

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**A REDE PÚBLICA E O ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS
QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

Tamara Moraes Ferraresi

Itapeva – São Paulo – Brasil
2014

**SOCIEDADE CULTURAL E EDUCACIONAL DE ITAPEVA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**A REDE PÚBLICA E O ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS
QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

**Tamara Moares Ferraresi
Prof. Msc. Delcy Lacerda de Oliveira**

“Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva como parte das obrigações para obtenção da Licenciatura em Pedagogia”.

Dezembro/2014
Itapeva – SP

Dedico este ao meu pai e minha
mãe pelo amor com que cuidam de
mim.

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”

Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me concedeu a vida, que tem cuidado de mim na trajetória de meus dias e me dado força pra vencer todos os obstáculos.

Meu pai Marcelo e minha mãe Catarina, pelo amor, carinho e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida. Por todas as palavras de incentivo que não me deixaram nunca desistir.

A todos os meus familiares que sempre me incentivaram pra eu realizasse o meu sonho.

Minhas amigas de curso Ana Thereza, Renata, Adriana Calistro e ao meu amigo Leandro por esses quatro de anos de amizade, cumplicidade, risadas e pelo apoio que me deram para que eu terminasse o presente trabalho.

A todos os professores, pela paciência e dedicação com que me ensinaram suas matérias durante esse curso.

Minha orientadora Professora Delcy Lacerda de Oliveira, pelo apoio e atenção com que me guiou na escrita desse trabalho. E por me acalmar nas horas em que eu achava que não conseguiria fazer mais nada. Muito obrigada por tudo.

Agradeço também aos membros que compõem essa mesa examinadora pela atenção que me dedicam durante a explanação do presente trabalho.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	11
2.1. Histórico e Legislação da Inclusão Escolar	15
2.2. Necessidades Educacionais Especiais e a Educação Escolar.....	20
2.3. Experiências de Professores da Rede Pública com a Educação Inclusiva	25
3. MATERIAIS E MÉTODOS.....	29
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
6. REFERÊNCIAS.....	36

A REDE PÚBLICA E O ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS

RESUMO - Trata-se de pesquisa teórica, através de revisão de bibliografia que buscou conhecer as dificuldades apresentadas pelos professores em receber alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares de ensino público. A princípio analisaram-se os moldes de formação docente, buscando conhecer quais os critérios e conteúdos ensinados nos cursos de formação. Esta análise procurou descobrir os motivos que proporcionam a rejeição e o receio dos professores em receber alunos com NEEs nas salas de aulas regulares. A seguir procurou-se conhecer os aspectos da inclusão escolar, bem como os estudos realizados sobre o tema e as consequências desse processo para a aprendizagem dos alunos com NEEs na rede regular de ensino público. Logo após, buscou-se conhecer quais as definições específicas para necessidades educacionais especiais e como deve ser a integração do aluno com tais características na rede regular de ensino público. Finaliza-se o presente trabalho analisando algumas experiências educacionais inclusivas e relatos de professores que modificaram a forma de pensar a inclusão de alunos com NEEs após o conhecimento de práticas inclusivas que acontecem de forma adequada.

Palavras-Chave: Ensino Regular, Inclusão, Necessidade Educacional Especial

THE PUBLIC NETWORK AND THE REGULAR TEACHING WITH CHILDREN THAT PRESENTS SPECIAL NEEDS

ABSTRACT - this is a theoretical research, through a bibliographic review that sought to know the difficulties presented by teachers to receive students with special educational needs in regular rooms of public education. At first we analyzed the molds of teacher education, seeking to know what criteria and content taught in training courses. This analysis attempts to discover the reasons which provide the rejection and the fear of teachers to receive students with SEN in regular classrooms. Then we sought to recognize aspects of school inclusion, as well as studies on the issue and the consequences of this process for the learning of students with SEN in regular public school. Soon after, we sought to know what specific settings for special educational needs and how should be the integration of students with such characteristics into regular public schools . Ends up this work by analyzing some inclusive educational experiences and reports of teachers who changed the way they think the inclusion of pupils with SEN after the knowledge of inclusive practices that happens in an appropriate manner.

Keywords: Special Educational Needs , Inclusion , Regular Education

1. INTRODUÇÃO

A falta de conhecimento promove o preconceito e a não aceitação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa reflexão surgiu da observação sobre a maneira como são considerados os alunos que não conseguem acompanhar a aprendizagem dos demais alunos de uma sala de aula.

Com objetivo de conhecer quais as principais causas da dificuldade de aceitação dos alunos com necessidades educacionais especiais nos ambientes regulares de ensino público, elaborou-se o presente estudo. No primeiro capítulo desse trabalho procurou-se conhecer diferentes pontos de vista de estudiosos a respeito da formação docente para atuação na rede regular pública de ensino.

Sabe-se que a formação docente no Brasil nem sempre recebeu a devida atenção, as primeiras escolas de formação figuravam-se mais como centro de treinamento de professores para transmissão de informações aos alunos que frequentariam as escolas públicas do que como local de formação de professores mediadores do processo de aprendizagem.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a formação docente recebeu novas características para que o professor deixasse de ser transmissor de informações e se tornasse mediador entre o aluno e a aprendizagem. Mesmo assim, o professor não termina seu curso de graduação apto a desenvolver um trabalho que lhe permite oferecer a todos os alunos a aprendizagem significativa.

Nessa reflexão, passou-se a analisar os estudos realizados referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar da legislação vigente, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) nem sempre frequentam salas regulares de ensino e quando estão nessas salas, não recebem o atendimento educacional necessário para que sua aprendizagem aconteça verdadeiramente.

Para que a aprendizagem seja alcançada por todos os alunos é necessário que o professor conheça os aspectos relevantes da aprendizagem dos alunos com NEEs, por isso, analisaram-se os estudos de diferentes autores buscando conhecimento sobre as características que apresentam os alunos com NEEs.

Cada aluno possui um ritmo de aprendizagem singular e que precisa ser conhecido pelo professor da sala de aula, esse conhecimento permitirá que o professor atue de maneira a proporcionar atividades que atinjam a aprendizagem de todos os alunos presentes em sua sala.

O conhecimento das características de aprendizagem dos alunos deve ser uma prática constante do professor, esse processo acontece através de avaliações apropriadas para esse fim. No entanto, não cabe apenas ao professor a tarefa de promover a inclusão dos alunos com NEEs, toda a equipe escolar deve participar desse processo.

Finaliza-se esse trabalho com a exposição de relatos de experiências inclusivas de professores da rede regular pública de ensino. Tais relatos demonstram serem possíveis a integração e a aprendizagem de alunos com NEEs nas salas regulares de aula.

Os objetivos gerais do presente trabalho são: conhecer as características que apresentam os alunos com necessidades educacionais especiais e conhecer como acontece a inclusão desses alunos na rede regular pública de ensino.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Conforme ensinamento de Freire (2009) um saber necessário à prática docente é a consciência da inconclusão de se saber enquanto ser inconcluso e conhecer-se assim, porque dessa maneira é possível compreender e respeitar a autonomia do ser do educando. Para Martins (2010) a formação docente no Brasil teve seu ápice na década de 1980, quando se verificava o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse tempo, segundo preceitua Libâneo (2009) essas mudanças educacionais provocaram alterações significativas na vida dos professores, porque delas ocasionaram-se a construção de políticas educacionais que determinam o acesso de todas as pessoas ao ensino regular. Para o autor, a Lei nº. 9.394 de 1996 ocasionaram-se mudanças no cotidiano do trabalho docente, assim, como todas as resoluções que dela surgiram.

Martins (2010) leciona que a formação docente que fora exigida com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deve ser considerada verificando o contexto histórico em que se insere o professor que deverá receber formação a partir e sob os parâmetros dessa lei.

Assim, não há como realizar a análise da formação docente senão realizar-se a análise da trama social em que esta formação está inserida. Dessa maneira, ao se analisar a prática docente a partir de algum momento histórico, estar-se-á elaborando uma reflexão em que de um lado estará a formação como deveria ser e do outro estará a formação como realmente acontece (MARTINS, 2010).

Nesse contexto, Libâneo (2009) afirma que antes das reformas educacionais, existiam duas formas de preparar professores para atuarem na educação básica, sendo que a primeira era em nível de segundo grau e a formação em nível superior para atuar junto aos alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursos de Nível Superior.

A escola enquanto local destinado a organização, formalização e universalização do conhecimento apresenta-se em diferentes modalidades, conforme mencionado por Libâneo (2009). Essas modalidades de ensino acontecem

em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico e Profissionalizante, Ensino Superior e Educação Especial. A cada uma dessas modalidades a Lei 9.394 de 1996 especificou as normas que regulamentam o funcionamento destas e também especificou a maneira que deve acontecer o ensino ofertado em cada uma delas (UFGD, 2009).

Considerada enquanto formação profissional docente por Martins (2009), a formação do professor apresentou-se durante a história brasileira de diferentes maneiras fundamentada em princípios que se organizavam de acordo com os aspectos sócio-econômicos da época. As “formas e reformas” (Martins, 2009, p. 16) da sociedade capitalista provocaram nas organizações educacionais o sistema de formação pedagógico influenciado pelo capitalismo.

Martins (2009) ensina que até a década de 1930 a concepção de universalização do ensino se quer existia, e que logo após esse período, passou a ser considerada, no entanto apenas como maneira de oferecer instrução e alfabetização aos trabalhadores que se tornaram necessários para aquela fase de industrialização pela qual o Brasil passava.

Ressalta-se que apesar desse programa de formação de professores para alfabetizar e instruir trabalhadores que passou a vigorar após os anos de 1930, Kramer (2001) afirma que a escola brasileira não produz leitores praticantes, não produz pessoas que gostem de ler, ou seja, perdeu até mesmo esse aspecto de alfabetização, deixando de lado sua função social e de humanização.

Os novos aspectos pedagógicos que surgiram em meados do século XX, em que a educação oferecida em ambientes religiosos conflitava-se com o Estado enquanto provedor do ensino regular, permitiram reflexões e debates acirrados entre a sociedade e movimentos em prol da universalização e gratuidade do ensino. Os escolanovistas trouxeram, em seu projeto educacional, novas concepções pedagógicas que permitiram a extensão do ensino a camadas menos favorecidas (MARTINS, 2009).

Para Freire (2009) ao professor compete considerar de maneira compromissada a sua formação acadêmica, porque a constante busca da universalização do ensino que aconteceu no século XX, que permitiu o surgimento do professor democrático e reflexivo, requer deste docente a criação do relacionamento humanizado entre professor e aluno e entre aluno e aluno, porque dessa maneira nascerá o “clima de respeito” (Freire, 2009, p. 92) próprio das

relações justas que acontecem quando em sala de aula do curso de formação docente, professor e alunos vivem em uma relação pedagógica formadora.

Para novos gerenciamentos dos sistemas de produção que estavam voltados às concepções fordistas e tayloristas, a escola passa a ocupar lugar destacado como sendo local para que se formem pessoas que estejam aptas a desenvolver-se sob esse paradigma econômico-social. Nesse cenário, conteúdos, métodos e técnicas de ensino vigoram para conceder a educação aspectos tecnicistas, voltados para a qualificação direta ao trabalho. Assim, a formação docente se apresenta fundada em um currículo que possibilitasse ao professor a competência de formar essa mão de obra preparada para as características produtivas (MARTINS, 2009).

Em contrapartida, os defensores da educação acessível às camadas menores favorecidas conseguem atingir seus objetivos durante a elaboração e promulgação da Constituição Federal, que passa a considerar o ensino regular gratuito de dever do Estado. Diante desse cenário político, social e econômico que influenciou e ainda influencia a formação do professor, a “competência” ou “saber fazer” ganha dimensões que permitem ao professor buscar seu constante aprimoramento e formação (MARTINS, 2009).

Com os avanços alcançados na educação e com a universalização e gratuidade do ensino, eis que surge a Lei 9.394 de 1996, que traz em seu texto legal considerações sobre a maneira que deva acontecer a formação docente. Libâneo (2009, p. 272), ensina que a “nova LDB prevê a formação de professores em cursos normais superiores”, a formação continuada para aqueles que ainda não possuem curso de Pedagogia ou licenciaturas específicas, bem como, a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A escola em que o professor desempenha suas funções ganha aspectos de contínua formação e local em que se pode observar serem verdadeiras as teorias aprendidas durante sua formação acadêmica (Libâneo, 2009). No entanto, faz-se necessário que durante a formação docente, o professor perceba características curriculares importantes voltadas para o âmbito educacional geral e também voltadas para a modalidade educacional para qual deseja prosseguir com seus labores.

A UFGD (2009) leciona que a reflexão deve ser uma constante na vida do profissional do magistério, assim, a qualidade da educação, entre os fatores, roga

dos professores a: “[...] análise, síntese, processamento, suspensão quanto ao direcionamento do arcabouço epistemológico e interventivo, dentre outros” (UFGD, 2009, p. 61).

Pois a educação emancipatória, que tem a ética enquanto objetivo fundamental e está comprometida com a oportunização dessa emancipação a seus alunos, não deve aceitar a prática docente que se restringe a ação pedagógica minimalista que pretende deixar para segundo plano a formação e o desenvolvimento permanente do educador progressista (UFGD, 2009).

Cabe destaque que a reflexão necessária durante a formação docente não é transmitida no transcorrer do curso de formação, porém o posicionamento de professor reflexivo, democrático e progressista surge da própria vontade de ser pensante a respeito de sua prática pedagógica. Esse desejo nasce da constante observação e conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem e da maneira como essa acontece em cada ser humano (UFGD, 2009).

Freire (2009) leciona que o professor deve considerar o saber com que seu aluno chega à escola, pois, durante a formação docente este professor conheceu os processos de construção do conhecimento e interiorização das informações que cada pessoa, criança e adulto, apresentam um processo único de aprendizagem.

A criticidade urgente e relevante com que o professor deve ir se formando durante seu curso e também durante o convívio com demais profissionais e com seus alunos, promove a superação da aceitação das teorias enquanto apenas teorias educacionais como também promove a busca da comprovação da veracidade com que foi ensinado durante sua formação acadêmica (FREIRE, 2009).

Enquanto exigência e determinação para atuação na Educação Especial para que aconteça verdadeiramente a inclusão escolar, descrita nas normas educacionais brasileiras vigentes, a formação docente para a inclusão escolar deve acontecer conforme preceituam Sampaio e Sampaio (2009, p. 43), através de uma prática educativa que se fundamente em uma “formação moral, ética, estética e política”. Para isso seria necessário que a formação docente extravazasse os aspectos acadêmicos presentes em cursos de formação ao ponto desse professor promover, em sua sala de aula e na escola como todo, “um espaço de relações sociais comprometido com a formação indispensável ao exercício da cidadania” (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p. 42).

Para Manica (2011) faz-se necessário que o professor conheça os fatores que interferem e influenciam na aprendizagem do aluno com deficiência, como a própria prática educativa e o relacionamento professor-aluno-aluno, porque conhecendo as maneiras como acontece a aprendizagem, o professor deverá proporcionar diferentes formas para alcançar os objetivos educacionais com todos os alunos. Assim, a formação docente deve ser contínua, pois a todo o instante, novas dificuldades aparecem e a diversidade deve ser tida enquanto momento para trabalhar as diferenças existentes em sala de aula.

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009) a educação inclusiva permite o ensino significativo, fundando nas concepções de Lev S. Vygotsky a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal e das relações sócio-culturais que ocorrem em sala de aula. E para que isso aconteça, torna-se relevante que as escolas da rede regular de ensino se reorganizem promovendo adaptações físicas e curriculares, mudanças significativas nos processos pedagógicos.

No entanto, todas as idealizações poderão acontecer mediante a reestruturação da formação docente, porque a importância da qualificação profissional do professor é primordial para inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (Sampaio e Sampaio, 2009). Assim, após a formação inicial, a formação continuada deve ser a constante busca do professor para que “possua conhecimentos sobre interação social e saiba lidar com as diferenças” (Manica, 2011, p. 2), sendo “um docente que valorize a diversidade” (MANICA, 2011, p. 2).

Ressalta-se, portanto, que para se atingir o princípio existente na Declaração de Salamanca, o qual determina o direito que todos têm de aprender juntos, faz-se necessário a aplicação de novas metodologias pelo professor e pela instituição escolar, em que todas as pessoas que atuam na escola possam ter acesso à formação técnico-pedagógica adequada para trabalhar com as diversidades educacionais (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009; MANICA, 2011).

2.1. Histórico e Legislação da Inclusão Escolar

“A exclusão nas escolas lança sementes do descontentamento e da discriminação social” (Karagiannis, Stainback e Stainback 2008). Essa reflexão que

inicia o trabalho desses renomados autores também aqui é utilizada para iniciar o presente capítulo.

No ano de 1994, a UNESCO realizou uma conferência sobre Necessidades Educacionais Especiais. Fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A conferência sobre necessidades educacionais especiais estabeleceu que todo os indivíduos possuem o direito ao acesso à educação.

Para que isso seja possível, afixou-se a norma elementar da educação inclusiva, ou seja, “toda escola deve modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 2008, p. 21).

Amplamente estudada e alvo de inúmeros debates e reflexões, a educação escolar inclusiva caracteriza-se em alguns fatores, dos quais o primeiro estaria relacionado à organização do Sistema de Ensino em que acontece a prática real da inclusão escolar, assim, cada sistema deveria possuir uma “rede de apoio” (Karagiannis, Stainback e Stainback, 2008, p. 21), que funcionaria com o apoio mútuo entre gestores e professores e demais funcionários desse sistema educacional.

O segundo componente dessa organização educacional escolar inclusiva, conforme preceituam Karagiannis, Stainback e Stainback, (2008), seria cooperação entre especialistas de diferentes áreas educacionais trabalhando em conjunto para planejar programas adequados a cada necessidade educacional especial.

A criação de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem está incluída no terceiro componente que possibilitam a educação escolar inclusiva. Esse ambiente escolar deveria conter grupos para atividade e recreação durante os recreios, os alunos em sala de aula deveriam ser agrupados observando suas habilidades e competências, pois assim, interesses diferenciados instigariam o desejo de aprender em todos os alunos (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 2008).

Para Gil (2005) a educação inclusiva é o resultado de muitos estudos teóricos e práticos pelo mundo todo. Essas pesquisas visavam o resgate da educação escolar como sendo a oportunidade da prática e do exercício da cidadania e garantia de direitos, porque antes da realização dessas conferências, a educação escolar era a protagonista de práticas segregacionais e discriminatórias que ocasionavam a exclusão e a evasão dos alunos.

As populações com baixo poder aquisitivo, pessoas com deficiências, pessoas étnico-raciais diferenciadas estavam sendo marginalizadas por essa educação escolar, nesse sentido foram realizadas inúmeros e constantes debates para melhoria do atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Segundo Stubbs e Lewis (2008, p. 24), a educação escolar inclusiva “é a resposta à diversidade em todas as suas formas”, criando então, um sistema organizacional de ensino que se adapte a todos.

Pessoas com deficiências são, em sua grande maioria, excluídas das organizações escolares já constituídas, em que cerca de 90 por cento de crianças com deficiências estão longe dos bancos escolares, conforme lecionam Stubbs e Lewis (2008).

Essa busca constante pela integração e inclusão de crianças com deficiências aos sistemas de ensino oficiais vem de longa data. No entanto, faz-se necessário afirmar que durante grande parte da história humana, pessoas com deficiência foram excluídas do convívio social. Sampaio e Sampaio (2009) ensinam que na antiguidade, as pessoas com deficiência eram marginalizadas, ou seja, postas às margens das sociedades organizadas da época.

No livro de Mateus, no capítulo 20 e nos versos 29 e 30, pode-se ler a maneira em que se encontravam as pessoas com deficiências por volta dos anos 30 d.C. “Saindo eles de Jericó, uma grande multidão o acompanhava. E eis que dois cegos, sentados à beira do caminho” [...] (A BÍBLIA SAGRADA, 1999, p. 20, NT). Observa-se que as pessoas com deficiência visual ficavam largadas pelos caminhos buscando esmolas para sobreviverem. Existem registros que afirmam que devido à organização da sociedade em Esparta, as crianças com deficiência física e mental foram consideradas pessoas subumanas (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009).

A dependência da boa vontade humana para manutenção da sobrevivência de pessoas com deficiências, marca a passagem da Idade Média. Sendo consideradas enquanto “criaturas de Deus” (Sampaio e Sampaio, 2009, p. 35), as pessoas com deficiências deixaram de ser exterminadas. Ainda assim, logo após o início do período inquisitorial, as pessoas com deficiência mental passaram a receber castigos físicos e psicológicos.

Depois desse tempo, as mudanças ocorridas na sociedade influenciaram o tratamento dispensado às pessoas com deficiência. O surgimento da medicina e

estudos sobre o funcionamento do corpo e da mente foi, lentamente, abrindo espaço para que pessoas com deficiências pudessem deixar a condição subumanas e assumissem seu lugar nas organizações sociais (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009).

Sampaio e Sampaio (2009) prelecionam que o século XIX foi o marco inicial das descobertas e conceitualização das deficiências, sendo que a partir desse momento, pessoas com deficiências passam a receber atenção em locais que surgiram para o acolhimento dessas pessoas. Contudo foi na metade do século XX que se passou a considerar que pessoas com deficiências poderiam receber instruções escolares, poderiam receber ensino especializado, surgem as primeiras escolas para ensino diferenciado.

Na atualidade, depois de muitas conferências e reuniões que debateram os aspectos da inclusão de pessoas com deficiências às organizações sociais, concluiu-se que crianças com deficiências deveriam frequentar as escolas regulares de ensino para que se efetivasse, verdadeiramente, a inclusão social e educacional.

Os direitos sociais estabelecidos pela Constituição Federal em seu artigo 6º em que se lê que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (MARQUES e GONÇALVES, 2013, p. 5).

A principal norma brasileira afirma que a educação e a proteção à infância são direitos sociais elementares, e que, segundo o artigo 205 da Carta Magna, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Marques e Gonçalves, 2013, p. 6) deve ser promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para exercer a cidadania e trabalho. Essas determinações expressas na Constituição Federal do Brasil deixam amplamente entendidas que todas as pessoas têm direito ao acesso à educação que proporcione a aptidões para a permanência de qualquer pessoa integrada ao meio social em que vive.

O artigo 208 da Constituição Federal em seu inciso III enfatiza que ao Estado é obrigatória a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MARQUES e GONÇALVES, 2013, p. 8).

A partir dessa normatização a respeito da educação e após inúmeros debates entre a população, especialistas educacionais e entidades políticas chegou-se a elaboração da Lei 9394 de 2006, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

em que se definiram, claramente, os aspectos educacionais que gerenciariam os sistemas brasileiros de ensino.

Condições iguais para acesso e permanência na escola são um dos princípios norteadores da Educação Nacional, que procura desenvolver o ser humano plenamente, essa reflexão permite menção do lecionamento de Gil (2005, p. 19), em que a autora afirma que as leis brasileiras sobre educação e educação especial determinam que o aluno com deficiência “tem direito e deve receber, na classe comum da escola comum”, todo e qualquer acompanhamento de que necessitar.

No capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontram-se as normas para funcionamento da Educação Especial no Brasil. O artigo 58 conceitua a Educação Especial como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” que procure atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades intelectuais, ou seja, superdotação (MARQUES e GONÇALVES, 2013, p. 33).

Para que aconteça verdadeiramente a educação inclusiva na rede regular de ensino, a LDB estabeleceu critérios sobre a idade em que a criança com deficiência comece a receber atendimento nas escolas regulares, ou seja, a partir dos 0 anos de idade na Educação Infantil. Estabelece-se, também, que a diferenciação no atendimento às crianças com deficiências será realizada apenas quando não for possível a total integração dessas crianças as classes regulares, e assim, será realizado atendimento especializado em classes na mesma unidade de ensino, preferencialmente, ou através de acompanhamento com professores especialistas (MARQUES e GONÇALVES, 2013).

Conforme preceitua Gil (2005), no ano de 1990 foi promulgada a Lei 8.069, conhecida comumente pela sigla ECA, que traz em seu artigo 53 a afirmação conclusiva a respeito do atendimento especializado a crianças com deficiências na rede regular de ensino, a princípio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações, PCN Adaptações, foi um documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em que esta instituição responsável pela organização e funcionamento da educação brasileira estabelece a forma como deve funcionar a Educação Especial.

Elaborado no ano de 1998, o PCN Adaptações traz em sua apresentação a afirmação de que se faz necessário considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares, requerendo medidas de flexibilização e

dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (BRASIL, PCN ADAPTAÇÕES, 1998, p. 13). Essa afirmação gera reflexões a respeito de como deve se adaptar o currículo educacional brasileiro a ponto de torná-lo acessível a todas as crianças que frequentam a rede de ensino regular.

A educação enquanto direito social subjetivo deve ser oferecida a todas as pessoas independente de etnia, deficiências físicas, deficiências mentais, cor ou religião (Brasil, PCN Adaptações, 1998). Deve-se, dessa maneira, mencionar que o respeito à diversidade das pessoas que frequentam as escolas é de extrema relevância, porque além de ser direito garantido por leis, torna-se dever moral que todos possam ter acesso ao ensino regular.

Constante na LDB enquanto modalidade de ensino, a Educação Especial deve acontecer em todos os níveis de ensino, sendo que a organização e prática pedagógica das instituições de ensino precisam respeitar a diversidade dos alunos, apresentando diferenciação dos atos pedagógicos para atendimento das necessidades educacionais especiais (BRASIL, PCN ADAPTAÇÕES, 1998).

2.2. Necessidades Educacionais Especiais e a Educação Escolar

As necessidades educacionais especiais amplamente estudadas permitiram que se conhecessem quais motivos seriam utilizados como justificantes para que crianças que necessitam de atenção educacional especial não frequentassem a rede regular de ensino. Esse capítulo objetiva realizar uma análise teórica dos fundamentos históricos que levaram crianças com deficiências a serem excluídas das salas de aula, bem como quais os tipos estudados de deficiências que requerem atenção especial de professor especialista e a capacitação constante do professor de sala de aula.

Para melhor compreensão dos fatores excludentes escolares, faz-se necessário a definição específica do que vem a ser necessidades especiais e necessidades educacionais especiais.

Brasil (2008) afirma que a obrigatoriedade da escolarização pública foi uma das maiores invenções da era moderna, porque através da escolarização é possível alcançar pleno desenvolvimento social e econômico. No entanto, faz-se relevante que a escola pública possa ser frequentada por todos, verdadeiramente, e não seja apenas um cumprimento da lei que pressione as escolas a acolher todas as pessoas em idade escolar.

As escolas da rede pública, bem como as que compõem o sistema privado de ensino, devem proporcionar mais tempo de permanência dos alunos na escola; deve promover a aprendizagem não apenas dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos para participação social e laboral; deve ser um ambiente sem a presença da discriminação, em que alguns são deixados para trás, pois apresentam maiores dificuldades na aprendizagem (BRASIL, MEC, 2008).

Para que nenhum aluno esteja excluído do ensino oferecido pelas escolas da rede regular, ficou estabelecido que tais escolas realizem a prática da inclusão escolar. A inclusão escolar vem sendo alvo de crescentes estudos e questionamentos que buscam o conhecimento necessário sobre a melhor maneira de se desenvolver um trabalho didático-pedagógico que envolva todos os alunos presentes em um ambiente escolar (BRASIL, 2008).

Segundo Brasil (1998), os movimentos existentes na década de 1990 e 2000 foram decisivos para que ocorressem mudanças consideráveis no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Um dos principais objetivos dos movimentos da educação para todos foi a inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Para que todos possam ter acesso à educação regular, não podem acontecer subdivisões de alunos a partir de suas peculiaridades especiais, ou seja, não podem ocorrer distinções das condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou de qualquer natureza. As segregações que aconteciam em ambientes escolares provocaram o número alarmante de abandono e evasão escolar no Brasil. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, muito além de ser uma norma legal, é um direito que deve ser assegurado a todos que necessitem de condições diferenciadas para sua aprendizagem (BRASIL, 1998).

A Educação Inclusiva, que permite aprendizagem a todos, percebe importância considerável na atualidade, no entanto, as necessidades educacionais especiais estão relacionadas de forma íntima com a história da humanidade. Desde os primórdios das organizações sociais e das práticas de ensino em agrupamentos clássicos como salas de aula, existem aquelas pessoas que requerem maior atenção e disponibilidade do professor para que sua aprendizagem aconteça (FREITAS, 2001).

Silva (2004) ensina que os conceitos sobre necessidades educacionais especiais, ou NEEs, surgiram da premissa que afirma que a educação é direito de todos e que a igualdade de oportunidades de acesso e permanência requer a reformulação das práticas educacionais que acontecem em ambientes regulares de ensino.

As diferenças específicas entre os alunos, por deficiências ou por aspectos sócio-culturais, desafiam docentes e demais membros da equipe escolar a trabalhar com fundamentos sólidos nas diversas situações em que a aprendizagem possa acontecer. Sob essa reflexão que emergiu o conceito de necessidades educacionais especiais. Sendo pertencente às décadas mais atuais, a Educação Especial fundamentou-se, a princípio, em características segregadoras e excludentes ao propor que crianças com deficiências frequentassem ambientes escolares separados das demais crianças (SILVA, 2004).

Domingos (2005) ensina que a organização escolar sob as perspectivas capitalistas surgiu como elemento principal da manutenção do *status quo* referente à segregação das classes existentes nas sociedades capitalistas. Dessa forma, a escola adquiriu o papel relevante de oferecer a educação em que prevalecessem os pensamentos dominantes e a permanência dessa organização.

Enquanto espaço seletista e excludente, a escola teria o dever de fortalecer a exclusão e aprimorar as condições daqueles alunos que sobressaiam aos demais, porque esses seriam os mais bem sucedidos nessa sociedade separatista. Como justificativa para a prática da educação excludente, faz-se o uso equivocada das perspectivas das capacidades exclusivas de cada aluno de acordo com sua origem social. Bem além das verdades implícitas nas organizações escolares segregacionais, apresentavam-se explicações diversificadas às diferentes formas de ensino realizadas nos ambientes escolares regulares, uma das mais relevantes afirmações referia-se às condições psicopedagógicas de aprendizagens de crianças

com menor poder aquisitivo e crianças descendentes de negros e de índios, sem mencionar a educação oferecida em ambientes não regulares de ensino para crianças com deficiências (DOMINGOS, 2005).

A educação de alunos com necessidades especiais recebeu devido valor quando médicos e pedagogos ousaram a ensinar crianças que eram tidas como “ineducáveis” (op. cit. p. 387). Esse desafio, que a princípio era realizado pelos próprios pesquisadores, acontecia em um momento histórico que o ensino regular era considerado como direito de poucos que apresentavam as condições de demonstrar aprendizagem de acordo com os métodos educacionais utilizados na época. Enquanto inovador e polêmico, o ensino de crianças com necessidades diferenciadas recebeu, a priori, a atenção excludente que se acreditou ser a melhor solução para crianças que estavam aquém ou além dos padrões necessários para permanência em salas regulares de ensino. A partir da exigência do oferecimento educacional para crianças com necessidades especiais começaram a se organizar salas especiais para crianças que não aprendiam de maneira semelhante as demais, ou mesmo que demoravam pouco mais de tempo para devolver a suposta aprendizagem para o professor (MENDES, 2006).

Essas classes com crianças estranhas e até consideradas “anormais” (Mendes, 2006, p. 387), justificavam o mito de que em ambientes separados as crianças com dificuldades de aprendizagem pudessem se adaptar com maior intensidade.

Fernandes e Viana (2006) afirmam que a capacidade intelectual não difere de acordo com aspectos étnicos, raciais, sociais ou econômicas, sendo que a superdotação acontece com a mesma incidência em grupos sociais elevados tanto quanto em classes menos privilegiadas ou marginalizadas. As autoras ainda afirmam que o desenvolvimento da inteligência está intimamente relacionado às condições apropriadas na oferta do ensino em ambiente regular, cujos materiais e métodos de trabalho didático e pedagógico contemplem todos os alunos de acordo com suas necessidades educacionais.

Os impedimentos físico, mental, sensorial e intelectual das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais são sempre de longo prazo e, por isso, faz-se relevante a utilização das adaptações curriculares para que sejam contemplados todos os alunos de acordo com suas peculiaridades educacionais (MENDES, 2006).

As necessidades educacionais especiais, NEEs, podem e devem ser identificadas através da avaliação e observação constante. Serra et. al. (2006) afirmam que uma necessidade educativa especial quando existe um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social que afeta a aprendizagem, sendo relevantes as adaptações curriculares para que a aprendizagem aconteça. Complementa-se que aspectos raciais, étnicos e econômicos também exigem uma adequação curricular.

Os tipos de necessidades educacionais especiais estão classificados em dois tipos essenciais, que seriam as necessidades permanentes e as necessidades temporárias. Cada tipo de necessidade requer maneiras diferenciadas de adaptações curriculares, pois conforme ensina as necessidades permanentes carecem de modificações generalizadas do currículo que deverá permanecer até a fase final da educação básica do aluno, nesse tipo de necessidade podem se enquadrar alunos que não completaram o processo de desenvolvimento devido a fatores orgânicos, funcionais e deficiências sociais, culturais e econômicas. As necessidades educacionais temporárias são aquelas em que a adaptação curricular recebe parcial modificação para adequação as exigências educacionais do aluno, não carecendo acompanhá-lo em toda trajetória da educação básica. Deficiência na leitura, na escrita, nos cálculos, no desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico, social e emocional (SERRA ET. AL. 2006).

Brasil, (1998) preconiza que a diversidade que acontece em ambientes escolares regulares se apresenta sob aspectos que por vezes deixam de ser lembradas com a relevância merecida, assim, as características referentes às devem ser identificadas da seguinte maneira:

“Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados” (BRASIL, 1998).

No entanto, conforme preceitua Brasil (1998), o atendimento especializado deve acontecer nas redes regulares de ensino, porque existem aspectos

relacionados às necessidades especiais que deve ser contemplado por profissionais especializados devido à especificidade do aluno que frequenta a rede regular de ensino. Dessa maneira, alunos “portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); portadores de superdotação” (op. cit. p. 24) necessitam de acompanhamento de professores com especialização, embora frequentem as salas regulares de aula.

2.3. Experiências de Professores da Rede Pública com a Educação Inclusiva

“Em estabelecimentos educacionais inclusivos, o ensino está concentrado nas potencialidades, nos interesses e nas necessidades dos alunos” (Falvey, Givner, Kimm, 2008, p. 142). Essa reflexão de Falvey, Givner, Kimm (2008) traz à baila a análise dos pensamentos educacionais que devem estar permanentemente presentes nas ponderações realizadas de forma diária por professores e gestores da rede regular de ensino.

Sem a existência de experimentos ideais que promovam sucesso absoluto durante o preparo de aulas, bem como da aplicação das atividades que procurem oportunizar a todos os alunos condições necessárias de aprendizagem, faz-se relevante a criação de uma comunidade de aprendizes que proporcione ao aluno a sensação de pertencimento ao grupo de aprendizes. Para que isso aconteça, professores precisam desempenhar o papel de mediadores e facilitadores no desenvolvimento e integração da comunidade de aprendizes que se pretende instaurar, sendo que as regras devem ser pré-estabelecidas desde os primeiros dias de aula, para que nada passa em aberto e possa ser motivo de justificção de ações incorretas (FALVEY, GIVNER, KIMM, 2008).

Conforme afirmam Falvey, Givner, Kimm (2008), os professores podem estabelecer um ambiente educativo seguro e voltado para os objetivos acadêmicos que pretendem alcançar através de diversificadas estratégias de ensino. Os trabalhos em grupos devem ser contemplados e a disposição da mobília da sala de aula carece de flexibilidade para que todos os alunos tenham acesso a todas as atividades propostas.

“Todos os alunos devem ter acesso a um currículo rico em conteúdos, embora as estratégias específicas para facilitar a aprendizagem” (Falvey, Givner, Kimm, 2008, p. 144) necessitem estar voltada para as peculiaridades de aprendizagem apresentadas por cada aluno da sala de aula. Assim, para que seja conhecido do professor o processo de aprendizagem específico de cada aluno, tornam-se relevantes as constantes e diversificadas formas de avaliação.

Alves e Barbosa (2006) preceituam que práticas educacionais inclusivas de sucesso devem ser consideradas e afirmadas com maior intensidade, fugindo das considerações impossíveis que tais práticas recebem nos ambientes escolares. Nessa sintonia, as autoras consideram que é urgente que se apresentem aspectos positivos das experiências educacionais inclusivas que acontecem no Brasil.

Por inúmeras vezes deixadas à margem das discussões educacionais, o bom trabalho desenvolvido em inúmeras instituições escolares da rede regular de ensino não pode e nem deve ser tido enquanto uma lenda inalcançável. Como garantia constitucional, o acesso à educação pertence a todos, sem exclusões e carece ser mencionado em seu sucesso tanto quanto em seu fracasso. As dificuldades emergentes desses momentos de intensa reflexão e dúvidas relacionadas à educação inclusiva fazem com que professores e gestores almejem novos conhecimentos objetivando proporcionar a todos os alunos as condições exclusivas de aprendizagem (ALVES e BARBOSA, 2006).

“Não saber como fazer e a imprevisibilidade dos resultados, talvez seja o ganho neste processo” (Alves e Barbosa, 2006, p. 18), porque dessa maneira, mediante a crise oriunda pela vinda de alunos que requerem atendimento educacional diversificado e característico a sua aprendizagem, acontecem momentos de reflexão sobre as ações didático-pedagógicas que ocorrem em ambientes regulares de ensino.

Silva (2006) afirma que a busca da valorização das diferenças por intermédio de ações que visem à construção de uma escola que seja capaz de trabalhar em meio à diversidade necessita de especificidades regionais e locais para que se estabeleçam as diretrizes do trabalho inclusivo a ser desenvolvido em sala de aula.

Questões de cunho elementar devem ser suscitadas para que se possam conhecer as condições de trabalho que professores e alunos enfrentarão em salas de aulas inclusivas, que pretendam desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem efetiva de todos os alunos que frequentem sala regulares de aula.

Assim, as indagações a respeito da equipe escolar, de modo geral, que atenderá as diversidades e especificidades dos alunos devem ser analisadas atentamente (SILVA, 2006).

Paiva (2006) exemplifica um acontecimento vivenciado na rede de ensino na qual desenvolve seu ministério. A autora conta a história de uma aluna em que o pai desejou matricular na rede regular de ensino, após a criança ter frequentado por dois anos uma escola para deficientes mentais. Há que salientar que a expressão deficiência mental está enquadrada nos conceitos referentes à Psicologia e que para a Organização Mundial da Saúde a expressão utilizada é Retardo Mental (VASCONCELOS, 2004 E OLIGOFRENIA, CASTILLO, 1996).

Após a aceitação da criança com deficiência visual, a professora da sala de aula foi surpreendida com a capacidade intelectual que a menina apresentava. Bem além das necessidades de visibilidade da criança, as dificuldades de trajeto também foram um percalço a ser superado pela professora da sala de aula, que era recém-formada (PAIVA, 2006).

Relatos realizados pela professora afirmam que a menina participava de todas as atividades realizadas em sala de aula, confirmando o desejo de aprendizado da criança que ficou recebendo ensino limitado durante tanto tempo. Paiva (2006) ainda menciona que a professora da sala de aula prepara as mesmas atividades que as utilizadas para as demais crianças, no entanto, adaptadas às condições de visão limitadas que a menina possuía. A alfabetização da criança aconteceu de forma surpreendente, porque depois da escuta de um texto, a menina era capaz de realizar a contextualização do que ouvira, bem como produzia textos de alta qualidade em coerência e coesão. Pois o processo de aprendizagem da aluna acontecia de forma completa devido ao desenvolvimento cognitivo estar em harmonia com sua idade biológica. “Aos vinte anos concluiu a oitava série do Ensino Fundamental, sem nenhuma reprovação” (op. cit. p. 76), a autora refere-se à menina com necessidades educacionais visuais e especiais que se tornou um exemplo de superação e contou com o apoio da professora que a ensinou ler, escrever e calcular.

No ano de 2005, Greici Patrício foi convidada para coordenar um seminário de educação inclusiva. Embora trabalhasse com crianças de educação infantil, de 03 e 04 anos, a professora foi a primeira a ir contra o evento e, por inúmeras vezes, debateu com as pessoas que acreditavam ser necessário desenvolver um trabalho

educacional voltado para crianças com necessidades educacionais especiais Greici Patrício limitou-se a organizar os aspectos burocráticos do seminário de pouco se envolveu com o tema a ser discutido no evento. No entanto, no decorrer do programa e assistindo as palestras e relatos de experiência vividos, a autora percebeu que o trabalho didático-pedagógico com crianças com necessidades educacionais especiais era urgente e merecia receber atenção exclusiva (PATRÍCIO, 2006).

Patrício (2006) afirma que depois de ter acabado o seminário de educação inclusiva, passou a repensar sua prática pedagógica e começou a estudar assuntos relacionados à inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Menciona que conforme se aprofundava no assunto, mais sentia que precisava aprender mais sobre o assunto para oferecer um ensino adequado às crianças com necessidades educacionais especiais.

O preconceito e a discriminação precisam ser deixados à margem das salas de aulas, porque durante a formação docente, os futuros professores aprendem que cada criança se desenvolve de maneira singular, assim, faz-se necessário a reflexão de cada professor, de cada gestor e de cada membro da equipe de profissionais escolar para que aconteça a mudança urgente para que a escola se adapte as necessidades educacionais das crianças que frequentam as redes regulares de ensino (PATRÍCIO, 2006).

“É inaceitável que crianças com capacidade de aprender, com dificuldade ou não, mas sempre capazes, se limitem a frequentar escolas especiais, não tendo o direito de socializar-se com outras crianças diferentes” (Patrício, 2006, p. 171). Os alunos que frequentam as salas regulares de aula, que não apresentam aspectos específicos de deficiências, recebem as crianças com necessidades educacionais sem ressalvas e nem preconceitos.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa deve ser entendida como procedimento de fabricação do conhecimento, bem como procedimento de aprendizagem. Com o intuito de resolver problemas, a pesquisa deve procurar sanar dúvidas através de procedimentos científicos.

Existem diferentes maneiras de se realizar uma pesquisa e todas elas têm por objetivo elucidar algum ponto que se encontra obscuro para o realizador da pesquisa. Tais respostas ainda incompreensíveis ao pesquisador devem ser solucionadas ao longo do estudo realizado. O produto da pesquisa científica deve contribuir para o avanço do conhecimento científico e também despertar o interesse pela investigação do pesquisador. De acordo com o problema a ser estudado será realizado um planejamento que irá determinar a linha de pesquisa a ser realizada (PRODANOV e FREITAS, 2013).

A pesquisa realizada no presente trabalho esteve focada nos aspectos de estudo de teorias, com base na análise e síntese de conhecimentos, através da busca da afirmação da hipótese apresentada, ou seja, as maneiras de promover a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular pública de ensino (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Por ser elaborada através de materiais já publicados ou estudos realizados por outras pessoas, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que utilizou diferentes materiais colhidos de diferentes fontes. As principais foram livros impressos e versões e-book's, periódicos científicos, artigos científicos, dissertações e monografias aprovadas em outros momentos (PRODANOV e FREITAS, 2013).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ensino regular no Brasil é obrigatório no que se refere à Educação Básica. A Educação Básica é formada pelos sistemas públicos e privados de ensino. Esses dois sistemas de ensino estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Para o presente trabalho adotou-se o sistema público de ensino que deverá ser ofertado pelos órgãos federais, estaduais e municipais.

Na rede pública de ensino professores e demais membros que compõem as unidades escolares enfrentam um dilema complexo que provoca diferentes opiniões e, por vezes, causa constrangimento e receios que seria a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, NEEs, na rede regular de ensino público. Muito além de uma legislação vigente, a integração de alunos com NEEs foi alvo de estudos e debates que originaram as determinações que garantem esse acesso.

Para que se possa compreender o que são necessidades educacionais especiais, foram realizados estudos em bibliografias relacionadas aos tipos de deficiências e quais são as principais características apresentadas. Esse estudo buscou demonstrar que existe um equívoco no entendimento relacionado aos problemas de cunho educacional que acontecem em sala de aula.

Os primeiros autores estudados que apresentam quais as características apresentadas pelo aluno com necessidade educacional especial, NEEs, foi Serra et. al. (2006), que ensinaram que NEEs se apresentam sob os aspectos físicos, sensorial, intelectual, emocional e/ou social e que afetam a aprendizagem. Para Brasil, MEC (1998) as NEEs podem ser identificadas em crianças com condições físicas, intelectuais, sociais e sensoriais diferenciadas; consideram-se também com NEEs as crianças com deficiência mental e as crianças superdotadas.

Ainda segundo Brasil, MEC (1998), crianças que trabalham ou vivem nas ruas, crianças de populações nômades e distantes, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos marginalizados também devem ter tratamento educacional especial.

Conforme ensinou Serra et. al. (2006), as NEEs podem ser de caráter temporário ou permanente. Para as NEEs de aspecto temporário deve ser adaptado

o currículo de forma parcial, para que o aluno possa desenvolver sua aprendizagem de forma adequada e não se distancie dos demais alunos em relação aos conteúdos a serem ensinados. Os alunos com necessidade permanentes requerem a adaptação curricular que os acompanhe durante toda a trajetória educacional. Ainda sobre o currículo da rede regular de ensino público, Mendes (2006) afirma que as adaptações curriculares são necessárias e urgentes para que todos os alunos sejam atendidos de acordo com as peculiaridades educacionais própria de cada um.

A constante avaliação da aprendizagem é fundamental para que se identifiquem as NEEs que estão presentes em salas de aula, conforme ensinamento de Serra et. al. (2006). Os autores destacam que outros aspectos também devem ser considerados no momento da elaboração curricular, como características raciais, étnicas e econômicas, como se encontra o exemplo do ensino ofertado as comunidade quilombolas, aéreas de risco social e lugares de violência constante.

Depois que foram realizados os estudos a respeito das características educacionais que se enquadram como NEEs, buscou descobrir como deve ser a inclusão de alunos com aspectos educacionais diferenciados em um ambiente educacional de ensino regular. Sendo controversa, a inclusão de alunos com NEEs diferenciadas nas salas de aula regulares pode ser mais excludente do que se esse aluno ficasse em salas especiais de ensino, segundo o ensinamento de Mendes (2006).

Mendes (2006) também preceituou que a existência de salas especiais mesmo nas escolas da rede regular de ensino era comum nos primeiros anos da inclusão escolar, porque havia a explicação que alunos com NEEs precisavam de atenção diferenciada para que sua aprendizagem acontecesse.

No entanto, conforme ensinou Mendes (2006), alunos com NEEs começaram a receber a devida atenção quando médicos e pedagogos procuraram descobrir quais eram os motivos pelos quais essas crianças não aprendiam ou não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos nas salas regulares de ensino.

O rol de justificativas para não aprendizagem das crianças com NEEs era grande, Domingos (2005) afirma que se usavam explicações incoerentes para afirmar os motivos pelos quais alunos de baixo poder aquisitivo, descendentes de negros e índios, e crianças com deficiências não alcançavam a aprendizagem esperada para sua faixa etária.

Sob o estigma da seleção dos melhores alunos, a organização das redes regulares de ensino estava voltada ao atendimento daqueles alunos cuja capacidade de aprendizagem fosse extremamente visível e não requeressem auxílios para que a aprendizagem acontecesse. Domingos (2005) afirma que as justificativas para a exclusão dos alunos que requeressem maior atenção educacional voltavam-se para a determinação e manutenção do *status* social desses alunos, ou seja, aluno oriundo da classe trabalhadora tornar-se-ia um trabalhador também.

Apesar dessa afirmação incoerente que visava justificar a evasão e exclusão dos alunos com NEEs, debates internacionais provocaram a criação de legislação específica que garantisse o acesso e a permanência de todos os alunos na rede regular de ensino, segundo afirmou Silva (2004).

Mesmo sendo contemporânea a inclusão de alunos com diferentes maneiras de aprendizagem nas salas regulares de aula, a inclusão existe desde as primeiras organizações escolares, pois em outros tempos, havia alunos que necessitavam de maior atenção para que sua aprendizagem de fato acontecesse, de acordo com as lições de Silva (2004).

Brasil, (2008) ensinou que as escolas da rede pública devem promover a permanência dos alunos na escola, oferecendo não apenas o ensinamento disciplinar como também o ensinamento votado para atitudes, competências, valores e requisitos para participação da vida social.

Para que esse processo de inclusão de alunos com NEEs na rede pública regular de ensino acontecesse verdadeiramente, seria necessário que o professor estivesse preparado para o recebimento desses alunos. No entanto, a inclusão dos alunos com NEEs não pode acontecer de maneira precipitada e sem a organização apropriada do sistema de ensino. Karagiannis, Stainback e Stainback (2008) ensinaram que toda a escola deve modificar seu funcionamento para adaptação e inclusão de todos os alunos.

O sistema de apoio entre gestores e professores e demais funcionários seria a primeira forma de acontecer a inclusão dos alunos com NEEs na rede regular pública de ensino. O segundo apontamento feito Karagiannis, Stainback e Stainback (2008) seria o trabalho em cooperação entre professores e demais especialistas educacionais para que a inclusão possa acontecer. Também ensinaram que a terceira maneira de se incluir um aluno na rede regular pública de ensino seria criar um ambiente escolar de aprendizagem, com grupos de recreação. Os autores

afirmaram ainda que em sala de aula os alunos devem ser agrupados de acordo com suas habilidades e competências.

Marque e Gonçalves (2013) contribuíram com esse estudo afirmando que a existência de classes especiais só deve acontecer quando não for possível a adaptação do aluno com NEEs nas salas regulares, mas essa alternativa deve acontecer depois de esgotadas todas às tentativas possíveis para que esse aluno frequente a sala regular de aula.

Diante da obrigatoriedade da inclusão dos alunos com NEEs nas salas de aula, o professor se viu constrangido e temeroso por não conseguir promover a aprendizagem de todos seus alunos de acordo com a capacidade de cada um deles. E para que aconteça a aprendizagem significativa de todos os alunos, faz-se necessário que o professor prepare suas aulas com atividades que contemplem todos os alunos de acordo com as necessidades específicas destes, assim preceituam Falvey, Givner e Kimm (2008).

Nesse momento, ressalta-se a existência de organizações educacionais que apresentam sucesso no processo de inclusão dos alunos com NEEs. Paiva (2006) mencionou a história de uma menina que frequentou sala especial de aprendizagem em uma escola para deficientes. Quando essa criança passou a frequentar a rede regular pública de ensino, a professora da sala adaptou sua forma de trabalho para que a menina fosse contemplada em sua aprendizagem, pois não apresentava déficit cognitivo, apesar de possuir deficiência visual.

Outro importante acontecimento foi relatado por Patrício (2006), em que a autora confessa ter sentido preconceito quando foi convidada a organizar um seminário sobre Educação Inclusiva. Porém, durante as apresentações referentes à prática da inclusão educacional, Greici Patrício sentiu desejo de se aprofundar no tema Educação Especial Inclusiva.

Observando esses relatos, entende-se que o receio e a falta de conhecimento promovem o preconceito e a rejeição à prática da inclusão de crianças com NEEs na rede regular pública de ensino, porque a prática da inclusão escolar requer que o professor tenha condições para identificar as necessidades educacionais e proporcionar aos alunos as condições para que a aprendizagem de fato aconteça, conforme explicitou BRASIL, MEC (2008).

Para que o professor tenha condições de oferecer o ensino de acordo com a aprendizagem de cada aluno, a formação deste professor deve acontecer nos

moldes que o preparem para a atuação didático-pedagógica que contemple todos os alunos. Assim, fez-se um estudo sobre a maneira que acontece a formação docente para atuar na rede regular de ensino. Martins (2010) prelecionou que a formação docente no Brasil recebeu a devida importância apenas depois dos anos de 1980.

Libâneo (2009) afirmou que a LDB provocou mudanças acentuadas na prática docente, bem como nas exigências de formação deste docente. Nos primórdios da formação docente no Brasil, o currículo que abrangia esta formação estava focado nas práticas capitalistas, desse aspecto educacional emanavam os conceitos de treinamento do docente para trabalhar de acordo com as regras estabelecidas, ou seja, formação de mão-de-obra e formação de estudantes que seguiriam até a formação acadêmica.

Sob essa característica de formação docente a escola era ambiente para aqueles alunos que conseguiriam demonstrar a aprendizagem satisfatória e prosseguir nos estudos. Esse ambiente educacional não poderia acolher alunos com NEEs, porque estes alunos requisitavam maior atenção educacional por parte do professor que era mero transmissor de informações (UFGD, 2009; LIBÂNEO, 2009).

Segundo o ensinamento de Freire (2009), o professor deve ir se formando durante o curso de formação, porque essa formação deverá ser continuada durante a prática educativa. Colaboram com essa reflexão Sampaio e Sampaio (2009), ao afirmarem que para o trabalho com alunos com NEEs, o professor deve ser formado entre as teorias educacionais e a comprovação prática dessas teorias.

Os cursos de formação docente necessitam de reformulação, para que o futuro professor conheça a prática que justifica a necessidade de integração do aluno com NEEs na rede regular de ensino. Essa prática inclusiva está fundamentada nas teorias interacionistas de aprendizagem, porque o aluno aprende durante sua relação com o professor e com os demais alunos, de acordo com os ensinamentos de Sampaio e Sampaio (2009). Ainda sob o enfoque destes autores, depreende-se que o direito de acesso e permanência do aluno com NEEs na rede regular de ensino exige que a formação docente contemple conteúdos curriculares que proporcionem ao futuro professor as condições necessárias para oferecer aos alunos a oportunidade de aprendizagem significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, concluiu-se que a rede regular de ensino público procura realizar a inclusão de alunos com NEEs em salas regulares de aula. No entanto, deve-se ressaltar que a prática da integração dos alunos com NEEs causa receio e preconceito dos profissionais da educação, porque estes não estão preparados para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente para todos os alunos.

A falta de conhecimento e a falta de comprovação das teorias de aprendizagem pelo professor durante seu curso de formação promovem um equívoco que ocasiona a dificuldade deste professor em proporcionar atividades que contemplem todos os alunos em sua sala de aula.

Para que a inclusão dos alunos com NEEs seja uma realidade, faz-se necessário que todos os profissionais da educação se envolvam nesse processo, desde gestores, especialistas em educação especial e mesmo os demais trabalhadores das escolares devem estar aptos para o recebimento dos alunos com NEEs.

Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído para solucionar dúvidas e questionamentos dos possíveis leitores sobre a inclusão de alunos com NEEs na rede regular de ensino público. Espera-se que outros trabalhos surjam para contemplar as dúvidas que ficarem se explicação.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. BARBOSA, K. A. Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In:_____ **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação especial: manual de apoio à prática**. Brasília: Editorial do Ministério da Educação. 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC/SEF/SEESP. 1998.

CASTILLO, A. R. G. L. Fatores etiológicos nas oligofrenias. **INFANTO – Rev. Neuropsiq.** Inf. e Adol. 4(2): 11-15. 1996.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In:_____ **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. Tese (Mestrado em educação) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte. 2005.

FALVEY, M. A. GIVNER, Christine C. KIMM, Christina. O que farei segunda-feira de manhã? In:_____ **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FERNANDES, T. L. G. VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. Curitiba: Positivo. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, A. P. **A educação especial e a escola inclusiva: o processo de inclusão no contexto da educação regular**. Monografia de Educação. UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA.. Belém-Pará. 2001.

GIL, M. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**. São Paulo: IMPRENSA OFICIAL E OUTROS PRODUTORES, 2005.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática. 2010.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In:_____ **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O papel dos profissionais do magistério e dos movimentos associativos na organização do sistema de ensino e na organização escolar. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez. 2009.

MANICA, L. E. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. **Revista Ibero-americana de Educação**. N.º 55/4 – 15/05/2011.

MARQUES, P. E. G, Valdo. **Legislação**. In:_____APOSTILA SOLUÇÃO. Agosto. 2013.

MARTINS, L. M. DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In:_____ **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PAIVA, N. M. F. Experiências educacionais inclusivas no município de Passos/MG. In:_____ **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006.

PATRÍCIO, G. K. O. Experiência Inclusiva: o preconceito decorre da falta de conhecimento. In:_____ **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In:_____ **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012.

PRODANOV, C. C. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed.. Novo Hamburgo: Feevale 2013.

SAMPAIO, C T. SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA. Scielo Books. 2009.

SERRA, A. C. Et. al. **Integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.** São Paulo: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Sociologia da Educação, 2006.

SILVA, M. E. R. **A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância.** Tese (Mestrado em Educação Especial.) UNIVERSIDADE DO MINHO. Instituto de Estudos da Criança. Braga. 2004.

STUBBS, S. LEWIS, I. **Educação Inclusiva onde existem poucos recursos.** Atlas Aliance. Setembro. 2008.

UFGD. **Formação de professores:** por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. São Paulo: Editora: UFGD, 2009.

SILVA, L. G. S. Valorizando a diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal/RN. In:_____ **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. In:_____ **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº2 (supl). 2004.