

# **A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PNEE) NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE RESTINGA SECA-RS<sup>1</sup>**

Prof<sup>a</sup> Elisabete Cremonese Zanella<sup>2</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marli Hatje Hammes<sup>3</sup>

## **RESUMO**

Este artigo versa sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) nas redes pública e privada de ensino. A pesquisa que originou o texto teve como objetivo refletir sobre a realidade da inclusão de PNEE na rede regular de ensino do município de Restinga Seca - RS, que possui 15 escolas. Especificamente fez-se uma revisão bibliográfica sobre a inclusão e as implicações pedagógicas; verificou-se quantos e quais alunos apresentam necessidades educacionais especiais; mapeou-se as necessidades educacionais especiais encontradas em cada uma das escolas. Para a coleta dos dados considerou-se a classificação adotada pelo Ministério da Educação, em 2008 no que se refere as PNEE, ou seja: a) Pessoas com deficiência mental/intelectual, física, auditiva e visual; b) pessoas com altas habilidades/superdotação; c) Transtornos Globais de Desenvolvimento, sendo acrescentado, para esta pesquisa, um quarto grupo: d) dificuldade de aprendizagem/déficit cognitivo, em função da realidade encontrada. Após o levantamento individual por escola e por tipo de deficiência observou-se que há 68 PNEE nas 9 escolas municipais, 20 nas 4 escolas estaduais e nenhum nas 2 escolas particulares. A deficiência que mais existe na rede municipal é déficit cognitivo, 61,76%, seguido da deficiência mental com 23,52%. Na rede estadual é o déficit cognitivo, com 47,36%, seguido das deficiências auditiva, 21,05%, e mental, com 15,78%. A maioria, ou seja, 63,21%, dos PNEE são do sexo masculino. Podemos concluir que os PNEE estão inseridos nas escolas, embora algumas ainda apresentem dificuldades para efetivar a inclusão. Existe a necessidade de adaptações físicas e mudança de atitude na escola e na comunidade, bem como uma melhor formação docente para atuar com a inclusão.

**Palavras-chave:** PNEE; Inclusão; rede Regular de Ensino;

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Nas últimas décadas, em todas as esferas educacionais, o tema da inclusão tem sido motivo de debates e discussões. Inúmeras mudanças aconteceram no sentido de estabelecer uma escola capaz de adaptar-se, acolher e atender as diferenças através de seus alunos. Entretanto, muitas barreiras ainda devem ser vencidas, entre elas a resistência e/ou a falta de preparo do professor em serviço no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, inclusos nas classes regulares das escolas; ações conjuntas entre os poderes públicos e privados.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Física Escolar, no Curso de Especialização em Educação Física Escolar, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Especialização em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM; Professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino, do município de Restinga Seca, área Educação Física, desde 1989.

<sup>3</sup> Prof<sup>a</sup> Orientadora; Docente Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas do CEFD/UFSM.

Muitos professores, durante sua formação profissional, não receberam os conteúdos e conhecimentos necessários para realizar uma educação inclusiva, e nem se sentem preparados para realizar este trabalho, assim como também muitas escolas não estão prontas para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Atender esses alunos requer metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno, respeitando suas diferenças individuais.

Uma vez que a proposta de inclusão propõe que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de qualidade para todos e realizar adequações que atendam as necessidades educacionais especiais dos alunos, é necessário para que ocorra a aprendizagem que o professor conheça o aluno, entendendo e compreendendo as suas necessidades e capacidades.

Ao explicar o paradigma da inclusão, Sasaki (1998), destaca que as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Na escola, inclusão “pressupõe-se conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente” (Carvalho, 1998).

A inclusão, segundo Sasaki (1997), vem a ser “a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa portadora de necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. Conforme Jover (1999), é preciso preparar a escola para incluir o aluno especial, e não excluí-lo. Pensar nas rampas de acesso, toaletes especiais e salas espaçosas, onde os alunos portadores de necessidades especiais sentem na primeira fila é imprescindível.

Segundo Sasaki (1997), a inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes, tanto nos ambientes físicos como na mentalidade de todas as pessoas, inclusive das próprias pessoas com necessidades especiais. O objetivo é alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais, mas que aprenda a conviver com a diversidade humana, por meio da compreensão e da cooperação (Cidade e Freitas, 1997).

No contexto da inclusão, não basta definir se um aluno tem ou não capacidade de realizar determinada atividade. Receitas prontas e soluções que inibem a capacidade do professor em encontrar outras possibilidades devem ser rejeitadas. É necessário um apoio profissional que proporcione reflexões e alternativas práticas, para a inclusão dos alunos com necessidades especiais em atividades que possam ser realizadas em conjunto com os demais alunos da classe.

A experiência tem mostrado, ao longo dos anos, que uma das adequações necessárias ao processo de inclusão escolar é o aspecto pedagógico, sempre motivo de reflexões.

O aluno com necessidades educacionais especiais deve participar das atividades oferecidas pela escola, juntamente com os outros alunos, desempenhando tarefas ou papéis de acordo com suas possibilidades. Na área da educação física, por exemplo, essa realidade se destaca em função das características da disciplina no currículo escolar. Sem dúvida, educação física e inclusão seriam duas temáticas para amplos debates e pesquisas acadêmicas.

Considerando o exposto até aqui, e na condição de professora da rede estadual de ensino a 20 anos, na área de educação física, percebemos ao longo destes anos que é comum os professores afirmarem não estar preparados para enfrentar as diferenças nas escolas e nas aulas. A insegurança no trato com esse público, aliado a falta de preparo durante a graduação e ao número de deficiências que existem é que deixam os professores apreensivos.

Ao ingressar no Curso de Especialização em Educação Física Escolar do CEFD/UFSM, essas inquietações de colegas e também minhas, direcionaram a pesquisa ao tema da inclusão, cada vez mais presente em todas as redes de ensino.

Embora tenha optado em conhecer e discutir o tema da inclusão escolar, a realidade da educação física escolar me inquieta e fascina, especialmente por estar vivendo a duas décadas essa realidade. Muitas questões poderiam ser aqui debatidas, talvez com muito mais propriedade e profundidade do que o tema da inclusão, que nunca foi o foco central enquanto profissional da área de educação física. No entanto, adentrar uma área nova foi e está sendo um grande desafio. Contribuir com as discussões em nível municipal, envolvendo a inclusão escolar a partir dos dados aqui apresentados, deve ser a sequência do trabalho.

Com o intuito de estimular e ampliar as discussões da inclusão escolar, em nível municipal, definiu-se como objetivo geral **refletir sobre a inclusão de PNEE na rede regular de ensino em um município do RS** e como objetivos específicos: a) realizar uma revisão bibliográfica sobre a inclusão e as implicações pedagógicas; b) verificar quantos e quais alunos apresentam necessidades educacionais especiais em cada escola do município; c) mapear as necessidades educacionais especiais encontradas em cada escola.

Este trabalho é resultado de duas pesquisas: uma qualitativa, onde segundo Triviños e Neto (2004) a base está focada na descrição, análise e interpretação das informações obtidas durante o processo de investigação, no intuito de compreender, de maneira contextualizada, as informações, procurando não generalizá-las; e uma quantitativa, que considerou o tipo de problema e quantos e quais alunos possuem necessidades educacionais especiais na rede de ensino do município de Restinga Seca.

A coleta dos dados foi realizada a partir da classificação adotada pelo Ministério da Educação, em 2008, ou seja: **Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que compreendem três grupos:** a) *Pessoas com deficiência mental/intelectual, física, auditiva e visual;* b) *pessoas com altas habilidades/superdotação;* c) *Transtornos Globais de Desenvolvimento.* Pelos dados encontrados na pesquisa, adotou-se um quarto grupo chamado *de dificuldades de aprendizagem/ déficit cognitivo*, em todas as escolas do município, a partir de entrevistas com as direções e professores. Outros dados foram obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação.

O artigo que discute o tema da inclusão escolar aborda, na sequência, uma fundamentação teórica sucinta da evolução histórica das PNEE, os principais

conceitos que nortearam a pesquisa, entre eles a inclusão, as PNEE, bem como seus tipos. Abordou-se também, para melhor entender o processo, questões pedagógicas e de formação de professores.

## **2 FUNDAMENTANDO A TEMÁTICA DO ESTUDO**

### **2.1 Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Evolução histórica**

De acordo com Carvalho (1998), até o século XV, as crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas, mas ganham uma função de “bobos da corte”. Do século XVI ao XIX, as pessoas com deficiência física e mental continuam isoladas do resto da sociedade, mas em asilos, conventos e albergues. Surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas sem tratamento especializado nem programas educacionais. No século XX, os deficientes passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. Em 1948 surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo o ser humano tem direito à educação”. Nos anos 60 pais e parentes de pessoas com deficiência se organizam e surgem as primeiras críticas a segregação. A educação especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB 4024, de 1961, defendendo que a educação dos deficientes deve se enquadrar no sistema geral de educação.

As pesquisas e teorias de inclusão nos Estados Unidos avançam, na década de 70, para oportunizar melhores condições de vida aos mutilados da guerra do Vietnã.

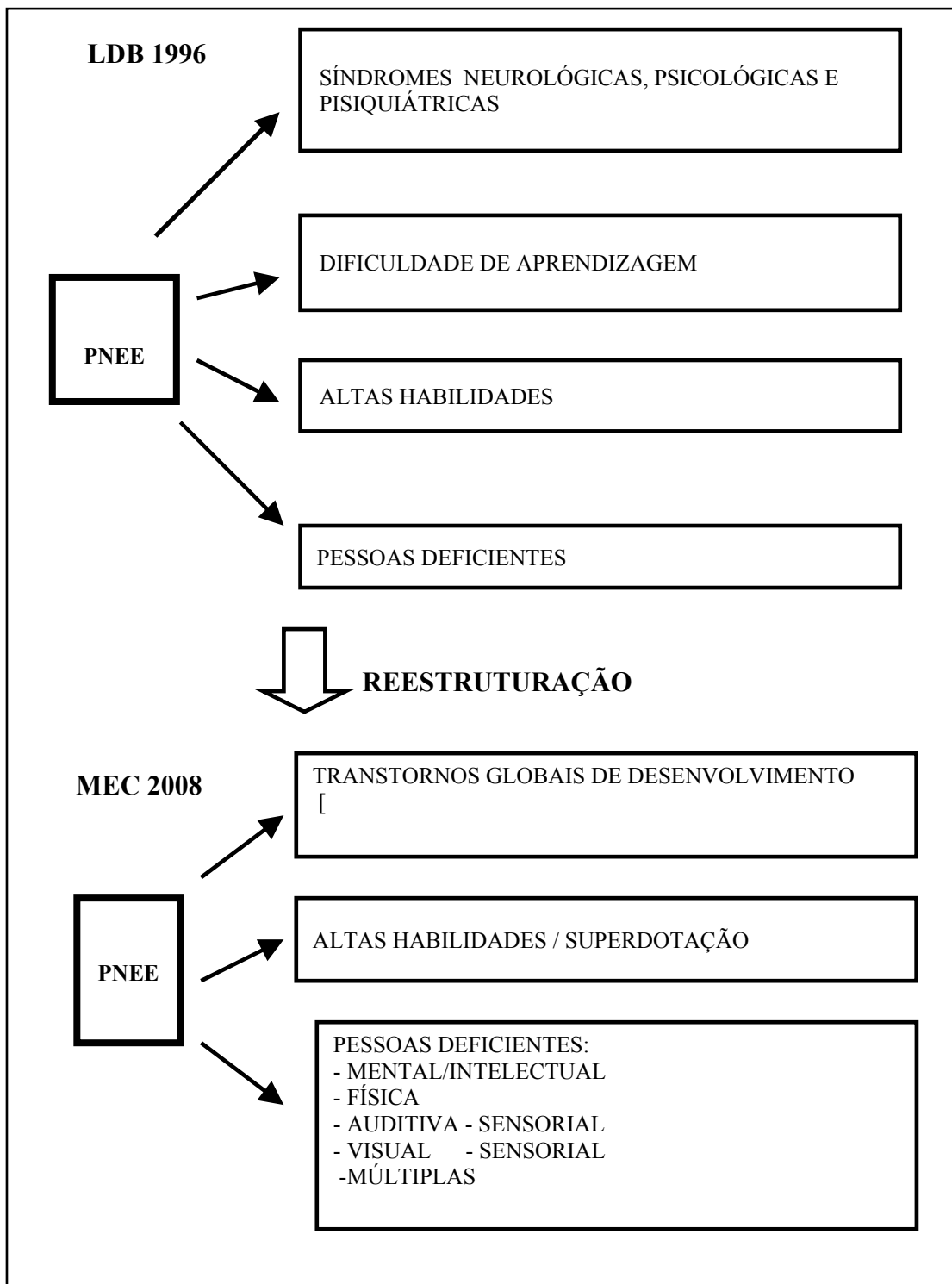
Pela primeira vez, em 1978 uma ementa à Constituição Brasileira trata do direito da pessoa deficiente. No Brasil, ao longo da década de 1990, houve um investimento para propor novas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, tarefa que se estendeu para outros níveis e modalidades de ensino na virada do século. Como exemplo nacional pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Brasil, 1997. Estas discussões atingiram também a educação dos alunos com necessidades especiais, que é o foco de tantas reflexões, a qual vem sendo implementada desde 1993, tendo

como referência documentos oficiais do MEC, como a Política Nacional da Educação Especial, publicada em 1994, e de encontros internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994).

A política inclusiva tem como objetivo oportunizar uma educação para todos, considerando o acesso de todos ao ensino público de qualidade, o exercício da cidadania, convivendo com as diferenças sociais e culturais incluindo as pessoas com necessidades especiais no ensino regular comum.

Nesse sentido, de democratizar o espaço escolar, objetivando a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e a dicotomia entre ensino comum e as classes especiais, entende-se que a inclusão escolar só será realmente possível por meio de mudanças estruturais na escola que permitam o acesso às pessoas com necessidades especiais a igualdade de condições com os outros alunos, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais.

Considerando que o leque das PNEE é muito amplo, vamos nos ater neste trabalho apenas as deficiências mental/intelectual, física, auditiva, visual, as altas habilidades/superdotação e ao déficit cognitivo/dificuldades de aprendizagem. Antes, porém de definir, conceitualmente, os tipos de PNEE, acredita-se oportuno explicitar a definição adotada pelo Ministério da Educação, a partir de 2008. A primeira classificação foi realizada em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases, e a reestruturação em 2008, conforme mostra abaixo:



## 2.2 Entendendo os grupos de PNEE

Para entender melhor as PNEE seguem definições para facilitar e compreender os três grupos que a compõem.

A) **Deficiências** - Com relação à *deficiência mental ou intelectual*, segundo Duarte e Werner (1995) deficiência mental “refere-se a limitações essenciais no desempenho intelectual da pessoa, ou seja, limitações da inteligência que influi no aprendizado e na vida como um todo”. Há uma dificuldade em estabelecer um diagnóstico com clareza e conseqüentemente um atendimento especializado devido a complexidade do seu conceito, o que tem levado a inúmeras definições e revisões deste.

Por muito tempo a medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro de definição dos casos. Inclusive o próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças) ao especificar o retardo mental usa uma definição baseada no QI classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

A *deficiência física* refere-se a “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em conseqüência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas”. (MEC 2004 apud Silva, Castro & Branco, 2006)

Com relação a *deficiência auditiva*, segundo o documento publicado pelo Ministério de Educação e do Desporto, sobre a Política Nacional de Educação Especial (1994), define a deficiência auditiva como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala pelo ouvido. Podendo ser considerada em surdez leve/moderada ou surdez severo/profunda.

A *deficiência visual* compreende a cegueira e a visão subnormal (baixa visão). A cegueira total indica a perda completa da visão dos dois olhos. A baixa visão ou visão subnormal é aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual, mesmo após tratamento clínico e/ou correção óptica.

B) **Altas habilidades/superdotação** são aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva in: Inclusão: Revista Da Educação Especial, 2005).

C) **Transtorno Global de Desenvolvimento** - são alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório



de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (Política Nacional de Educação Especial, 2008).

Para esta pesquisa, inseriu-se um quarto grupo, em função da realidade encontradas nas escolas:

**D) As dificuldades acentuadas de aprendizagem/déficit cognitivo** relacionam-se as limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares.

Considerando que as PNEE estão inclusos na rede regular de ensino do município, apresentamos no Capítulo 3, uma tabela comparativa sobre o número de alunos em cada escola municipal, estadual e particular, bem como as necessidades educacionais especiais presentes e o perfil do público em questão.

### 3 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS

#### 3.1 Tabela I – Apresentação comparativa das PNEE nas escolas municipais, estaduais e particulares do município de Restinga Seca-RS.

REDE	Nº de PNEE	Tipo de Deficiência <sup>4</sup>	Série	Idade/Sexo
Municipal	16	DM	Pré,4 <sup>a</sup> ,3 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,4 <sup>a</sup> ,1 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,6 <sup>a</sup> ,8 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,3 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> ,4 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,7 <sup>a</sup> ,2 <sup>o</sup> .	6/F, 14/M, 10/M, 12/M, 14/M, 7/F, 15/F, 16/F, 19/M, 12/F, 17/M, 13/M, 17/F, 20/F, 24/M, 11/M.
	03	DF	7 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,2 <sup>o</sup> ,	15/F, 15/F, 8/F.
	02	DA	6 <sup>a</sup> ,3 <sup>o</sup> .	13/M, 13/F.
	05	DV	1 <sup>o</sup> ,1 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,5 <sup>a</sup> .	07/M, 07/M, 8/F, 10/M, 11/F.
	0	AH/S	0	0
	42	DC	5 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,4 <sup>a</sup> ,4 <sup>a</sup> ,4 <sup>a</sup> ,4 <sup>a</sup> ,4 <sup>a</sup> ,1 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> ,3,3 <sup>o</sup> ,4 <sup>a</sup> ,2 <sup>o</sup> ,4 <sup>a</sup> ,2 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup> ,4 <sup>a</sup> ,1 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup> ,3 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,5 <sup>a</sup> ,6 <sup>a</sup> ,7 <sup>a</sup> ,2 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> ,3 <sup>o</sup> ,5 <sup>a</sup> ,5 <sup>a</sup> ,7 <sup>a</sup> ,3 <sup>o</sup> ,4 <sup>o</sup> ,2 <sup>o</sup>	15/F, 15/F, 15/M, 11/M, 14/M, 15/M, 11/M, 10/F, 9/F, 12/M, 7/M, 9/M, 7/M, 10/M, 10/M, 14/M 8/F, 17/F, 9/M, 10/F, 11/M, 6/M, 9/F, 9/F, 9/M, 9/F, 11/M, 10/F, 11/M, 14/M, 13/M, 18/M, 8/M,

<sup>4</sup>DM – deficiência mental; DF= deficiência física; DA = deficiência auditiva; DV = deficiência visual; AH/S = altas habilidades/superdotação; DC = déficit cognitivo; TGD = Transtorno Global do Desenvolvimento.

	0	TGD	0	8/F,9/F,9/F,14/M,15/M,18/M,8/M,11/M,11/M. 0
Estadual	03	DM	5 <sup>a</sup> , 3 <sup>o</sup> , 1 <sup>a</sup>	16/F, 09/M, 27/M.
	02	DF	1 <sup>a</sup> e EJA	18/M, 20/M.
	04	DA	EJA, 4 <sup>a</sup> , EJA, 1 <sup>a</sup>	16/M, 13/M, 21/M, 18/F.
	0	DV	0	0
	01	AH/S	3 <sup>o</sup>	07/F.
	09	DC	3 <sup>o</sup> ,4 <sup>a</sup> , EJA, 3 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> ,3 <sup>o</sup> ,6 <sup>a</sup> ,2 <sup>o</sup> ,1 <sup>a</sup>	11/M,12/M,17/M,10/M,13/M,09/F,16/F,08/M,18/M.
	0	TGD	0	0
Particular	0	DM	0	0
	0	DF	0	0
	0	DA	0	0
	0	DV	0	0
	0	AH/S	0	0
	0	DC	0	0
	0	TGD	0	0

De acordo com os dados da **Tabela I**, o município pesquisado possui nas escolas municipais dezesseis (16) alunos com DM, três (03) com DF, dois (02) com DA, cinco (05) com DV, nenhum com altas habilidades e quarenta e dois (42) com DC. Dos 68 alunos com algum tipo de deficiência, a maioria, ou seja, 36,76% possuem idade entre 9 e 11 anos.

Na rede estadual há três (03) alunos com DM, dois (02) com DF, quatro (04) com DA, nenhum com DV, um (01) possui altas habilidades e nove (09) com DC. Dos 19 alunos com algum tipo de deficiência, a maioria, ou seja, 36.84.% possui idade entre 16 e 18 anos. Desses 19 alunos, quatro freqüentam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possuem idade entre 16 e 21 anos.

Já na rede particular não existe nenhum aluno com necessidades especiais freqüentando a escola.

Ainda de acordo com a **Tabela I**, a necessidade especial mais encontrada no município é o déficit cognitivo 61,76%, em segundo lugar a deficiência mental 23,52%, seguido pela DV, com 7,35%. Na rede estadual predominam os alunos com DC 47,36%, seguido dos DA 21,05 % e dos DM 15,78%.

Considerando todos os alunos com algum tipo de necessidade especial, observou-se que 63,21%, ou seja, a maioria é do sexo masculino. Essa realidade se verifica tanto na rede municipal quanto estadual.

A **Tabela I** mostra também que a maior parte dos alunos com necessidades especiais, na rede estadual, freqüenta o 3º ano, seguido da EJA. Já na rede municipal, a série que possui mais alunos é o 2º ano, seguida das 4ª e 5ª séries.

### **3.2 Algumas inferências aos dados encontrados**

A partir dos dados encontrados, podemos inferir que o município de Restinga Seca está no caminho da inclusão. Nas escolas já estão alunos com necessidades educacionais especiais e porque já existem ações elaboradas e implantadas nas escolas, especialmente as municipais. O município possui um Plano Político Pedagógico e oferece suporte profissional, com especialista na área, e equipamentos pedagógicos. De modo geral, no entanto, deverá haver maior investimento na área de infra-estrutura, pois nem todas as escolas estão suficientemente adaptadas, principalmente a aqueles alunos que possuem deficiências físicas;

Já o Estado ainda não oferece condições para realizar este trabalho, especialmente no que se refere aos recursos humanos. Nenhuma escola possui educador especial e sempre que necessário recorre-se à APAE do município. As salas de recurso, a serem criadas para atender aos alunos com necessidades especiais, ainda não saíram do papel, mas os projetos existem.

Embora não possamos afirmar que seja decorrência da falta de recursos humanos e infra-estrutura, há muito tempo as escolas deparam-se com problemas de aprendizagem, repetências consecutivas e problemas de adaptação ao currículo normal. Em não tendo uma avaliação que comprove as

deficiências, as escolas estaduais enfrentam muitos problemas no que se refere ao atendimento desses alunos.

Na rede particular de ensino não foram encontrados alunos com necessidades educacionais especiais e nem profissionais especializados na área da educação especial. Esta pesquisa não buscou saber o por que de não existirem alunos nestas instituições.

A escola como espaço inclusivo, deve ser ainda e cada vez mais motivo para discussões, reflexões e questionamentos. Assim sendo, para melhorar a questão da inclusão no município é importante que o poder público proporcione formação continuada aos professores de todas as áreas; realize ações de integração/parceria maior entre estado e município e invista no acesso e na permanência dos alunos na escola, adaptando o espaço físico para tornar a acessibilidade possível, principalmente aos deficientes físicos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva na rede de ensino pública e privada foi o tema da pesquisa que buscou **refletir sobre a inclusão de PNEE na rede regular de ensino no município de Restinga Seca - RS**. Após a pesquisa nas 15 escolas do município, observou-se que há 68 PNEE nas 9 escolas municipais, nas 4 escolas estaduais e nenhum nas 2 escolas particulares.

Podemos afirmar, considerando a realidade do município de Restinga Seca, que a inclusão é possível, mas que ações conjuntas, para ampliar e aperfeiçoar o processo, são fundamentais.

Constatou-se que o déficit cognitivo, com 61,76%, é o que mais aparece nas escolas municipais, seguido da deficiência mental com 23,52%. Na rede estadual também é o déficit cognitivo, com 47,36%, que mais aparece seguido das deficiências auditiva, 21,05%, e mental, com 15,78%.

A maioria, ou seja, 63,21%, dos PNEE são do sexo masculino.

Assim sendo, podemos concluir que os PNEE estão inseridos nas escolas, embora algumas ainda apresentam dificuldades para efetivar a inclusão. Existe a necessidade de adaptações físicas e mudança de atitude na escola e na comunidade, bem como uma melhor formação docente para atuar com a inclusão.

A classificação dos alunos com necessidades especiais foi a maior dificuldade encontrada durante a pesquisa em função dos grupos de PNEE, constantes no Plano Nacional de Educação Especial, que geram entendimentos diferentes entre os profissionais envolvidos na classificação.

Esta pesquisa mostrou a importância dos municípios conhecerem a realidade da inclusão escolar, a partir de uma interação com a Universidade. É fundamental que o Município possa se apropriar dos resultados das pesquisas, coordenadas por docentes das Instituições de Ensino Superior, para implementar melhorias nas ações envolvendo a inclusão escolar.

Sugere-se, portanto, que novas pesquisas sejam feitas, em outros municípios, mediadas pela Universidade, de modo a entendermos e percebermos melhor a realidade da inclusão, para então intervir positiva e concretamente.

Por fim, é importante destacar que o professor não deve esperar apenas pelo poder público para se atualizar e ampliar seu leque de informações culturais. É preciso buscar aperfeiçoamento profissional, leituras, estudos e pesquisas, para atender a uma demanda educacional cada vez mais específica e diversificada e uma sociedade em constante transformação.

## **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei nº 9.394/ 96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BUENO, S. T. & RESA, J.A.Z.. **Educacion Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales**. Málaga: Ediciones Alijibe, 1995.

CARVALHO, R. E. **A nova LBD e a Educação Especial**. 2ª edição. Editora WVA. Rio de Janeiro. 1998.

CIDADE, R. E. & FREITAS, P, S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997.

COSTA, AUREDITE CARDOSO. **Psicopedagogia & Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades da aprendizagem**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2001.

DUARTE, E. & WERNER, T.. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação a distância.** Rio de Janeiro. ABT:UGF1995., v.3.

INCLUSÃO: REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2005.

JOVER, A. **Revista Nova escola.** 1999.

MAZZOTTA, M. J.S., **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 2ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 1999

MITTLER, PETER. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre, Artmed. 2003.

**PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS- ADAPTAÇÕES CURRICULARES: ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.** Secretaria da educação especial. Brasília. MEC/ SEF/ SEESP. 1998.

ROSA NETO, FRANCISCO. **Manual de Avaliação Motora.** Porto Alegre. Artmed Editora,2002.

SASSAKI, R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** RJ: WVA. 1997.

\_\_\_\_\_. **Entrevista Especial à Revista Integração.** MEC. Brasília, v.8,n.20,p.09-17,1998.

SILVA, A. F, CASTRO, A. L. B. & BRANCO, M. C. M. C. **A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Deficiência Física.** Brasília: Ministério da Educação,Secretaria de Educação Especial,2006.

STOBÄUS, CLAUS DIETER e MOSQUERA,JUAN JOSÉ MOURIÑO. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S; NETO, V. M. et all. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.