2014 a 2021. A entrevista contém ao total de seis questões, foi transcrita e utilizada a fala no corpo do texto de maneira literal, não havendo alteração na fala do entrevistado. Esclarecemos que, os dados advindos dessa entrevista servem ao propósito de verificarmos como essas formações têm acontecido no município de Rio Branco, uma vez que, foram mencionadas pelas participantes desse estudo. Nesse entendimento, as informações que

⁴Entrevista autorizada pelo participante Joaquim Oliveira, ex-coordenador de Educação Especial do Município de Rio Branco. Participante concedeu permissão para utilizar seu nome sem necessidade de um alfanumérico.

o professor Joaquim nos passou foram transcritas e, a análise descritiva, fundamentada, porém não receberam o tratamento da análise de conteúdo.

O sistema educacional do município de Rio Branco/Acre nos últimos anos tem se destacado quanto à aplicabilidade de algumas políticas educacionais, principalmente quando o assunto é Educação Especial e inclusão. São várias as leis, decretos e resoluções que foram criadas e até modificadas para dar visibilidade ao público alvo da educação especial do município. Logo, a formação dos profissionais desse segmento não poderia ficar sem análise e reflexão.

Para Pimenta (1999, p. 31) a formação dos professores se “configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”, nesse contexto, sendo um fator de extrema importância para o bom funcionamento da educação, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/Acre- SEME trabalha na perspectiva de elevar a qualidade da educação através um sistema colaborativo, com o fortalecimento das políticas educacionais, espaços adequados e profissionais com formação na área de atuação.

Através da pesquisa de campo realizada por meio da entrevista com o professor Joaquim que esteve como coordenador da educação especial do município de rio Branco de 2014 a 2021 foi constatado que o município de Rio Branco através da Secretaria de Educação organiza as formações para os profissionais da Educação Especial de forma compartilhada com três propostas principais: **1. Formação presencial:** organizada pela própria Secretaria de Educação Municipal, **2. Acompanhamento:** realizada pela equipe multiprofissional em visitas as escolas, **3. Formação em serviço:** essa formação é realizada e organizada pela própria instituição de ensino e ministrada pelo professor do AEE em parceria com a coordenação pedagógica da escola.

É importante destacar que de acordo com o participante, essas formações continuadas são planejadas no início do ano letivo pela Seme e encaminhado o calendário com as datas das formações para as escolas. Geralmente são formações com carga horária mínima de 40 horas, sendo ofertadas em dias e horários comuns de trabalho do profissional da Educação Especial. Além disso, faz-se necessário esclarecer que na educação municipal todos os profissionais recebem formação continuada (obrigatória) e formação não obrigatória voltada para a Educação Especial.

Em conformidade com Mantoan (2015, p. 82) sobre as propostas de formação do docente na perspectiva inclusiva e os encontros entre os profissionais, se configuram

como meios eficazes para descobrir caminhos pedagógicos para a efetivação da inclusão:

Os encontros regulares de formação, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos-pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola. Dessa formação participam também o diretor, o coordenador pedagógico e o professor de educação especial, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado- AEE que é grande parceiro da inclusão. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Lembrando que, de acordo com o entrevistado, as formações podem acontecer de formas variadas:

Todos os profissionais do Município de Rio Branco recebem formação para melhorar cada vez mais o atendimento ao Público Alvo da Educação Especial. Essas formações podem variar de acordo com a comunidade escolar, sendo possível que aconteça de 3 a 4 vezes por ano em cada regional. (OLIVEIRA, 2021).⁵

Além da formação do professor e dos demais profissionais da área é imprescindível também o investimento em reformas e equipamentos das escolas para o atendimento às pessoas com deficiência. Mantoan (2015, p.78) enfatiza que durante esse processo “alguns professores sentem-se abalados profissionalmente pela inclusão”, isso pode ocorrer por vários fatores, incluindo o receio em trabalhar com um sistema tão complexo.

Porém, para que os professores e demais profissionais da Educação municipal tenham maior segurança e conhecimento em trabalhar a inclusão, a Seme coloca em prática um programa que de acordo com o entrevistado chama-se “Programa Formação em Educação Especial” para a comunidade escolar, cujo objetivo é levar a informações para todos os profissionais das instituições de ensino do município sobre diferentes aspectos do sistema inclusivo. Esse projeto contempla também familiares de alunos que queiram participar, e tem duração de 4 horas de curso.

Mantoan (2015, p. 79) esclarece que no âmbito da educação, os professores e demais profissionais “anseiam por uma formação que lhes garanta a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas”. Refletindo sobre esses posicionamentos e observando os processos educacionais que tem sido mostrado através

⁵ (OLIVEIRA, 2021) utilizado para referenciar as falas do participante Joaquim Oliveira.

de teorias e pesquisas de campo, podemos observar que a educação especial no município de Rio Branco alcançou grandes conquistas, inclusive foram citadas pelo entrevistado, como por exemplo:

Hoje o município de Rio Branco está preparado para assumir a Educação Especial nessa proposta inclusiva, mesmo enfrentando algumas falhas, cito alguns pontos positivos: 1. Todos os profissionais que atuam na educação especial municipal são efetivos 2. Temos salas de recursos em todas as escolas, com exceção das creches que já são maioria em tempo integral; 3. Todos os professores do AEE têm contratos de 40 horas, o que é um diferencial porque o profissional esta presente em toda a rotina dos alunos; 4. As formações são feitas em parcerias com outras instituições como IFAC, UFAC, e Secretaria de Educação do Estado, são formações mediadas por professores Doutores e Mestres. (OLIVEIRA, 2021).

Esses resultados positivos fazem toda diferença para a rede municipal, pois são conquistas que dizem muito sobre empenho e dedicação que os responsáveis pela Educação Especial de Rio Branco atribuem a essa área. Contudo, segundo o participante, mesmo com todos esses avanços ainda falta uma forma de avaliação sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido:

Falta uma forma de avaliação desse trabalho, a Seme não tem um instrumento de indicador de qualidade para mostrar o conhecimento do aluno sobre a prática desses profissionais da Educação Especial e da própria proposta de formação. Tem relatórios dos profissionais; temos relatórios de gestão que é feito a cada final de ano, mas não tem o indicador de qualidade, como por exemplo, uma prova que vai analisar a aprendizagem do aluno com todo o suporte oferecido pela Seme em termos de professores e mediadores, assim também como as formações oferecidas durante o ano. Falta esse detalhamento em saber se as políticas públicas funcionam e se têm êxitos em suas aplicabilidades. (OLIVEIRA, 2021)

Essa forma de avaliação das políticas, sobretudo, as políticas de cunho educacional se configura como grande aliada no processo inclusivo. É importante saber o que está dando certo e o que precisa ser melhorado, por isso a necessidade de termos uma avaliação capaz de apontar os erros e acertos dos agentes que estão materializando essas políticas dentro das escolas. Mantoan (2015, p. 75) sobre a avaliação como forma de identificar o que esta funcionando dentro desse sistema, afirma que “a avaliação constitui como um desafio ao aperfeiçoamento do ensino”, isso porque as escolas em

sua grande maioria não conseguem fazer essa avaliação e assim não conseguem identificar o que precisa de fato ser feito.

CONCLUSÃO

Nessa última seção, temos o objetivo de apresentar as considerações finais referentes a este estudo. O trabalho buscou responder o seguinte problema de pesquisa: Em que consiste a relação entre às Políticas Públicas Educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica de Rio Branco/Acre? Para o desenvolvimento deste problema estabelecemos como objetivo geral analisar em que consiste a relação entre as políticas públicas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas docentes dos professores da educação básica no município de Rio Branco/Acre.

Como desdobramento deste objetivo, definimos como primeiro objetivo específico identificar quais são as principais políticas públicas de educação inclusiva do Brasil e do Acre. Para tanto, apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4. 024, de dezembro de 1961, que apresentou caminhos para a “educação dos excepcionais” (MANTOAN, 2015, p. 39), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), reforçando o direito de todos aos processos escolares.

O texto desta última LDB apresentou o Capítulo V destinado a Educação Especial, e trouxe avanços, principalmente por propor atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular, e assegurou que as escolas criassem novas formas para incluir as pessoas público alvo da educação especial em seus espaços através de currículos, métodos, técnicas e recursos, assim como professores com especializações para trabalhar diretamente com esse público.

Além dessas legislações, abordamos a Constituição Federal Brasileira de 1988, que garantiu em sua teoria a educação para todos; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Lei Brasileira de Inclusão-LBI nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015). Além disso, apresentamos a legislação específica do Acre, Lei nº 2.965/2015 e Lei nº. 1.487/2003. Essas leis foram fundamentais para a consolidação da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. É notório a importância que essas legislações foram e continuam sendo no processo inclusivo, mesmo diante aos relatos dos participantes sobre as lacunas deixadas pelas leis referente a educação especial na perspectiva da inclusão, não podemos negar os seus avanços na busca de melhores condições para esse público.

No segundo objetivo específico buscamos identificar as estratégias e as razões encontradas pelos professores na efetivação das políticas educacionais inclusivas por meio de suas práticas pedagógicas. Através do que foi exposto pelos professores, mesmo diante dos desafios que a inclusão apresenta com relação à escolarização das pessoas com deficiência, e diante do pouco acesso que grande parte dos professores tem das legislações, eles buscam incluir os alunos em todas as atividades, procuram fazer adaptações de materiais de acordo com a necessidade individual do aluno, assim como buscam obter conhecimentos através de cursos de pós-graduação para melhorar o seu trabalho em sala de aula com os alunos público alvo da Educação Especial.

Efetivar uma política educacional é um desafio, principalmente quando trabalhamos na perspectiva teórica e prática, no caso dessa pesquisa em especial, os avanços tem sido significativos, porém, é necessário destacar que os participantes sentem a necessidade de mais informações sobre o assunto, assim como materiais para trabalhar na prática escolar formas diversificadas buscando sempre o melhor para os alunos.

No terceiro objetivo específico procuramos verificar como acontece à relação entre a educação inclusiva e a prática pedagógica dos docentes. Neste sentido, os dados coletados nos mostram que essa relação tem sido difícil de ser estabelecida. As falas dos participantes nos levam a refletir sobre a relação entre teoria e prática, isso porque na visão dos participantes essa relação não tem se fortalecido e isso acaba sendo um agravante para a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. De acordo com os participantes a política não se associa muito a teoria e às vezes na prática finda excluindo os alunos, isso porque por vezes faltam conhecimentos, faltam recursos, infraestrutura e apoio.

Esse é um dos principais problemas que a inclusão enfrenta no cenário educacional. Teoricamente as leis nos mostram os caminhos de como as instituições devem trabalhar a inclusão, porém, sendo essas políticas materializadas por diferentes sujeitos, sua prática em determinadas situações não acontece na escola. Para que uma política seja de fato efetivada, é necessário que trabalhar a teoria e prática juntos.

No quarto objetivo específico visamos compreender de que forma as políticas públicas inclusivas contribuem para a efetivação da inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial. O estudo esclarece que, para os participantes, a legislação tem sido de grande importância para as escolas e para os alunos que viviam excluídos.

Isto nos revela uma dubiedade, pois ao mesmo tempo em que assinalam a dificuldade de associar às políticas às práticas pedagógicas, afirmam que houve avanços com a efetivação dessas políticas, pois possibilitaram a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial no ensino regular.

A partir do que foi exposto, acreditamos na relevância dessa pesquisa para o sistema educacional, pois o mesmo contribui em termos de conhecimentos para gestores, professores e pesquisadores sobre a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas em Rio Branco/Acre. Nesse sentido, é importante enfatizar que essa pesquisa também contribui para fortalecer socialmente os órgãos que trabalham com essa educação, isso porque possibilita à pesquisadora expor seus resultados tanto para os profissionais da educação enfatizando os avanços que Rio Branco obteve nos últimos anos relacionado à inclusão/educação especial, assim como propor sugestões sobre novas abordagens e metodologias nas formações dos profissionais que trabalham na perspectiva inclusiva.

Em termos acadêmico e profissional, pois, reafirmo que o conhecimento adquirido durante o estudo nos possibilitou enquanto pesquisadoras, compreensões e interpretações variadas sobre o movimento em prol da educação especial. Refletir sobre como tem se desenvolvido a inclusão em meio a tantas desigualdades sociais, e como os professores trabalham para promover uma educação livre de exclusões. Pessoalmente, o estudo desenvolvido no mestrado durante 24 meses contribuiu significativamente para a minha construção enquanto pesquisadora e docente, assim, levo para a vida os conhecimentos e ensinamentos adquiridos durante este percurso.

Portanto, conclui-se que as leis são fundamentais para que ocorram as mudanças que o sistema inclusivo almeja, para tornar o processo possível e isso inclui em mudanças políticas e organizacionais, principalmente nas escolas. É inegável o avanço que obtivemos em termos educacionais a partir da perspectiva de um modelo inclusivo, mas é necessário que os sistemas de ensino trabalhem com concepções de educação plural, de reinvenção para incluir e não criar mecanismos de exclusão.

As políticas educacionais que contemplam as pessoas com deficiência no âmbito escolar brasileiro e acreano também sofreram influência dos grandes movimentos e leis que explodiram durante a década de 1990. Durante a análise de dados da pesquisa percebemos que os participantes reconhecem que houve avanços significativos na legislação, mas, ao mesmo tempo demonstram insatisfação em trabalhar esse sistema

inclusivo, tendo em vista que esse é um processo complexo, e no caso dos professores regentes (público escolhido para pesquisar) reclamam por não receberem formações adequadas, falta de materiais e suporte para realizar as adaptações dos alunos com deficiência, quando necessitam.

O processo de inclusão escolar é complexo, porém, não é impossível de se fortalecer, aos poucos está sendo efetivado através de políticas públicas inclusivas que associadas às práticas docentes dos professores tornam-se possíveis de serem efetivadas no ensino regular. Ainda há muito que avançar em termos legislativos e pedagógicos, porém, o que foi construído até hoje serve de incentivo para buscar cada vez mais espaços que valorizem a diversidade e a diferença no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ACRE, Lei Nº 2.965, DE 2 DE JULHO DE 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências.**

ACRE, Lei Nº 2.319 DE 29 DE JULHO DE 2019. **Dispõe sobre a normatização do emprego correto da terminologia “pessoa com deficiência” no âmbito do município de Rio Branco.**

ACRE, Lei Nº. 1.487 DE JANEIRO DE 2003: **Institui a Língua Brasileira de Sinais-Libras no Estado do Acre.** 2003.

ACRE, LEI ° 3.112 de dezembro de 2015. **Dispõe sobre a identificação, diagnóstico, acompanhamento e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH.** 2015.

ACRE, Lei N. 1.487, DE 24 DE JANEIRO DE 2003. **“Institui a Língua Brasileira de Sinais – Libras no Estado do Acre e dá outras providências.”** 2003.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC n. 160, de 09 de julho de 2012. Estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre.** Rio Branco, AC, 2012.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC n.277/2017 Que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas escolas de Educação Básica de Rio Branco Acre.**

ACRE. Lei nº 1.954/2012 **Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos.** 2012

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Plano municipal de educação de Rio Branco/Acre (2015-2024).** 2020.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Lei Complementar que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores municipais.** 2017.

ACRE. Lei Nº 2.319/2019 de 29 de julho de 2019. **Dispõe sobre a normatização do emprego da terminologia do emprego correto da terminologia “pessoa com deficiência” no âmbito do Município de Rio Branco.**

BALL, J. Stephen. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETTA, Emanuele Moura, CANAN, Regina Silvia. **Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais,** 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almeida Brasil, 2016.

BRASIL: **Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.**

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.** 2014.

BRASIL: Lei nº 7.853 de OUTUBRO DE 1989 “**apoio às pessoas deficientes na sua integração social**”. **1989.**

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 4.024 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei que fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146**. Inclusão Brasileira da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Brasileira: questões conceituais e de atualidades**. São Paulo, Educ, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: cara com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Meditação, 7 ed. 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras na Prática pedagógica em sala de aula**, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6 ed. Porto Alegre: Meditação, 2012

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12 ed. Porto Alegre: Meditação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6 ed. Porto Alegre: Meditação, 2014.

FRANCO, Maria Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre. Tese de Doutorado**. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, p. 351.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. de S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, Teófilo Alves Galvão, MIRANDA, Teresinha Guimarães. **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA, 2012.

FAGUNDES, Francisley Pimentel, FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau. **Políticas educacionais inclusivas: discussões e práticas que permeiam a mudança.** Curitiba, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de., VICTOR, Sonia Lopes, GONÇALVES, Agda Felipe Silva (org.) **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial.** – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação,** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Brasília: São Paulo, 2013/2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, 2013.

GOMES, Adriana Leite Lima verde. **A Educação Escolar na Perspectiva da Inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência.** Ceará, 2010.

GOMES, Robéria Vieira Barreto: **o Atendimento Especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas, municípios de Rio Branco.** 2016.

GOMES, Robéria Vieira Barreto, COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira: **Historicizando a Política da Educação Especial no Estado do Acre,** 2016.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HOFLING, Eloisa de Mattos: **Estado e políticas públicas sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** 1998.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental,** Campinas, São Paulo: 1992.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães: **educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade, 2012.**

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães: **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional, UFPR 2011.**

BEZERRA, L. M. E: **A inclusão de pessoa com deficiência visual na escola regular: base organizacional. MG, 2011.**

LESSARD, Claude. **Políticas educativas: a aplicação na prática. Vozes, 2016.**

LIMA, Priscila Augusta. **A Educação Inclusiva e Igualdade Social. Avercamp, 2016.**

LIMA, Claudia de Souza Martins: **A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda, 2018.**

MAINARDES, JEFFERSON: **abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, 2006.**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.**

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

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006**

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. **Desafios da Inclusão Escolar. Org. João Pessoa, 2021.**

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. **Educação Inclusiva: Direitos, processos e avanços. Org. João Pessoa, 2021.**

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. S. Paulo: Atlas, 2003**

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. **Construindo uma sociedade inclusiva, Org. João Pessoa, 2021.**

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Educar, Editora UFPR, Curitiba, 2004.**

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial**. São Paulo, Pioneira, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.*(Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PANTOJA, F.L.G. M (org.). **Caminhos da Inclusão: legislações sobre Inclusão no Ensino Superior**– 1. ed. – Belém: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2018. 400 p.

PELLEGATTI, Thais Cecília de Almeida. **Componentes curriculares de educação especial nos currículos de licenciatura da UFAC: representações de professores**, 2019.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo, Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **A didática e os desafios da atualidade**, Salvador, 2019.

POKER, Rosimar Bartolini; MARTINS, Sandra Eli Oliveira; GIROTO, Regina Mosca: **Educação inclusiva : em foco a formação de professores**, São Paulo, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO BRANCO, ACRE Lei 2.116 de 29 de junho de 2015: **Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015**.

RIO BRANCO, ACRE, LEI N. 3.112, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2015. “Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH”.

RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. SANTOS, D.A.N. **Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**, 2014.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.** In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. São Paulo: MEC, 2010.

RODRIGUES, P.M.L; LIMA, W,S.R.; VIANA, M,A.P: **A Importância da formação continuada de Professores Da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano, 2017.**

ROMANOWSKI, J,P.; SAHEB, D.; MARTINS, P,L,O: **Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica.** Ensaios pedagógicos, Sorocaba, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão Escolar: a escola comum.** 2010.

ROSA, Renata Vídica Marques. **Feminização do Magistério: representações e espaços docentes.** 2011.

ROZEK, Marlene. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva,** Unicamp, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: Tomaz Tadeu da (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas Silva, ROSSO, Ademir José. **As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de ponta grossa – PR,** 2002/2003.

SOUZA, A. L. L. de. **Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Política e Gestão da Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos, RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Educação inclusiva e formação docente continuada.** Unesco, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

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

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Graduação:

Ano de conclusão

- 1. Conte um pouco sobre a sua trajetória como docente e quais os principais desafios encontrados ao longo da sua carreira.**
- 2. Qual o seu entendimento sobre educação inclusiva? E sobre a educação especial?**
- 3. Você fez algum curso de especialização voltado para a área de educação especial? Se sim, qual (is)?**
- 4. Qual a média de alunos matriculados em sua sala? Quantos destes alunos apresentam alguma deficiência?**
- 5. Quais os maiores desafios que você como professor enfrenta em seu fazer pedagógico, com relação aos alunos com deficiência?**
- 6. Como você organiza as atividades para os alunos público alvo da educação especial? Você costuma fazer adaptações de materiais quando necessário para trabalhar com os alunos com deficiência?**
- 7. O que você compreende como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva? Explique.**
- 8. A Legislação para a inclusão de pessoas com deficiência é considerada uma das mais avançadas do mundo. Como você relaciona isso a qualidade (ou ausência dela) do ensino voltado a esses alunos?**
- 09. Como você se sente em seu fazer pedagógico, trabalhando com alunos que apresentam alguma deficiência, e o que poderia melhorar seu desempenho profissional com relação à educação inclusiva?**
- 10. Na sua concepção o que é necessário para o professor do ensino regular trabalhar com o público alvo da educação especial?**
- 11. Como os alunos público alvo da educação especial estão incluídos hoje na escola que você trabalha?**

12. Sabemos que nas últimas décadas houve um aumento significativo no número de políticas públicas inclusivas. Você Conhece alguma (local e nacional)? Qual (is)?

13. Você consegue relacionar as suas estratégias de ensino utilizado em sala de aula no atendimento aos alunos público alvo da educação especial, às políticas educacionais inclusivas? Se sim, como?

14. Com relação a suas práticas pedagógicas, você consegue fazer uso dos conhecimentos passados nas formações continuada na área de educação especial?

15. Você poderia falar ou deixar uma breve mensagem sobre algo que lhe chama a atenção, lhe causa inquietação, ou mesmo uma breve avaliação sobre seu papel no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

APÊDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Olá, professor (a). Sou Denise Gama, discente do Programa de Pós-graduação em Educação-UFAC, e elaborei este questionário para subsidiar a construção dos dados para escrita do texto final da dissertação. Informo que sua identidade será mantida em total sigilo durante todo o processo de construção e divulgação dos dados. Desde já, agradeço pela sua participação e **colaboração**.

Dados de identificação

Sexo: Feminino Masculino

Idade: ___ anos

Escolaridade: Ensino Superior Especialização Mestrado

Doutorado

Área de formação acadêmica: _____

Tempo de docência: ___ anos

Quanto tempo de atuação em docência com alunos público alvo da Educação Especial: ___ anos.

1. Ao longo dos seus anos de experiência, você sempre recebeu alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula?

sim não nem sempre

2. Antes de iniciar sua carreira na docência, realizou algum curso de formação/especialização ou pós- graduação voltada para a educação especial?

sim não está cursando

3. Você considera importante utilizar material de apoio pedagógico durante aulas com os alunos público alvo da educação especial?

sim não

4. Você busca utilizar em sua sala de aula, propostas pedagógicas que atendam as necessidades e especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial?

sim não algumas vezes

5. Você sente dificuldades em trabalhar com alunos público alvo da educação especial?

sim não

6. A escola que você trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos voltados para à educação especial?

sim não em partes

7. Você conhece sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

sim não pouco

8. Você faz auto avaliação do seu trabalho enquanto professor, principalmente de suas práticas em sala de aula para trabalhar com alunos público alvo da educação especial?

sim não

9. com relação a escola que você trabalha, você a considera uma escola inclusiva?

sim não em partes

10. No âmbito do seu trabalho como docente inclusivo, você mantém a troca de experiências com outros professores?

sim não poucas vezes