



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICAMUNICIPAL EM TIANGUÁ/CE.

Alessandra Ferreira Lima¹, Mikaele Pereira Medeiros², Raphaela de Araújo Lima³, Eugenio Eduardo Pimentel Moreira⁴

¹Graduanda em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Tianguá. E-mail: alessandrabj2011@gtmail.com

²Graduanda em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Tianguá. E-mail: mikele08fb@gmail.com

³Graduanda em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Tianguá. E-mail: raphaelalimalog@hotmail.com

⁴ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1993) e em Direito pela Universidade de Fortaleza (2008). Doutorando em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2004). Email: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada nas escolas de nível fundamental do município de Tianguá-Ce, cujo objetivo geral foi verificar se professores da rede pública de ensino municipal possuem formação que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas, assim como, identificar as dificuldades encontradas pelos mesmos no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula do ensino regular, e possíveis sugestões para solução de problemas. No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de campo, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental e, para a discussão e análise dos resultados, utilizou-se o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados obtidos permitiram verificar a falta de preparo dos profissionais originada por uma suposta falha no processo de formação docente, apontando as necessidades sentidas pelos docentes em aprender lidar com esses educandos dentro das exigências atuais da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de professores; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Com a aprovação do Decreto Presidencial nº 6.571¹, de 17 de setembro de

2008, foi instituída a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, passando a propor aos sistemas educacionais que organizassem seus serviços e recursos pertinentes à Educação outras providências.

¹ Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que atualmente Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória.

Essa política tem fundamento no princípio constitucional da igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola e restaura o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que concebe esta modalidade de ensino como não substitutiva da escolarização comum. Além disso, determina que haja o Atendimento Educacional Especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. Nesse sentido, a oferta do AEE deve ser planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços de apoio que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Outrossim, o tratamento prioritário, igualitário e adequado às pessoas portadoras de deficiência, tendentes a viabilizar a inclusão no sistema educacional e a integração social, já havia sido assegurado por meio da Lei nº 7.853 de 1989.

Essas ações do Poder Público brasileiro vieram ao encontro do movimento político, cultural, social e pedagógico que eclodiu mundialmente em defesa do direito de

todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação, na perspectiva inclusiva, vem, portanto, se constituir num paradigma educacional fundamentado na noção de direitos humanos, que se ajusta à igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a Política visa atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer indicações concernentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico.

As diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica - modalidade Educação Especial - foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu, dentre outros procedimentos, que o AEE requer a execução de um plano de trabalho, cuja elaboração é de competência dos professores que atuam nas salas de recursos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

multifuncionais ou Centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interfase com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Partindo dessa pressuposição, percebe-se que o bom resultado dessa Política perpassa indubitavelmente pela organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, por práticas docentes providas de significados e de domínios teóricos indispensáveis ao processo de ensino, não só na sala multifuncional, mas também na sala de aula comum.

A par disso, fica evidente que deve haver uma preocupação, um compromisso com a formação de professores que, na prática, representa um aspecto de grande complexidade, pois, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas e experiência em regência. Na educação inclusiva, a formação do professor insere-se, ainda, no âmbito do desenvolvimento de aprendizagem de ordem pessoal, cultural, social, ética e estética. Nessa lógica, as atividades de integração com os professores do AEE e com a família se constituem também em um grande desafio.

Alguns estudos já haviam afirmado a necessidade de aperfeiçoamento da formação, inicial e continuada, de professores como

condição indispensável e urgente para a efetivação da inclusão de alunos com deficiências em rede regular de ensino (BUENO, 1999; GLAT, 2000; GLAT; ANTUNES; PLETSCH, 2006, dentre outros). Ao que tudo indica, essa realidade, evidenciada num passado remoto, não mudou nos dias atuais, mesmo com a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”.

Assim, partindo da hipótese de que os professores nas classes comuns, de maneira geral, ainda não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos deficientes, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a presente pesquisa, sob a forma de um estudo de campo, teve como objetivo geral verificar se professores de classes comuns, da rede pública de ensino fundamental municipal de Tianguá, no Ceará, possuem formação inicial e/ou continuada, que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- ✓ Verificar se há diretrizes relacionadas à educação inclusiva descritas nos Projetos Pedagógicos das escolas cenário da pesquisa;
- ✓ Identificar as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

no atendimento dos alunos com deficiência;

- ✓ Conhecer as perspectivas que os professores possuem em relação a práxis na perspectiva inclusiva.

As conclusões do presente estudo apontam que os professores não estão preparados para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e precisam de processos formativos que abordem a educação inclusiva de forma eficaz.

METODOLOGIA

No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de campo, cujo cenário foram escolas de séries finais do ensino fundamental da rede pública do município de Tianguá, no Ceará, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental (Constituição Federal, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução nº 4/2009, do CNE e Projetos Pedagógicos das Escolas). Os dados aqui analisados foram extraídos de questionários aplicados a 27 professores distribuídos em classes comuns, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenações pedagógicas, que expressaram livremente suas opiniões, baseadas nas suas práticas docentes. Também, utilizou-se a técnica de

observação, a fim de conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. A observação não foi participante, ou seja, a pesquisadora tomou contato com o ambiente real a ser estudado, mas sem integrar-se a ela.

Na lição de Marconi; Lakatos (2010), do ponto de vista científico, a observação oferece uma série de vantagens, tais como:

- a) Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos.
- b) Exige menos do observador do que as outras técnicas.
- c) Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas.
- d) Depende menos da introspecção ou da reflexão.
- e) Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.
(MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 174)

Por considerar mais adequado para inferir e interpretar as mensagens extraídas dos sujeitos pesquisados, o método de análise e discussão dos resultados, selecionado, foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que se constituiu em três fases distintas: a primeira foi a pré-análise (leitura flutuante, demarcação do que seria analisado, formulação das hipóteses e dos objetivos e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

preparação do material, para facilitar a manipulação da análise); a segunda, a exploração do material, na qual foram definidas as unidades de análise; e, a terceira englobando o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação inclusiva tem como aspecto indutor o princípio de uma única escola para todos, a partir da ideia de que todos são iguais perante a lei. Desta forma, o ensino regular e o atendimento educacional especializado (AEE) devem operar simultânea, harmoniosa e articuladamente. Mas, o que ainda ocorre em determinados casos, é que, por conta da imposição legal, a escola apenas recebe os alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), sem ter a preocupação de ofertar um ensino de qualidade aos mesmos.

Sabe-se que os alunos com NEE, antes de serem alunos da educação especial, são alunos da escola e, portanto, depreende-se que a escola é que deve se adequar à recepção de todos os alunos e não os alunos à escola (FACIÓ, 2005).

Partindo-se desse pressuposto, o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve se operacionalizar por meio de conformidades

organizacionais, tais como: flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, processos avaliativos adequados ao desenvolvimento dos educandos e professores devidamente capacitados e especializados. Todavia, professores das classes regulares, em geral, sentem dificuldades para desenharem estratégias de superação de determinadas limitações apresentadas por esses alunos.

No presente trabalho, foi adotado um estudo de campo nas escolas públicas de séries finais do ensino fundamental da rede municipal de Tianguá, localizadas na zona urbana, a fim de verificar se professores de classes comuns possuem formação inicial e/ou continuada que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas. De acordo com o Plano de Ação de Educação Especial de 2016 do município:

[...] A proposta de inclusão nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental de Tianguá fundamenta-se em praticar uma filosofia que possibilita a construção de igualdade de condições a todos, objetivando e oportunizando um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais.

O município oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 21



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

escolas, onde são atendidos atualmente 124 alunos com necessidades especiais, dentre elas: déficit de aprendizagem, distúrbio de linguagem, síndrome de Dawn, autismo, deficiência intelectual, e deficiência múltipla.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários com professores do ensino regular, de salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos.

Com os resultados da pesquisa, foi possível fazer a inferência de que o conceito de Educação Inclusiva já foi compreendido pelos professores. Contudo, foram várias as dificuldades identificadas por esses docentes para implementação de uma educação especial na perspectiva de inclusão, no âmbito dos estabelecimentos de ensino pesquisados.

O resultado da presente pesquisa apontou que, dos 27 sujeitos pesquisados, todos relataram que não possuem nenhuma especialização na área e nem tampouco tem conhecimento para lidar com as diversas deficiências dos alunos em sala de aula,

Foi possível verificar que a maioria professores da sala regular não recebeu e/ou recebem capacitação para trabalhar com os alunos com NEE, pois, dentre as principais justificativas para essa ausência de preparação, alguns professores indicam o fato de possuírem muitos anos de magistério e que, no tempo de graduação, ou seja, na formação

o inicial, a questão da inclusão não era abordada. Outros, reconhecendo-se completamente despreparados, apontam a falta de debates acerca do tema e de uma formação continuada, que lhes qualifiquem a trabalhar com esses alunos,

Percebe-se que alguns professores não se sentem seguros para desenvolver um bom trabalho, que cada dia é um desafio a ser vencido. Em sua fala o professor P1 quando perguntado se “Em sua formação inicial ou continuada lhe foi oportunizado processos formativos que tratassem/abordassem a educação inclusiva”, respondeu:

Superficialmente, algumas ações e aquilo que eu sei sobre educação inclusiva é porque eu fui atrás, na internet e em livros. Sei pouquíssimo, pois quando eu fiz a graduação não tinha disciplina de educação inclusiva.

Da análise da resposta, o que se evidencia no registro do professor é que o curso de formação inicial possui um peso relativo na prática docente e que hoje deixam lacunas diante das questões de ordem pedagógica concernentes à educação de alunos com necessidades educacionais específicas. A par disso, o professor pesquisado parece se ressentir da ausência de uma formação continuada e da falta de apoio por parte do Poder Público/escola para



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

promover uma qualificação nessa área específica do conhecimento.

Já o professor P2 afirmou o seguinte, sobre o mesmo questionamento:

Nós não sabemos como lidar e não temos formação para lidar com esse público, esse público ele vem para escola e fica ali só se socializando, mas aprender de verdade eles não aprende porque não tem um conhecimento direcionado para eles, não tem um método que vá de encontro com a necessidade deles. Por exemplo, uma pessoa que é surda, eu não sei a linguagem de sinais, dessa forma eu só dou aula para o resto da turma, ela fica ali só observando, eu não sei se ela está entendendo ou não.

Esse relato traz à tona a necessidade de se debater a respeito do trabalho de formação docente, a partir de subsídios epistemológicos e metodológicos para sua compreensão. É fundamental escutar e respeitar as limitações dos professores, bem como é preciso alimentar o professor do desejo de transcender o individual em busca de um trabalho coletivo, participativo e que lhe instigue também a buscar o seu próprio conhecimento e apostar na sua função dentro da escola. Moya nos ensina que a formação vivenciada no exercício da docência contribui para compreender que “[...] o desenvolvimento profissional é um processo

sistemático que se orienta pelo desenvolvimento pessoal, profissional, individual e coletivo dos docentes cujo objetivo último é melhorar a aprendizagem do aluno e a renovação e melhoria contínua da escola.” (MOYA, 2006, p. 17)

Os resultados obtidos, por meio das respostas dos professores, para esse primeiro questionamento nos mostram que a maioria dos entrevistados não recebeu/recebem formação voltada à educação inclusiva, como nos mostra o gráfico abaixo:

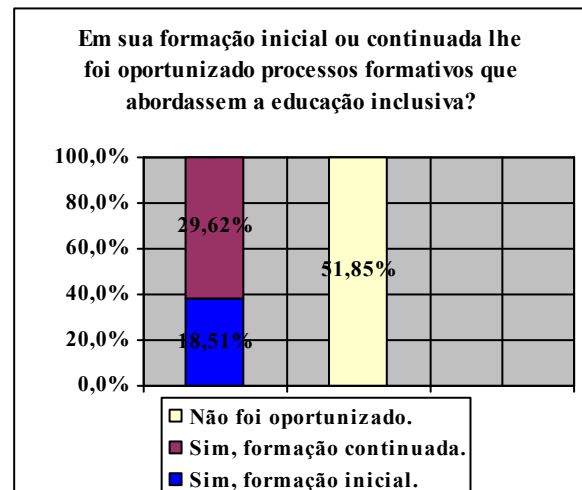


Gráfico 1

Dentre os profissionais que afirmam ter recebido essa formação na graduação notamos o quanto esta lhes foi insuficiente, quando observamos, por exemplo, o relato do professor P26:

Nós chegamos a ver pouco desse conteúdo e é até uma vontade que nós temos de ter cursos de aprofundamento nessa temática, porque é uma necessidade muito grande pra gente hoje, o que



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a gente ver na faculdade não é suficiente, a formação é muito superficial.

Os dados apontam uma suposta falha na grade curricular dos cursos de licenciatura ofertados no país, uma vez que, mesmo os profissionais formados recentemente apontam essa lacuna na formação inicial.

Ao ser questionado sobre as principais dificuldades dos professores no atendimento dos educandos deficientes, o P3 corrobora com a visão dos demais professores, afirmando que:

Na graduação foi uma abordagem bem rápida, fica difícil para o professor inserir o aluno na sala de aula, porque muitos deles são agressivos. Por isso fica difícil, existem alguns alunos que não acompanham, tem até força de vontade para realizar as tarefas, mas não consegue por conta de sua necessidade. Ele é um aprendiz difícil.

No mesmo sentido foi o relato do professor P7:

São vários, primeiro que às vezes nos sentimos incapazes de lidarmos com eles, porque não temos capacitação e não temos meios para isso porque temos salas muito numerosas, a maioria das salas variam de 35 à 40 alunos, tem sala que tem até mais de 40 alunos. Você tem dentre daqueles alunos crianças especiais que precisam de uma atenção mais individualizada e isso é praticamente impossível.

Uma das professoras do AEE, ao falar das dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar alunos com necessidades especiais, destacou o seguinte:

Eles dizem não saber lidar com tais necessidade que os alunos demonstram ter, mais é necessário tentar desenvolver essa habilidade, uma vez, que não foram oportunizados processos formativos para a grande maioria dos professores. Pois, Incluir não é só estar dentro de, é fazer parte de, colocar uma criança dentro da sala de aula não significa dizer que ela está inclusa, incluir é muito mais do que isso. Porque hoje ouvimos muita coisa sobre inclusão, entretanto estamos longe de compreendermos o seu real sentido e colocar em prática da forma devida.

Nessa fala, a professora do AEE mostra os limites da prática docente na perspectiva de uma educação inclusiva e evidencia, mais uma vez, a fragilidade da formação docente. Assim, depreende-se que se faz necessário que haja investimento na formação desses professores, para que eles estejam qualificados o suficiente para enfrentar os obstáculos encontrados ao longo da carreira de educador.

Como se sabe, a má formação dos professores não dá condições necessárias para que as práticas integradoras sejam positivas,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver, além de expectativas negativas, menor interação e atenção dos alunos.

MITTLER (2003, p.16) a este respeito afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais.

Os professores, em sua grande maioria, disseram que essa dificuldade em trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais seria suprida, ou pelo menos melhorada, se houvessem capacitações que englobassem cursos que promovessem a formação pedagógica dos professores, bem como uma metodologia especializada para cada caso. Do ponto de vista procedimental, o professor P10, apontou sugestões que eles consideram relevantes para a melhoria do atendimento aos alunos deficientes no ambiente escolar:

Formação para os professores em diferentes especialidades e para as famílias também, trazer a família para a escola e promover orientações para a família.

Em síntese, as principais dificuldades apresentadas pelos professores dizem respeito à ausência ou insuficiência de formação, à necessidade de tempo para planejamento, já que, segundo eles, as atividades do aluno com NEE tem que ser elaborada de uma forma diferenciada em certas ocasiões, bem como às barreiras criadas quando a família se nega a reconhecer as limitações dos filhos e não buscam o atendimento adequado. Ademais, a falta de material didático, que venha a ajudar ao a superar suas limitações, é outro entrave no processo pedagógico. Esses dados podem ser verificados no gráfico abaixo:

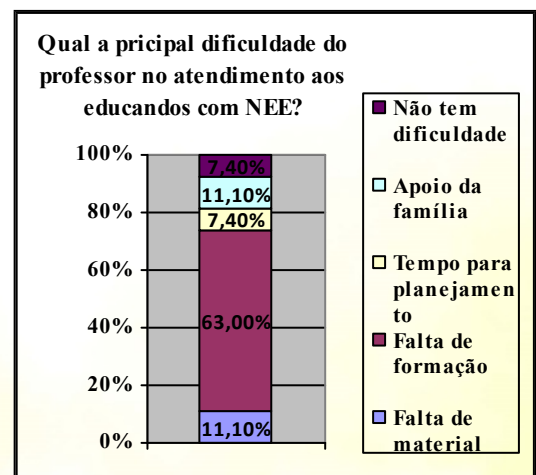


Gráfico 2

Todos os professores responderam que para que aconteça a melhoria do atendimento



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

aos alunos deficientes no ambiente escolar, é necessária, além da capacitação, a participação da família e de toda a equipe que trabalha pela educação e desenvolvimento da criança, para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido.

Outrossim, na maioria das salas de recursos multifuncionais das escolas, foi observado que não havia um espaço físico adequado, pois eram pequenas e possuíam poucos recursos. Não havia equipe multidisciplinar e sim, apenas, o professor responsável pelo AEE.

Isso dificulta, pois, o atendimento de algumas necessidades especiais que demandam o auxílio de recursos de alta tecnologia, como computadores com softwares e hardwares especiais, dispositivos para a adequação de postura sentada, recursos para a mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa e entre outros.

No presente estudo, foi possível observar, na maioria dos estabelecimentos pesquisados, que os recursos disponibilizados ao professor do AEE não eram adequados e nem suficientes para auxiliar os alunos a romperem as barreiras existentes no processo pedagógico e atingir os objetivos propostos a cada um. Aqui, vale ressaltar que essas restrições com a chamada tecnologia assistiva (TA) dificultam aos alunos com deficiência a

expressarem seus conhecimentos, suas necessidades, gerenciar sua vida e de serem sujeitos ativos de sua própria história.

Portanto, nas escolas que foram cenários da pesquisa, pode-se concluir que o AEE não alcança seus objetivos, já que não conta com recursos materiais pedagógicos adequados e em quantidade suficiente para atender à demanda. Além disso, ficou evidenciado que os professores necessitam de uma formação continuada com vistas a uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva e, além do mais, para trabalharem colaborativamente e de forma integrada com a família e com o professor do AEE. Perrenoud chama a atenção que

A gestão de uma classe tradicional é objeto da formação inicial e consolida-se no decorrer da experiência. O trabalho em espaços mais amplos exige novas competências. Algumas delas giram em torno da cooperação profissional.
(PERRENOUD, 2000, p. 59).

CONCLUSÕES

O conceito de educação inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC-SEESP, 1998) implica em uma nova postura de educação regular, que deve propor, no Projeto Político Pedagógico, no currículo e na metodologia, na avaliação e nas estratégias



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

práticas, ações que favoreçam a inclusão social de todos os alunos.

Após o estudo feito nas escolas municipais de Tianguá/Ce, foi observado que os professores não estão preparados para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e precisam de processos formativos que abordem a educação inclusiva de forma eficaz.

Atendendo aos objetivos da pesquisa, que teve como propósito verificar as concepções e o nível de formação dos docentes da sala regular, analisando se os processos formativos de cunho inicial ou continuado lhes favorecem possibilidades reais de uma prática inclusiva da forma que é exigida atualmente, os resultados apontam que a qualificação para atuar no âmbito escolar junto a esses alunos é inadequada ou insuficiente.

Para que a inclusão aconteça, se faz necessário que ocorra a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças, que já vem sendo proposta no decorrer dos anos. O sucesso das políticas que visam a inclusão escolar de alunos com deficiência depende, também, da qualidade dos equipamentos de apoio que a escola utiliza, equipamentos estes que compensam as limitações enfrentadas pelos alunos, sejam

estas

motoras, físicas, sensoriais ou mental.

Precisamos de profissionais capacitados para lidar com a diversidade, capazes de identificar e elaborar propostas educativas que venham a proporcionar ao aluno com NEE um ambiente de inclusão, e para isso existe a necessidade de ofertar a esses profissionais uma formação mais eficiente da que é ofertada atualmente. Precisa ser implementada não só no professor, mas em todo sistema educacional, uma política de formação que possibilite isso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.(Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 de março de 2016)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Imprensa Oficial, 1996.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

_____. Presidência da República.
Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano de ação de educação especial.** Tianguá, 2016

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade.** In: *Revista Souza Marques*, v. I, p. 16-23, 2000. (Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 de março de 2016)

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCH, M. D. **A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006. (Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 de março de 2016).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOYA, José Luiz Medin. *La profesión docente e La construcción Del conocimiento profesional.* Buenos Aieres: Magistério Del Rio de La Plata, 2006.