

# **POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEORIA E PRÁTICA<sup>1</sup>**

## **POLICIES IN SPECIAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE<sup>1</sup>**

Ângela Maria Cunha

Édiva Abadia de Moraes

Nara Lígia Pereira Cardoso

Orientadora: Ana Cláudia Oliveira Nunes

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil com Ênfase em Inclusão.  
Centro Universitário de Anápolis – Uni-EVANGÉLICA.

## POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEORIA E PRÁTICA

Ângela Maria Cunha<sup>2</sup>; Édiva Abadia de Moraes<sup>3</sup>; Nara Lígia Pereira Cardoso<sup>4</sup>  
Orientadora: Ana Cláudia Oliveira Nunes<sup>5</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo relacionar as principais dificuldades encontradas pelos professores da educação infantil em trabalhar o processo inclusivo. Como metodologia, utilizou-se pesquisa de campo com objetivo descritivo, abordagem qualiquantitativa, desenvolvida através de estudo transversal. A pesquisa aconteceu em quatro Instituições de Educação Infantil, na cidade de Anápolis – Goiás, com dezessete profissionais atuantes. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com três questões. A análise dos dados foi feita através de estatística simples e os resultados foram apresentados sob a forma de gráficos, sendo realizada uma análise descritiva além de discussão dos resultados. De acordo com a pesquisa, a realidade docente não condiz com as propostas legais para implementação do processo inclusivo em suas especificidades. Conclui-se que há uma necessidade de formação do professor e uma tomada de consciência de que o aluno com deficiência necessita de adequações para inserção no âmbito escolar.

**Palavras-Chave:** Políticas em Educação Especial; Sistema Educacional; Leis; Prática Docente.

**Abstract:** This paper aims at connecting the main difficulties encountered by teachers working in early childhood education inclusive process. The methodology used is descriptive research field goal, qualitative and quantitative approach. Developed through cross-sectional study. The research took place in four institutions Childhood Education in the city of Anápolis – Goiás, seventeen active professionals. The instrument used for data collection was a questionnaire with three questions. Data analysis was done through simple statistics and the results were presented in the form of graphic, a descriptive analysis was performed as well as discussion of the results. According to research, teaching reality does not match the legal proposals for implementation of the inclusive process in their specificities. We conclude that there is a need for teacher training and an awareness of the student with disabilities needs to be adjusted for insertion in the school.

**Key Words:** Policies in Special Education; Educational System; Laws; Educational Practice.

---

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Educacional/Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

E-mail: angelacunha57@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia/UVA. E-mail: edivaamorais@hotmail.com

<sup>4</sup> Especialista em Psicopedagogia/Centro Universitário de Anápolis. E-mail: nalariglia07@hotmail.com

<sup>5</sup> Metodologia do Trabalho Científico/Centro Universitário de Anápolis.

E-mail: prof.anaclaudianunes@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Existem leis específicas que garantem aos portadores de necessidades especiais o direito de estarem inseridos no sistema educacional. Contudo, os profissionais que trabalham com a inclusão questionam sobre a prática dessas leis.

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, sem distinção, que promova o processo de ensino diferenciado, que atenda a individualidade de cada aluno. A escola só será inclusiva se forem reduzidas todas as expressões que levam à exclusão a partir das desvalorizações atribuídas aos alunos com base em suas incapacidades e rendimentos, onde os mesmos estejam integrados e aprendendo (CARVALHO, 2012).

As instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) se posicionam a favor de um processo escolar gradativo, processual, onde as escolas estejam devidamente preparadas para receber os alunos e os professores devidamente treinados (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2013).

A inclusão no espaço escolar pressupõe toda uma discussão acerca da intencionalidade educativa e deve constar do projeto político pedagógico. A inclusão no espaço escolar vai além das ações ensino-aprendizagem circunscrita à escola, direciona para mudanças em inúmeros aspectos dentre os quais: a acessibilidade física e atitudinal; a melhoria da qualidade da formação dos professores, inicial e continuada; revisão do papel político e pedagógico da escola, particularmente no mundo globalizado; revisão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros; valorização do magistério; vontade política para reverter às condições materiais de funcionamento das escolas brasileiras; e uma rede de suportes ao professor, aos alunos e seus familiares (CARVALHO, 2012).

Para tornar as escolas inclusivas verdadeiros espaços inclusivos e prazerosos deve-se pensar no exercício da cidadania, não diz respeito a só colocar crianças na rede regular de ensino, mas sim em atender as suas necessidades educacionais e humanas, não excluí-las das suas relações sócio-afetivas devido a qualquer que seja a sua deficiência. A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação e educação, isso significa ouvir e valorizar o que cada criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos (MITLLER, 2003).

Por este motivo, abre-se o questionamento: A realidade vivenciada pelos docentes condiz com as propostas legais da educação inclusiva na escola?

Acredita-se que as propostas das leis inclusivas sejam relevantes no processo de inclusão, mas não condizem com a realidade vivenciada pelos professores por falta de suporte estrutural, técnico, teórico e econômico.

Portanto, existe uma grande necessidade por parte dos profissionais, principalmente da educação infantil, em conhecer as leis de inclusão e sua real aplicabilidade no sistema

educacional. Assim, as pesquisas nesta área são de grande relevância e podem servir de fonte de pesquisa, despertando o interesse de outros pesquisadores no sentido de contribuir na reflexão do processo inclusivo.

O objetivo desta pesquisa foi relacionar as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da educação infantil para trabalhar a inclusão proposta pelas leis em sala de aula.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

O olhar para a deficiência no Brasil teve início na época do Império, com a criação de duas Instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Benjamin Constant – IBC, e o Instituto de Surdos e Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 4.024/61 que apontou o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A década de 1970 foi importante para o portador de deficiência, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1973), com a finalidade de promover em todo território Nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, que sob a visão interacionista impulsionou ações educacionais (BRASIL, 2010).

A partir da Constituição de 1988 o Brasil assumiu o compromisso com a inclusão e passou a adotar políticas públicas que viabilizaram os direitos dela inerentes.

A legislação brasileira dispõe de vários dispositivos legais estabelecendo direitos aos portadores de deficiência, com maior evidência na Constituição Federal (1988), art.208, inciso III; ECA – Estatuto da Criança e do adolescente, Lei 8069, de 13 de julho de 1990, art.53, inciso I e art. 54, inciso III, LDB – lei de Diretrizes e Bases (lei nº9394/96) art.58 e 60, entre outras leis, decretos, resoluções e portarias, fruto do empenho de estudiosos interessados no bem estar da comunidade (BRASIL, 2010).

A história registrou fatos relevantes e progressivos quando se fala em educação inclusiva, dentre eles a Declaração de Salamanca que tem como base o princípio de educação para todos, capacitação dos profissionais para a sala de aula e promover ações de políticas públicas educacionais inclusivas e que traga uma nova consciência à sociedade com justiça e respeito à diversidade (BRASIL, 1974).

Entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comum do ensino regular (BRASIL, 2008).

É necessário entender o indivíduo nas suas potencialidades e habilidades e não pelas suas deficiências, ou seja, estimular o seu desenvolvimento e não “segregá-lo dentro de um sistema fundamentado em uma educação padronizada através do currículo”. Transformar os ambientes educacionais em espaços com infraestruturas adaptadas, com profissionais qualificados e comprometidos, que promova o bem estar do sujeito, é dever de todos que se preocupam com a inclusão (MANTOAN,2006).

O artigo 3º da LDB 9394/96, determina que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado entre outras que atendam aos objetivos previstos neste decreto:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

As primeiras iniciativas datam de 1950 com a implementação do curso normal superior de formação de professores para surdos, previsto no regimento do Instituto aprovado em 1949, cuja primeira turma composta de 52 alunos, graduando-se em 1954. Os aspectos que norteavam a formação desses profissionais voltavam-se para o desenvolvimento da linguagem, audição e readaptação, não atribuindo ao trabalho do professor um caráter pedagógico (SOARES; CARVALHO, 2012).

Verificam-se neste momento histórico iniciativas isoladas para formação de profissionais para educação inclusiva, como a criação em 1974 do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação com a preocupação de formar professores a nível nacional. Com base neste diagnóstico, foi instituído o Projeto prioritário n.35-Educação Especial-, integrante do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974, sendo que um de seus objetivos principais era o de “promover, em caráter prioritário, a formação de recursos humanos para a educação especial” (BRASIL, 2004).

Após o regime militar instaurado em 1964, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, pensou-se em políticas específicas sobre educação especial com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, quando foram feitas através dos próprios proponentes dessa política uma avaliação em relação à formação e atuação dos docentes. Parte dessa avaliação voltava-se para a política educacional, como oferta de vaga inferior a demanda, estrutura física inadequada, insuficiência de técnica para orientar e acompanhar a parte pedagógica, falta de política para a integração e permanência desse

alunado no sistema escolar (BRASIL, 1994).

Quanto à formação docente, observaram-se dois aspectos relevantes, o despreparo do professor, fruto de formação insuficiente e a inadequação do trabalho pedagógico pelo professor especializado; em decorrência ao observado, a SEESP desenvolveu ações voltadas a orientar especificamente todas as faixas etárias correspondentes ao ensino pré-escolar e ensino fundamental, com publicações das Séries Atualidades Pedagógicas (SOARES; CARVALHO, 2012).

Com a Constituição de 1988, no inciso III de seu artigo 59, definiu o direito à educação para alunos com deficiência e seu acesso preferencialmente à rede regular de ensino, o legislador foi obrigado a prever a formação não só do professor especializado, mas também do professor do ensino regular. Com isto, a Resolução n.2/2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica, estabeleceu, no inciso I do artigo 8º, que na organização das classes comuns, as escolas da rede regular deveriam “prever e prover” [...] “professores capacitados para atuar em salas comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” àqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio e superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais;
- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Pensar a inclusão é em primeiro lugar ressignificar alguns aspectos ligados diretamente ao cotidiano escolar, e da forma como entendemos os processos de aprendizagem, a relação dos profissionais com o método, envolvendo a aplicabilidade de seu trabalho. A inclusão pode vislumbrar um novo paradigma para a educação, não só amparados em políticas para a inclusão, mas como ações planejadas para que as intenções da escola para com o aluno não tornem esses espaços em locais de segregação das ações do conhecimento acadêmico e científico. Esse novo paradigma seria pautado na cooperação, fraternidade, no reconhecimento do valor das diferenças, na mudança, no planejamento, avaliação, currículo, na ética, tolerância, respeito ao outro, igualdade de direito a educação, abrindo mão de um aluno abstrato que justifica a maneira excludente com que a escola trata as diferenças e transformando a inclusão em um instrumento para tornar a educação plural e democrática (MANTOAN, 2012).

Segundo Mantoan (2006) é preciso mudar a escola, mais precisamente o ensino nela

ministrado. Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administrativos, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência. Formar, aprimorar continuadamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusão e exceções.

## METODOLOGIA

Pesquisa de campo com objetivo descritivo, abordagem qualquantitativa, desenvolvida através de estudo transversal.

A pesquisa foi realizada em Instituições de Educação Infantil, na cidade de Anápolis - Goiás somente com os professores que estão atuando em sala, no total de dezessete profissionais, em quatro instituições.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com três questões, duas abertas e uma fechada, buscando investigar como os profissionais da educação infantil percebem o processo de inclusão, as dificuldades que os professores encontram em atender os alunos da inclusão em sala de aula comum; ese houve ou não, adaptações dentro da instituição escolar para melhorar o atendimento aos alunos inseridos no processo inclusivo (APÊNDICE 1).

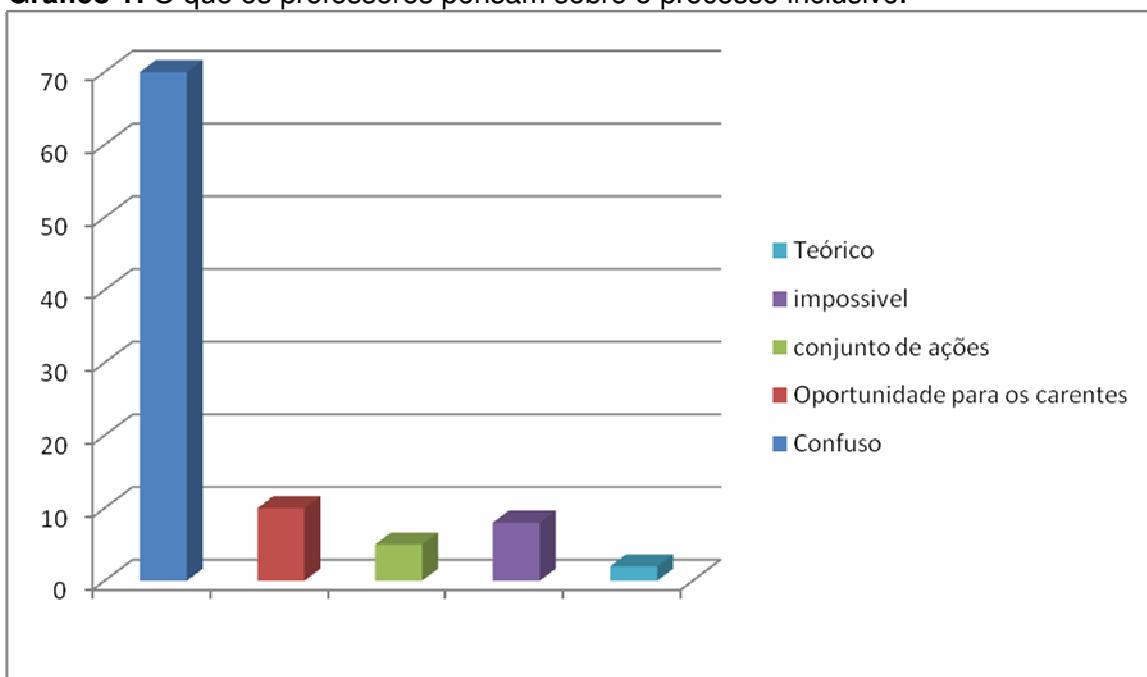
No primeiro momento da visita em cada instituição, foi verificada a disponibilidade dos professores em participar da pesquisa, exposto o objetivo e finalidade da mesma e feito algumas orientações sobre o conteúdo. Posteriormente, uma cópia do questionário foi entregue a cada participante que deveria responder as questões sem que houvesse interferência das pesquisadoras ou de qualquer outra pessoa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deveria ser assinado pelos participantes (APENDICE 2). A pesquisa foi aplicada entre os dias 17 e 20 de fevereiro de 2014, nos períodos matutino e vespertino. Embora o questionário tenha sido elaborado de forma clara e de fácil entendimento, não houve fidelidade na entrega dos mesmos em relação ao tempo combinado.

A análise dos dados aconteceu através de estatística simples e interpretação das respostas mais comentadas. Os resultados foram apresentados sob a forma de gráfico para todas as questões e o programa utilizado para esta análise foi o EXCELL, versão 2013. A discussão dos resultados centrou-se dentro da literatura referente ao tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às dificuldades encontradas pelos professores para atender o aluno da inclusão os dados apontam que, 70% dos entrevistados, acreditam que a inclusão é um processo confuso, enquanto 8% acreditam ser um conjunto de ações. O Gráfico 1 também traz outras perspectivas representadas pelos professores que entendem a inclusão como uma oportunidade, teoria e algo impossível, somando cada 22% da fala dos entrevistados. É significativo ressaltar que nenhum dos entrevistados pensou na inclusão como um direito respaldado e assegurado por lei.

**Gráfico 1:** O que os professores pensam sobre o processo inclusivo.



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Os critérios apontados pelos professores na pesquisa fazem refletir sobre a aplicabilidade da inclusão, uma vez que na escola para 70% ainda é um processo confuso, onde existe priorização de conteúdos escolares e de seus modos de transmissão, deixando intactos os significados do conhecimento para o próprio aluno que deveria construir representações, concepções e compreensão do mundo que o cerca. Enquanto para 8% é um conjunto de ações que vislumbram adequação da estrutura, formação continuada e adaptação curricular, e o que aponta os entrevistados, quando questionados sobre o que pensam sobre o processo inclusivo.

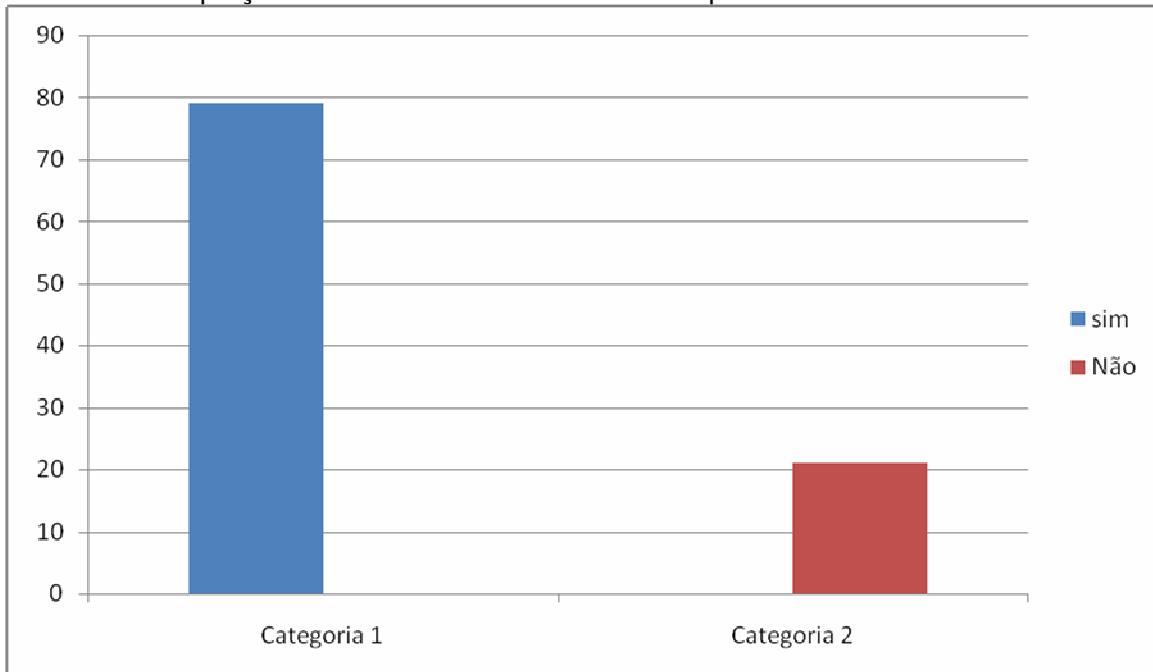
Desde 1994, período que coincide com a Declaração de Salamanca, as Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços, e orienta quanto a

sua utilização no processo de ensino regular (MEC/SEESP, 2007). Embora as Políticas para a educação especial esteja sendo implementada desde 1994, e tendo os municípios prazos estipulados para esta implementação, a pesquisa demonstra que mesmo o processo de educação inclusiva tendo mais de uma década de implementação, para os pesquisados ainda se trata de um processo confuso, mas também é entendida como um conjunto de ações.

O Decreto do MEC/SECADI n.6571, de 17 de Setembro de 2008, define que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos, serviços e orientando quanto a sua orientação no processo de ensino e aprendizagem nas salas comuns (MEC/SEESP, 2007).

O Gráfico 2 mostra se houve ou não adequações nas instituições escolares para atender a inclusão, sendo que 79% dos entrevistados afirmam que houve mudanças na instituição para o atendimento do aluno de inclusão, e outros 21% afirmam que não houve modificações, principalmente nos recursos didáticos, como: mais brinquedos e a presença do profissional do AEE.

**Gráfico 2:** Adaptações realizadas na unidade escolar para a inclusão.



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Segundo o Plano Municipal de Anápolis, Lei n.3.218/2006, determina que a Educação Inclusiva é respaldada legalmente, determinada pela Constituição Federal, em seu Artigo 208, inciso III, que garantem as pessoas com necessidades educacionais especiais o direito

de frequentar a rede regular de ensino.

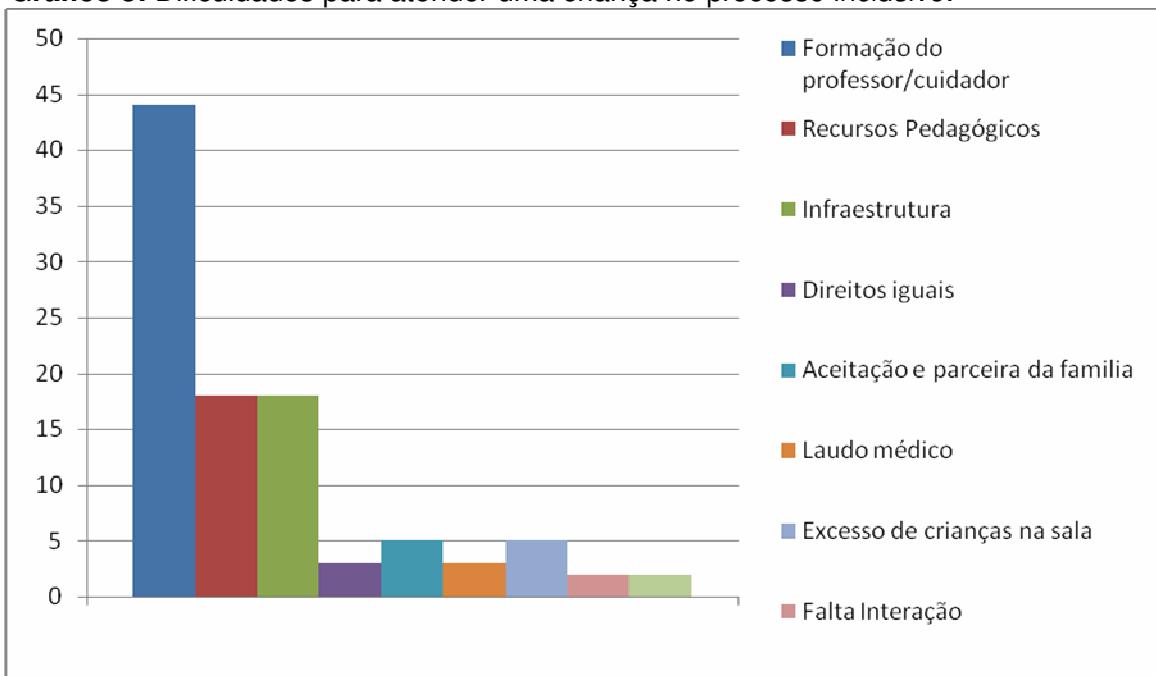
A Lei n.2.822 de Dezembro de 2001, alterada pela Lei Ordinária n.3.218/2006 que dispõe sobre a criação de Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e estabelece as normas gerais para a criação do Sistema Municipal de Ensino que em seu Art.37 dispõe a modalidade de educação especial.

Art.37. A Educação Especial entendida como modalidade de educação escolar, que será oferecida preferencialmente na rede regular para educandos com necessidades especiais, constitui-se um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio especializado, sempre que necessário.

Os resultados mostram que para 44% houve algum tipo de adaptação dentro da unidade escolar, contemplando aspectos relacionados ao atendimento do AEE, bem como a presença constante do profissional na unidade escolar, a inserção do cuidador dentro da sala de aula para trabalhar em conjunto com o professor, a intencionalidade de alguns profissionais em adaptar atividades pedagógicas para atender as especificidades de seus alunos, contemplando também parcerias com órgãos da Prefeitura para atendimento a esses alunos por outros profissionais. Para 18% dos entrevistados o aspecto menos contemplado no processo inclusivo é a estrutura física da unidade, bem como a necessidade de material didático direcionado aos alunos especiais, contemplando principalmente os eixos pedagógicos que norteiam a matriz curricular em que é direcionado todo o trabalho do professor dentro do processo ensino aprendizagem. O que contradiz a proposta inclusiva uma vez que o profissional do AEE é responsável por adaptar as atividades do professor buscando atender as necessidades individuais de cada aluno. O que torna incoerente os apontamentos feitos pelos entrevistados no que se refere a questão numero 1, quando apontam que o processo inclusivo é confuso e ao mesmo tempo nota-se na fala dos entrevistados, quando questionados a respeito das adaptações, que elas existem dentro da unidade escolar, embora não atenda as expectativas dos profissionais.

O Gráfico 3 demonstra as dificuldades encontradas pelos professores participantes do estudo para atender o processo inclusivo. Os resultados apontaram que 44% acreditam que a formação é a principal causa das dificuldades, outros 18% acreditam ser a falta de recursos pedagógicos. As respostas apontaram também um percentual de 20% dos entrevistados que acredita na falta de Laudo Médico, excesso de crianças em sala, falta de interação e o sentimento de incapacidade vivida pelos profissionais.

**Gráfico 3:** Dificuldades para atender uma criança no processo inclusivo.



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Um tópico a ser destacado diz respeito à falta de formação; a inclusão não é só tratar todos com igualdade, ou tentar atender a todos em suas necessidades especiais, esse pode gerar ainda mais isolamento ou sentimento de exclusão. Ensinar, no processo inclusivo, significa atender as diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que significa, adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora.

Nas palavras de Mantoan (2006, p. 54), no caso de uma formação inicial e continuada, direcionada à inclusão escolar, esta-se diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão, ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como aponta a pesquisa, os professores envolvidos vêem a falta de formação como a principal dificuldade para o enfrentamento das situações vivenciadas por eles diariamente dentro da unidade escolar, mas a pesquisa também contempla aspectos relacionados a falta de enfrentamento dos familiares em reconhecer as necessidades específicas de seus filhos, além disso, entendem que o processo de inclusão requer adaptações curriculares, a melhoria da infraestrutura, dos recursos pedagógicos, e o apoio de outros profissionais para atender e diagnosticar a necessidade do aluno, impedindo assim que o sentimento de incapacidade atinja diretamente o profissional que lida com essa criança por falta de conhecimento e de apoio para trabalhar.

## **CONCLUSÃO**

Existe um distanciamento entre a proposta para inclusão indicada principalmente no Plano Municipal de Educação, com a realidade vivenciada pelos professores. Uma vez que a inclusão é um processo no município. Algumas respostas demonstram falta de entendimento sobre o que é inclusão, justificada pela falta de formação e pela falta de experiência com o aluno com necessidades especiais. Vale lembrar que fica nítida a preocupação dos envolvidos com a necessidade de formação, o que é um indicador da conscientização de que o aluno com necessidades especiais necessita de adequações específicas para inserção no âmbito escolar. Enquanto a formação não é viabilizada a inclusão acontece como um processo isolado dentro da unidade escolar.

Embora um percentual pequeno dos participantes tenha descrito o processo de inclusão como impossível e teórico, ele é respaldado em políticas públicas, bem como faz parte de uma luta histórica de pessoas envolvidas nos mais diversos movimentos sociais existentes.

Conhecer as Leis, os movimentos e o processo histórico dos portadores de necessidades especiais, torna-se, talvez o ponto de partida para a compreensão dos sujeitos envolvidos como cidadãos de direito.

É pensar na pessoa com deficiência como apropriadora de todos os aspectos ligados ao âmbito social, valorizando suas conquistas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ANÁPOLIS. *Plano Municipal de Educação de Anápolis*.** Lei n.3.218 de 29/12/2006. Disponível em: <[anapolis.go.gov.br/leis/index.php?option=com\\_content&view](http://anapolis.go.gov.br/leis/index.php?option=com_content&view)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

**BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*.** Resolução n.2/2001- art.18 § 1º. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

**BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[www.senado.gov.br/legislacao/const/](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

**BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*.** Brasília: UNESCO, 1974.

**BRASIL. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

**BRASIL. *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*.** Brasília: MEC/SEESP, 2010

**BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*.** Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENEESP, 1974.

**BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.** Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENEESP, 2007.

Brasil. **Ministério da Educação e Cultura.** Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENEESP, 2008.

**BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.** Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENEESP, 2006.

**BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.** Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/CENEESP, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FEDERACAO NACIONAL DAS APAES. **Inclusão da pessoa com deficiência.** Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=11398>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELES, M.H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma analise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial.** São Paulo, v. 17, n. 1, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer? Cotidiano Escolar: ação docente. **Revista Moderna.** São Paulo, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer? Cotidiano Escolar: ação docente. 2 ed. **Revista Moderna.** São Paulo, 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. O Professor e o aluno com deficiência. **Coleção Educação & Saúde.** São Paulo: Cortez, v. 5,2012.

## **APÊNDICE 1**

### **QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO**

1. O que você, enquanto professor (a), pensa sobre o processo inclusivo?

2. Desde 1961, segundo a LDB a educação é direito de todos, a lei também trata das diversas adaptações que o sistema de ensino deveria passar, dentre elas a adaptação do currículo, dos recursos pedagógicos, da infraestrutura, formação de professores, entre outros. Na sua Unidade Escolar foram feitas algumas destas adaptações?

(    ) SIM

(    ) NÃO

3. Quais as dificuldades que você, enquanto professor encontra para atender uma criança no processo inclusivo?

## **APÊNDICE 2**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado para participar, como voluntário em uma pesquisa para Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pós-Graduação em \_\_\_\_\_.

Após esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve assinar no final deste documento. Em caso de recuso você não participará da pesquisa e não será penalizado de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título: \_\_\_\_\_.

Objetivo: \_\_\_\_\_.

Pesquisadores responsáveis: \_\_\_\_\_.

Contato: E-mail: \_\_\_\_\_.

Anápolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da Coordenação: \_\_\_\_\_

Assinatura dos participantes: \_\_\_\_\_