

**Giselly Pacheco de Lima Cordeiro**

**AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.**



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Docência e Gestão da Educação

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, 2018



**Giselly Pacheco de Lima Cordeiro**

**Avaliação da Inclusão Escolar na Perspectiva dos Professores do Ensino  
Fundamental.**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto, 2018**

**Giselly Pacheco de Lima Cordeiro**

**Avaliação da Inclusão Escolar na Perspectiva dos Professores do Ensino  
Fundamental.**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentado à Universidade Fernando Pessoa pela mestrande Giselly Pacheco de Lima Cordeiro para a obtenção de grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação (Administração Escolar e Administração Educacional), na área de especialização Administração Escolar e Educacional sob a orientação do Professor Doutor Francisco Reimão Queiroga.

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a avaliação da inclusão por parte dos professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Município de São Gonçalo, cidade metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência(s) e TGD. O objetivo da mesma foi investigar a avaliação dos professores sobre os impactos na vida escolar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, analisar e comparar as avaliações feitas pelos docentes a respeito desses impactos e verificar se a formação continuada influencia no processo de avaliação dos professores dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, assim como se estes professores reconhecem a importância da mesma para a construção da escola inclusiva. O estudo fundamenta-se em autores como: Ainscow, Mantoan, Jannuzzi, Alarcão, Rodrigues, Glat & Pletsch dentre outros, em razão da necessidade de se pensar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como agente de reflexão e de melhores práticas para o aluno público alvo da Educação Especial. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública do Município de São Gonçalo, com a participação de dez (10) professores regentes e como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada analisada segundo Bardin (2011). Conclui-se que, entre outros fatores, a formação dos professores, apontada como problema central da educação brasileira, se não for fortalecida na perspectiva da formação em serviço, pouco terá a contribuir para a garantia do direito dos alunos com deficiências e TGD a aprenderem os conteúdos escolares.

Palavras-Chave: avaliação; educação especial na perspectiva da educação inclusiva, formação de professores.

## **ABSTRACT**

This research deals with the evaluation of the inclusion by primary school teachers of a public school in the city of São Gonçalo, metropolitan city of the State of Rio de Janeiro, especially with regard to students with disabilities and TGD. The objective of this study was to investigate teachers' evaluation of the impacts on school life of special education from the perspective of inclusive education, to analyze and compare the evaluations made by teachers about these impacts, and to verify that continuing education influences the teacher evaluation process of the 1st and 2nd segments of Elementary School, as well as if these teachers recognize the importance of the same for the construction of the inclusive school. The study is based on authors such as: Ainscow, Mantoan, Jannuzzi, Alarcão, Rodrigues, Glat & Pletsch among others, due to the need to think of Special Education in the perspective of Inclusive Education as an agent for reflection and best practices for target student of Special Education. The methodology used was a field survey in a public school in the city of São Gonçalo, with the participation of ten (10) teachers and as a data collection instrument a semi- structured interview was used in order to be analyzed according to Bardin (2011). It is concluded that, among other factors, the training of teachers, as a central problem of Brazilian education, if it's not strengthened in the perspective of in-service training, will have little contribution to guarantee the right of students with disabilities and TGD to learn school contents.

Keywords: evaluation; special education in the perspective of inclusive education, teacher training.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu filho amado Davi, que mudou completamente a minha vida, levando-me a amar o diferente, tornando-me um ser humano melhor. A você, meu filho, dedico esta pesquisa e toda a trajetória que porventura eu percorrer em prol da Educação Especial Inclusiva.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente ao meu Deus por ter me sustentado e fortalecido nesta jornada;  
Aos meus pais, Edir e Josefina pelo incentivo, dedicação e cuidados de sempre;  
Aos meus amados filhos Lucas e Davi por serem os melhores presentes que Deus me deu aqui na terra;  
À minha querida irmã Cintia por estar sempre ao meu lado, cuidando dos meus filhos como se fossem os dela;  
À minha amada avó, Hulda, pela dedicação dispensada a mim ao longo destes meus quarenta e cinco anos de vida. Não tenho palavras para descrever o quanto você é especial e amada por mim;  
À minha querida amiga Tayná Tayana, pela ajuda incondicional de sempre;  
Ao meu estimado professor orientador Doutor Francisco Queiroga, pela paciência, presteza e zelo ao longo deste período;  
À professora Doutora Fátima Coelho pela atenção dispensada a mim;  
À Universidade Fernando Pessoa por me proporcionar mais uma conquista;  
À querida co-orientadora, professora Ielva Maria Costa de Lima Ribeiro, pelos ensinamentos, dedicação e carinho indispensáveis neste percurso;  
Aos professores que participaram das entrevistas, à direção escolar e todos os funcionários do colégio pesquisado, os meus mais sinceros agradecimentos;  
Aos profissionais da Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo pelo fornecimento das fontes necessárias para a pesquisa;  
Ao querido professor Doutor Filipe Macedo, que dispensa qualquer tipo de elogio, visto que não há palavras que possam expressar a minha gratidão e reconhecimento;  
Aos queridos amigos Caroline Menezes e Robson Ary pelos momentos divididos durante todo curso;  
E por fim, ao meu amado esposo Wander por estar em todos os momentos comigo, momentos esses de alegrias e angústias, conquistas e vitórias. Serei eternamente grata a você por ter alcançado mais uma realização, sabendo que muitas ainda virão estando você ao meu lado.

## Sumário

|   |             |
|---|-------------|
| <b>RESUMO .....</b>   | <b>V</b>    |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>VI</b>   |
| <b>DEDICATÓRIA .....</b>  | <b>VII</b>  |
| <b>AGRADECIMENTOS.....</b>  | <b>VIII</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>1</b>    |
| <b>PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>  | <b>5</b>    |
| <b>CAPÍTULO I – Educação Especial no Brasil: Reflexões e Trajetórias. ....</b>  | <b>5</b>    |
| <b>1.1- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....</b>   | <b>12</b>   |
| <b>1.2- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Aspectos Históricos e Legais.....</b>                     | <b>16</b>   |
| <b>CAPÍTULO II – Inclusão x Exclusão e Representação Social .....</b>   | <b>22</b>   |
| <b>CAPÍTULO III- Refletindo Sobre a Formação de Professores.....</b>  | <b>26</b>   |
| <b>3.1. Refletindo sobre a Formação Continuada na Educação Inclusiva: Competências e Saberes.....</b>                     | <b>29</b>   |
| <b>CAPÍTULO IV – Conhecendo o Município de São Gonçalo.....</b>   | <b>31</b>   |
| <b>4.1- A Educação no Município de São Gonçalo .....</b>  | <b>34</b>   |
| <b>4.1.2- O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo e Suas Linhas de Ação.....</b>                                     | <b>35</b>   |
| <b>4.1.3- A Educação Inclusiva na Perspectiva do Plano Municipal do Município de São Gonçalo.....</b>                     | <b>36</b>   |
| <b>4.1.4. O FUNDEB e a Formação Continuada .....</b>  | <b>39</b>   |
| <b>4.1.5. A Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva Segundo o Plano Municipal de São Gonçalo.....</b> | <b>40</b>   |
| <b>4.1.6. O CREFCON e a Formação Continuada. ....</b>   | <b>43</b>   |
| <b>4.1.7 Formação Continuada e o Centro de Inclusão Municipal Hellen Keller, o CIM .....</b>                              | <b>45</b>   |
| <b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO .....</b>  | <b>47</b>   |
| <b>CAPÍTULO V – Metodologia.....</b>  | <b>47</b>   |
| <b>5.1- Problemática .....</b>  | <b>48</b>   |
| <b>5.2- Objetivos: .....</b>  | <b>48</b>   |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Objetivos específicos:</b> .....  | <b>48</b>  |
| <b>5.3- Participantes da pesquisa</b> .....  | <b>49</b>  |
| <b>5.4- Instrumento de coleta e análise de dados</b> .....   | <b>53</b>  |
| <b>CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....  | <b>54</b>  |
| <b>6.1 Análise de entrevistas realizadas com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (DOC II)</b> ..... | <b>56</b>  |
| <b>6.2 Análise das entrevistas feitas com professores dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (DOC I)</b> .....  | <b>72</b>  |
| <b>PARTE III - CONCLUSÃO</b> .....   | <b>87</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>91</b>  |
| <b>ANEXOS</b> .....  | <b>105</b> |
| <b>ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Entrevista</b> .....                         | <b>105</b> |
| <b>ANEXO 2: Roteiro da Entrevista:</b> .....   | <b>107</b> |

## ÍNDICE DE MAPAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Mapa do município de São Gonçalo/RJ ..... | 32 |
| Figura 2. Distritos de São Gonçalo .....            | 33 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1. Alunos público alvo da Educação Especial ..... | 52 |
|---|----|

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tabela 1- Número de profissionais e de alunos com deficiência e TEA na rede municipal de educação.....</b>                 | <b>34</b> |
| <b>Tabela 2- Cursos oferecido pelo CREFCON .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>Tabela 3- Corpo acadêmico do colégio pesquisado.....</b>   | <b>51</b> |
| <b>Tabela 4- Classificação do público alvo da escola.....</b>   | <b>52</b> |
| <b>Tabela 5- Formação de professores/Preparação para atuar com alunos público alvo da Educação Especial.....</b>              | <b>54</b> |
| <b>Tabela 6- Contribuições da escola aos alunos com deficiência e TEA .....</b>   | <b>57</b> |
| <b>Tabela 7- Perspectivas dos pais ao matricularem seus filhos nas escolas regulares.....</b>                                 | <b>59</b> |
| <b>Tabela 8- Expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos.....</b>                              | <b>60</b> |
| <b>Tabela 9- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com deficiência.....</b>  | <b>62</b> |
| <b>Tabela 10- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com TEA .....</b>  | <b>63</b> |
| <b>Tabela 11- Avaliação dos professores sobre inclusão escolar .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>Tabela 12- Avaliação dos professores sobre seu preparo para trabalhar com aluno público alvo da Educação Especial.....</b> | <b>66</b> |
| <b>Tabela 13- Análise sobre o que falta para se prepararem .....</b>  | <b>67</b> |
| <b>Tabela 14- Avaliação sobre oferta de formação continuada em serviço. ....</b>  | <b>69</b> |
| <b>Tabela 15- Relação entre formação continuada e preparo profissional.....</b>   | <b>71</b> |
| <b>Tabela 16- Contribuições da escola aos alunos com deficiência e TEA .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>Tabela 17- Perspectivas dos pais ao matricularem seus filhos nas escolas regulares.....</b>                                | <b>75</b> |
| <b>Tabela 18- Expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos.....</b>                             | <b>77</b> |
| <b>Tabela 19- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com deficiência.....</b>   | <b>78</b> |
| <b>Tabela 20- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com TEA .....</b>  | <b>79</b> |
| <b>Tabela 21- Avaliação dos professores sobre inclusão escolar .....</b>  | <b>81</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tabela 22- Avaliação dos professores sobre seu preparo para trabalhar com aluno público alvo da Educação Especial.....</b> | <b>83</b> |
| <b>Tabela 23- Análise sobre o que falta para se prepararem .....</b>  | <b>84</b> |
| <b>Tabela 24- Avaliação sobre oferta de formação continuada em serviço .....</b>  | <b>85</b> |
| <b>Tabela 25- Relação entre formação continuada e preparo profissional.....</b>   | <b>86</b> |

### Lista de abreviaturas e siglas

|                |  |
|----------------|--|
| <b>AEE</b>     | Atendimento Educacional Especializado  |
| <b>APAES</b>   | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais   |
| <b>CEB</b>     | Câmara de Educação Básica  |
| <b>CF</b>      | Constituição Federal   |
| <b>CID</b>     | Código Internacional de Doença   |
| <b>CIM</b>     | Centro de Inclusão Municipal   |
| <b>CNE</b>     | Conselho Nacional de Educação  |
| <b>CNESP</b>   | Centro Nacional de Educação Especial   |
| <b>CONAE</b>   | Conferência Nacional de Educação   |
| <b>CREFCON</b> | Centro de Referência em Formação Continuada  |
| <b>DOC I</b>   | Docente I  |
| <b>DOC II</b>  | Docente II   |
| <b>ECA</b>     | Estatuto da Criança e Adolescente  |
| <b>EF</b>      | Ensino Fundamental   |
| <b>EM</b>      | Ensino Médio   |
| <b>EJA</b>     | Educação para Jovens e Adultos   |
| <b>FENASP</b>  | Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi   |
| <b>FUNDEB</b>  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| <b>IBGE</b>    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| <b>IES</b>     | Instituto de Ensino Superior   |
| <b>INES</b>    | Instituto Nacional de Educação de Surdos   |
| <b>LB DEN</b>  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| <b>LIBRAS</b>  | Língua Brasileira de Sinais  |
| <b>MDE</b>     | Manutenção e Desenvolvimento do Ensino   |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação e Cultura   |
| <b>NEEs</b>    | Necessidades Educacionais Especiais  |
| <b>ONU</b>     | Organização das Nações Unidas  |
| <b>PDE</b>     | Plano de Desenvolvimento da Educação   |
| <b>PLAFOR</b>  | Plataforma Paulo Freire  |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>PME</b>    | Plano Municipal de Educação  |
| <b>PMSG</b>   | Prefeitura Municipal de São Gonçalo                                      |
| <b>PNE</b>    | Plano Nacional de Educação   |
| <b>PNEE</b>   | Portadores de Necessidades Educacionais Especiais                        |
| <b>RS</b>     | Representação Social   |
| <b>SECADI</b> | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| <b>SEESP</b>  | Secretaria de Educação Especial  |
| <b>SEMED</b>  | Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo                          |
| <b>TEA</b>    | Transtorno do Espectro Autista   |
| <b>TDAH</b>   | Transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade                        |
| <b>TGD</b>    | Transtorno Global do Desenvolvimento                                     |
| <b>UNESCO</b> | Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas         |

## INTRODUÇÃO

Acredita-se que nenhum tema para estudo nasça sozinho, da mesma maneira esta pesquisa surgiu das inquietações advindas de experiências e frustrações percebidas em minha vida profissional e pessoal.

Atuo há 20 anos como professora de Língua Inglesa em uma escola da rede Municipal de São Gonçalo, cidade metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, onde percebi o crescente número de crianças com necessidades educativas especiais. Como se não bastasse, tive o desafio de ser presenteada com um filho que possuiu tais necessidades. As lutas para garantir seus direitos começaram a partir do nascimento, mas o ponto mais significativo foi quando ele entrou no sistema escolar de ensino. Nós nos deparamos com escolas definitivamente não inclusivas que, em teoria, o aceitaram mas não o acolheram efetivamente e outras que simplesmente alegaram que não havia espaço disponível para uma criança com tal perfil.

A vontade de mudar este quadro, tanto no âmbito familiar como profissional, me impulsionou a pesquisar, e de forma continuada, aperfeiçoar minha formação docente, aprofundando-me no tema escolhido deste estudo.

A educação inclusiva é aquela que busca entender e atender às necessidades específicas de todos os alunos e oferecer um ensino adequado às diferenças e limitações de cada um, incluindo-os em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, proporcionando oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal a todos.

A inclusão social das Crianças com Necessidades Educativas Especiais surgiu como oposição à prática da exclusão e atualmente vem sendo muito discutida e divulgada pela mídia e pela sociedade. Esses alunos que antes eram excluídos vêm, dia a dia, ocupando o seu lugar de direito na sociedade. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 destacam a garantia desse cidadão estar na escola, sendo esta a nível particular ou pública, implicando numa mudança de paradigmas, causando alterações na prática educativa e desacomodando toda a comunidade escolar.

A inclusão como prática de ensino continua sendo um grande desafio uma vez que há de se reconhecer que estar contida entre os direitos constitucionais não tem sido

garantia de que as pessoas com necessidades especiais tenham seus direitos verdadeiramente respeitados e recebam tratamento apropriado com uma educação formal, de fato, inclusiva. Um dos grandes desafios para a adoção de medidas inclusivas no processo da educação é a adequada formação e capacitação dos professores. A carência de conhecimento, a limitada experiência e as dificuldades no acesso à informação podem gerar insegurança e ansiedade nos professores, fatores estes que não culminariam em soluções de continuidade no processo de inclusão.

A formação de professores que lidam com alunos com necessidades especiais no ensino regular é um dos aspectos relevantes desta pesquisa. Entretanto, a grande maioria dos docentes, sejam eles recém-formados ou não, queixa-se ao dizer que não foram preparados para lidar com crianças com deficiência, sejam essas físicas ou cognitivas.

De acordo também com legislação brasileira, todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitá-los para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

Diante do desafio imposto no cotidiano da escola para garantir que se possa ensinar tudo a todos, primando-se pelo respeito às diferenças e características inerentes à cada pessoa, pode-se dimensionar a importância de se avaliar o processo da inclusão escolar e seus efeitos, de modo a se adquirir os conhecimentos necessários a aplicação das melhores práticas educativas. Tal avaliação pode ser considerada parte integrante do processo educacional com vistas a seu aprimoramento, de maneira que traga luz e aponte caminhos e soluções para o desenvolvimento e aplicabilidade da formação continuada necessária às melhores práticas inclusivas. Outro fator importante a ser destacado refere-se ao protagonismo dos professores neste processo de avaliação, visto que tal protagonismo tem sido colocado à prova na realidade presente nos sistemas de ensino.

A partir das considerações levantadas, surgiram as seguintes questões de estudo: Qual a avaliação dos docentes sobre a inclusão escolar e sobre os seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas? Os conhecimentos construídos na formação continuada interferem nas diferentes formas de avaliar os efeitos da inclusão escolar no desenvolvimento dos alunos com deficiência e com TGD/TEA? Há diferenças entre as avaliações dos professores que atuam no primeiro

segmento do Ensino Fundamental (EF) das avaliações dos que atuam no segundo segmento do EF?

Considerando inúmeros referenciais teóricos que apontam para a importância da formação continuada para práticas mais inclusivas, supõe-se que esta tenha grande influência nas formas sobre as quais os professores avaliam o processo inclusivo e que de igual forma, esta formação é considerada pelos mesmos como requisito necessário para se sentirem preparados para ensinar a todos em uma classe comum inclusiva.

Frente a estas questões, esta pesquisa tem por **objetivo geral**:

Investigar a avaliação dos professores sobre os impactos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista. E como **objetivos específicos** a pesquisa versa sobre:

Analisar a avaliação dos professores do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de uma escola do Município de São Gonçalo a respeito dos impactos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e com Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

Comparar as diferentes avaliações feitas pelos professores a respeito dos impactos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e com Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

Verificar se a formação continuada influencia no processo de avaliação dos professores do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Gonçalo a respeito dos impactos da educação inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e com Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

Verificar se os professores reconhecem a importância da formação continuada para a construção da escola inclusiva.

Esta pesquisa se justifica dada a extrema urgência de buscar a relação entre formação continuada de professores e inclusão escolar, assim como compreender de que maneira a formação continuada pode contribuir para melhores práticas pedagógicas destinadas aos alunos público alvo da Educação Especial.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de campo, em uma escola do município de São Gonçalo, cidade metropolitana do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, cujo conteúdo foi analisado na perspectiva de Bardin (2011).

Esta pesquisa se divide em três partes: A primeira é apresentado o referencial teórico onde são abordados em capítulos e subcapítulos a trajetória da Educação Especial no Brasil, a formação inicial e continuada dos professores que lidam com alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e de como as representações sociais podem influenciar neste processo. Sobre este mesmo viés, nos capítulos seguintes é apresentado o município de São Gonçalo, sua trajetória na educação e suas políticas públicas no que se refere a Educação Especial.

A segunda parte do estudo refere-se ao enquadramento empírico na qual procurou-se demonstrar o problema que impulsionou a pesquisa, assim como os objetivos, os participantes envolvidos, além dos instrumentos e procedimentos dos resultados que foram apresentados e discutidos segundo a metodologia de Bardin.

A terceira parte da pesquisa, procurou-se de forma sucinta apresentar a conclusão da pesquisa realizada.

## **PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I – Educação Especial no Brasil: Reflexões e Trajetórias.**

A Educação Inclusiva é um movimento mundial baseado no princípio de que todas as pessoas têm direito de aprenderem juntas e terem acesso aos saberes que são patrimônio da humanidade em ambientes comuns, não sendo sujeitadas a qualquer tipo de discriminação. Portanto a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica muito maior do que a Educação Especial (Brasil, 2008).

O Brasil, já em 1988 ao definir a educação como direito de todos em sua Constituição Federal(CF), reafirmou que a nação assumiu os princípios da Educação Inclusiva. Mas, apenas em 2008, a Educação Especial foi definida como modalidade de educação escolar que se destina aos alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação e passou a ser feita na perspectiva da Educação Inclusiva. Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada pelo MEC em 2008, “acompanhou os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (PNEE, 2008 p.1).

Percebe-se que o tema inclusão escolar tem sido muito discutido por autores e os mesmos a avaliam de formas e maneiras diferentes, entretanto, são unânimes em dizer que o ensino brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação ainda se acentua muito mais quando nos referimos aos alunos público alvo da Educação Especial.

Entende-se que Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência(s), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, e que perpassa todos os diferentes níveis, etapas dos sistemas de ensino, bem como todas as suas modalidades. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado (Brasil, 2008).

O aluno público alvo da Educação Especial é aquele que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva ou múltipla. Também são aqueles que têm Transtorno Global do Desenvolvimento e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que necessitam por isso, de recursos especializados para desenvolver plenamente seu potencial, superar e ou minimizar suas dificuldades. Ele apresenta também, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que o conceito de necessidades educacionais especiais vem sendo erroneamente utilizado como sinônimo de deficiência. De acordo com os autores, o conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com os conteúdos e a proposta educativa com a qual ele se depara no cotidiano escolar.

Glat e Blanco (2007) apontam que a necessidade educacional especial não é uma característica intrínseca do aluno, tampouco uma condição sintomática típica de um determinado grupo etiológico, supostamente homogêneo. É uma condição individual e específica, um produto da interação do aluno com o contexto escolar em que a aprendizagem deverá se dar. Assim, dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Enfatizam que:

“Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado” (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 349).

As diversas formas de atender às necessidades educativas dos alunos público alvo da Educação Especial são reflexos de construções históricas. A Educação Especial no Brasil teve seu início no final do século XIX devido às informações surgidas na Europa. O abandono de crianças com deficiência era muito comum e tais crianças

morriam de fome e sede. A partir deste fato existente no país, as instituições religiosas passaram a cuidar dessas crianças (Jannuzzi, 2004).

No ano de 1850, um adolescente, a partir de um sonho, decidiu iniciar uma cruzada no Brasil em prol das pessoas fadadas à exclusão social por não enxergarem. José Alvarez de Azevedo, cego de nascença, filho de família rica, do Rio de Janeiro, com apenas 10 anos foi levado à França para estudar na única escola especializada para cegos. Estando lá teve a oportunidade de conhecer e estudar novas tecnologias que iriam revolucionar a vida dos cegos do mundo todo e conseqüentemente sua própria vida. Traz então para o Brasil, o sistema Braille de Leitura, sistema este criado pelo educador Francês Louis Braille no ano de 1825 (IBC, 2014).

Além de difundir o Braille no Brasil, José Alvarez também se dedicou a lutar por uma escola nos moldes Francês. Iniciou-se então uma árdua tarefa de ensinar aos outros cegos, a ler e a escrever tornando-se então o primeiro professor cego do País. Como professor, teve a oportunidade de mudar definitivamente a história dos cegos brasileiros porque tivera como aluno a filha do médico da corte Imperial, Dr. Francisco Xavier Segaud. Por meio desse médico, o jovem professor, conseguiu apresentar sua proposta ao Imperador Dom Pedro II, de criar uma escola semelhante à de Paris no Brasil. O Imperador ficou impressionado com o sistema Braille e em apenas 4 anos (1854) foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. (Almeida, 2014).

Silva (1987) relata que:

“Em termos de empreendimentos concretos, nada havia sido feito no Brasil Imperial em favor dos cegos até 1854, a não ser algumas iniciativas privadas de mero alojamento, asilo ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas” (Silva,1987, p.200)

Segundo o autor, no dia 17 de setembro de 1854 foi inaugurado por Dom Pedro II o primeiro recurso de iniciativa da coroa brasileira. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente seria chamado de Instituto Benjamim Constant.

No Ano de 1857 foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos cuja finalidade era de oferecer educação religiosa, moral e intelectual aos surdos. O Primeiro diretor da instituição foi E.Huet que era surdo de nascença e que tivera sua formação no Instituto

Nacional de Paris. Este renomado francês trazendo consigo as experiências do Instituto Nacional de Paris apresentou ao Imperador D. Pedro II, em 1855, a proposta de estabelecer no Brasil a primeira instituição educacional para esta população dos surdos. Huet não teve dificuldades perante o Imperador e obteve assim a autorização para a criação da entidade (Rocha, 2007).

Foi nesta escola, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei nº 939 no dia 26 de setembro que surgiu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que surgiu da mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas usados pelos mudos do Brasil. (Perlin; Strobel, 2008).

A medicina teve grande influência sobre as pessoas deficientes até 1930, todavia vale dizer, que a deficiência mental era um problema para a saúde pública e a partir dessa problemática, em 1903 foi inaugurado a primeira escola especial para crianças anormais no Rio de Janeiro. Aos poucos, a medicina foi sendo substituída pela pedagogia e psicologia (Rodrigues, 2008).

Nas primeiras décadas do século XX surgiu no País o movimento “escola-nova”, tendo como idealizador o norte-americano John Dewey. De acordo com Dewey: “Escola Nova deve se dar pela ação e não pela instrução. Para ele essa concepção tem que ser uma experiência concreta, ativa e produtiva em cada um” (Gadotti, 1996, p. 143).

Libâneo (2006) aponta que Dewey já em 1968 insurgiu contra as pedagogias que pretendiam formar os espíritos de fora para dentro. O que propôs, na verdade, é o inverso disso: é uma concepção de processo educativo como atividade interna do sujeito em interação com o meio. Nesse sentido, tratar a educação com objetividade científica significa apreender as leis próprias do desenvolvimento humano, excluindo qualquer determinação eterna de fins educativos. “O processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim” (Libâneo, 2006, p 92).

Ainda no início do Século XX, o Brasil inspirado pelo pedagogo Sueco Johann Heinrich Pestalozzi, criou em 1926, no Rio Grande do Sul, o instituto Pestalozzi de Canoas. Entretanto, a influência de Pestalozzi ganhou impulso com a educadora e

psicóloga russa Helena Antipoff. Foi Helena quem introduziu o termo "Excepcional" no lugar de "Retardo Mental" e "Deficiência Mental". O objetivo da educadora era de dar assistência médico-social e educacional aos deficientes assim como proporcionar-lhes a formação de recursos humanos (Rodrigues, 2008). Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi pelo Brasil, filiadas a FENASP (Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi).

Em 1954, no Rio de Janeiro, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, as APAES. Esse movimento foi iniciado pela chegada de Beatrice Bemis que era membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com síndrome de Down. Motivados pela experiência de Beatrice, um grupo de pais, professores e médicos de excepcionais, fundaram a primeira APAE do Brasil. Seu objetivo principal era prestar serviços de educação, saúde e assistência social para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. (Rodrigues, 2008)

De acordo com Miranda (2003), foi a partir dos anos 50 que o governo federal assumiu o atendimento educacional para os indivíduos que apresentavam deficiência. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 4024/61 garantiu aos deficientes o direito a educação no que for possível nos sistemas de ensino regular (Brasil, 2007). Foi na década de 60, segundo a autora supracitada, que houve a maior expansão das escolas de ensino especial aumentando consideravelmente a quantidade de atendimento.

Com a reformulação da LDB, na década de 70, foi recomendado que os alunos especiais deveriam ter tratamento especial, contribuindo assim para a segregação dos mesmos. Nesta mesma década, mais precisamente no ano de 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial, o CNESP, cujo objetivo era impulsionar ações educativas voltadas para pessoas com deficiência e também para aquelas com superdotação. Todavia, em 1986, o então CNESP, foi transformado em SEESP (Secretaria de Educação Especial) que foi responsável pelos planejamentos das políticas públicas educacionais. De acordo com Glat e Ferreira (2003), foi através deste órgão que projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, permitiram

o desenvolvimento acadêmico e científico da área. Em 2011 o MEC extinguiu a SEESP e os assuntos a ela pertinentes foram introduzidos na nova secretaria criada pelo decreto presidencial nº 70480/2011, denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta secretaria até a presente data é responsável pelas ações relativas à Educação Especial no Brasil.

Glat, Pletsch e Fontes (2007), afirmam que a Educação Especial se manteve como um serviço especializado paralelo. As classes especiais serviam para segregar aqueles que não se adequavam às classes regulares. As autoras relatam que com a luta mundial contra a desigualdade desses indivíduos, uma nova filosofia veio se consolidar em nosso país, a normalização. Este novo conceito da educação especial partia do princípio que as pessoas com deficiência têm o direito de desfrutar, da forma mais comum possível, das atividades sociais em sua comunidade (Glat, 1995; Glat e Fernandes, 2005).

Todavia, Glat e Blanco (2007) ressaltam que a proposta não era “normalizar o deficiente”, mas normalizar as suas condições de vida. Este novo pensar fez com que novas questões fossem levantadas sobre a educação especial. Surgiu a partir daí a fase da integração. Rodrigues (2006 p. 303), afirma que “A integração pressupõe uma participação tutelada, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno integrado tem que se adaptar”.

O Processo de integração visa integrar o aluno à escola, ao invés de a escola se adaptar ao aluno. O aluno especial é inserido na escola como qualquer outro aluno, não se leva em conta as possíveis diferenças e necessidades que possam existir para o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Pereira (1980):

“Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter os excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge os aspectos do processo educacional” (Pereira, 1980, P.3).

No modelo pedagógico da integração é possível notar a exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, pois a escola não trabalha a autoestima e o senso

crítico a fim de provocar uma reflexão tanto dos alunos sem deficiência quanto dos deficientes. Conclui-se conforme Sasaki (1997) que no modelo integrativo:

“A sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de se moldar aos tipos de serviços que ela lhes oferecia, o que acontecia inclusive na escola” (Sasaki,1997, p.32).

Na década de 80, houve encontros e congressos internacionais cujo objetivo era inserir os deficientes na esfera social. A Organização das Nações Unidas/ONU proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o lema: “Participação Plena e Igualdade”. A partir daí o Brasil passou a oferecer a essas pessoas, com seus dispositivos legais, garantias de atendimento, tendo como marco principal a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Após a promulgação da Constituição de 1988, surgem leis, resoluções, decretos e portarias que defendem os direitos das pessoas com deficiências. A Lei nº 9394/1996(inicialmente) e a CNE/CEB (Conselho Nacional de educação/ Câmara de Educação Básica) Resolução nº 2/2001 definiu a utilização dos termos “alunos com necessidades educativas especiais”, deixando de lado “alunos com deficiência”. Entretanto, no ano de 2013, com a alteração da LDBEN 9394/96, o termo pessoa com deficiência voltou ao texto legal, desta vez acompanhado dos termos pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, como se pode verificar em seu Art. 58:

“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Contudo, vale enfatizar que a relação entre integração e inclusão ainda permanece, uma vez que alguns textos legais ainda não foram alterados trazendo para seu corpo definição de leis posteriores relativas ao princípio da inclusão plena, e por isto ainda é possível encontrar o termo: escolas especiais e/ou classes especiais, em dispositivos legais desatualizados.

A Partir de 1990 foi enfatizada a proibição de qualquer tipo de discriminação, de modo a garantir a igualdade de oportunidades educacionais para este público. É neste mesmo ano, em julho, sob a Lei de nº8.069/90, o Estatuto da Criança e Adolescente, o ECA, em seu artigo 54, inciso III afirma que:

“É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ECA, art. 54, inciso III).

O artigo 55 da mesma lei reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. ”

Na atual LDB nº 9.394/96, a Educação Especial aparece em um capítulo específico, no qual reforça a obrigatoriedade da educação e estende a oferta de educação especial à faixa etária de zero a seis anos. De acordo com Ribeiro. (2000):

“A educação especial na atual LDB então é definida como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira” (Ribeiro, 2009, p. 20).

No decorrer do processo histórico, foram decretadas leis e resoluções que possibilitam uma sociedade mais crítica e reflexiva em prol de um ambiente mais justo e inclusivo para estes educandos portadores de necessidades específicas.

### **1.1- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

O conceito de educação inclusiva surgiu com a declaração de Salamanca em 1994. O objetivo deste movimento é que as crianças sejam incluídas na escola em salas de aulas comuns a despeito de apresentarem algum tipo de deficiência.

Segundo Almeida (2004), na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais têm o direito à escolarização. O alvo a ser alcançado é a inclusão da criança

público alvo da Educação Especial. O seu objetivo principal é fazer com que a escola atue para possibilitar a inclusão das crianças que dele fazem parte.

No entanto, o paradigma da segregação é intenso e ainda enraizado em muitas escolas. Em algumas delas, gestores e até mesmo professores, reforçam a ideia da manutenção dos espaços especializados, classe especiais, sala de recurso, sala multifuncional, entre outros nomes que se dão a estes ambientes segregadores. Segundo Ambrosetti (1999):

“A escola que é um lugar para agregar, teria que ser importante neste processo, já que é um espaço, por natureza, consagrado a socialização do conhecimento e das pessoas. No entanto, o que vemos é segregação, e não há respeito à diversidade. Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade” (Ambrosetti, 1999, p.92).

É neste contexto que se inscreve a luta pela construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, em especial, de pessoas com necessidade educacionais especiais que são público alvo da modalidade Educação Especial que atualmente se orienta na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal luta deve procurar dar vozes aos diferentes atores envolvidos no processo, quais sejam: professores, gestores, toda equipe acadêmica, assim como os beneficiários dessa educação diversa e inclusiva. Insere-se neste contexto, em prol de uma escola diversa e inclusiva, pais de alunos e a sociedade civil como um todo. Para tanto vale considerar o que indica Imbernón (2000):

“A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] é preciso considerar a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia” (Imbernón, 2000, p.86-87).

Uma escola que tem caráter inclusivo e diverso, em especial a que lida com alunos com deficiência, abraça as diferenças, não se importando com raça, sexo, cor, nível econômico ou social, comprometimento intelectual dos seus educandos, essa escola respeita esse processo de inclusão de forma plena e concreta, como afirma Henriques (2012):

“Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados” (Henriques, 2012, p. 09).

Segundo Jannuzzi (2004), a escola tem importante papel e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos. Isso significa que a escola não se torna inclusiva pelo simples fato de abrir suas portas e matricular alunos com necessidades especiais em salas regulares. Ela tornar-se-á de fato inclusiva, quando for capaz de proporcionar uma experiência educativa não segregada, respeitando assim as diferenças, singularidades e o tempo de aprendizado de cada educando.

Para que tais metas sejam efetivas é preciso que a escola ofereça a esses alunos um espaço adequado dando-lhes condições para suas aprendizagens. De acordo com a declaração de Salamanca (1994, p.10), “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

De acordo com Mantoan (2006), algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações para promoverem mudanças na sua organização pedagógica, a fim de que haja a permanência dos seus educandos, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças sem que os mesmos sejam discriminados e tampouco segregados.

Muito se tem falado, refletido e discutido sobre inclusão escolar que é reconhecida como um dos maiores desafios já enfrentados no processo educacional. A inclusão deveria ocorrer de maneira natural, mas tem sido um movimento de luta de pessoas que buscam os seus direitos e o lugar na sociedade. Esta inclusão trata de um sistema educacional que respeita, aceita e possibilita o acesso e permanência de todas as pessoas, garantindo-lhes uma escolarização com competência e qualidade. Neste sentido, Mantoan (2003) sublinha a importância da inclusão na escola:

“A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”. (Mantoan, 2003, p.30).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não significa apenas matricular o aluno com deficiência em uma escola ou sala de aula regular, mas significa proporcionar-lhe sua permanência, assim como dar a devida atenção às suas necessidades e peculiaridades, de forma que todos tenham oportunidade de aprender e de se desenvolver.

Ainscow (2004) sugere que para que haja a inclusão escolar, é preciso mais do que a presença do aluno na escola. É preciso, que o mesmo participe efetivamente das atividades propostas a fim de que possam adquirir conhecimentos por meio destas, função essencial de uma escola inclusiva.

Percebe-se que tem havido vastas discussões sobre a inclusão daqueles que possuem ou não deficiência. Desta forma, procurou-se buscar as contribuições de Ainscow et al., (2006) nas quais o autor sugere após uma análise de tendências internacionais as cinco formas de conceituar a inclusão, disposta a seguir:

- 1) Inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial: refere-se que a inclusão é voltada para os alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais no ensino regular. Todavia, tal abordagem tem sido questionada porque em vez de aumentar a participação dos alunos no processo educacional, realça a parte da deficiência ou das necessidades, ignorando as outras formas em que a participação de qualquer discente seja melhorada.
- 2) Inclusão como resposta a exclusões disciplinares: está associada a crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais e em vários países é vinculada ao mau comportamento de alunos que possuem dificuldades comportamentais e emocionais.

- 3) A inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão: considerando todos os grupos vulneráveis à exclusão, refere-se não somente aos alunos com necessidades educativas especiais, mas entendendo a inclusão e exclusão de forma mais ampla associando-as às questões sociais como: a discriminação de gênero, a cultura cigana, a cultura surda.
- 4) Inclusão como forma de promover escola para todos: enfatiza o desenvolvimento de escola regular preparada para lidar e atender uma comunidade diversificada, na denominada “escola compreensiva”, que pode ser entendida como uma escola para todos. Este movimento tomou corpo nos países como Dinamarca, Inglaterra, Estados Unidos e Portugal. Todavia, na Noruega esta perspectiva em função da ênfase às comunidades locais provocou o crescimento das matrículas em instituições especiais segregadas.
- 5) Inclusão como educação para todos: foi um movimento criado nos anos 1990 em torno das políticas internacionais, coordenado pela UNESCO. Foi através de duas conferências internacionais em 1990 em Joimtien e em 2000 em Dacar (UNESCO, 2000) que este movimento tomou corpo. A proposta era para que as pessoas refletissem sobre como a educação pode oferecer oportunidades para todos, sem qualquer distinção, em um sistema educacional inclusivo.

Estas cinco formas que Ainscow (2006) apresenta, permitem que se perceba o quanto é complexo entender a inclusão, de modo que não há uma única definição, com a possibilidade de novas construções e assimilações sobre a mesma.

## **1.2- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Aspectos Históricos e Legais**

Discutir a inclusão é, definitivamente, uma necessidade de extrema relevância não só por seus números vultosos que falam por si, mas também em função da importância de se oferecer a cada indivíduo, uma educação de qualidade, de forma

igualitária, tal como rege a Constituição de 1988 que determina: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O ano de 1990 foi marcado por dois fatos importantes. O primeiro deles foi à participação do Brasil na Conferência Mundial sobre educação para todos em Jomtien/Tailândia ocorrida no mês de março, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Em tal declaração, os países relembram que:

“A educação é um direito de todos, mulheres e homens, declaram entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio” (UNESCO ,1998, P.2).

O segundo fato importante deste ano foi a decretação da lei 8069/1990 em julho, que instituiu o do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo capítulo específico da educação define que os pais ou responsáveis têm o dever de matricular seus filhos ou pupilos na escola regular e a esta escola delega o dever de garantir todos os direitos das crianças com deficiência.

Assim, o Brasil assumiu o compromisso de criar instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais a fim de apoiar os sistemas inclusivos das redes públicas municipal, federal e estadual

Logo após a Conferência Mundial na Tailândia houve outra realizada pela UNESCO, que teve como título: A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha. Teve como objetivo específico se discutir à atenção educacional aos alunos com NEE.

Estes movimentos em prol da inclusão buscaram a igualdade de direitos e uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas, especialmente aquelas que possuem NEE e notadamente influenciaram o ideário legal brasileiro a respeito do tema.

A partir de então, uma série de outros documentos e leis passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Brasil.

Destaca-se inicialmente, a LDBEN nº 9.394/96 que prevê no artigo 12, inciso I que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Isso significa que a escola tem autoridade para elaborar a sua intencionalidade educativa e realizá-la num determinado espaço de tempo. Sendo assim, no que se refere à inclusão, a escola deve elaborar sua proposta pedagógica de forma a atender o aluno com necessidades educativas especiais dentro dos critérios de crescimento intelectual, social e humano. Ainda com base na legislação citada percebeu-se um maior entendimento sobre a educação especial, bem como no público-alvo a que ela é destinada. Segundo a Lei nº 9.394/96, no capítulo V, Art. 58.

“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Ainda a Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação publicou a resolução 2/2001, que em consonância com a LDB 9394/96, em seu Art. 5º, inciso I considera a educação

especial como modalidade de ensino responsável pelo atendimento dos “educandos com necessidades educacionais especiais”. (Brasil, 2001)

É necessário enfatizar que ainda em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, enfatizou a Educação Especial no ensino regular. (Brasil, 1999). Em Janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10172 responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento traça metas e diretrizes para educação em nosso país com o objetivo de universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (Brasil, 2001).

No ano de 2003, o Ministério da Educação, MEC, implementou o programa de educação inclusiva cujo objetivo é o direito à diversidade, tencionando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, efetivando o direito de todos à escolarização e à promoção de recursos de acessibilidade (Brasil, 2006).

Em 2006, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Tal convenção, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de ensino inclusivo em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, conforme verificamos a seguir.

“As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório sob a alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (ONU, 2006, artigo 24).

No ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a fim de que abrangendo todas as áreas em que o MEC atuava buscasse atingir as metas previstas no Plano Nacional de Educação do ano de 2001. A implementação deste plano foi estabelecida pelo Decreto 6.094/2007, cujo um dos objetivos foi estabelecer metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007).

Com o intuito de organizar os sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação, o CNE, publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que fixa as diretrizes para o atendimento Educacional Especializado, o AEE que determina em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação nas classes comuns do ensino regular. O mesmo documento advoga que o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar à escolarização ofertando sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou em instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas para este fim (CNE, 2009).

Em 2011, o decreto nº 6571/2008 foi substituído pelo Decreto nº 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, estabelece dentre outros aspectos o repasse duplo do valor do FUNDEB para alunos que estejam matriculados na educação básica e no atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Posteriormente, destinado a promover a inclusão social das pessoas com deficiência, foi instituído pelo decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência cujo título foi: “Viver sem limite”. (Brasil, 2011)

Em 27 de Dezembro de 2012, foi instituído a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regida pela Lei nº 12.764/2012. Esta lei em seu artigo 2º instituiu que pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Em seu artigo 7º assegura que a recusa de matrícula a alunos com Transtorno do Espectro Autista resultará em multa ao gestor, assim como à autoridade competente que pratique este ato (Brasil, 2014).

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação, a CONAE/2010, promulgada pela lei nº 13005/2014, há a determinação para que os Estados, Municípios e Distrito Federal garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial em todos os níveis e modalidades do sistema educacional inclusivo.

A educação Inclusiva foi fortalecida mais uma vez por meio da Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 quando altera a LDB 9.394/96, e reforça que a Educação especial é apenas uma modalidade da educação escolar, oferecida ao público alvo definido:

Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Percebe-se então, que a escola inclusiva é um avanço para as crianças com necessidades especiais, uma vez que é a escola um dos responsáveis por formar o cidadão "e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos" (UNESCO, 1994). Portanto a proposta pedagógica precisa buscar alternativas que possibilitem preparar estas pessoas para exercer sua cidadania com dignidade, bem como sua inserção no mundo do trabalho (art. 2º - LDBEN).

No ano de 2014 foi publicado o novo Plano Nacional da Educação, que reafirma o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos. Janeiro de 2016 marca o início de um novo olhar sobre os 45 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência. Entrou, portanto em vigor, a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e reafirmou a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem os atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

Contudo a existência de várias leis não garante que os direitos estão assegurados na prática do dia a dia. Por este motivo o objetivo desse estudo não foi somente o de analisar a legislação, mas especialmente, dar vozes aos professores a fim de que pudessem expressar seus pensamentos a respeito dos efeitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiências e com TGD/TEA.

## **CAPÍTULO II – Inclusão x Exclusão e Representação Social**

O processo de inclusão é cercado por fatores que podem influenciar em sua qualidade. Um desses fatores é o preconceito que ainda faz parte do cotidiano da sociedade. Ao longo da história da Educação Especial, nota-se o quanto ele está arraigado e disseminado.

De acordo com Amaral (1992, p.9), “o preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento”. Embora alguns conhecimentos e esclarecimentos tenham sido construídos, tanto em formas de leis e resoluções e quanto em mudanças de consciência, esse paradigma é ainda latente a este grupo portador de deficiência, seja esta física ou intelectual.

O discurso da inclusão na teoria faz acreditar que não há preconceitos, mas na prática, no dia a dia, atitudes discriminatórias, segregadoras e excludentes fazem parte da vida deste grupo de alunos. Segundo Costa (2005, p.7) o preconceito em relação à deficiência é:

“Baseado em atitude comiserativa, resultante do desconhecimento, esse podendo ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às nações subsequentes” (Costa, 2005, p.7).

Devido a essas atitudes preconceituosas, um outro aspecto relevante é o da exclusão. Dubet (2003) afirma que os processos escolares da forma como foram estabelecidos, evidenciam práticas de seleção e acabam reproduzindo a diferenciação. Sobre esse viés, Antunes (2012) advoga que se referirmos à escola como instituição social, logo admitimos que ela se contradiz sobre os processos de exclusão e inclusão sociais. A referida autora questiona ainda sobre a função da escola, se ela é reprodutora das relações sociais ou se a mesma se configura num espaço democrático aberto a questionamentos de valores sociais.

Na visão de Barroso (2003, p.27) a escola exclui de diferentes maneiras. O autor apresenta quatro modelos de exclusão, dentre os quais destacam-se a seguir:

- 1) A escola exclui quando impede a entrada dos que estão do lado de fora.

- 2) Exclui porque põe fora os que estão dentro.
- 3) A escola exclui “incluindo”.
- 4) A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

No primeiro modelo a exclusão é manifestada mediante às desigualdades de acesso. O segundo é o resultado do fracasso que a escola acarreta porque a mesma não consegue manter aqueles educandos que são diferentes do padrão “ideal”. O terceiro ocorre quando o aluno tem garantido por lei a sua matrícula na classe comum, mas não recebe os devidos suportes em favor de uma aprendizagem com qualidade. Por fim, a última modalidade ocorre porque o aluno não tem possibilidades de acompanhar os conteúdos programáticos tornando a escola um espaço sem sentido para este educando, levando-o a perder interesse pelas atividades propostas, inviabilizando assim a inclusão.

Incluir significa tornar os alunos parte integrante da escola, promovendo-lhes conhecimentos e capacitando-os com o intuito de atender suas necessidades e especificidades. Para tanto, faz-se necessário que a equipe escolar se una e dialogue para que assim possa promover ações reflexivas sobre atitudes discriminatórias que tanto assolam esses educandos.

Quando busca-se entender a origem dos processos de exclusão que se perpetuam nas instituições sociais e também na escola, é preciso considerar conforme Mantoan (2006), que a cerne das discussões é a questão da forma como a qual a escola lida com a questão das igualdades e das diferenças. Segundo a autora, os discursos pautados no direito de igualdade de oportunidades, e de igualdade entre todos os seres humanos, corrobora com a negação do direito de ser diferente que constitui a essência da humanidade. Nesta perspectiva, a autora defende que na escola mecanismos de equidade devam ser mais presentes, a fim de que as desigualdades naturais não se transformem em desigualdades sociais dentro dela, e que desta forma, as identidades sejam constituídas e fortalecidas. É neste sentido, que a autora afirma que as diferenças entre os seres humanos, não devem ser justificativas para os estigmas presentes na sociedade com relação aos alunos público alvo da Educação Especial.

A este respeito, Goffman (1988) enfatiza que os estigmas impossibilitam o indivíduo obterem aceitação plena perante a sociedade. Segundo ele, o estigma pode ser representado de várias maneiras, mas independente disto, é importante salientar que este tipo de relação afasta os indivíduos estigmatizados do círculo social, pois uma vez que temos padrões a serem seguidos, estas diferenças nos incomodam.

É neste sentido, que Mantoan (2006), afirma que o respeito às diferenças e a superação da busca de turmas homogêneas se constituem para a escola como um dos seus maiores desafios. Este reconhecimento romperá com o paradigma normalidade / anormalidade sob as quais vêm se estruturando a escola que também tem se utilizado dele para decidir quem fica e quem sai.

A superação deste paradigma possibilitará formas mais adequadas de atender a todas as diferenças no processo de ensino criando reais condições a todos de aprenderem e se desenvolverem no ambiente escolar, visto que desta forma os alunos terão respeitados seus direitos de cidadãos, pelos quais todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades de usufruir de todos os bens e serviços disponíveis na sociedade, independente de situações impostas pelas desigualdades que nela existem.

Não há como negar que o preconceito e estigmas são em grande parte devido às representações sociais, uma vez que tais representações nos orientam em nossa prática social no decorrer da história.

De acordo com Moscovici, (2013), as representações sociais são processos com origem nas mudanças da sociedade e que possuem natureza psicológica e social, sem divisão entre o individual e o social, o exterior e o interior, de forma que o indivíduo não reproduz o que lhe é externo, mas o reconstrói e o representa de determinada maneira e, ao fazê-lo, se constrói como sujeito posicionando-se no mundo. O âmbito desses fenômenos sociais e as representações sociais referem-se a um estudo a partir da perspectiva coletiva, mas não perde o ponto de vista da individualidade (Moscovici, 2013).

O campo dessas representações sociais é o cotidiano, pois é através dele que elas se constroem por meio de experiências compartilhadas com o outro e com o mundo que elas se formam.

De acordo com Jodelet (2001) citado por Machado & Albuquerque (2012, p. 1088), as representações sociais têm a finalidade de tornar familiar algo não familiar. Nesse viés, Jodelet (2001) afirma que a representação social é:

“Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p.4-5).

Igualmente designada como senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. Nesta teoria, o senso comum é valorizado sendo espontâneo na vida interativa das pessoas e é também um saber do mundo vivido. A representação social envolve uma série de proposições que possibilitam que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados (Jodelet, 2001).

Desde o final da década de 1980 e início dos anos de 1990, a Teoria das Representações sociais vem dispendo de maneiras para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Gilly (2001) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, instituições educacionais relações pedagógicas, entre outros.

### **CAPÍTULO III- Refletindo Sobre a Formação de Professores**

Para se falar sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular torna-se necessário refletir e questionar a relação entre a formação do professor e suas práticas pedagógicas.

A preocupação com a formação de professores é uma constante no âmbito dos sistemas de ensino, e com muita frequência os baixos níveis de desenvolvimento dos alunos são relacionados com uma formação não tão adequada dos profissionais. Segundo o MEC, 1998,

“Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas principalmente capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos” (MEC, 1999, p,25).

A formação do professor, seja ele um educador de classe regular ou especial, deve incluir conteúdos que desenvolvam competências para que ele haja em qualquer situação que porventura ocorra. Os educadores precisam estar comprometidos com sua função que é educar todos os alunos, sejam estes com necessidades educativas especiais ou não. Cartolano (1998) orienta-nos que:

“Assim como homens do seu tempo, os educadores de hoje, não podem esquivar-se dessa realidade social, e muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes ” (Cartolano, 1998, p.30) .

A Resolução CNE/CP nº2 de julho de 2015 (Brasil, 2015b) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada, afirma que os cursos de nível superior devem garantir o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e educação especial para os graduandos no curso de Pedagogia e cursos afins.

Glat e Pletsch (2010) defendem a importância da universidade na formação dos profissionais. Segundo as autoras, são raros os cursos de pedagogia e de licenciatura que oferecem disciplinas voltadas para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Carvalho (1998) aponta uma questão de suma importância e de extrema relevância sobre a revisão dos currículos nos cursos de formação de professores, alegando que é preciso rever a carga horária destinada aos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Quando se fala em educação continuada, em geral se pensa nos cursos e treinamentos que as instituições nas quais os professores trabalham lhes oferecem. Todavia, é importante repensar tais conceitos, de acordo com a perspectiva de Libâneo (2004) o mesmo afirma que:

“Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (Libâneo, 2004, p.34-35).

Face ao exposto, compreende-se que é, fundamentalmente, dentro da escola que o professor aprende e desenvolve suas práticas pedagógicas em favor da aprendizagem do seu aluno. Neste sentido, Candau (1996) afirma que:

“Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores” (Candau, 1996, p.144).

Acredita-se, portanto, que o processo formativo é feito através de práticas reflexivas construído no coletivo, no qual os professores, juntamente, identificam os problemas e tentam solucioná-los.

Neste sentido Ibiapina (2004) afirma que, “a reflexão implica imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança” (Ibiapina, 2004, p. 39). Acredita-se que a formação continuada contribui para o professor ampliar e mudar criticamente a sua própria prática.

Ainda a este respeito, Falsarella (2004, p. 50) entende que:

“A formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”. (Falsarella,2004, p.50)

Perrenoud (2002) afirma que essas mudanças das práticas pedagógicas ocorrem a partir da reflexão sistemática sobre o seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo. Freire (2003) acredita que essa busca pela formação deve partir do mundo que este docente trabalha e vivencia. Segundo o mesmo:

“Esta atividade exige que sua preocupação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” (Freire, 2003, p.28).

Desta forma, acredita-se que o profissional de educação diante do que fora exposto por Freire, torna-se o responsável pela sua formação, tornando-se assim o protagonista deste processo árduo, que é de dar continuidade em sua formação, uma vez que a falta de tempo e as precárias condições de trabalho dificultam as reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Neste mesmo sentido os estudos de Almeida (1993), embora pensados na relação educando e aprendizagem, destacam que o desejo é uma das dimensões estruturantes da subjetividade, (além da linguagem e o inconsciente) é a energia que gera a ação e impulsiona o aprendente à novas aprendizagens. Transpondo a perspectiva

de Almeida (1993) para o professor, que na perspectiva da formação passa a ser o aprendiz, o mesmo terá no desejo de aprender a força que o impelirá a novas buscas dos saberes necessários ao seu fazer cotidiano, pois o desejo o motiva a querer conquistar algo que lhe falta, numa inquieta e incessante procura pelo saber. Assim, o professor ao se colocar na posição de aprendiz, quanto mais aprende sobre a educação especial, mais reconhece suas limitações e carências, e impulsionado pelo desejo, ativamente vai além do que lhe é oferecido pelos sistemas regulares, de forma a atender às próprias demandas na construção do seu conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, em especial no desafiador cenário da educação especial.

Ainda sobre o tema, Barreto (2015) esclarece que a formação continuada de docentes em serviço recebeu estímulo relevante nos anos 2000. Entretanto, a mesma autora, relata que a maior parte desta formação está ainda na égide dos modelos tradicionais em que os educadores se detêm em palestras, seminários e cursos de curta duração, evidencia-se assim, práticas docentes que não mudam, requerendo outras estratégias pois as mesmas demandam mais tempo que os cursos realizados.

### **3.1. Refletindo sobre a Formação Continuada na Educação Inclusiva: Competências e Saberes**

No cotidiano escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com as crianças em situação de inclusão. Cabe a ele a responsabilidade maior pela educação e inserção da criança no contexto socioeducativo. Saviani (2001) aponta que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1997), os professores devem assumir papel de mediadores na construção dos conhecimentos aproximando-se dos seus alunos que deixam de ser meros receptores de conhecimentos na busca da construção de significado e não na absorção de conceitos desconectados da realidade vigente.

Por isso, é necessário que ele tenha o conhecimento para trabalhar com estratégias e materiais específicos e diversificados, sendo necessário reconhecer que cada um aprende de forma e ritmo próprios. Respeitar essa diversidade significa dar

oportunidades para que todos aprendam os mesmos conteúdos, fazendo sempre as adaptações necessárias, o que não significa dar atividades mais fáceis a quem tem deficiência.

Vale ressaltar que os professores, muitas vezes julgam-se incapazes de dar conta dessa demanda. Esta situação é agravada pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros. Para superar esses obstáculos é necessário que a escola auxilie o docente neste processo, assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos, e conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.

Porém, Mantoan (2006) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores para que saibam lidar e desenvolver o processo de ensino aprendizagem com todos os alunos, sem qualquer exceção. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando à participação ativa e consciente de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Esses cursos devem atender as necessidades de formação que os professores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas.

A educação não pode ser concebida como um aspecto separado da realidade social e deve refletir claramente as questões políticas e sociais. Não basta falar sobre o processo de inclusão e a necessária existência da implantação/implementação de serviços de apoio para que o mesmo se concretize. É importante discutir criticamente os múltiplos aspectos sobre a educação, desde a criação de leis que valorizam a inclusão e também as concepções dos professores sobre o processo de ensinar e o processo de aprender, sobre as dimensões do conhecimento sobre o contexto social, econômico e cultural.

De acordo com Libanêo (2004), a formação continuada pode possibilitar a reflexão e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Freire (1996, p. 43), afirma que:

“A formação permanente dos professores é o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima” Freire (1996, p.43).

Desta forma, o professor será capaz de analisar o que está acontecendo, levando-o assim, a perceber como está a sua formação. Com base em Freire (1996), a formação docente deve desafiar o educador a buscar saberes necessários à sua prática educativa.

Tardif (2002), diz que a formação é um processo contínuo e permanente e que exige do professor disponibilidade para a aprendizagem. Afirma também que o sistema escolar no qual ele está inserido deve lhe dar condições para continuar aprendendo.

É de suma importância que os professores das escolas regulares adquiram conhecimentos básicos para uma prática inclusiva, seja na formação inicial, mas principalmente na continuada. Para tanto, é necessário que competências e habilidades sejam desenvolvidas no percurso desta caminhada.

Competência, segundo Perrenoud (1999 p.7), é a: “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” Ou ainda, a forma eficaz de enfrentar situações correlatas, com saberes e atitudes, recursos que impulsionem a consciência à resolução do problema de maneira criativa, prática e hábil (Perrenoud, 1999).

#### **CAPÍTULO IV – Conhecendo o Município de São Gonçalo**

Localizado na região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo tinha uma população estimada em 2017 de 1.049.826 pessoas, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010. Atualmente, é o segundo mais populoso município do estado do Rio de Janeiro, ficando atrás da Capital e é a 3ª maior cidade do Brasil. O município fica a 22 quilômetros da capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro. É também o segundo maior colégio

eleitoral do estado, totalizando 687.106(seiscentos e oitenta e sete mil e cento e seis eleitores). A cidade é dividida por 5 Distritos: o Primeiro é São Gonçalo (que é a sede), o Segundo Ipiúba, o Terceiro Monjolos, o Quarto é Neves e o Quinto Sete Pontes. Abaixo, segue o mapa 1 onde podemos verificar a cidade de São Gonçalo.

Figura1: Mapa do município de São Gonçalo/RJ



Imagem: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>

Em São Gonçalo encontramos também o maior bairro da América Latina que se chama Jardim Catarina. Este bairro faz parte do Terceiro distrito do município, que é o Distrito de Monjolos. Jardim Catarina tem um total de 176 ruas e avenidas, com aproximadamente 23.000 famílias e 73.000 moradores. O campo de estudo desta pesquisa, é um colégio localizado neste bairro. Verificamos abaixo o mapa com a distribuição dos distritos da cidade de São Gonçalo.

Figura 2: Distritos de São Gonçalo



Imagem: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>

#### 4.1- A Educação no Município de São Gonçalo

Atualmente, o município de São Gonçalo, em sua rede de ensino, possui 110 (cento e dez) unidades de ensino, distribuídas em seus 5(cinco) distritos, atendendo 44.837 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A cidade assumiu a organização do seu sistema de ensino para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental em ciclos e para o segundo segmento do Ensino Fundamental, a organização em séries. Optando assim por duas dentre as muitas possibilidades de organização de sistema de ensino previstas na lei n.9394 em seu artigo 23 de 20 de dezembro de 1996.

Quanto ao número de profissionais e de alunos público alvo da Educação Especial a tabela abaixo demonstra a quantidade dos mesmos no sistema de ensino.

**Tabela 1- Número de profissionais e de alunos com deficiência e TEA na rede municipal de educação.**

| <b>Profissionais</b>             | <b>Total de Professores</b> |
|----------------------------------|-----------------------------|
| <b>Professores</b>               | 3.295                       |
| <b>Diretores</b>                 | 110                         |
| <b>Orientadores Pedagógicos</b>  | 95                          |
| <b>Supervisores Educacionais</b> | 55                          |
| <b>Professores de Apoio</b>      | 276                         |
| <b>Alunos com Deficiências</b>   | 991                         |
| <b>Alunos com TGD/TEA</b>        | 175                         |

Atualmente no âmbito municipal não há dentro da secretaria de educação setor específico de Educação Especial, ficando suas responsabilidades sobre a alçada da coordenação de Ensino da SEMED (Secretaria Municipal de Educação – São Gonçalo).

#### **4.1.2- O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo e Suas Linhas de Ação**

De acordo com a Constituição Federal (1988) e o Plano Nacional de Educação (2001), o Município de São Gonçalo elaborou em 2004, sob o governo de Aparecida Panisset, o Plano Municipal de Educação. O documento foi homologado pela Lei nº: 056 em 2006. O Município organizou esse documento pautado no princípio da democracia com qualidade para a população de São Gonçalo, atendendo o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 9º inciso I estabelece- “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Esse processo se deu através de fóruns temáticos cujas metas e diretrizes foram direcionados para a melhoria do sistema educacional com o tema: “Ajudando a Construir o Futuro”. Os atores foram: professores, coordenadores e supervisores da secretaria de Educação, tendo como princípio a democratização da educação básica e o comprometimento com a melhoria da escola pública.

No ano de 2015, o então prefeito Neilton Mulim, através da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo, adequou o Plano Municipal para o Decênio 2015 – 2024. Ficou assim, determinado que este plano tem como objetivos:

- Assegurar a Continuidade das Políticas Educacionais;
- Preservar a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações;
- Garantir recursos orçamentários e financeiros para a Educação Municipal, conforme dispõem as legislações em vigor;
- Estabelecer prioridades como metas para que se possa reestruturar o sistema e atender às necessidades, no que se refere aos recursos materiais e humanos;
- Fortalecer a gestão democrática;
- Ampliar o atendimento aos níveis e modalidades de ensino de competência do município e melhorar a qualidade de ensino (PMSG, 2015).

#### **4.1.3- A Educação Inclusiva na Perspectiva do Plano Municipal do Município de São Gonçalo**

Na perspectiva da educação inclusiva, quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, em dezembro de 2015, prevê durante a vigência (2015-2024), a inclusão de 100% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino público e no privado, assegurando as condições de acesso e permanência, com oferta de atendimento educacional especializado. Desta forma, o Plano Municipal de Educação, (2015, pp.7-9) estabeleceu suas metas tendo como objetivos:

- Viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade, com as diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com deficiência no ensino regular comum, público ou privado garantindo um professor de apoio inclusivo e também um cuidador, de acordo com avaliação da equipe multidisciplinar da Unidade Escolar e em Centro de Inclusão municipal e/ou de outras instituições conveniadas ou privadas;
- Garantir a matrícula na Rede Pública Municipal de Ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos;
- Assegurar o AEE complementando e/ou suplementando a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena formação e participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem;
- Implantar, no prazo de 2 anos, salas de recursos multifuncionais, nas escolas urbanas, do campo, indígenas, caiçaras e de comunidades quilombolas;
- Garantir a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Criar Centros Multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

- Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições de educação, para garantir o acesso e a permanência dos educandos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático pedagógico próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos educandos com altas habilidades/superdotação;
- Estabelecer em dois anos parcerias com as esferas Federal e Estadual para a aquisição e ou confecção de livros em Braille e/ou falados e em caracteres ampliados para deficientes visuais;
- Garantir a generalização, em três anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as Instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em parceria com a Saúde, de forma a detectar problemas e oferecer o apoio adequado, desde que os profissionais habilitados apliquem os testes;
- Assegurar o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e beneficiários de programas de transferência de renda;
- Promover ações compartilhadas entre a família, órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude para o combate às situações de discriminação, preconceito e violência com vistas a estabelecer condições adequadas para o processo educativo;
- Assegurar, no prazo de 2 anos, desse plano o professor de apoio especializado, concursado, para 100% dos alunos, conforme educacenso, visando assessorar ações conjuntas com o professor regente de classe, direção e equipe pedagógica, estimulando o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências;
- Implantar no prazo de 2 anos a criação do cargo de Cuidador, concursado, cabendo a este profissional as atividades de locomoção, higiene, alimentação e prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência;
- Definir indicadores de qualidade, com a participação dos profissionais de educação e com a colaboração dos Conselhos, durante o período de vigência deste Plano, e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Garantir a terminalidade específica na conclusão do Ensino Fundamental para educandos, que em virtude de suas deficiências não puderam atingir os níveis exigidos e, aos alunos com altas habilidades/superdotação, com adequação dos conteúdos para concluir em menor tempo o programa escolar;
- Garantir professores/ profissionais para o atendimento educacional especializado, professor de apoio especializado e cuidadores, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de

Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (LIBRAS/Portuguesa), professores de Atendimento Educacional Especializado Domiciliar/Hospitalar, transcritor de Braile, revisor de Braile, professor de Braille, adaptador de Braille técnico de manutenção digital e áudio descritor, por meio de concurso público;

- Garantir no âmbito da Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado Domiciliar / Hospitalar possibilitando o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados, e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente;

- Garantir aos alunos contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado Domiciliar / Hospitalar manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral;

- Garantir investimentos municipais em acessibilidade arquitetônica e digital no município, no prazo de 5 (cinco) anos;

- Garantir, através de concurso público o ingresso de professores DOC I e DOC II para funções de professor do 9º atendimento domiciliar e hospitalar, professor de atendimento educacional especializado e professor de apoio especializado atendendo a demanda do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental;

- Definir indicadores de qualidade da educação com a participação de profissionais da educação, democraticamente eleitos por seus pares em colaboração com o Conselho Municipal de Educação para toda a rede municipal;

- Implantar uma proposta para fundamentar o trabalho pedagógico de educação bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa para assegurar educação de qualidade aos alunos surdos, com deficiência auditiva e surdo cegoira;

- Assegurar desde a educação infantil a oferta de educação bilíngue, LIBRAS/ Língua Portuguesa e ensino da modalidade escrita da língua portuguesa com a segunda língua para surdos ou com deficiência auditiva;

- Equipar as escolas com recursos tecnológicos alternativos para a produção e avaliação em LIBRAS, visando o desenvolvimento dos educandos surdos de acordo com suas especificidades e potencialidades;

- Garantir o Atendimento Educacional Especializado – AEE- de 0 (zero) a 03 (três) anos em sala de recursos – Estimulação Precoce, com objetivo de criar condições facilitadoras para o desenvolvimento da criança com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, que visam proporcionar melhor aprendizagem nos primeiros anos de vida;

- Garantir o atendimento sistematizado com profissionais especializados realizando parcerias com outras Secretarias para o melhor desenvolvimento da criança com deficiência (psicólogo terapeuta ocupacional, neurologista, fonoaudiólogo, fisioterapeuta);

- Garantir aos professores do atendimento domiciliar e hospitalar, professor de atendimento educacional especializado e professor de apoio especializado o cumprimento de 1/3 de planejamento(PMSG,2015).

Considerando o Plano Municipal de Educação (PME), conclui-se que tal documento está em consonância com a Declaração de Salamanca (1994 p.11) que assegura:

"Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças" (UNESCO, 1994, p.11).

Implantado desde 2011, uma das estratégias do PME é assegurar o direito das crianças, inclusive aos alunos com NEEs que se encontram impossibilitadas de frequentar a escola temporariamente ou definitivamente, o atendimento hospitalar ou domiciliar. São 08 (oito) professores concursados que fazem este tipo de atendimento, sendo que há 1 (um) aluno no hospital e 17 (dezessete) alunos em domicílio. É um trabalho rico e diversificado cujo objetivo é viabilizar o direito à educação, independentemente da situação do aluno, pois reconhece que a educação é fundamental para a qualidade de vida. Este atendimento tem caráter temporário e objetiva garantir o acesso ao currículo escolar de forma que ao retornar à escola este aluno tenha condições de acompanhar a turma em que se encontra matriculado.

#### **4.1.4. O FUNDEB e a Formação Continuada**

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, define que os profissionais da educação têm o direito de formação continuada como um fator indispensável para o exercício da profissão (Brasil, 2006).

Sob esta mesma vertente, a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, em seu Art. 60, parágrafo 2º, instituiu o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. Este mesmo artigo no parágrafo 4º versa que a carga

horária se limita a 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

O Município de São Gonçalo ainda não conseguiu garantir os direitos instituídos pela lei do piso salarial inclusive no que se refere à carga horária de 1/3 de planejamento dos professores do município. Ainda de forma defasada a carga horária do planejamento do professor se baseia na sua Lei municipal n°.8/2003, art.40, parágrafo 2º que distribui a jornada de trabalho dos docentes da seguinte forma:

I - Docente II 20 (vinte) horas de trabalho docente e 2 (duas) horas de atividades inerentes à função exercida no ambiente escolar. II - Docente I 12 (doze) horas de trabalho docente e 4 (quatro) horas de atividades inerentes à função exercida no ambiente escolar.

Essas horas de atividades inerentes são para serem realizados planejamentos que venham contribuir para o estudo, reflexão e ação das práticas docentes a fim de que haja crescimento da formação em serviço dos mesmos.

Diante da situação acima descrita percebe-se que ao não pagar aos professores o piso salarial nacional, o poder público obriga os docentes desta cidade a ampliar sua carga horária de trabalho para ter uma renda mensal que lhes garantam melhor qualidade de vida, o que em alguns casos resultam numa jornada diária de três turnos. Este fato somado a não disponibilização de carga horária de planejamento conforme determina a lei citada, impõe aos profissionais a situação de proletarização indicadas pelos estudos de Castro e Amorim (2015).

#### **4.1.5. A Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva Segundo o Plano Municipal de São Gonçalo**

Para compreender formação continuada é preciso entender como ela foi pensada e o que ela realmente significa. A partir da década de 90, políticas públicas vêm sendo implementadas com o objetivo de definir propostas para a formação de professores. Contudo, muito dessas propostas não tiveram os resultados almejados por não refletirem sobre os anseios dos professores em relação ao exercício de suas funções.

No Brasil, Leis e Pareceres vêm estimulando o aperfeiçoamento do profissional de educação quanto à formação continuada. Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN nº 9394/1996 advoga em seu artigo 67 que:

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”;

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- - Piso salarial profissional.
- IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V- Período reserva a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho. (Brasil,1996, ART. 67)

A formação continuada visa valorizar o profissional levando-o a refletir em sua posição como educador. Um marco na valorização dos profissionais da educação aconteceu em dezembro de 2007, quando o governo Federal, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais, o FUNDEB, que fora instituído por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 e posteriormente pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

O FUNDEB é um fundo único, com vigência até o ano de 2020, de natureza contábil, que determina que no mínimo 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, em efetivo exercício na rede pública e o restante será utilizado sem manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), conforme disposto na lei 9394/96 em seu artigo 70, possibilita o uso dos recursos em remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015), em consonância com a Emenda Constitucional nº 53/2006 evidencia a necessidade e urgência da valorização e profissionalização dos profissionais da educação básica pública. Em seu inciso V, garante a valorização desses profissionais através de “planos de carreira” e no inciso VIII decreta a necessidade de um “piso salarial” nos termos da lei federal. No ano de

2003, o então prefeito, Henry Charles Armond Calvert, sancionou a lei nº 008/2003 que dispõe sobre o plano de carreira do magistério público municipal e funcionários da educação. (PMSG, 2003)

Com base no PME, a educação continuada objetiva um compromisso com a educação tendo como premissa a formação de educadores críticos, pois desta forma, esses educadores, como aponta Alarcão (2005), se conscientizam do lugar que ocupam na sociedade. A autora supracitada acrescenta que:

“Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p.177).

Tendo como base nas Leis, Pareceres e Portarias, o atual Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015) define seus objetivos e metas quanto a Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, a saber:

- Promover a consolidação do Fórum Municipal Permanente de Apoio à Formação Docente como espaço de formulação e implementação de políticas de formação docente, por meio de reuniões periódicas e definição de deveres e obrigações entre os partícipes, atuando por meio de levantamento de dados que possibilitem a análise de necessidades de formação inicial e continuada e articulando ações que busquem a maior efetividade no atendimento, por parte das instituições de ensino superior, quanto ao suprimento das demandas de formação;
- Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições preferencialmente públicas de educação superior existentes no Município, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
- Promover fóruns, palestras, seminários, formações, entre outros, dentro do horário de trabalho dos profissionais de educação, sem prejuízos para aprendizagem dos alunos;
- Garantir o comprometimento das Instituições de Ensino Superior mantidas pelo poder público estadual e federal com a representação no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente;
- Oferecer curso de Formação Continuada, realizado por instituições reconhecidas pelo MEC em diversas áreas do conhecimento para atender aos profissionais da educação do município;
- Assegurar a formação Superior a todos os profissionais da rede municipal;
- Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura e estagiários da rede, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério;
- Garantir a oferta de vagas em turmas especiais de cursos de formação de profissionais da educação básica, em Instituições de Ensino Superior, preferencialmente em programas já existentes, entre eles a Plataforma Paulo Freire (Plafor), ou outros que sejam criados;

- Promover a parceria com Fundações e Instituições de Ensino Superior a fim de ampliar a oferta de vagas para a formação inicial, presencial e à distância;
- Promover maior divulgação e acesso às plataformas de formação de professores, existentes na internet;
- Assegurar a articulação interinstitucional com órgãos e Instituição de Ensino Superior (IES) públicas, no intuito de implementar programas de formação inicial aos profissionais que atuam na educação básica;
- Promover parcerias entre as escolas de formação existentes nos municípios do estado do Rio de Janeiro, a fim de ampliar o número de vagas e espaços de formação;
- Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
- Oferecer estágios na rede municipal aos estudantes de curso superior, visando seu aprendizado prático;
- Garantir os custos ao acesso dos profissionais de educação aos locais onde ocorram as parcerias de escolas de formação e universidade no Estado;
- Ampliar a atuação do Centro de Referência em Formação Continuada – CREFCON, com profissionais especializados (PMSG,2015).

Diante do exposto, percebe-se que a cidade de São Gonçalo reafirmou por meio do seu PME compromissos necessários ao fortalecimento de uma política de formação continuada em consonância com as orientações nacionais a respeito da questão.

#### **4.1.6. O CREFCON e a Formação Continuada.**

A formação continuada é um fator essencial para os profissionais da educação. Desta forma, em 2004, para atender exigências legais, foi criado em São Gonçalo um Centro de Referência em Formação Continuada, o CREFCON, que teve como objetivo “oferecer capacitação e atualização gratuita aos profissionais da rede municipal de educação” (PMSG, 2005).

Tomando como base o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, no ano de 2004, a criação deste centro visava à melhoria da qualidade na Educação, tendo como meta:

- 1- Adquirir ou construir, em até 2 (dois) anos, em local de fácil acesso, um Centro de Referência em Formação Continuada com uma estrutura mínima, que atenda à demanda do município, salas e outros ambientes.
- 2- Equipar o Centro de referência em Formação Continuada com 100% de recursos necessários a cada espaço físico.

A proposta do CREFCON, foi pautada em minicursos, palestras e oficinas para que desta forma professores possam melhorar sua formação procurando refletir sobre

suas práticas em sala de aula e conseqüentemente oferecer o melhor para os seus educandos.

Segundo Veiga, (1995.p.21):

“A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que, não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação e na competência dos profissionais, mas propicia fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. ”

Desta forma, cabe aos profissionais da educação através das políticas públicas, se comprometerem a dar continuidade à sua formação, tornando-se assim, educadores críticos para que suas práticas cotidianas sejam mais eficazes, a fim de minimizar a exclusão e reprovação de alunos com necessidades educativas especiais.

Diante do exposto, na pesquisa de campo foi feito um levantamento, levando em conta os anos de 2011 até 2018, de cursos relacionados à Educação Inclusiva que o CREFCON ofereceu aos docentes da rede municipal, dentre os quais podemos destacar no quadro abaixo:

**Tabela 2 - Cursos oferecido pelo CREFCON**

| <b>Ano</b>   | 2011   | 2013  | 2014  | 2016  | 2017  | 2018   |
|--------------|--|---|---|---|---|--|
|              | Palestra:<br>Inclusão e<br>qualidade:<br>como<br>desenvolver<br>em uma<br>escola pública | Curso:<br>Capacidade<br>mental (técnicas<br>de<br>memorização,<br>aprendizagem<br>acelerativa e<br>PNDE)<br>Carga horária:<br>40h | Curso:<br>Transtorno de<br>déficit de<br>atenção e<br>hiperatividade<br>Nível II<br>Carga horária:<br>40h | Curso:<br>“Você<br>sabe o<br>que é<br>Braille”? | Curso:<br>Alfabetização<br>em Braille<br>Carga horária:<br>60 h | Palestra:<br>Plasticidade<br>cerebral no<br>processo de<br>ensino<br>aprendizagem  |
| <b>Curso</b> |  | Curso: TDAH<br>na escola<br>Carga horária:<br>60 h  | Curso:<br>Capacitação<br>em Bilíngue e<br>surdez Carga<br>horária: 120h                                   |   |   | Palestra: A<br>construção de<br>imagens<br>mentais através<br>de<br>aprendizagem<br>mediada de<br>Vygotsky<br>utilizando<br>mapas táteis |
|              |  | Curso:<br>Capacitação em<br>Educação<br>Bilíngue e<br>surdez Carga<br>Horária: 120h   |   |   |   | Oficina:<br>Iniciação ao<br>sistema Braille I  |

#### **4.1.7 Formação Continuada e o Centro de Inclusão Municipal Hellen Keller, o CIM.**

O Centro de Inclusão Municipal Hellen Keller, o CIM, foi criado através da Lei 103/2007 na cidade de São Gonçalo/ RJ. É um centro de referência em inclusão pois oferece atendimento especializado aos alunos com necessidades educativas especiais. Está situado no bairro de Vila Lage, à rua Lúcio Tomé Feiteira, s/nº no Município de

São Gonçalo, RJ. Sua função é orientar as escolas sobre o processo de inclusão oferecendo aos docentes da rede qualificação no que tange ao desenvolvimento de suas ações pedagógicas para com esses alunos com tais necessidades, seja em classes especiais, turmas inclusivas, bem como em sala de recursos multifuncionais. O CIM também tem por objetivo ofertar atendimento educacional especializado para alunos cujas escolas não oferecem este serviço. De acordo com a supracitada lei, em seu artigo 2º este centro objetiva:

- I- Tornar-se um Centro de Referência em Inclusão Escolar no Município de São Gonçalo;
- II- Oferecer atendimento pedagógico especializado a alunos na Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo;
- III- Orientar as escolas acerca do processo de inclusão e atendimento Pedagógico do aluno com necessidades educacionais especiais;
- IV- Qualificar os professores da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo para o desenvolvimento de ações pedagógicas condizentes como atendimento destes alunos seja em salas de recursos, classes especiais ou turmas inclusivas. (PMSG, 2007)

O CIM conta em seu quadro de pessoal com um diretor, um secretário, coordenadores, orientadores educacionais, dirigentes de turno, além de professores com formação em fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, AEE (atendimento especializado educacional), Arte terapia, Musicoterapia e atendimento domiciliar e hospitalar.

O atendimento no CIM é feito em contra turno em que os alunos estudam para que os mesmos participem das aulas nas classes regulares. Todavia, vale ressaltar que muitas famílias da escola pesquisada não se beneficiam de tal recurso em decorrência da distância uma vez que dependem de transporte para sua locomoção.

Este centro também oferece cursos de formação continuada, mas não foi possível verificar dados específicos que pudessem contribuir com a pesquisa. Esta situação se aplica à coordenação de Educação Especial do município que embora oferte cursos de formação continuada não disponibilizou dos dados necessários.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO V – Metodologia**

Fazer pesquisa social coloca o investigador diante da escolha metodológica entre realizar uma pesquisa qualitativa ou quantitativa. Nesta escolha deve-se superar a discussão que procura hierarquizar e atribuir valores científicos maiores ou menores a cada uma delas, pois as pesquisas de Bauer e Gaskel (2014) já fazem perceber que ambas têm seu valor e espaço em pesquisa social, cabendo ao pesquisador à sensibilidade de perceber àquela mais adequada ao seu objeto de estudo.

Desta forma considerando o objeto de estudo e o campo a serem pesquisados, a opção metodológica foi à pesquisa qualitativa, uma vez que segundo os autores acima citados, esta não só possibilita lidar com as interpretações dos atores sobre realidade social mas também viabiliza a demonstração da variedade de perspectivas dos participantes, trazendo as vozes dos professores, e além do mais conduz o pesquisador a ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (Bryman,1988, p.61 cit. in Bauer e Gaskel,2014).

Sobre o viés qualitativo, considera-se o pesquisador o principal instrumento de investigação e promove a necessidade de contato direto e prolongado com o campo; possibilitando “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou integras de documentos” (Patton, 1986 cit. in Alves 1991 p.22).

Foi realizada, portanto, uma pesquisa de campo utilizando o estudo de caso. A pesquisa de campo segundo Gil (2008), proporciona maior familiaridade com o problema. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Segundo Goldenberg (2004)

“O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição, ou uma comunidade, com o

objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (Goldenberg ,2004, p.35).

## **5.1- Problemática**

Considerando o processo de reorganização das redes de ensino, a fim de atingir os objetivos da inclusão plena e com a preocupação de garantir que inclusão se efetive num padrão de qualidade desejável a todos os educandos, e sabendo-se que a formação dos professores está diretamente relacionada a este fim, este estudo foi norteado pelas seguintes questões: Qual a avaliação dos docentes sobre a inclusão e sobre os seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas? Os conhecimentos construídos na formação continuada interferem nas diferentes formas de se avaliar os efeitos da inclusão escolar no desenvolvimento dos alunos com deficiência e com TGD/TEA? Há diferenças entre as avaliações dos professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF) das avaliações dos que atuam no segundo segmento do EF? Qual a importância da formação continuada para práticas inclusivas?

## **5.2- Objetivos:**

Diante destas questões, esta pesquisa tem por **objetivo geral:**

Investigar a avaliação dos professores sobre os impactos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

### **Objetivos específicos:**

Analisar a avaliação dos professores do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de uma escola do Município de São Gonçalo a respeito dos impactos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e com Transtornos Globais do desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

Comparar as diferentes avaliações feitas pelos professores a respeito dos impactos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e com Transtornos Globais do desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

Verificar se a formação continuada influencia no processo de avaliação dos professores do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Gonçalo a respeito dos impactos da Educação Inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e com Transtornos Globais do desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

Verificar se os professores reconhecem a importância da formação continuada para a construção da escola inclusiva.

### **5.3- Participantes da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede Municipal na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Esta instituição foi fundada no ano de 1977. Quando fundado, o colégio era de pequeno porte com 08(oito) salas de aula. Em 17 de dezembro de 1982, foi consolidado o ato de criação através de uma solenidade para o reconhecimento do novo nome da escola.

A escola atualmente possui 02 pavimentos, sendo o térreo com a entrada principal onde estão localizadas a secretaria, sala de professores, salas de coordenação e direção com banheiros próprios, bebedouros, biblioteca e uma sala para as orientadoras educacionais. Há também no térreo, um espaçoso refeitório, ampla cozinha e banheiros. Neste pátio há um parque que serve de recreação para a educação infantil e um auditório. No andar superior há 11 salas, banheiros feminino e masculino, bebedouros e sala de professores.

A divisão das salas de aula se faz da seguinte forma: os alunos do 1º segmento assistem suas aulas no andar térreo, enquanto os estudantes do 2º segmento o fazem no andar superior. Essa questão é bastante complexa uma vez que os alunos com deficiência física que já estão cursando o 2º segmento ficam impossibilitados de

subirem, pois, a escola não dispõe de rampas, dificultando assim a acessibilidade destes educandos. A solução encontrada para tentar sanar este problema tem sido a de trazer as turmas que têm estes alunos para o térreo. De acordo com os atos oficiais da Prefeitura Municipal de São Gonçalo, em seu decreto Nº093/2014 no Capítulo III em que advoga sobre a acessibilidade, o Art. 7º declara que:

“Cabe a direção das unidades escolares com apoio da Secretaria Municipal de Educação, solicitar e realizar obras que adequem o prédio às exigências de acessibilidade do aluno com necessidades especiais, conforme descritas nas normas da Legislação em vigor” (Lei 093/2014).

Atualmente é um colégio de grande porte com um total de 1.100 alunos, distribuídos em três turnos. O primeiro com 26 turmas no horário das 07h00min às 11h30min; o segundo com 21 turmas das 13h00min às 17h30min e o terceiro com 08 turmas das 18h30min às 22h10min.

A escola funciona com alunos desde as séries da educação infantil ao ensino fundamental completo, possui também ensino para jovens e adultos que é a EJA trabalhando com 1º e 2º segmentos.

Faz parte da estrutura física do colégio a sala de recursos. Esta sala deveria ser equipada com materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do educando. Todavia, o que se pôde ver na escola pesquisada, é um espaço pequeno, com poucos recursos para dar apoio a estes discentes.

A sala de recursos visa contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p.50), encontra-se a importância de tal recurso: Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns:

[...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em

pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]. (Brasil, 2001, p.50).

A tabela a seguir demonstra o corpo acadêmico da escola pesquisada

**Tabela 3- Corpo acadêmico do colégio pesquisado**

| <b>Corpo acadêmico</b>                    | <b>E.M</b> | <b>Ensino Superior</b> | <b>Lato Sensu</b> | <b>Stricto Sensu Mestrado</b> | <b>Total</b> |
|---|------------|------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------|
| <b>Professores do 1º Segmento</b>         | 6          | 16                     | 7                 | 0                             | 29           |
| <b>Professores do 2º Segmento</b>         |            | 10                     | 12                | 3                             | 25           |
| <b>Professores da EJA</b>                 |            | 2                      | 8                 | 1                             | 11           |
| <b>Professores de Apoio Especializado</b> |            | 6                      |                   |                               | 6            |
| <b>Orientadores Pedagógicos</b>           |            |                        | 3                 |                               | 3            |
| <b>Orientadores Educacionais</b>          |            |                        | 3                 |                               | 3            |
| <b>Diretor</b>                            |            |                        | 1                 |                               | 1            |

Além do que já fora explicitado, faz parte da equipe escolar 04 inspetores, 05 merendeiras, 02 equipes de limpeza, 01 secretária e 02 auxiliares administrativos. Devido à crise econômica que se encontra o município e também em todo Estado do Rio de Janeiro, a falta de funcionários tem sido um problema que se reflete na comunidade escolar.

Encontrou-se na referida escola vinte e quatro (24) alunos com laudo que os inclui no público alvo da Educação Especial, entre os quais, há um (01) em atendimento domiciliar. No momento, dez (10) alunos estão sem apoio especializado.

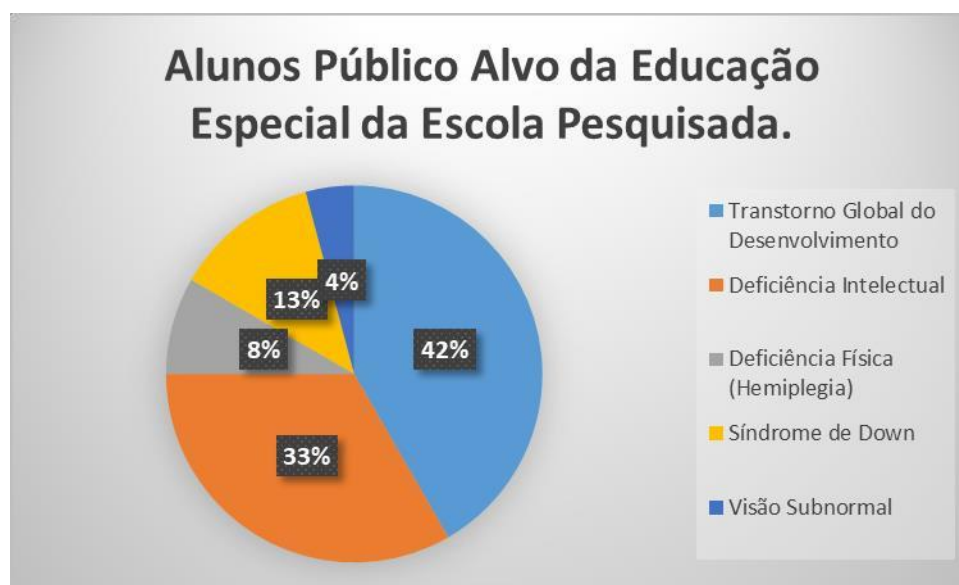
Segue abaixo tabela e o gráfico compostos com os vinte e quatro alunos (24) e suas respectivas classificações. Estes dados aqui expostos foram enviados para a

Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED) sob a responsabilidade da diretora da instituição estudada.

**Tabela 4- Classificação do público alvo da escola**

| <b>Classificação</b>                             | <b>CID Correspondente</b> | <b>Quantidade</b> |
|--|---------------------------|-------------------|
| <b>Transtorno Global do Desenvolvimento/ TEA</b> | CID F84                   | 10                |
| <b>Deficiência Intelectual</b>                   | CID 71                    | 8                 |
| <b>Deficiência Física (Hemiplegia)</b>           | CID G81                   | 2                 |
| <b>Síndrome de Down</b>                          | CID Q 90                  | 3                 |
| <b>Visão Subnormal</b>                           | CID H 54.2                | 1                 |

**Gráfico1 – Alunos público alvo da Educação Especial**



#### **5.4- Instrumento de coleta e análise de dados**

Logo após a autorização da secretaria de educação para a realização da pesquisa, a mesma foi apresentada à direção e ao corpo docente da escola em reunião semanal. Neste momento perguntou-se aos professores regentes quais deles se dispunham a participar da pesquisa, e dos sessenta e cinco (65) professores, dez (10) demonstraram interesse em participar.

Como instrumento de coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, que tem como finalidade reconhecer as percepções, as experiências, reflexões, críticas e problemas que os professores enfrentam no seu dia a dia com alunos com necessidades especiais.

De acordo com Manzini:

“A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem” (Manzini, 2004, s/p.).

Assim, tão logo houve demonstração de interesse dos professores foram marcadas as datas das entrevistas, que foram realizadas no local de trabalho, individualmente, após os participantes assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (em anexo). As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas, e por fim analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma destas possibilidades. Para Bardin (2011,) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Essas falas e textos servem para desvelar o que está oculto mediante a decodificação da mensagem.

Segundo a autora supracitada, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida a organização. Ela organizou a análise em 03 polos: A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Seguindo o referencial teórico de Bardin (2011), uma vez transcritas as entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante de seu conteúdo, para que posteriormente os discursos destas entrevistas fossem divididos em unidades de registros e estas agrupadas considerando a frequência simples das mesmas, para que finalmente fossem categorizadas.

## CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A tabela a seguir apresenta dados específicos sobre os professores entrevistados no que se refere às suas formações, tempo de serviço e suas respostas à pergunta quanto a se julgarem preparados ou não para trabalhar com alunos público alvo da Educação Especial.

**Tabela 5- Formação de professores/Preparação para atuar com alunos público alvo da Educação Especial**

| <b>Anos de Ensino Fundamental</b> | <b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>      | <b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b> |
|-----------------------------------|---|--|
| <b>Sujeito da Pesquisa</b>        | 5   | 5  |
| <b>Tempo de Experiência</b>       | Entre 6 e 37 anos de Carreira                   | Entre 20 e 24 anos de Carreira           |
| <b>FORMAÇÃO</b>                   | <b>Graduação</b>                                | 5  |
|                                   | <b>Pós-Graduação Lato Sensu</b>                 | 1  |
|                                   | <b>Pós-Graduação Stricto Sensu</b>              | 0  |
|                                   | <b>Formação Continuada</b>                      | 3  |
|                                   | <b>Formação Continuada em Educação Especial</b> | 2  |
| <b>Não estão preparados</b>       | 5   | 5  |

A análise dos dados acima, demonstra que todos os 10 professores participantes da pesquisa, têm formação inicial adequada para o exercício do magistério no Brasil. No que se refere aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, os que atuam com crianças de 6 a 10 anos de idade, após a formação inicial exigida, estes avançam no processo formativo em nível de graduação e pós-graduação, visto que para o exercício profissional nas séries iniciais, ainda é exigido no Brasil, a formação mínima do curso Normal Médio na modalidade normal, curso este que está inserido na educação Básica.

Quanto a continuidade do processo formativo dos professores que atuam no segundo segmento, ou seja, os que atuam com crianças e adolescentes de 11 a 14 anos, constatou-se que todos os entrevistados possuem pós-graduação lato sensu e um deles já cursou o Mestrado, sendo assim, todos possuem formação além do mínimo exigido para o exercício do magistério nesta etapa do Ensino Fundamental.

Quando se analisou o número de cursos de formação continuada realizados fora da área da Educação Especial (total de 3 para o primeiro segmento e 4 para o segundo segmento) e o comparou com o número de cursos feitos nesta área, verificou-se que dos dez (10) entrevistados, apenas 1(um) do 2º segmento tem participação em cursos de formação específica e dois(2) do 1º segmento sobre esta modalidade específica de ensino.

Quando se perguntou aos professores se os mesmos se sentiam preparados para trabalhar com os alunos com deficiência e TGD/TEA de forma unânime, responderam que não estão preparados, de modo que é possível se levantar a hipótese de que haja lacunas na formação inicial e continuada destes profissionais. Tais lacunas na formação dos professores para atuarem de forma adequada no desenvolvimento dos alunos, são apontadas por estudo do próprio ministério da Educação (1998), como relacionadas aos baixos níveis de desenvolvimento dos alunos, atribuídos a uma inadequada formação dos professores. Esta preocupação com a qualidade da formação do professor também é apresentada por Cartolano (1998), bem como pelos estudos de Carvalho (1998) que apontam a importância da revisão curricular nos cursos de formação de professores.

Entretanto é necessário enfatizar que não se deve deixar de considerar outros aspectos que podem ocasionar este despreparo, aspectos estes que foram mencionados pelos professores no decorrer das entrevistas, os quais serão apresentados a seguir.

### **6.1 Análise de entrevistas realizadas com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (DOC II)**

Inicialmente é necessário considerar, na perspectiva das representações sociais, que as respostas dos sujeitos da pesquisa, estão diretamente ligadas às suas representações acerca do objeto estudado sendo fortemente por elas influenciadas.

Quando perguntados a respeito de quais aspectos considera que a escola poderá ajudar os alunos com deficiência ou TGD, a resposta dos entrevistados deu origem as seguintes categorias e respectivas unidades de significação.

Tabela 6- Contribuições da escola aos alunos com deficiência e TEA

| Categorias                                     | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|  |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| 1. Integrar-se com a família                   | Trabalhar com as famílias para ajudar a criança.  | 4                                  |    |    |    |    |
| 2. Disponibilizar profissionais preparados     | Disponibilizando profissionais preparados para trabalhar com os alunos com deficiência e TGD.                                     |                                    | 2  |    |    |    |
| 3. Preocupando-se menos com questões didáticas | Não dando tanta importância às questões didáticas porque não são tão necessárias para alunos com determinados transtornos.        |                                    | 1  |    |    |    |
| 4. Oferecendo o AEE                            | Ofertar sala de recursos.   |                                    |    | 3  |    |    |
| 5. Disponibilizando material adaptado          | Pesquisar para produzir material adaptado.  |                                    |    | 4  |    |    |
| 6. Respeitando o professor                     | Respeitando o professor regente e colocando um professor de apoio para trabalhar com a criança público alvo da Educação Especial. |                                    |    |    | 9  |    |
| 7. Precariamente                               | A escola ajuda precariamente porque não tem material de apoio, e nem curso de <u>formação continuada.</u>                         |                                    |    |    |    | 4  |

A análise dos dados acima traz a percepção de que para os entrevistados há diferentes formas com as quais as escolas podem ajudar aos alunos com deficiência e TGD. Dentre estas formas as categorias 2 e 7 trazem à tona a formação continuada e a disponibilização de professores preparados como uma importante forma de ajudar aos alunos em questão. Portanto, parece estar claro para estes profissionais que a formação continuada é por eles entendida como necessária à sua atuação juntos aos alunos com

deficiência e TGD. Conforme já orientam os estudos de Mantoan (2006), Falsarella (2004) e Candau (1996).

Porém, outros aspectos importantes revelam-se nos discursos dos entrevistados. Dentre os quais destacamos a categoria 6, em que é considerado respeito ao professor a presença de um professor de apoio para trabalhar diretamente com a criança público alvo da Educação Especial. Esta unidade de significação é formada por 9 discursos, diante dos quais se entendeu que o entrevistado sentiu necessidade de enfatizar sua opinião, do que se depreende que este professor não reconhece o aluno com deficiência ou com TGD como um dos seus alunos pelos quais deve se responsabilizar no que tange ao desenvolvimento. Tal percepção faz entender que a formação continuada como espaço de reflexão das próprias práticas se faz necessária, pois desta forma a revisão de seus posicionamentos pode se tornar uma realidade.

De igual forma, ao analisar-se a categoria: “Preocupando-se menos com questões didáticas” e sua unidade de significação: “Não dando tanta importância às questões didáticas porque não são tão necessárias para alunos com determinados transtornos” é possível perceber a necessidade da formação continuada para que os professores se apropriem do princípio Constitucional do direito de todos à educação formal e do direito de aprender. Este desenvolvimento contínuo do professor pode ser entendido como uma importante estratégia a fim de que os mesmos possam superar a visão de que as questões didáticas devem estar em segundo plano quando pensamos no processo de escolarização dos alunos com deficiência e TGD. Esta visão equivocada a respeito dos objetivos da educação formal dos alunos em questão, são também apresentados pelos estudos de Mantoan (2015).

Quando indagados sobre quais perspectivas consideram que os pais ou responsáveis têm quando matriculam seus filhos com deficiências ou T.G.D. na escola regular, os discursos dos professores demonstram que os mesmos tem percepções negativas com relação aos familiares de seus alunos, imputando-lhes o desejo de livrar-se dos filhos ou até mesmo de escolarizá-los apenas para receber auxílio financeiro dos programas destinados às populações de baixa renda, programas que condicionam o recebimento do benefício à matrícula do filho na escola, ou mesmo que esperam que a

escola faça um milagre . Esta forma tão enfática relativa aos familiares, faz com que se suponha que ao responder o questionamento, os professores tenham sido influenciados por suas representações acerca das famílias dos estudantes, e confirmou os estudos de Abric (1994), de que as representações sociais têm função avaliativa.

Entretanto, vale destacar que uma das entrevistadas, possivelmente com representação diferente dos demais, declara que os pais esperam que a escola seja capaz de atender às necessidades de seus filhos ofertando-lhes os necessários recursos materiais e humanos.

As ponderações acima podem ser constatadas nos dados dispostos a seguir:

**Tabela 7- Perspectivas dos pais ao matricularem seus filhos nas escolas regulares**

| Categorias  | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|   |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Livrar-se dos filhos  | Simplemente para deixa-lo na escola. A maioria não está nem aí, e o que querem é deixar os filhos na escola fazendo das professoras babás de seus filhos. | 1                                  |    |    | 5  |    |
| Para receber benefício público                                  | Para receber auxílio financeiro governamental.  | 2                                  | 6  |    |    |    |
| Que a escola torne seus filhos quase iguais às crianças normais | Eles anseiam que o filho venha a se tornar uma criança quase igual aos outros, em nível de aprendizagem, em nível de sociabilidade.                       |                                    |    |    |    | 1  |
| Que atendam às necessidades de seus filhos                      | Que atendam às necessidades de seus filhos ofertando recursos humanos e materiais adequados.  |                                    |    |    |    | 3  |

Quando se perguntou aos professores que resultados esperam dos alunos com deficiência e TGD no que se refere aos conteúdos escolares, suas respostas deram origem às categorias a seguir:

**Tabela 8- Expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos**

| Categorias                            | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---------------------------------------|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|                                       |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Não sabe explicar suas expectativas   | Acha complicado a questão.   | 1                                  |    |    |    |    |
|                                       | Não tem expectativa de que estas crianças possam aprender os conteúdos escolares.                      | 4                                  |    |    |    |    |
| Há alunos que não aprendem            | A maioria não conseguirá aprender pois para isto precisariam de um professor de apoio.                 |                                    |    |    | 5  |    |
|                                       | Tem expectativa de que apenas alguns alunos menos comprometidos podem aprender os conteúdos escolares. | 2                                  |    |    |    |    |
| Alguns alunos são capazes de aprender | Espera que aprendam dentro de seus limites, sem exigir mais do que podem oferecer.                     |                                    |    |    |    | 4  |
|                                       | Espera do aluno aquilo que ele pode oferecer dentro dos seus limites.                                  |                                    | 3  | 7  |    |    |
| Não tem expectativas prévias          | Espera que aprendam a partir da ajuda de profissionais especializados.                                 |                                    |    |    |    | 2  |

A análise das categorias demonstra que os professores têm baixa expectativa em relação à capacidade de aprender dos alunos com deficiência e TGD. Das 5 categorias, 3 demonstram esta baixa expectativa. Ao somar o número de unidades de registro que se encontram nesta vertente, totalizam-se 20 discursos. A categoria: “Alguns alunos são

capazes de aprender” é composta por apenas 6 discursos e refere-se à capacidade de aprender apenas dos alunos com menor comprometimento e que a aprendizagem deve estar condicionada a seus limites. A última categoria composta por dois discursos enfatiza a percepção da professora de que para aprenderem os conteúdos escolares estes alunos precisam da ajuda de outros profissionais que não sejam os professores.

Portanto, a análise dos dados remete não só aos estudos de Abric (1994) a respeito da função avaliativa das representações sociais, mas principalmente aos estudos de Moscovici (1981) segundo os quais as representações são orientadoras de práticas, o que possivelmente esteja resultando em práticas inadequadas ao desenvolvimento dos alunos nesta unidade de ensino, o que poderá afastar tais docentes da responsabilidade de colaborar para que se atinja o principal objetivo da Educação Especial na perspectiva inclusiva que de acordo com Mantoan (2015) e Ainscow (2004) é garantir aos alunos público alvo da Educação Especial não só o acesso mas a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Conforme Libâneo (2004) e Candau (1996), esta situação demonstra que a formação continuada em serviço, na qual a escola pode se transformar num *lócus* de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, talvez seja um caminho para que surjam novos saberes a respeito da capacidade de aprender dos alunos, saberes estes tão respaldados nos estudos da neurociência e da psicologia do desenvolvimento.

Quando indagados sobre como avaliam o desempenho dos alunos com deficiência em função do currículo escolar em vigor, as respostas deram origem às seguintes categorias e unidades de significação.

**Tabela 9- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com deficiência**

| Categorias   | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|  |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Nem todos os alunos com deficiência são capazes de aprender os conteúdos escolares | <u>Alguns alunos são capazes de aprender conteúdos escolares.</u>  | 6                                  |    | 1  |    |    |
|  | Alguns são capazes apenas de aprender as atividades de vida diária.  | 2                                  |    | 8  |    |    |
| Desempenho é precário  | <u>Precário, pois o aluno não tem uma base.</u>  |                                    | 9  |    |    |    |
|  | Não há adaptação curricular.   |                                    |    |    |    | 1  |
| Avaliar é complicado   | <u>É complicado avaliar porque a turma é muito grande, indisciplinada e há crianças com graves deficiências na sala de aula.</u> |                                    |    |    | 18 |    |

Diante dos dados acima, percebe-se que os educadores entrevistados avaliam de forma negativa o desempenho escolar dos alunos com deficiência. Esta avaliação os leva a afirmar, de forma coerente com as expectativas demonstradas em seus discursos, que apenas alguns alunos são capazes de aprender os conteúdos, e outros aprenderão apenas as atividades de vida diária. A categoria “desempenho precário”, em suas unidades de significação leva a percepção de que na visão destes professores a falta de base e a falta de adaptação curricular colaboram para o baixo desempenho dos alunos. Ao se comparar os discursos dos professores sobre as expectativas dos mesmos a respeito do desempenho escolar dos alunos e seus discursos oriundos da pergunta sobre como avaliam o desempenho escolar destes alunos, vale a apreciação do estudo de Brito e Lomonaco (1983), a respeito das profecias auto realizadoras, que enfatizam que as expectativas dos professores a respeito de seu alunos podem orientar suas práticas, de tal forma que seus alunos tenham desempenho coerente com estas expectativas.

Com vista a verificar se os professores avaliam de forma diferentes os alunos com TGD/TEA, perguntou-se como avaliam estes alunos em função do currículo escolar em vigor.

**Tabela 10- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com TEA**

| Categorias   | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|  |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| <b>Observação direta</b>                           | <b>Através da observação do desenvolvimento do aluno.</b>   | 5                                  |    |    |    |    |
|  | <b>Alguns alunos são capazes de aprender conteúdos escolares.</b>   |                                    | 8  |    |    |    |
|  | <b>Alguns são capazes apenas de aprender as atividades de vida diária.</b>                                    |                                    |    | 6  |    |    |
| <b>Não avalia</b>                                  | <b>É complicado avaliar porque não sabe como seu aluno com autismo vai acompanhar os conteúdos escolares.</b> |                                    |    |    | 4  |    |
| <b>Atingem os objetivos propostos no currículo</b> | <b>Que aprendem os conteúdos curriculares.</b>  |                                    |    |    |    | 2  |

De forma um pouco diferente da avaliação feita a respeito do desempenho escolar dos alunos com deficiência, os professores demonstraram ter mais dificuldades no processo avaliativo dos alunos com TGD, pois além dos discursos da dificuldade de avaliar, acrescentaram discursos nos quais esclarecem que não avaliam adequadamente estes alunos por não conhecerem suas especificidades. Considerando, conforme Hoffman (2012), que o processo de avaliação dos alunos deve orientar práticas mais adequadas ao seu desenvolvimento, é possível perceber que esta dificuldade no processo avaliativo demonstrada pelos docentes, pode comprometer ainda mais seu cotidiano em sala de aula junto aos alunos em questão.

Quando foi perguntado se a inclusão escolar promove condições para que os alunos com deficiência e TGD /Transtorno do Espectro Autista aprendam os conteúdos escolares, os discursos originaram duas categorias abaixo apresentadas:

Tabela 11- Avaliação dos professores sobre inclusão escolar

| Categorias                | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---------------------------|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|                           |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Não                       | Os profissionais da escola não estão preparados.  | 5                                  |    |    |    |    |
|                           | Grande número de alunos em sala inviabiliza que os alunos com DEF e TGD aprendam.   | 4                                  |    |    |    |    |
|                           | Não, porque ao se prenderem em questões didáticas, não estimulam a criança a construir autonomia e aprender a escrever seu próprio nome.  | 8                                  |    |    |    |    |
|                           | Promove condições para aprendizagem apenas de alguns conteúdos curriculares adaptados.  |                                    | 7  |    |    |    |
|                           | Porque a professora não tem conhecimento sobre o processo de inclusão pois lê a respeito apenas por curiosidade.  |                                    |    |    |    | 3  |
|                           | Não, porque a inclusão está aquém das necessidades das crianças.  |                                    |    |    |    | 2  |
| Onde existe inclusão sim. | Onde existe inclusão, mas em São Gonçalo isso não existe.   |                                    |    |    | 1  |    |
|                           | Se houvesse inclusão em São Gonçalo os alunos cadeirantes estudariam nas escolas que tem rampas, ou seriam construídas rampas nas escolas onde eles estudam.  |                                    |    |    | 3  |    |
|                           | Se houve inclusão em São Gonçalo os alunos assim que fossem matriculados teriam um professor de apoio.  |                                    |    |    | 3  |    |
|                           | Se houvesse inclusão a prefeitura disponibilizaria luvas cirúrgicas para a professora poder limpar ouvido dos alunos, ou dar qualquer outro socorro em caso de ferimentos a fim de que ela não mais deixasse de cuidar do aluno por medo de contaminação. |                                    |    |    | 3  |    |

Verifica-se pelas categorias apresentadas que os professores entrevistados consideram que a inclusão não atinge seu objetivo de garantir aos alunos público alvo da Educação Especial acesso, permanência e aprendizagem na escola, de forma que o aluno possa se desenvolver plenamente. Destaca-se a unidade de significação “Os

profissionais da escola não estão preparados”, pois este parece ser um discurso muito presente entre os educadores da escola regular. Embora esta pesquisa não se destine a investigar o núcleo central das representações sociais percebe-se conforme Wolter e Sá (2013) que na perspectiva da abordagem estrutural, possivelmente, “a falta de preparo dos professores” seja o núcleo central das representações sociais dos professores acerca da inclusão escolar neste município.

Ao se analisar a unidade de significação “Grande número de alunos em sala inviabiliza que os alunos com DEF e TGD aprendam”, entende-se, conforme Ribeiro, Wolter e Mettrau (2017), que algumas vezes a falta de estrutura da escola e o grande número de alunos em sala de aula causa prejuízo a todos os alunos e não apenas aos alunos público alvo da Educação Especial, mas no contexto da avaliação do processo inclusivo, este dado parece ser percebido como prejudicial apenas para os usuários da política inclusiva.

Apenas um professor afirmou que a inclusão promove sim condições para que os alunos aprendam, mas segundo o mesmo a “inclusão não acontece na cidade de São Gonçalo pois na cidade isso não existe.” Torna-se importante destacar nesta categoria a unidade de significação “Se houvesse inclusão a prefeitura disponibilizaria luvas cirúrgicas para a professora poder limpar ouvido dos alunos, ou dar qualquer outro socorro em caso de ferimentos a fim de que ela não mais deixasse de cuidar do aluno por medo de contaminação,” pois esta unidade traz a percepção de que em muitos casos o processo inclusivo encontra barreiras não só na estrutura organizacional, mas também nas relações que se estabelecem entre educando e educador, na gestão da sala de aula e nas relações interpessoais, que em alguns casos dificulta o pleno exercício do direito da criança público alvo da Educação Especial colocando-a à margem não só do direito de aprender, mas ainda, do direito de ser respeitada e protegida por seus educadores tal como determina o estatuto da criança e do adolescente.

Quando se perguntou quanto a se sentirem preparados para ensinar aos alunos com deficiência e T.G.D, os professores foram unânimes em dizer que não se sentem preparados.

**Tabela 12- Avaliação dos professores sobre seu preparo para trabalhar com aluno público alvo da Educação Especial**

| Categorias | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|------------|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|            |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Não        | <b>Não se sente preparada porque tem que estar sempre buscando.</b>  | 6                                  |    |    | 1  |    |
|            | <b>Não, porque não tem tempo suficiente para desenvolver o que aquele aluno necessita.</b>                           |                                    | 4  |    |    |    |
|            | <b>Não porque precisaria de estudar mais profundamente para saber lidar com o aluno.</b>                             |                                    | 2  |    |    |    |
|            | <b>Não está preparada, age conforme sua consciência.</b>   |                                    |    | 1  |    |    |
|            | <b>Acredita que os professores da classe especial são mais preparados.</b>   |                                    |    | 3  |    |    |
|            | <b>Não porque a secretaria deveria promover formação continuada a respeito do público alvo da Educação Especial.</b> |                                    |    |    | 8  |    |
|            | <b>Precisava de um professor de apoio porque ela não está preparada.</b>   |                                    |    |    |    | 1  |

Para analisar as categorias originadas desta questão recorreu-se à análise inicialmente feita dos dados pesquisados referente à formação dos professores apresentados no início deste texto. Isto se fez necessário porque ao analisar os dados verificou-se que todos os professores têm formação em nível superior e alguns também com pós-graduação. Ao afirmarem que não estão preparados para ensinar os alunos público alvo da educação especial, reforçam a análise anteriormente feita de que os cursos de formação inicial pouco colaboram para a formação de professores com vistas à inclusão, o que remete à necessidade de maiores investimentos em formação continuada de forma não deslocada das necessidades reais dos educadores em seu cotidiano escolar conforme já alertaram os estudos de Libâneo (2004), e Candau (1996). Esta ponderação se confirma na unidade de significação “Não porque a secretaria deveria promover formação continuada a respeito do público alvo da Educação Especial.”, por meio da qual o entrevistado declara que a falta de formação continuada o

faz despreparado, o que leva a refletir que para este professor sua formação inicial e seus cursos, até então realizados, não possibilitaram construção de saberes necessários à praticas pedagógicas inclusivas.

A unidade de significação “Não, porque não tem tempo suficiente para desenvolver o que aquele aluno necessita”, traz novamente à tona questões estruturais da escola, que não atingem apenas aos alunos público alvo da Educação Especial, mas a todos os alunos, pois no Brasil, a ampliação da jornada escolar tem sido apresentada como necessária para a construção de uma escola de qualidade na lei 9394/96 (LDB), na resolução n 4/2010, e demais atos normativos do MEC. No Brasil até a presente data a grande maioria dos alunos tem um tempo escolar de 4 horas diárias. Esta carga horária reduzida, somada ao número extenso de alunos em sala de aula que em algumas escolas chega a 35 alunos dificulta, sobremaneira, práticas mais voltadas ao atendimento das necessidades específicas de todos os alunos e não apenas dos alunos objeto deste estudo.

Ao serem indagados sobre o que falta para se prepararem, foi possível categorizar os conteúdos dos entrevistados da seguinte forma:

**Tabela 13- Análise sobre o que falta para se prepararem**

| Categorias  | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|   |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Os governantes pensarem nos profissionais da educação | Os governantes precisam pensar no profissional antes de incluir os alunos com deficiência e TGD na escola e colaborar com estes profissionais no processo inclusivo. | 9                                  |    |    |    |    |
| Ter interesse e predisposição.                        | Não, porque precisa ter interesse e estar predisposta.   |                                    | 7  |    |    |    |
| Experiência.  | Falta ter experiência.   |                                    | 1  |    |    |    |
| Falta formação  | Falta mais conhecimento, mais formação.  |                                    |    | 2  |    | 3  |

Ao se considerar o contexto da prática educativa e a direta ligação desta com a formação dos professores, a análise das categorias acima faz refletir que na perspectiva dos participantes da pesquisa a formação continuada não é entendida de forma

unânime pelos educadores como um instrumento necessário para a prática inclusiva, mas sim é um instrumento ao lado de outros para que o professor possa estar preparado para ensinar aos alunos público alvo da Educação Especial, bem como ter interesse, disposição e também experiência. Destaca-se a unidade de significação: “Precisa ter interesse e estar predisposta”, pois diante dela remete-se aos estudos de Freire (1996) segundo o qual ensinar exige um posicionamento ético do professor mediante a uma necessária disposição e compromisso com a mudança. Além disso, percebe-se no discurso em questão, a dimensão necessária do desejo apresentada pelos estudos de Almeida (1993), desejo este que é pulsão para a busca de novos saberes que poderão preparar melhor os profissionais para a uma ação educativa inclusiva, sem o qual o movimento da busca pela mudança não acontece.

É nesta mesma perspectiva que se analisou a unidade de significação: “Os governantes precisam pensar no profissional antes de incluir os alunos com deficiência e TGD na escola e colaborar com estes profissionais no processo inclusivo”. A mesma demonstra que em alguns casos a falta do desejo e ou a falta de compromisso ético com os alunos na perspectiva de garantia de seus direitos, possam ser alguns dos obstáculos que encontramos no caminho obscuro do currículo oculto vivido nesta unidade de ensino.

Quando indagados se na escola em que trabalha, há momentos que promovam reflexões a respeito de melhores práticas inclusivas, a grande maioria dos professores afirmaram que a escola não promove espaços para reflexões a respeito de melhores práticas inclusiva, havendo entre os professores apenas um que afirma que tais práticas existem. A observação das categorias abaixo confirma esta situação.

Tabela 14- Avaliação sobre oferta de formação continuada em serviço.

| Categorias       | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|------------------|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|                  |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Pouquíssimos     | Há pouquíssima formação em serviço.  | 1                                  |    |    |    |    |
|                  | É necessário ampliar a formação em serviço pois o profissional não está preparado.                                 | 4                                  |    |    |    |    |
| Superficialmente | De forma bem superficial.  |                                    | 3  |    |    |    |
| Sim              | Com certeza.   |                                    |    | 1  |    |    |
|                  | A escola não promove momentos de reflexão e também a equipe técnica não ajuda quando solicitada.                   |                                    |    |    | 10 |    |
| Não              | Não promove momentos de reflexão sobre melhores práticas inclusivas e não disponibiliza professora de apoio.       |                                    |    |    | 5  |    |
|                  | A professora não tem base para trabalhar com as crianças público alvo da Educação Especial.                        |                                    |    |    | 3  |    |
|                  | A escola esquece o aluno e a professora também deixa o aluno esquecido sentado no canto da sala até acabar a aula. |                                    |    |    | 3  |    |
|                  | Até o momento não.   |                                    |    |    |    | 1  |

Dentre as unidades de significação, foi destacada a unidade “É necessário ampliar a formação em serviço pois o profissional não está preparado”, pois a mesma indica o reconhecimento da profissional de que a formação continuada em serviço de fato é o melhor caminho para que a escola possa tornar-se um espaço de reflexão sobre a prática o que poderia colaborar para ações didáticas mais adequadas para com os alunos da educação especial. Freire (1996) afirma que o professor disposto a mudanças, precisa se colocar como protagonista de seu processo formativo, e a partir da reflexão de suas práticas cotidianas, assumir o compromisso ético pela pesquisa e pelo estudo.

Percebeu-se também que algumas unidades de significação denunciam a falta de estrutura das escolas, condição que em nada colabora para a qualidade do processo da inclusão dos alunos nas classes regulares, dentre elas destacam-se as duas unidades a seguir: “Não promove momentos de reflexão sobre melhores práticas inclusivas e não disponibiliza professora de apoio,” e “A escola não promove momentos de reflexão e também a equipe técnica não ajuda quando solicitada. ”

Destaca-se ainda a unidade de significação “A escola esquece o aluno e a professora também deixa o aluno esquecido sentado no canto da sala até acabar a aula” por meio das quais se percebeu que algumas vezes são as instituições responsáveis pela garantia de direito das crianças e adolescentes que mais precisam rever suas práticas excludentes, de forma a poder respeitar as diferenças e colocar todas as crianças a salvo de qualquer atitude de maus tratos e abandono, conforme determina a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para finalizar, perguntou-se se um curso de formação continuada poderia ajudar no preparo para uma melhor atuação com os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista e caso ajudasse, quais temas gostariam de ver abordados em tais cursos. As respostas foram categorizadas da seguinte forma:

Tabela 15- Relação entre formação continuada e preparo profissional

| Categorias                      | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---------------------------------|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|                                 |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Pode ajudar, mas não totalmente | Ajuda, mas não é o suficiente.  | 1                                  |    |    |    |    |
|                                 | É necessário acompanhamento médico.   | 4                                  |    |    |    |    |
|                                 | É necessário envolvimento dos governantes.  |                                    |    |    |    |    |
| Sim                             | Sim.  |                                    | 2  |    |    | 1  |
|                                 | Dependendo do empenho e interesse do professor.   |                                    | 2  |    |    |    |
|                                 | Ajudaria porque gostaria de saber as especificidades da criança que tem autismo.                                |                                    |    |    | 2  |    |
|                                 | Deveria haver curso para a professora de apoio também porque a professora de apoio que é a professora do aluno. |                                    |    |    | 4  |    |
|                                 | Não tem tempo para fazer cursos.  |                                    |    |    |    | 3  |
| Ajudaria parcialmente           | O curso ajuda, mas não capacita totalmente.   |                                    | 7  |    |    |    |

A análise das duas categorias mostra que a formação continuada de forma isolada, no ponto de vista destes professores, não dará conta de preparar os professores para atenderem às necessidades dos alunos com deficiência ou TGD, pois mesmo na categoria “Sim”, as unidades de significação apontam para fatores alheios à formação continuada. Ademais, a unidade de significação “Dependendo do empenho e interesse do professor” demonstra que na visão do entrevistado mesmo uma boa formação continuada para dar bons resultados nas práticas cotidianas junto aos alunos com deficiência e TGD, dependerá de fatores subjetivos do profissional, fatores estes que quando não se pautam na ética e na decência apresentados por Freire (1996), como necessários ao educador que deseja justiça e mudança, terá efeitos perversos na vida do educando. Destacamos que estes profissionais não fizeram alusão a cursos que gostariam de ter disponíveis a fim de adquirir um melhor preparo.

## **6.2 Análise das entrevistas feitas com professores dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (DOC I)**

Quando se perguntou a respeito de quais aspectos considera que a escola poderá ajudar os alunos com deficiência ou TGD, a resposta dos entrevistados deu origem as seguintes categorias:

Tabela 16- Contribuições da escola aos alunos com deficiência e TEA

| Categorias   | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|  |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Garantindo profissional de apoio                     | Garantindo profissional de apoio.   | 1                                  |    |    |    |    |
|  | Promover o desenvolvimento de habilidades do aluno para a socialização.                                     |                                    | 3  |    |    |    |
| Promovendo sua socialização                          | Direcionar os pais o caminho para socialização dos alunos.  |                                    | 1  |    |    |    |
|  | A escola ao possibilitar a socialização dos alunos dá importante contribuição para o seu desenvolvimento.   |                                    |    | 4  |    |    |
| Apoiar e amar os alunos                              | Os alunos têm que se sentir amados e apoiados.  |                                    |    |    | 1  |    |
| Oferecer estrutura                                   | Tem que ter uma estrutura para atender os alunos.   |                                    |    |    | 2  |    |
| Não exigir que o aluno fique o tempo todo na sala    | Nem sempre eles podem estar dentro da sala de aula.   |                                    |    |    | 4  |    |
| Disponibilizar de professor de apoio                 | O professor de apoio ajudaria o aluno quando necessitasse.  |                                    |    |    | 1  |    |
| Entendendo as limitações dos alunos                  | Os professores têm que entender as limitações dos alunos.   |                                    |    |    | 1  |    |
|  | Em 20 anos de magistério não vê nenhum trabalho voltado para a inclusão.                                    |                                    |    |    |    | 2  |
| Não vê nenhum trabalho na escola para ajudar o aluno | Não percebe interesse dos colegas em de fato incluir o aluno.   |                                    |    |    |    | 3  |
|  | Na prática o professor regente delega ao professor de apoio a responsabilidade de ensinar.                  |                                    |    |    |    | 3  |
|  | A escola não se adapta ao aluno, mas sim o aluno à escola e isto contraria o princípio da inclusão escolar. |                                    |    |    |    | 3  |

Analisando o conteúdo acima disposto, percebeu-se que garantir ao aluno o acesso aos conteúdos escolares não é elencado entre estes profissionais, como uma

forma de ajudar ao aluno com deficiência ou TGD. Por outro lado, é visível que para estes professores o processo de socialização e acolhimento parece ser a melhor forma de atuação da escola junto a este público alvo. Esta forma de entender o objetivo da inclusão escolar em nada converge com os objetivos da PNEE atual e mais se assemelha aos períodos integracionistas da história da Educação Especial no Brasil, apresentados pelos estudos de Jannuzzi (2004). A unidade de significação “Nem sempre eles podem estar dentro da sala de aula” ilustra a afirmação anterior.

Destacou-se ainda que a categoria “Não vê nenhum trabalho na escola para ajudar o aluno,” denuncia na perspectiva do entrevistado, aspectos do currículo oculto desta unidade de ensino, através da qual, a escola por meio de alguns profissionais promove a segregação e exclusão dos alunos no ambiente escolar, fazendo com que o aluno seja levado a tentar se adaptar à escola e não à escola se adaptar ao aluno. Outro fator a ser destacado, refere-se à transferência da responsabilidade de ensinar do professor regente para o professor de apoio, que na maioria das vezes tem provocado mais a segregação destes alunos na sala de aula do que sua efetiva inclusão.

Quando perguntados sobre quais perspectivas consideram que os pais ou responsáveis têm quando matriculam seus filhos com deficiências ou T.G.D. na escola regular, as respostas dos professores deram origem a quatro categorias:

**Tabela 17- Perspectivas dos pais ao matricularem seus filhos nas escolas regulares**

| Categorias  | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|   |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| <b>1. Que a escola proporcione novos conhecimentos aos seus filhos.</b> | <b>Ampliar o desenvolvimento do aluno fora do âmbito familiar, mas o professor não sabe se a escola responde a esta expectativa.</b>                | 1                                  |    |    |    |    |
| <b>2. Desresponsabilizar-se de seus filhos.</b>                         | <b>Jogar a responsabilidade de seu filho para a escola.</b>   |                                    |    |    | 1  |    |
|   | <b>Os pais vêm a escola como um escape porque quando seus filhos estão nela, eles têm tranquilidade, mas não exigem os direitos de seus filhos.</b> |                                    |    |    | 2  |    |
| <b>3. Que seus filhos se desenvolvam e se tornem mais independentes</b> | <b>Tem perspectivas de que os filhos se desenvolvam e assim tornem-se um pouco mais independentes.</b>  |                                    |    |    | 4  |    |
| <b>4. Que a escola aceite seu filho</b>                                 | <b>Que o filho seja aceito por todos da escola.</b>   |                                    |    | 3  |    |    |

Analisando as categorias acima, verificou-se que os professores docentes I têm percepção bem semelhantes às dos professores DOC II, a respeito de qual seria a perspectiva dos pais ao matricularem seus filhos na escola regular. Notou-se que “desresponsabilizar-se de seus filhos”, é dentre as categorias oriundas dos discursos dos professores DOC I a que mais tem unidade de significação e encontra discurso em dois dos cinco professores entrevistados. Esta mesma forma de perceber a família foi apresentada no discurso dos professores docentes II, na mesma proporção de dois professores entre os cinco dos entrevistados, na categoria “livrar-se do seu filho”. Esta situação apresentada de fato faz com que se reflita novamente sobre os estudos de Abric (1994) a respeito da função avaliativa da representação social, mas remete aos estudos de Wolter e Sá (2013) a respeito da relação entre representação social e prática e faz supor que possivelmente esta representação negativa possa estar orientando às práticas

de alguns professores no cotidiano escolar, causando impactos negativos no desenvolvimento do aluno.

Entretanto, diferente dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, os professores docentes I que foram entrevistados, demonstraram a partir de seus discursos presentes nas categorias 1, 3, e 4, verem melhores perspectivas dos pais ao matricularem seus filhos na escola, visto que afirmaram que os pais esperam a ampliação do conhecimento de seus filhos de forma a garantir-lhes o máximo do desenvolvimento, de forma a se tornarem independentes. De igual forma, esta maneira de entender os objetivos da família ao efetivar a matrícula, pode estar diretamente ligada à representação social a respeito delas, o que possivelmente levará a práticas diferentes daqueles que entendem negativamente os objetivos dos pais ao colocarem seus filhos na escola comum.

Perguntamos também aos professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental, que resultado da aprendizagem dos conteúdos escolares esperam dos alunos com deficiência e T.G.D, as respostas resultaram nos dados apresentados a seguir:

**Tabela 18- Expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos**

| Categorias   | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|  |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Espera participação espontânea de acordo com a capacidade de cada um | Que participem das atividades de forma espontânea.  | 1                                  |    |    |    |    |
| Não espera que os alunos aprendam                                    | Os alunos normalmente não alcançam os mesmos objetivos dos demais.                                      | 1                                  |    |    |    |    |
| Que ele aprenda dentro do seu limite                                 | Que assimile os conceitos trabalhados na escola dentro dos seus limites.                                |                                    | 4  |    |    |    |
|  | Não espera que rendam da mesma forma que todas as crianças, mas que aprendam dentro dos seus limites.   |                                    |    |    | 7  |    |
| Uma caixa de surpresas   | No que se refere a aprendizagem dos conteúdos escolares os alunos podem surpreender os professores.     |                                    |    | 2  |    |    |
|  | Os professores às vezes acham que os alunos não vão aprender os conteúdos escolares, mas eles aprendem. |                                    |    | 2  |    |    |
| Que aprendam os conteúdos escolares                                  | Que sejam capazes de atingir os mesmos objetivos que os outros alunos.                                  |                                    |    |    |    | 3  |

Ao se analisar as categorias acima e suas unidades de significação percebeu-se que os professores docentes I demonstram em seus discursos terem expectativas mais positivas com relação a aprendizagem dos conteúdos escolares. Tais expectativas possivelmente, os impulsionem a trabalhar no sentido de garantir aos alunos a aprendizagem dos conteúdos que são lecionados, visto que segundo Brito e Lomonaco (1983), as expectativas dos professores a respeito de seus alunos podem orientar suas práticas.

Destaca-se ainda, a categoria “Uma caixa de surpresas”, que em suas unidades de registro demonstra que para a professora muitas das vezes os alunos surpreendem

seus professores e demonstram conhecimento maior do que o esperado. Tal fato, remete aos estudos recentes da neurociência, a partir dos quais sabe-se que o cérebro humano é extremamente plástico e desenvolve-se a partir de estímulos adequados. É nesta perspectiva que Ribeiro, Wolter e Mettrau (2017) baseados nos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev, afirmam que as pessoas com deficiência devem ser expostas a ambientes educacionais capazes de estimular suas capacidades, de tal forma que todos tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais.

Quando indagados sobre como avaliam o desempenho dos alunos com deficiência em função do currículo escolar em vigor, os discursos dos professores deram origem às categorias abaixo dispostas.

**Tabela 19- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com deficiência**

| Categorias  | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|---|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|   |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| <b>Subjetivamente</b>   | <b>De forma subjetiva.</b>   | 1                                  |    |    |    |    |
| <b>O desempenho poderia ser melhor do que é.</b>                            | <b>Se os alunos tivessem acompanhamento, os professores receberiam mais orientação, os resultados dos alunos poderiam ser melhores do que são.</b> |                                    | 4  |    |    |    |
| <b>De forma diferenciada a partir do nível de desenvolvimento do aluno.</b> | <b>Avalia o desenvolvimento do aluno num todo e não apenas a aprendizagem da matéria escolar.</b>  |                                    |    | 6  |    |    |
| <b>É necessário reavaliar o currículo.</b>                                  | <b>No que se refere aos alunos com deficiência é necessário reavaliar o currículo de forma a adequá-lo ao aluno.</b>                               |                                    |    |    |    | 3  |

A análise dos dados faz perceber que, embora perguntados sobre avaliação dos alunos em função do currículo escolar em vigor, dois professores se remeteram a formas de avaliação utilizadas, afirmando que avaliam de forma subjetiva seus alunos, em seus variados aspectos de desenvolvimento e não apenas a matéria dada. Esta forma de avaliar encontra respaldo nos estudos de Hoffman (2012) e Luckesi, (2002) segundo os

quais, no processo de avaliação, todos os aspectos do desenvolvimento devem ser considerados. No entanto, na categoria “O desempenho poderia ser melhor do que é” e sua unidade de significação: “se e os alunos tivessem acompanhamento, os professores receberiam mais orientação, os resultados dos alunos poderiam ser melhores do que são.” a professora levanta um dado importante que demonstra falta de interação entre as instituições de atendimento e as escolas. Para a professora, esta integração possibilitaria que ela tivesse orientações que a levariam a práticas mais adequadas. Neste sentido percebe-se que nesta escola, um importante aspecto da PNEE/2008, não tem sido uma realidade. Segundo a política, de fato, a ação Intersetorial entre os profissionais da saúde, educação e assistência, são importantes e necessária na efetivação de política inclusiva a fim de que se possa promover o desenvolvimento dos alunos em questão.

Foi perguntado também como os professores avaliam os alunos com TGD e o Espectro autista em função do currículo escolar em vigor e de acordo com suas respostas surgiram as seguintes categorias:

**Tabela 20- Avaliação do desempenho escolar dos alunos com TEA**

| Categorias                    | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|-------------------------------|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|                               |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Tem dificuldade para avaliar. | Encontra dificuldades para avaliar porque desconhece as nomenclaturas que os classificam. | 1                                  |    |    |    |    |
|                               | Avaliar o aluno com TGD em função do currículo escolar é muito difícil.                   |                                    |    |    | 1  |    |
|                               | Avalia de acordo com o rendimento do aluno.   |                                    |    |    | 5  |    |
| Poderia ser melhor do que é.  | Se a escola tivesse melhor estrutura os alunos poderiam ter melhores resultados.          |                                    |    | 3  |    |    |

As respostas dos entrevistados levaram a percepção de que os mesmos também encontram dificuldade no processo avaliativo dos alunos com TGD. Entretanto, a unidade de significação “Encontra dificuldades para avaliar porque desconhece as nomenclaturas que os classificam” sugere a necessidade de formação continuada sobre

o tema TGD de forma que de posse de conhecimentos necessários possa haver maiores e melhores condições de um processo avaliativo que seja orientador de melhores práticas, conforme nos orienta Hoffman (2012) e Luckesi (2002).

A categoria: “Poderia ser melhor do que é” por meio de sua unidade de significação: “Se a escola tivesse melhor estrutura os alunos poderiam ter melhores resultados” demonstra a preocupação da professora com um fator de suma importância, qual seja a estrutura da escola, pois a falta desta inviabiliza a oferta de educação de qualidade definida como princípio constitucional no Brasil. Todavia, ressalta-se que esta falta de estrutura da escola, afeta de forma negativa o desenvolvimento de todos os alunos, razão pela qual o poder público da cidade de São Gonçalo deve promover maior investimento nas estruturas das escolas a fim de que as mesmas se tornem mais adequada. A este respeito a PNNE/2008 enfatiza a importância da reestruturação da escola regular para o processo inclusivo, no que diz respeito aos aspectos arquitetônicos, dos mobiliários e equipamentos, dos transportes, das formas de acesso à comunicação e informação e por fim, reestruturação pedagógica e ideológica, de forma a superar as práticas excludentes históricas presentes na educação das pessoas público alvo da Educação Especial tão bem apresentadas pelos estudos de Jannuzzi (2004) e Mantoan (2003).

Perguntou-se aos professores se na opinião dos mesmos, a inclusão escolar promove condições para que os alunos com deficiência, TGD e Transtorno do Espectro Autista aprendam os conteúdos escolares. As respostas estão agrupadas nas categorias abaixo e trazem importante contribuição à pesquisa.

Tabela 21- Avaliação dos professores sobre inclusão escolar

| Categorias | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|------------|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|            |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Não        | Não porque precisaria de um profissional capacitado na escola.  | 3                                  |    |    |    |    |
|            | Não promove condições para que os alunos aprendam os conteúdos porque isto dependeria de recursos e atendimentos complementares que estariam fora do ambiente escolar.  | 6                                  |    |    |    |    |
|            | Sinceramente não.   |                                    |    |    | 1  |    |
|            | Acha que os alunos deveriam ficar apenas alguns momentos na sala de aula regular e não o período inteiro da aula.   |                                    |    |    | 1  |    |
|            | Não, de forma alguma.   |                                    |    |    |    | 1  |
| Às vezes   | Os professores se isentam da responsabilidade de incluir os alunos, mesmo sabendo das leis que amparam o direito do aluno estar incluído, fingem não ter conhecimento destas para justamente não colocar em prática tudo que eles deveriam. |                                    |    |    |    | 4  |
|            | Às vezes aprendem e evoluem positivamente, o que pode ser visto por sua evolução e pelo contentamento dos pais.   |                                    |    | 4  |    |    |
|            | Permanecem mais tempo na escola pois o tempo deles é outro.   |                                    |    | 3  |    |    |

De forma unânime os entrevistados afirmaram que a inclusão escolar não cumpre seu papel de garantir aos alunos público alvo da Educação Especial o seu direito de aprender os conteúdos escolares. As unidades de significação denunciam aspectos relevantes para o entendimento desta situação. O primeiro aspecto refere-se à falta de profissionais capacitados na escola, o que indica que a formação inicial e continuada destes professores não é por eles considerada suficiente para atuarem de forma competente junto aos referidos alunos. Esta situação confirma os estudos de Glat e Pletsch (2004) que enfatizam a importância de mais investimentos na formação de

professores, de forma a garantir-lhes melhor capacitação para atuarem na escola inclusiva.

A segunda unidade de significação da categoria “Não”, apresenta novamente a menção à falta de acesso a serviços da saúde que poderiam estar impactando positivamente, de forma complementar, no desenvolvimento dos alunos caso estes estivessem acessíveis. Desta forma, considerando os discursos destes professores, é possível supor que a ação intersetorial necessária à inclusão plena definida na PNEE/2008 não tem sido uma realidade neste município. Além disto, ao se considerar as definições do ECA, pode-se também supor que os direitos das crianças com deficiências previstos neste estatuto, ainda não estão sendo garantidos.

É necessária especial atenção à unidade de significação: “Os professores se isentam da responsabilidade de incluir os alunos, mesmo sabendo das leis que amparam o direito do aluno estar incluído, fingem não ter conhecimento destas para justamente não colocar em prática tudo que eles deveriam”. Por meio dela a profissional traz à tona, uma realidade muito apresentada nos estudos de Mantoan (2015) e Fávero (2011), segunda as quais a atitude de alguns profissionais da educação tem sido um dos maiores obstáculos para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. Mantoan (2015), chega a levantar a questão de até quando os professores usarão a desculpa de que não estão preparados, quando intencionam, na verdade, esconder a dificuldade que têm de aceitar e trabalhar com as diferenças nas escolas. A unidade de significação: “Acha que os alunos deveriam ficar apenas alguns momentos na sala de aula regular e não o período inteiro da aula.”, reforça ainda mais a afirmação de Mantoan, pois na perspectiva desta professora, os alunos não têm direito de ficar o tempo todo em sala de aula junto aos demais.

A única categoria que sugere a possibilidade dos alunos evoluírem e aprenderem na escola tem como unidades de significação: “Às vezes aprendem e evoluem positivamente, o que pode ser visto por sua evolução e pelo contentamento dos pais” e “Permanecem mais tempo na escola pois o tempo deles é outro”, sugerindo assim que as aprendizagens não estão diretamente ligadas à aprendizagem de conteúdos escolares

e quando elas acontecem, o tempo de permanência na escola é maior do que o dos demais alunos.

Quando indagados quanto a se sentirem preparados para ensinar aos alunos com deficiência e T.G.D, todos afirmaram que não estão preparados, conforme se pode verificar nas categorias abaixo:

**Tabela 22- Avaliação dos professores sobre seu preparo para trabalhar com aluno público alvo da Educação Especial**

| Categorias | Unidade de significação              | Frequencia de Unidades de registro |    |    |    |    |
|------------|--------------------------------------|------------------------------------|----|----|----|----|
|            |                                      | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Não        | Não está preparado.                  | 1                                  | 8  |    | 1  | 1  |
|            | Não se sente nem um pouco preparada. |                                    |    | 2  |    |    |

A análise dos dados novamente leva a perceber que estes professores não reconhecem que seu processo formativo em nível superior de graduação, pós-graduação, e em alguns casos inclusive de formação continuada, tenha sido capaz de lhes proporcionar saberes necessários às práticas inclusivas. Esta situação foi apresentada por Glat e Pletsch (2010) e Carvalho (1998) em seus estudos por meio dos quais afirmam que o currículo dos cursos de formação de professores no Brasil ainda não consegue disponibilizar espaço para disciplinas destinadas à Educação Especial. Referindo-se aos cursos de formação continuada disponibilizados aos professores, os estudos de Libâneo (2004) indicam que quando estes não surgem para resolver problemas do cotidiano escolar, muitas das vezes em nada colaboram para as práticas.

Quando questionados sobre o que lhes faltam para se prepararem, as respostas dos profissionais foram agrupadas em três categorias:

Tabela 23- Análise sobre o que falta para se prepararem

| Categorias   | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|  |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|  | <b>Capacitação em Educação Especial.</b>   | 1                                  |    |    |    | 4  |
| <b>Formação continuada</b>                             | <b>Falta construir conhecimentos necessários por meio de cursos específicos, mas não tem tempo para isto devido à extensa carga horária de trabalho.</b> |                                    |    |    | 7  |    |
| <b>Ter conhecimento sobre as necessidades do aluno</b> | <b>Saber o que o aluno precisa.</b>  |                                    | 2  |    | 1  |    |
| <b>Tempo disponível para se dedicar a estudos</b>      | <b>Falta tempo para poder estudar considerando que sua carga horária de trabalho é muito grande.</b>   |                                    |    | 7  |    |    |

Ao analisar os dados verificou-se que todas as categorias indicam a necessidade de um processo formativo com ênfase na Educação Especial e seu público alvo. Ao se investigar os estudos sobre formação continuada de professores e sua importância para o processo inclusivo, pode-se perceber que a grande necessidade apontada pelos docentes é a formação em serviço, esta que para Candau (1996), Libâneo (2004) e Freire (1996) colaboraria para que a escola se transformasse num *lócus* de construção de conhecimento pertinente a seu cotidiano, *lócus* de pesquisa e reflexão sobre suas práticas, o que certamente colaboraria para a garantia do direito de aprender de todas as crianças e não só das crianças com deficiência e TGD.

Todavia não se pode deixar de considerar a categoria “Tempo disponível para se dedicar a estudos” e sua unidade de significação “Falta tempo para poder estudar considerando que sua carga horária de trabalho é muito grande”, pois as mesmas denunciam uma situação de proletarização dos professores deste município, que na verdade reflete a situação dos professores brasileiros da educação básica, conforme já demonstrado pelos estudos de Castro e Amorim (2015). Esta situação de proletarização

dos docentes nesta cidade de fato é potencializada pela dificuldade de se cumprir o determinado pela lei do piso salarial nacional, que embora ainda não resolvesse totalmente a situação das condições de trabalho e salarial destes profissionais, colocaria este município no caminho da garantia de direitos dos profissionais da educação.

Perguntou-se aos professores se na escola em que trabalham, há momentos que promovam reflexões a respeito de melhores práticas. As categorias formadas por suas respostas demonstram como já discutido anteriormente, que esta unidade de ensino não tem como prática cotidiana a reflexão sobre a educação inclusiva, o que consequentemente não possibilita a existência de espaço para o surgimento de questões a serem trabalhadas na formação continuada em serviço, formação esta que poderia colaborar para o fortalecimento da gestão da sala de aula inclusiva. Estas afirmações podem ser verificadas na tabela a seguir.

**Tabela 24- Avaliação sobre oferta de formação continuada em serviço**

| Categorias         | Unidade de significação  | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|--------------------|--|------------------------------------|----|----|----|----|
|                    |  | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| <b>Desconhece</b>  | <b>Desconhece a existência de momento de reflexão sobre práticas inclusivas.</b> | 1                                  |    |    |    |    |
| <b>Sim</b>         | <b>Sim. Sempre.</b>  |                                    | 1  |    |    |    |
| <b>Muito pouco</b> | <b>Muito pouco.</b>  |                                    |    | 3  |    |    |
| <b>Não</b>         | <b>Não, a escola faz de conta que este aluno não existe.</b>                     |                                    |    |    | 6  |    |
|                    | <b>Nenhuma e em momento algum.</b>   |                                    |    |    |    | 8  |

Finalizando os questionamentos foi perguntado aos docentes se um curso de formação continuada poderia ajudá-los a se prepararem para uma melhor atuação com os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista e se em caso afirmativo, quais assuntos gostariam de ver abordados nestes cursos. De forma bastante semelhante às respostas dos professores anteriormente entrevistados, os professores docentes I, embora considerem que a formação continuada

possa contribuir para que estejam preparados para trabalhar junto ao público alvo da Educação Especial, não apontam esta formação como capaz de atender 100% de suas necessidades para que de fato estejam preparados. Entretanto não souberam pontuar quais seriam os outros instrumentos que ao lado da formação continuada poderiam potencializar seus saberes, a fim que atendam melhor os alunos com deficiência e TGD. Todavia, vale destacar que as unidades de significação de todas as categorias, indicam conteúdos importantes a serem trabalhados na formação continuada, inclusive em serviço, no âmbito do sistema e desta escola municipal. Quando se remeteu às metas relativas à formação de professores do plano municipal de educação desta cidade, percebeu-se a partir da resposta dos professores que ainda há um longo caminho a se percorrer até que tais metas possam ser atingidas. As categorias, objeto das análises acima podem ser observadas a seguir:

**Tabela 25- Relação entre formação continuada e preparo profissional**

| Categorias      | Unidade de significação   | Frequência de Unidades de registro |    |    |    |    |
|-----------------|---|------------------------------------|----|----|----|----|
|                 |   | P1                                 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Sim             | Ajudaria a saber trabalhar melhor com os alunos.  | 1                                  |    |    |    | 1  |
|                 | Gostaria de ter formação sobre as várias deficiências de cada um de seus alunos.  | 1                                  |    |    |    |    |
|                 | Certamente, mas não sabe o caminho.   |                                    | 2  |    |    |    |
|                 | Porque o professor tem sempre que estar se reciclando.  |                                    |    |    | 1  |    |
|                 | Gostaria de se aprender o CID para poder conhecer as especificidades de cada criança.   |                                    |    |    | 1  | 3  |
| Capacitaria 70% | Não sabe se capacitaria totalmente.   |                                    |    | 1  |    |    |
|                 | Os cursos deveriam abordar as características dos alunos com deficiência e TEA e também a didática adequada para cada um deles. |                                    |    | 8  |    | 1  |

### **PARTE III - CONCLUSÃO**

A educação formal das pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista tem sido um grande desafio para a escola brasileira. Incluídos entre os alunos público alvo da Educação Especial, juntamente com as pessoas com Altas Habilidades /Superdotação, estes alunos tiveram destinados ao longo da história políticas que no decorrer dos tempos se instituíram para retirá-los da exclusão a qual estavam fadados. Assim foi que impulsionados pelos acordos internacionais, pelo movimento de direitos, também por novas representações sociais acerca dos alunos público alvo da Educação Especial, que a política de integração proposta em 1994 evoluiu para a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da qual se objetiva a inclusão plena nas escolas regulares de todos os educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas habilidades/superdotação.

Neste contexto, as legislações brasileiras foram consolidando e fortalecendo o princípio da educação inclusiva, que tem na Constituição Federal de 1988 e posteriores dispositivos legais grandes e fortes fundamentos.

De forma paralela à reconceituação da Educação Especial e atentos ao discurso do senso comum de que os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial, a preocupação com a formação de professores, seja esta inicial ou continuada, se fortaleceu nos sistemas de ensino, reconhecendo que uma escola inclusiva requer o fortalecimento dos saberes que já compõem o acervo dos profissionais da educação, que precisam, porém, ser ampliados por meio do acesso a conhecimentos específicos, relativos à Educação Especial, a seu público alvo e a adequação de práticas pedagógicas, a fim de que seja garantido a estes alunos o direito de aprender com os demais.

A formação continuada é de tal forma importante para a educação formal, que renomados autores da pedagogia, tais como Libâneo, Mantoan, Santos, Ainscow, Alarcão, e Freire, dentre outros, apontam-na como requisito para uma educação de qualidade. Entretanto, estes mesmos autores, embora valorizem as formações realizadas

pelos sistemas, ou mesmo buscados pelos próprios professores com recursos próprios, enfatizam que a formação em serviço é aquela que poderá trazer maiores e melhores resultados para os alunos, pois por meio dela, o cotidiano escolar possibilita a vivência da prática reflexiva, da troca de experiência e a busca por saberes que irão responder a situações problema surgidas no cotidiano escolar e garantir a todos os alunos os direitos de estar, de aprender e de se desenvolver na escola.

A pesquisa realizada foi capaz de demonstrar importantes aspectos relativos a formação continuada e sua relação com a inclusão escolar dos alunos com deficiência e com TGD/TEA. Inicialmente a pesquisa demonstrou que dos 10 (dez) professores entrevistados apenas dois (2) afirmaram que a inclusão escolar garante que os alunos com deficiência e TGD aprendam na escola regular. Estes dois professores compõem o quadro dos entrevistados do segundo segmento, por este motivo conclui-se que, na população estudada, a avaliação dos impactos da inclusão escolar, é avaliado de forma mais positiva entre os professores entrevistados destes anos de escolaridade. Assim, para os professores do primeiro segmento, a inclusão escolar não promove condições para que os alunos aprendam os conteúdos escolares.

Quanto à formação verificou-se que todos os professores entrevistados possuíam cursos de formação superior para o ingresso na rede pública. Dentre os professores do primeiro segmento, três (3) têm curso de formação continuada e dois (2) têm cursos de formação continuada específico em Educação Especial. Dos cinco professores entrevistados no segundo segmento, quatro possuem formação continuada e apenas um deles possui formação específica em Educação Especial. Este quadro possibilita concluir que se os professores do primeiro segmento avaliam negativamente o impacto da inclusão na vida escolar dos alunos e se os professores do segundo segmento avaliam positivamente este impacto, verifica-se que não foi a formação que influenciou nesta avaliação, mas possivelmente as representações sociais acerca do aluno público alvo da Educação Especial e de sua capacidade de aprender, bem como a representação social acerca da escola e de suas funções sociais.

Outra questão importante demonstrada na pesquisa foi que os professores foram unânimes em afirmar que não estão preparados para atuar com os alunos público

alvo da Educação Especial e de forma inusitada, embora reconheçam a importância da formação continuada para que possam se preparar melhor, esta não é reconhecida como capaz de prepará-los totalmente, pois isto dependeria de outras questões tais como: estrutura do sistema escolar, fim da situação de proletarização em que se encontram, desejo dos próprios professores e disposição para melhores práticas.

Diante do exposto, percebe-se que as formações continuadas concluídas pelos professores, por não terem direta ligação com suas práticas, não proporcionaram impactos adequados em sua ação docente. Isto remete à necessidade de buscar, nesta unidade, a prática da formação em serviço, formação esta que é condição primeira para a transformação necessária da escola, de maneira que se possa ter competência para ensinar tudo a todos. A falta de formação em serviço ou pelo menos a necessidade de ampliar o número de encontros pedagógicos na escola, com a finalidade de refletir sobre a prática, está muito evidente no discurso dos professores quando foram perguntados a este respeito.

Finalizando, pode-se concluir que a formação dos professores apontada como problema central da educação brasileira, desde o manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932 até a presente data conforme demonstrou a pesquisa realizada, se não for fortalecida na perspectiva da formação em serviço, pouco terá a contribuir para a democratização da escola e conseqüentemente com o direito dos alunos com deficiência e TGD de aprenderem os conteúdos escolares.

Entretanto ressaltamos que não podemos atribuir apenas à formação em serviço a responsabilidade com a qualidade da educação oferecida aos alunos da Educação Especial, pois ainda será necessária a superação das condições estruturais, do próprio sistema escolar e a situação de proletarização em que se encontram os professores desta cidade.

Destaca-se que a pesquisa fez emergir um fator importante e um pouco distante do que se esperava quando se refere aos estudos de formação de professores, pois bastante diferente do que se tem disposto nos referenciais teóricos sobre o tema, a perspectiva de que a formação continuada será capaz de garantir novas e melhores práticas inclusivas deixou de ser certeza no que tange à comunidade escolar pesquisada.

A pesquisa realizada alcançou os objetivos propostos, mas apresenta lacunas, visto que não foi possível ouvir a totalidade dos professores da escola e os membros da equipe pedagógica. Outro aspecto importante a ser pesquisado futuramente seria investigar os motivos pelo quais os professores afirmaram que apenas a formação continuada não os tornariam totalmente preparados para ensinar os alunos com deficiência e TGD/TEA e em que tais motivos esta afirmação se ancora.

## REFERÊNCIAS

Abric, J. C. (1994 d). *Pratiques sociales représentations sociales*. Em. J. C. Abric (Org.) *Pratiques sociales et. représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo. Ed. Cortez.

Almeida, M. G. S (2014). *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p.6-10, nov.

Almeida, M. S. R. (2004). *Manual para pais sobre inclusão*. Ed. Didática Paulista, São Paulo, fevereiro

Almeida, S.F.C. (1993). *Lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender*. Universidade de Brasília Temas em Psicologia VI

Alves, A.J. (1991). *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, Maio;

Ambrosetti, N.B.(1999). *O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula*. In: *Pedagogias das diferenças na sala de aula*. Marli André (org.). São Paulo. Editora Papirus.

Ainscow, M.(2007). *Processo de Inclusão é um processo de aprendizagem*. Centro de Referência em Educação/ CRE MARIO COVAS /SEE- SP. Disponível em [www.cmariocovas.sp.gov.br](http://www.cmariocovas.sp.gov.br). [Acesso em 15 de Março de 2017].

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge Falmer.

Antunes, K.C.V.(2012). *História de Vida de Alunos com Deficiência intelectual: percurso escolar e a Constituição do sujeito*. 154 f. Tese (doutorado em educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aranha, M.S.F.(1994). *A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia, nº2, p.63-70.

Aranha, M.S.F..*Inclusão Social*.(2000). In: E.J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília- Publicações.

Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo. Edições 70.

Barreto, E.S.S. (2015). *Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos*. Revista Brasileira de Educação. V.20 n.62 Jul-Set.

Barroso, J. (2003). *Factores Organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva*. In: Rodrigues, D. (org) Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora.

Bauer, M. W; Gaskell. (2014). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bezerra, G.F. & Araújo, D.A. de C. (2014). *Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope*. Revista Brasileira de Educação v.19 n. 56 jan-mar.2014.

Brasil. (1989). *Presidência da República. Lei nº 7.853 de 24 de Outubro de 1989*. Promulga o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/L7853.htm)>. [Acesso em 12 de Fevereiro de 2018].

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> [Acesso 10 de Setembro de 2017].

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394. Brasília: Senado Federal

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1999). *Referências para Formação de Professores*. Secretaria de Ensino fundamental. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. [Acesso em 10 de março 2017].

Brasil. (2001). Ministério da Educação. Lei nº 10.172. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*.

Brasil. (2001). *Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*. Resolução n.º2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. DF.

Brasil. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. [Acesso em 25 de março de 2018].

Brasil. (2007). *Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. MEC: Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> [Acesso em 05 de Outubro de 2017].

Brasil. (2007). *Decreto nº 6094*. Promulga a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_03ato2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_03ato2007/decreto/d6094.htm)>. [Acesso em 10 de abril de 2017].

Brasil. (2007). *Decreto nº 6253*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Brasil, (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> [Acesso em 09 de janeiro de 2017].

Brasil. (2008). *Lei 11.738 de 16 de Julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Brasil. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4*. Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Ed. Especial. Brasília, DF.

Brasil. (2009). *Decreto 6949/2009*. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> [Acesso 15 de Janeiro de 2018].

Brasil. (2011). *Decreto nº7611*. Dispõe sobre a educação especial o atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2011/decreto/d7611.htm). [Acesso em 10 de abril de 2017]

Brasil. (2011). *Decreto nº7612*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano viver sem limite. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm) [Acesso em 10 de abril de 2017].

Brasil. (2013). Lei nº 12.796. *Altera a Lei nº9394 de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm), [. Acesso 25 de Julho de 2017]

Brasil.(2014). *Decreto Federal nº 8.368/2014*. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

Brasil. (2015). *Resolução nº2, de 1 de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior. Diário Oficial da União, Brasília. DF, 2/07/15b.

Brasil. (2015). *Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência)*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13.146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13.146.htm). [Acesso em 02 de setembro de 2017].

Britto, V.M.V. & Lomonaco J.F.B.(1980). *Expectativa do Professor: Implicações Psicológicas e Sociais*. Instituto de Psicologia/USP ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Candau, V.M.F. (1996). *A formação continuada de professores: tendências atuais*. In: REALI, Aline de M. R; MIZUKAMI, M. da G.N.(Orgs). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar. 1996.p.139-152.

Cartolano, M.T.P.(1998). “*Formação do Educador no curso de Pedagogia: A Educação Especial*.” *Cadernos Cedes*, V. 19, 1998, pp.29-40

Carvalho, R.E.(1998). *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.

Castro, M.M.C & Amorim, R.M.A.(2015). *A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida*. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr.

IBGE (2012). *Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

Costa, V. A.(2005). *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação. Indivíduo com deficiência*. Niterói, RJ: EdUFF.

Dubet, F. (2003). *A escola e a exclusão*. Cadernos de pesquisa, n.119, p.29-45, jul/2003

Falsarella, A.M.(2004). *Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: São Paulo: Autores Associados.

Fávero, E. A. G. (2011). *O Desafio das diferenças nas escolas. In Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação Especial?* Petrópolis, RJ: Vozes

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à pratica educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire. P.(2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água.

Gadotti, M. (1996). *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Gilly, M. (2001). *As representações sociais no campo da educação*. In: Jodelet, D. As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, P. 321-341

Glat, R.; B, L.de M. V. (2007). *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: Glat, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras.

Glat, R & Fernandes, M.(2005). *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. Revista Inclusão, Brasília, V.1, n.1.

Glat, R.; Ferreira, J. R; Oliveira, E. da S. G.; Senna, I. A. G.(2003). *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: [03 de março de 2018].

Glat, R. A.(1995). *Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.

Glat, R & Pletsch, M.D. (2010). *O Papel da Universidade no Contexto da Política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do Conhecimento*. Revista Educação Especial, Santa Maria, V.23, nº38, p.345-356.

Glat, R; Pletsch, M D; Fontes, R de S.(2007). *Educação inclusiva educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356.

Goffman, E. (1983). *Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice Hall, |Inc. Englewood Cliffs, N.J.

Goldenberg, M. (2004). *A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8ª.ed. Editora Record. Rio de Janeiro.

Henriques, R. M. *O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual*. Disponível: < [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf) > [Acesso em: 14 de Jul. 2017].

Hoffman, J.(2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.

Hoffman, J.(2006). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2006, 192p.

Ibiapina, I.L.de M.(2004). *Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. 389p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Imbernón, J.(2000). (Org.). *A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato*. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas.

Jannuzzi, G.M.(2004). *A Educação do Deficiente no Brasil: Dos Primórdios ao Início do Século XXI*. Campinas: Autores Associados.

Jodelet, D.(2001). *Representações sociais um domínio em expansão*.In: *As representações sociais*. Tradução: Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.p. 17-44

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa.

Libâneo, J. C. (2006). *Educação, Pedagogia e Didática*. In: Pimenta, Selma Garrido(org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. Ed. Cortez.

Libâneo. J.C. (2012). *O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres*. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt) > [Acesso em 15 de Abril de 2018].

Lukes, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14.ed.São Paulo: Cortez.

Macedo, L. (2005). *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. In. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. MEC/INEP. Brasília, p. 13-28. Disponível em: <http://www.nota10serie.com.br/wpcontent/uploads/fundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>.> [Acesso em: 23 de Julho de 2017].

Machado L.B., & Albuquerque E.R. (2012). *Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professores*. Revista Diálogo Educacional, 12 (37), 1085-1104

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, (Col. Cotidiano Escolar).

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. & Prieto, R. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Manzini, E.J.(2004). *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e roteiros*. ANAIS-II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos- Universidade Sagrado Coração. Bauru, 2004. Disponível em< em <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/3931/1951>>. [Acesso em 11 de Novembro de 2017].

Miranda, A. A. B. (2003). *História, Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental*, UNIMEP.

Moscovici, S. (1981). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zaha.

Moscovici, S (2013) *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (10ª ed. 404pp) Petrópolis; RJ. Vozes

Morosini, M.C. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES,2006.Vol.2.Disponível em:publicações.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4096>. [Acesso em: 11. Jul 2017].

Paro, V. H. (2011). *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez.

Pereira, O et al.(1980). *Educação Especial: Atuais Desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Perlin, G & Strobel, K. (2008). *Fundamentos da Educação de Surdos. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância)*

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/ II E.

Perrenoud, P; Thurler, M. G. (2002). *As Competências para ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo(2003), *Lei nº 8/2003*. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e Funcionários da Educação. Disponível em: <http://leismunicipais.com.br/a/rj/s/sao-goncalo/lei-ordinaria/2003/0/8>. [Acesso em 25 de Julho de 2017].

Prefeitura Municipal de São Gonçalo. (2006). *Lei nº56/2006*. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: [www.saogoncalo.rj.gov.br](http://www.saogoncalo.rj.gov.br). [Acesso em 25 de Julho de 2017].

Prefeitura Municipal de São Gonçalo. (2014). *Resolução nº 001/2014*. Fixa normas para atendimento Educacional Especializado na Rede de Ensino de São Gonçalo e Estabelece outras Previdências. Disponível em: [www.saogoncalo.rj.gov.br](http://www.saogoncalo.rj.gov.br). [Acesso em 26 de Julho de 2017].

Prefeitura Municipal de São Gonçalo. (2014). Parecer C.M.E. nº 005/04 de 07 de Julho de 2014. Delibera sobre o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. Disponível em: [www.saogoncalo.rj.gov.br](http://www.saogoncalo.rj.gov.br). [Acesso em 26 de Julho de 2017].

Prefeitura Municipal de São Gonçalo. (2015). *Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024*. Disponível em: [www.saogoncalo.rj.gov.br](http://www.saogoncalo.rj.gov.br). [Acesso em 25 de Julho de 2017].

Prefeitura Municipal de São Gonçalo. (2017). *Lei nº 103 de 27 de Dezembro de 2017*. Criação sobre o Centro de Inclusão Municipal Helen Keller e criação de cargos que especifica e dá outras providências. Disponível em: [www.saogoncalo.rj.gov.br](http://www.saogoncalo.rj.gov.br). [Acesso em 27 de Julho de 2017].

Rafael P.; Sá, Celso P. de. (2013). *As relações entre representações e práticas: O caminho esquecido*. Disponível em [https://www.academia.edu/11700993/As\\_rela%C3%A7%C3%B5es\\_entre\\_representa%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_pr%C3%A1ticas\\_o\\_caminho\\_esquecido](https://www.academia.edu/11700993/As_rela%C3%A7%C3%B5es_entre_representa%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1ticas_o_caminho_esquecido). [Acesso em 10 de abril de 2018].

Ribeiro, C. R. S. (2009). *O jogo e o brincar na promoção inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais na escola*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33289/000726052.pdf?sequence=1>.

[Acesso em 03 de Março de 2018].

Ribeiro, I. M. C.L; Wolter, R.M. C.P & Mettrau, M.B. (2017). *Pensamento Social e Educação: Concepção de Escola e Avaliação da Inclusão por parte das mães de alunos deficientes de São Gonçalo*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.63-80, jan. Mar.

Rocha, S. (2007). *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação dos Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES

Rodrigues, D.(2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial.

Rodrigues, O. M. P. R. (2008). *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente* / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhão  
In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE.

Saviani, D. (2001). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34ª ed. Campinas-SP: Autores Associados.

Sassaki, R.K.(1997). *Inclusão Construindo uma Sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Viva.

Silva, O. M. A. (1987). *Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: CEDAS.

Tardif, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Veiga, I.(1995). P.A.(ORG). *Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus.

Vygotsky, L. S.(1997). *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

## ANEXOS

### **ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Entrevista**

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

Pesquisa: **Avaliação da inclusão escolar na perspectiva dos professores do Ensino Fundamental.**

Declaração de Idade: Eu \_\_\_\_\_ declaro que tenho mais que 18 anos e que participarei por livre vontade da pesquisa conduzida pela professora Giselly Pacheco de Lima Cordeiro.

**Objetivo:** Investigar a avaliação dos professores sobre os impactos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na vida escolar dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista.

**Procedimentos:** Entrevista será gravada, depois transcrita para posterior análise dos dados.

**Riscos e benefícios:** Esta pesquisa poderá contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas destinadas aos alunos público alvo da Educação Especial, bem como poderá contribuir para sua reflexão sobre o processo de inclusão escolar dos seus alunos. Entretanto, alguns assuntos podem suscitar emoções que causem desconforto, e neste caso, você será encaminhado a um equipamento de saúde pública a fim de ser atendido, se assim desejar.

Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos.

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo;

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Eu, \_\_\_\_\_, como voluntária da pesquisa, afirmo que fui devidamente informada e esclarecida sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos e acadêmicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Gonçalo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Sujeito da pesquisa

**ANEXO 2: Roteiro da Entrevista:**

**Universidade Fernando Pessoa**

Mestranda: Giselly Pacheco de Lima Cordeiro.

Professor Orientador: Dr. Francisco Queiroga

**Avaliação da inclusão escolar na perspectiva dos professores do Ensino Fundamental.**

Roteiro de Entrevista

Bloco 1 – Dados pessoais

Escola \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

1-Nível de escolaridade l

Médio

Superior

2- Quando professor do segundo segmento do Ensino Fundamental: Disciplina e ano de escolaridade que leciona. \_\_\_\_\_

Com qual público alvo da Educação Especial trabalha:

deficiência ? qual? \_\_\_\_\_

Transtorno global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro autista

Alunos com altas habilidades/superdotação

3- Quando professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental: Ano de escolaridade que Leciona:

Com qual público alvo da Educação Especial trabalha:

deficiência ? qual? \_\_\_\_\_

Transtorno global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro autista

Alunos com altas habilidades/superdotação

Bloco 2:

- 1) Há quantos anos leciona na rede pública municipal de São Gonçalo?
- 2) Durante seu exercício profissional na rede pública já fez cursos de formação continuada?

( ) Sim, Quantos \_\_\_\_\_? Poderia citar alguns deles?

Dos cursos que participou, enumere quantos eram específicos da área da Educação Especial?

---

( ) Não participo de cursos de formação continuada.

Bloco 3:

- 1) Em que aspectos consideram que a Escola poderá ajudar os alunos com deficiência e TGD?
- 2) Que perspectivas você considera que os pais ou responsáveis têm quando matriculam seus filhos com deficiência(s) ou TGD/TEA na escola regular?
- 3) No que se refere à aprendizagem dos conteúdos escolares, que resultado você espera dos alunos com deficiência e TGD?
- 4) Como avalia o desempenho dos alunos com deficiência em função do currículo escolar em vigor?
- 5) Como avalia o desempenho dos alunos com TGD/TEA em função do currículo escolar em vigor?
- 6) Na sua opinião, a inclusão escolar promove condições para os alunos com deficiência e com TGD/TEA aprendam os conteúdos escolares? Porquê?
- 7) Você se sente preparado para ensinar aos alunos com deficiência e TGD?

Se sim, porque?

Se não, por quê? O que ainda falta para você estar preparado?

- 8) Na escola em que trabalha há momentos que promova reflexões a respeito de melhores práticas inclusivas?
- 9) Um curso de formação continuada poderia ajudá-lo a se preparar para melhor atuar junto aos alunos com deficiência e com TGD/TEA? Se respondeu afirmativo, o que gostaria de ver tratado neste curso?

Assinatura do(a) entrevistado(a)