



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN  
DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO**

**NECESSIDADES FORMATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Gilvany Maria de Melo

Asunción - Paraguay  
2022

Gilvany Maria de Melo

**NECESSIDADES FORMATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tesis Presentada a La UAA como requisito  
para la Obtención Del Título de Doutora  
em Ciencias de La Educación.

Tutor: Dr. José Antonio Torres González.

Melo, Gilvany Maria. **NECESSIDADES FORMATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** / Gilvany Maria de Melo. Asunción - Paraguay, 2021. 191 p.

Tutor: Professor Dr. José Antonio Torres Gonzalez.

Tese apresentada e defendida para obtenção do título de doutorado em Ciências de La Educación – UAA. 2022. 191

Assunção (Paraguai): Universidade Autônoma de Assunção, 2022).

**Gilvany Maria de Melo**

**NECESSIDADES FORMATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

**Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtencion del título de Doutora por La  
Universidad Autónoma de Asunción-UAA.**

Tesis aprobada \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Tutor: Professor Dr. José Antonio Torres González.

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Ao amado Deus, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas, pelas bênçãos, força e sustento recebidos na minha vida.

Ao Professor Dr. José Antonio Torres González, meu orientador: obrigada pelos conhecimentos seletos, bem como por nos apresentar os caminhos da pesquisa, com simplicidade e pela confiança em mim depositada.

Ao meu querido filho, Hugo Rafael, por ser a inspiração para minhas indagações e buscas.

Às minhas irmãs, meu irmão George (*In Memoriam*) e demais familiares, que me apoiarem e acreditarem em mim.

Aos meus (minhas) amigos(as) do curso pela troca de conhecimento, amizade e companheirismo.

Aos professores Doutores da Universidade Autônoma de Assunção, do Programa de pós-graduação, por ter acrescido em nós o gosto pela investigação, e compartilhar seus conhecimentos durante nossa formação.

À Coordenadora de curso, Alba Ortiz, pelos aconselhamentos, pelas atenções e esclarecimentos em atendimento a nossa turma.

A minha amiga Doutora Edite Marques de Moura, por entrar em minha vida; por sua amizade e apoio, e demais amigos (as) que pelos incentivos.

A minha amiga Byanca Wanderley pelo apoio e amizade.

À Gerência de Educação, pelo acesso ao acervo documental referente ao tema da pesquisa.

A todos os professores que se dispuseram a participar da nossa pesquisa, minha eterna gratidão.

Enfim, a todos vocês queridos professores, que nos ajudaram a trilhar o caminho do Doutorado com muita garra, confiança e determinação. Pela paciência e disponibilidade em colaborar com a investigação pertinente.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino que participaram da nossa pesquisa.

Aos meus pais (*In Memoriam*) minha infinita  
gratidão, por tudo que sou.

“Quando um homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, o seu Eu e as suas circunstâncias”.

Paulo Freire.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	viii
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	ix
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	xi
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	xii
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	xiii
<b>RESUMO</b> .....	xv
<b>ABSTRACT</b> .....	xvi
<b>RESUMEM</b> .....	xvii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	9
1.1 Educação Especial: Breve Retrospectiva Histórica.....	9
1.2 Conceitos da Educação Inclusiva.....	16
1.3 Trilhando a Educação Especial para Educação Inclusiva no Brasil.....	20
1.4 O Percurso da Educação Especial/Inclusiva na Legislação Municipal do Recife.....	29
1.5 O Atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Recife.....	30
1.6 O Plano Municipal de Educação (PME 2011-2020).....	37
1.7 Adaptação / Flexibilização Curricular.....	43
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEU PERCURSO HISTÓRICO</b> .....	58
2.1 Trajetória da Formação de Professores no Município de Recife.....	63
2.2 A Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire.....	65
2.3 A Educação Inclusiva e a Formação de Professores.....	68
2.4 A Formação de Professores em outros Países.....	72
2.4.1 Portugal.....	72
2.4.2 Argentina.....	74
2.4.3 Estados Unidos Americanos (USA).....	76
<b>3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	79
3.1 O Problema da Investigação.....	82
3.2 Objetivo Geral.....	82
3.3 Objetivos Específicos.....	82
3.4 Desenho Inicial da Investigação.....	83
3.5 Pautas de Atuação.....	85
3.6 Cronograma.....	86
3.7 Contextualização.....	87
3.8 Caracterização do Cenário da Pesquisa.....	89
3.9 Sujeitos da Investigação.....	90
3.9.1 População.....	90
3.9.2 Tipo de Amostra.....	90

3.9.3 Seleção e Elaboração dos Instrumentos da Pesquisa .....	93
3.9.4 Validade do Questionário .....	94
3.9.5 Estudo Piloto.....	94
3.9.6 Marco de Execução .....	95
3.9.7 Plano de Trabalho.....	96
3.9.8 Teste de Confiabilidade Alfa de Cronbach.....	97
3.9.9 Definição das Variáveis.....	99
3.10 Procedimentos para Coleta dos Dados: Categorias, Organização, Análise e Discussão dos Dados.....	100
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>102</b>
4.1 Percepções dos Docentes sobre a Inclusão de Estudantes com N.E.E.....	111
4.2 Resultados.....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>PROSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>172</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Desenho da Investigação.....	83
Figura 2. Regiões Político-Administrativas do Recife.....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores de Alfa de Cronbach para os itens das questões: 9, 15 a 18.....	99
Tabela 2. Tempo de Serviço.....	102
Tabela 3. Formação de professores (Questões 6, 7, 8, 10 e 11).....	105
Tabela 4. Como classifica a sua formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E_	108
Tabela 5. Dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E.....	109
Tabela 6. Percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E.....	117
Tabela 7. Questão 16. Atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E.....	123
Tabela 8. Questão 17. Análise referente à escola.....	127
Tabela 9. Questão 18. Comunidade escolar: participação na educação inclusiva.....	130
Tabela 10. Características da amostra Variável.....	134
Tabela 11. Avaliação das questões da pesquisa no grupo total e por tempo de serviço segundo a formação dos professores.....	137
Tabela 12. Avaliação das dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. no grupo total e tempo de serviço segundo...	137
Tabela 13. Avaliação das percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E. no grupo total e segundo o tempo de serviço.....	138
Tabela 14. Avaliação das atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E. no grupo total e segundo o tempo de serviço.....	140
Tabela 15. Avaliação da análise referente à escola no grupo total e segundo o tempo de serviço.....	141
Tabela 16. Avaliação da comunidade escolar e participação da educação inclusiva no grupo total e segundo o tempo de serviço.....	142
Tabela 17. Avaliação da formação dos professores segundo a formação acadêmica.....	143
Tabela 18. Avaliação das dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E segundo a formação acadêmica.....	145

Tabela 19. Avaliação das percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E. segundo a formação acadêmica.....	146
Tabela 20. Avaliação das atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E. segundo a formação acadêmica.....	148
Tabela 21. Avaliação da análise referente à escola segundo a formação acadêmica ____	149
Tabela 22. Avaliação da comunidade escolar e participação na educação inclusiva segundo a formação acadêmica.....	151

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo de Serviço.....	103
Gráfico 2. Formação de professores.....	106
Gráfico 3. Classificação da formação inicial para o ensino dos estudantes com N.E.E..	108
Gráfico 4. Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E._	109
Gráfico 5. Questão 14 – Sente dificuldades na implementação da inclusão.....	111
Gráfico 6. Frequências percentuais das questões sobre “Percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E” no grupo total.....	118
Gráfico 7. Frequências percentuais das questões sobre “Atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E.” no grupo total.....	124
Gráfico 8. Frequências percentuais das questões sobre análise referente à escola.....	128
Gráfico 9. Comunidade escolar: participação da educação inclusiva.....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de Investigação.....	84
Quadro 2. Perguntas e Objetivos.....	85
Quadro 3. Cronograma.....	87
Quadro 4. Dados do Recife.....	88
Quadro 5. Localizações das escolas de acordo com Regionais/ Bairros/Regiões Político-Administrativas (RPA's).....	91
Quadro 6. Quantitativo de Escolas municipais pesquisadas.....	92
Quadro 7. Tipos de variáveis.....	100
Quadro 8. Relação das questões contidas no instrumento.....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS

AADEE	Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP	Centro Administrativo Pedagógico
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação
CERVAC	Centro de Reabilitação e Valorização da Criança
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDP	Dispositivos de Diferenciação Pedagógica
DEE	Divisão de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAER	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire
EFER	Escola de Formação de Educadores do Recife
EJA	Educação Jovens e Adultos
GGPFP	Gerência Geral de Políticas e Formação Pedagógica
IBC	Instituto Benjamin Constant

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Instrução Normativa
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
HUOC	Hospital Universitário Oswaldo Cruz
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NET	Núcleo de Educação para o Trabalho
ONG	Organização não Governamental
PME	Plano de Melhoria Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Nacional da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PMBFL	Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proler	Programa de Letramento do Recife
RMER	Região Metropolitana do Recife
RPA	Região Político Administrativo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNIREC	Unidade Virtual de Cursos a Distância da Secretaria de Educação do Recife

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as percepções dos professores sobre a Formação Continuada na Rede Municipal do Recife. Esta tese aborda cinco áreas temáticas: as políticas públicas educacionais vigentes em nosso país e na Rede Municipal do Recife; a Formação continuada dos Professores, o conceito e a gênese da educação inclusiva; os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes com necessidades especiais; o currículo e as práticas pedagógicas. Realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário com perguntas abertas e fechadas e a análise documental. A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky foi adotada como um dos referenciais teóricos. Para a análise dos dados, utilizamos o método conhecido como análise de conteúdo de Bardin. O estudo revelou não só as contradições, mas a complexidade do processo de inclusão vivido nas e pelas escolas, particularmente no âmbito das formações dos professores e das práticas curriculares dirigidas para o ensino e a aprendizagem. Isto porque, apesar do comprometimento dos mesmos, esses sujeitos continuam, em sua maioria, sentindo uma lacuna para desenvolver um trabalho de melhor qualidade. Os dados revelaram a necessidade de determinados conhecimentos dos professores, para um trabalho didático pedagógico, para atender aos estudantes com diversas necessidades. Nossa pesquisa mostrou que os professores, em grande parte, dizem necessitar de um maior conhecimento, para melhor atender a esses estudantes inclusos, para que haja uma real aprendizagem significativa. Desejam uma maior frequência de formações continuadas, a fim de melhorar a prática pedagógica para uma educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação de Professores. Práticas Curriculares. Currículo Inclusivo.

## ABSTRACT

This research was developed with the objective of analyzing the teachers' perceptions about Continuing Education in the Municipal Network of Recife. This thesis addresses five thematic areas: the public educational policies in force in our country and in the Municipal Network of Recife; the Continuing Education of Teachers, the concept and genesis of inclusive education; the teaching and learning processes of students with special needs; curriculum and pedagogical practices. We performed a qualitative research, using as data collection instruments the questionnaire with open and closed questions and the documentary analysis. The historical-cultural perspective of Vygotsky's human development was adopted as one of the theoretical references. For the data analysis, we used the method known as Bardin content analysis. The study revealed not only the contradictions but the complexity of the process of inclusion lived in and by schools, particularly in the context of teacher training and curriculum practices for teaching and learning. This is because, despite their commitment, these subjects continue, for the most part, to feel a gap in order to develop better quality work. The data revealed the need knowledge of the teachers, for pedagogical didactic work, to attend students with diverse needs. Our research has shown that teachers, for the most part, say they need greater knowledge to better serve these included students so that there is real meaningful learning. They wish for a greater frequency of continuing education in order to improve the pedagogical practice for inclusive education.

**Keywords:** Inclusive Education. Special education. Teacher training. Curricular Practices. Inclusive Curriculum.

## RESUMEM

Esta investigación fue desarrollada con el objetivo de analizar las percepciones de los profesores sobre la Formación Continuada en la Red Municipal de Recife. Esta tesis aborda cinco áreas temáticas: las políticas públicas educativas vigentes en nuestro país y en la Red Municipal de Recife; la formación continuada de los profesores, el concepto y la génesis de la educación inclusiva; los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales; el currículo y las prácticas pedagógicas. Realizamos una investigación cualitativa, utilizando como instrumentos de recolección de datos el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y el análisis documental. La perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano de Vygotsky fue adoptada como uno de los referentes teóricos. Para el análisis de los datos, utilizamos el método conocido como análisis de contenido de Bardin. El estudio reveló no sólo las contradicciones, sino la complejidad del proceso de inclusión vivido en las escuelas y en las escuelas, particularmente en el marco de las formaciones de los profesores y de las prácticas curriculares dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje. Esto porque, a pesar del compromiso de los mismos, estos sujetos continúan, en su mayoría, sintiendo una laguna para desarrollar un trabajo de mejor calidad. Los datos revelaron la necesidad de determinados conocimientos de los profesores, para un trabajo didáctico pedagógico, para atender a los estudiantes con diversas necesidades. Nuestra investigación mostró que los profesores, en gran parte, dicen necesitar un mayor conocimiento, para atender mejor a esos estudiantes incluidos, para que haya un real aprendizaje significativo. Desean una mayor frecuencia de formaciones continuadas, a fin de mejorar la práctica pedagógica para una educación inclusiva.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Educación Especial. Formación de profesores. Prácticas Curriculares. Currículo inclusivo.



## **INTRODUÇÃO**

O trabalho em questão trata de uma análise referente a conceituação que os professores têm sobre a formação continuada em serviço, da educação inclusiva, buscando captar elementos teóricos que se traduzem na prática desse profissional.

Para tanto, foi necessário estudar os conceitos que fundamentam a educação inclusiva, suas implicações nas práticas dos professores. Optamos por realizar nosso estudo em escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, que está conectada à realidade teórico-prática do pensador.

Nosso interesse em realizar essa investigação partiu da convivência com os professores, nas escolas nas quais atuamos como coordenadora pedagógica, em minha trajetória profissional. Outra motivação para a nossa pesquisa em Educação Especial, deu-se pelo fato de que as discussões em torno da política de educação inclusiva sempre estiveram presentes nos nossos estudos. Isto porque atuamos como técnica Pedagógica, do Núcleo de Coordenação Pedagógica, das Escolas Municipais, bem como, em Escola Estadual trabalhando como coordenadora.

Esta pesquisa tem por sujeitos professores da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Recife, Estado de Pernambuco, Brasil. Foram pesquisados professores dos anos iniciais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), num total de 46 professores que participaram da pesquisa, mediante respostas ao nosso questionário. (Vide Apêndice 1).

A área de investigação foi bem definida e delimitada e o recolhimento de dados, bem como as atividades de investigação foram essencialmente direcionadas para o sujeito e o contexto em que estavam inseridos.

A problemática de pesquisa neste estudo voltou-se para a seguinte questão: De que maneira o modelo atual de formação de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica para uma Educação Inclusiva? Quais as percepções dos professores a este modelo?

Realizamos uma análise das opiniões dos professores sobre as necessidades formativas dos mesmos, para uma prática pedagógica inclusiva desenvolvida para os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais

especiais, incluídos em classes regulares da Rede Municipal de Ensino, da cidade do Recife-PE-Brasil.

Partimos da hipótese de que, ao aprofundarmos nossos estudos do processo de formação continuada dos professores, sobre os processos de ensino e de aprendizagem do estudante com necessidades especiais, facilitaremos o trabalho inclusivo dos mesmos e um melhor atendimento pelo professor. Isto porque, todos os estudantes apresentam peculiaridades no curso de seu desenvolvimento, e as observações através de uma perspectiva pedagógica, baseada na elaboração de estratégias diversificadas, para uma verdadeira escola inclusiva. Mediante essa perspectiva, avançaremos para um melhor processo educativo, de acordo com estudos de Torres González (2002), Imbernón (2005), Mantoan (2003), Mittler (2003) e Sasaki (1997), Vygotsky (1997, 2001).

Salientamos que foi utilizado nesta tese, o termo “Escolas Regulares”, mas que os termos “escola comum” e “ensino regular” foram utilizados diversas vezes como sinônimos. Todavia, como nos apresentam Glat e Blanco (2007), as escolas especiais - desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino - são instituições regulares.

Analizamos, também, o Plano de Melhoria Educacional (PME), no Artigo que trata da Educação Pública Municipal do Recife, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Como também, os documentos estruturantes curriculares, (anexo A), considerando os documentos oficiais da escola, e do município do Recife, para concretizarmos as percepções dos professores.

Convém ressaltar, que o presente trabalho não pretende compactuar com um conceito de educação inclusiva baseada em diagnóstico, exclusivamente, mas pretende dar ao mesmo a devida importância, a justa medida no processo. Não menosprezar, bem como não supervalorizar, pois cada elemento circunstancial possui sua importância no processo educativo. Como também, salientamos que não apenas dizer que com a mudança da prática docente, consideramos que toda a problemática acerca das questões que tratamos não é a única responsável, pois seria não entender a complexidade da qual a realidade e às circunstâncias o exigem. Condições adequadas, sem uma mudança na prática docente, não mudam o cenário para inclusão; em contrapartida, a mudança da prática, diante desse mesmo cenário, impulsiona às transformações na prática inclusiva.

Nesse sentido, somente a área de Educação Especial não se encontra em nosso foco exclusivo de discussão, mas sim a Educação inclusiva, que por ser mais abrangente porque se

estende para além da integração de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, sedimenta uma nova prática pedagógica que atende à diversidade, sem tanta preocupação com Classificação Internacional de Doenças (CID), diagnósticos e rótulos.

Obviamente uma diagnose precoce em crianças, acerca de suas, digamos, peculiaridades e necessidades de aprendizagem é fundamental para uma alfabetização significativa. Note-se que quando abordamos a diagnose não queremos transcorrer sobre uma face de “diagnose x doença”, mas a preocupação em preencher lacunas, ante as avaliações físicas e neurológicas, quer seja um espectro autista, uma síndrome de Down, algum evento decorrente de microcefalia, para que aos docentes, sejam dadas as oportunidades para redimensionar sua prática pedagógica.

Desse modo, nos referimos às “Práticas de Educação Inclusiva”, na qual a educação especial encontra seu espaço, bem como dimensões da educação especial, como um espaço integrativo ou desenvolvimento educacional e social de pessoas portadoras de alguma necessidade especial, mas não limita o direito de igualdade entre todas as pessoas, como alerta a própria Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências celebrada na Guatemala em maio de 1999.

Em linhas gerais, o referido documento expressa deficiência como restrição física mental ou sensorial, de natureza permanente, ou temporária, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Portanto, as discussões em torno da Política de Educação Inclusiva abrangeram e abrangem o cenário internacional e o nacional.

No nosso município essas abordagens, sobre as práticas inclusivas chegaram repletas de dúvidas à Rede Municipal de Ensino do Recife, pelos nossos docentes, principalmente no que concerne à inclusão de estudantes portadores de alguma necessidade especial num ensino regular.

Para uma interpretação dialética da Educação Inclusiva, recorreremos a uma abordagem crítica que atenda aos novos desafios do século XXI. Sabemos que em há algum tempo as discussões acerca de educação inclusiva vem aparecendo no mundo inteiro. Sabemos que o conceito de educação inclusiva surgiu mais claramente em meados dos anos 80/90, a partir de um panorama internacional, com a discussão sobre a importância da integração de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de ensino regular. A educação inclusiva tem como meta inserir pessoas com deficiência, ou com distúrbio de aprendizagem nas instituições de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, abrangendo todas as

suas modalidades, de acordo com a potencialidade máxima de ensino que o aluno especial poderá atingir.

Na década de 90 houve o surgimento do movimento inclusivo na escola e a ampliação do acesso das pessoas com deficiências na rede regular de ensino, assegurado por leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição Federal de 1988 entre outras, estabelecendo o direito de acesso e a permanência no sistema de ensino de qualidade. Como destaca Mantoan (2003) a inclusão não ocorre apenas com a efetivação da matrícula de forma segmentada do ensino, abrangendo sua divisão na modalidade regular e especial, ocorrendo desta forma uma divisão da potencialidade de ensino-aprendizagem dos alunos, acarretando a exclusão dos alunos com deficiência e a ausência de sua inserção na rede regular de ensino de qualidade.

Observem-se aí os termos: integração/necessidades educacionais x ensino regular. Atualmente, essa dicotomia integração versus inclusão apresenta-se de forma mais clara. Encontramos respaldo para as discussões, partindo de um documento subsidiário do Ministério da Educação e Cultura - MEC (2005, p. 32), quando afirma “é comum responsabilizar a escola de ensino regular com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar segregada e discriminatória”.

Mittler (2003, p. 310) coloca que: “a principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes e de que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especiais”. Sabemos que a percepção do professor em não aceitar, achando que necessita de um equipamento especial, um treinamento especial, para um trabalho inclusivo, torna-se o maior obstáculo, e isto não pode ser ignorado.

Não obstante alguma observação que se possa tecer sobre a radicalidade, digamos, do pensamento do referido autor, entendemos que a diagnose precoce de alguma necessidade, de âmbito exclusivo de neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, por exemplo, seria de um eficaz retorno à prática docente, assim como elementos indissociáveis para o sucesso de práticas inclusivas: arquitetura dos prédios acessíveis aos portadores de deficiência, facilidade de transporte, jogos educacionais, entre outros.

Para a compreensão do resultado das questões elaboradas, foi necessário delinear alternativas de conceptualização, transpondo conceitos de diversos autores e reelaborando sínteses que traduzem mais concretamente a realidade das escolas públicas Municipais do Recife, Estado de Pernambuco. Entendemos que o conhecimento é um processo de construção

crítico e dialético e a prática dos professores, portanto, recebe e reelabora conceitos preexistentes, ou seja, um confronto teórico-prático.

Nosso estudo foi considerado em sua natureza o paradigma quantitativo, desde a evolução estatística quando analisamos os dados. Os dados descritivos foram realizados buscando pormenores, que puderam revelar a informação do contexto educativo, a partir da visão dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Flick (2005, p. 2): “a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios”. Entretanto, conforme Tuckman (2005), os estudos conjugaram as vertentes qualitativa/quantitativa, sobretudo pela natureza do inquérito por questionário, com tratamento estatístico.

Para a compreensão do resultado das questões elaboradas foi necessário delinear alternativas de conceptualização, transpondo conceitos de diversos autores e reelaborando sínteses que traduzem mais concretamente a realidade da escola pública Municipal do Recife, Estado de Pernambuco.

Conforme nos apresenta Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (2012, p. 169): “o investigador aborda o seu campo de investigação a partir do interior”, considerando interrelações pessoais e culturais”. Optamos por fazer um estudo focalizado que nos permitiu analisar um determinado fenômeno no seu contexto natural. A área de investigação foi bem definida e delimitada e o recolhimento de dados, bem como, as atividades de investigação foram, essencialmente, direcionadas para o sujeito e o contexto em que estão inseridos.

Sabe-se que a Educação Especial encontra-se inserida num contexto mais amplo de Educação inclusiva, este último mais recente, face à discussão em educação especial que encontramos em literaturas mais anteriores. Encontramos respaldo para as discussões, partindo de um documento subsidiário do MEC (2005, p.33), que afirma: “é comum responsabilizar a escola de ensino regular com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar segregada e discriminatória”.

Portanto, faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro.

A este respeito Bueno (2005, p. 21) afirma que:

No Brasil existe a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos macro-estruturais, e por outro lado de estudos qualitativos, procurando investigar processos singulares de escolarização e de sua relação com a

inclusão/exclusão escolar [...] sem desconsiderar as condições macroestruturais privilegiar como foco as marcas das trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas.

Ferreira (2005) segue na mesma direção, quando afirma que os estudos a respeito da implementação das políticas educacionais a partir da década de noventa, não têm enfatizado a análise dos aspectos sociais, políticos e econômicos mais amplos. Bueno (2005), por sua vez, também ressalta a necessidade de superação da cisão macro/micro nas pesquisas em educação. O processo colaborativo conjuga-se com o conceito de inclusão, superando antigos paradigmas. Segundo Imbernón (2005, p. 17), haverá que: “entrevier os cenários sociais, políticos e educacionais possíveis, saber com o que nos defrontamos, onde estamos e o que podemos fazer”.

O desenvolvimento pessoal ocorre quando o professor consegue apropriar-se da dimensão formativa profissional no quadro de suas histórias de vida. A partir delas, no contexto da sua vida profissional, o professor conseguirá refletir sobre sua prática. No âmbito do desenvolvimento profissional, os processos de formação de professores ocorrem de forma individual e isolada, impedem um saber coletivo, produzido nos seus campos de atuação. De acordo com Nóvoa (1995), de fato o trabalho colaborativo potencializa o desenvolvimento organizacional.

Nesse sentido, a formação de professores implica consolidar práticas que atendam aos novos desafios do século XXI, sem descuidar o conhecimento científico. De acordo com Mantoan (2003, p. 76): “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Desse modo, a formação continuada surge como um componente para o sucesso da educação pública.

A formação continuada em serviço dar-se-á com base na colaboração do coordenador pedagógico. Uma das suas funções é perceber as necessidades e dificuldades apresentadas pelos docentes, para juntos buscarem melhores resultados. Entendemos que o conhecimento é um processo de construção crítico e dialético e a prática dos professores, portanto, recebe e reelabora conceitos preexistentes, ou seja, um confronto teórico-prático.

Para uma interpretação dialética de Educação Inclusiva, recorreremos a uma abordagem crítica que atenda aos novos desafios do século XXI. Sabemos que em há algum tempo as discussões acerca de Educação Inclusiva vem aparecendo no mundo inteiro. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e

participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva conforme nos apresenta o MEC (2007), constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Sabemos que o conceito de educação inclusiva surgiu mais claramente, em meados dos anos 80/90, a partir de um panorama internacional, com a discussão sobre a importância da integração de alunos com necessidades educacionais especiais, em salas de ensino regular. Observem-se aí os termos: integração / necessidades educacionais x ensino regular. Atualmente, essa dicotomia integração versus inclusão, apresenta-se de forma mais clara. Dos anos 90 para cá, travou-se mundialmente discussões acerca de espaços inclusivos, associando essa temática à ideia de diversidade, expandindo-a, colocando, pois esses conceitos como pontuais, para uma educação de qualidade. A partir desse período países como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Espanha, dentre outros, estenderam um pouco mais a discussão de inclusão no que se refere às escolas atenderem satisfatoriamente todos os alunos, com respeito à diversidade, atrelada a uma visão de cultura de paz, respeito ao meio ambiente, autonomia discente frente aos problemas sociais.

Nesse sentido vai se delineando um novo paradigma de Educação Inclusiva, desatrelando esse conceito ao de Educação Especial e integrativa, ampliando essa questão para uma abordagem mais humanista de uma educação para todos com valorização e respeito às diferenças. Reportamo-nos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em maio de 1999, na Guatemala. Dessa forma foi dado um importante passo, para uma educação menos discriminatória, portanto inclusiva. Nessa Convenção, discutiu-se o conceito de deficiência, de discriminação e quais medidas que os países deveriam se comprometer a alcançar, na perspectiva de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação, contra as pessoas portadoras de Deficiências, visando também, uma integração plena das mesmas na sociedade.

Em linhas gerais, o referido documento (Brasil 2001b), expressou deficiência como:

Restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou temporária, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social [e ainda] que tenha o efeito ou o propósito de impedir, ou anular o reconhecimento, gozo ou exercícios [...] de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Dessa forma, essa prerrogativa nos orienta para uma relevante atenção aos outros aspectos necessários à inclusão, que vão além da prática pedagógica. Com considerações,

percebemos a importância das políticas públicas, sejam municipais ou estaduais, para fazer valer as Leis que reconhecem os direitos humanos fundamentais.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, em seu Artigo I, (Itens 1 e 3) ressalta a importância indissociável para uma prática inclusiva, de arquitetura predial adequada, facilidade de transporte, detecção e intervenção precoce no que se refere ao diagnóstico de algumas deficiências. Nesse contexto, o Brasil, desde então, vem definindo suas políticas públicas a partir desse viés, assumindo compromissos perante a Comunidade Internacional.

Para tanto, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, na Declaração de Jomtien, Tailândia, cujos pontos principais dessa conferência, destacamos a necessidade em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, concentrando a atenção em um ambiente adequado, e, portanto, propício a aprendizagem. De modo que, em 2005, o Ministério da Educação, através de sua secretaria, lançou um documento subsidiário à política de inclusão, no qual apresentou a concepção do governo sobre o tema e metas para alcançá-las. No texto do MEC (2005), o governo apontou às principais dificuldades dos professores para alcançarem a inclusão, propõe a superação da dicotomia ensino regular, versus ensino especial e enquanto proposta pedagógica disponibiliza recursos e serviços que realize o atendimento educacional especializado na própria escola atuando como um suporte ao processo de escolarização.

É desse modo que o novo panorama, acerca da Educação Inclusiva, chega à Rede Municipal do Recife, através da Prefeitura Municipal, em 2008, lançando a temática, produzindo textos para a formação continuada durante o quadriênio 2005/2008. Digamos que esse período foi o ponto de partida, ao que hoje nos encontramos.

Reafirmamos que a educação especial não pode ser vista como um instrumento de segregação, mas como um serviço a mais, um elemento facilitador do processo inclusivo, visto que ele dispõe de ricos instrumentos e de fundamentação, para contribuir com o ensino regular.

# 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## 1.1 Educação Especial: Breve Retrospectiva Histórica

A inclusão pressupõe que todos os estudantes tenham uma resposta educativa num ambiente regular, no qual seja proporcionado a todos o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Ao resgatar a história da Educação Especial contextualizamos desde os primórdios que os avanços da inclusão foram dados pela Educação Especial. Evidencia-se que essas escolas negavam o direito de acesso à educação das pessoas com necessidades especiais. Entretanto, ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, porém aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados com o trabalho de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje denominados Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência, em 1961, passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais,

os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal Brasil (1988), apresenta em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, 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.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988) como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, e no artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial é publicada em 1995, conforme o MEC (2006, p. 3), orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que: “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não provoca uma reformulação das

práticas educacionais, de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos 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. A LDB define também, dentre as normas para a organização da educação básica:

Art. 24, inciso V. [...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...]; art. 37. [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal, a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, vem mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar, frente a este novo modelo de escola, conforme o qual todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas do ensino regular. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos, em um mesmo espaço, até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

Carvalho (2010) nos apresenta que o grande marco da Educação Especial ocorreu no ano de 1981, declarado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, considerado, hoje, como o embrião da Educação Inclusiva e, 1983 - 1992 foi instituída a década das pessoas com deficiências nas Nações Unidas.

A Educação Especial encontra-se inserida num contexto mais amplo de Educação inclusiva, este último mais recente, face à discussão em educação especial que encontramos em literaturas mais anteriores. De acordo com o MEC (2007), o histórico da educação especial implica numa reflexão sobre a origem da educação especial, assim como o conhecimento das pessoas com deficiências e também a origem das terminologias, que são usadas para determinar a educação especial.

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN nº 9.394/96, como uma modalidade de educação escolar, que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2007), permite também, tomar a educação especial, como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor, com toda a diversidade, que constitui o seu grupo de alunos.

Segundo Mazzota (1996), a história da educação especial no Brasil está dividida em três grandes períodos: - De 1854 a 1956 - Marcado por iniciativas de caráter privado; -de 1957 a 1993 - Definido por ações de âmbito nacional; de 1993 em diante é caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Apresentamos uma síntese destes períodos.

O atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado: Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

Quanto ao primeiro período (1854 a 1956), enfatizou-se o atendimento clínico especializado, incluindo aí a educação escolar e nesse tempo, foram fundadas as instituições de assistência às pessoas com deficiência mental, física e sensorial, seguindo exemplo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, conhecido como Instituto Benjamin Constant. No ano de 1956, foi fundado o Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apesar de não corresponder historicamente, ao modo pelo qual o conhecimento é elaborado no plano individual e social, o citado por acaba orientar decisões didáticas no campo da educação profissional.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, 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.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação

de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Nesse aspecto, os direitos sociais relacionadas ao objetivo, com vistas a promover a redução das desigualdades é instrumento de suma importância, para que seja alcançada a dignidade da pessoa humana enquanto fundamento da República Federativa do Brasil. Sendo assim, se a falta de qualidade na educação ofertada na rede pública de ensino for entendida como um problema, e que esse problema reflete em diversos âmbitos e nas várias esferas do direito, e se efetivamente combatido tal mal; em muito se contribuiria para fins de melhorar e minorar a condição degradante, em que a grande parte da população está subjugada.

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos. A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência prevista no Decreto 3298/99 adota os seguintes princípios:

- I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural; II.
- II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;
- III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

Destacamos, também, o documento Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2006), que propunha estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, modificando a terminologia de portador de deficiência para portador de necessidades especiais. Foi em 1996 que foi organizada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, lei condizente com a Constituição Brasileira de 1988. A nova lei traz inovações para a educação especial, com um capítulo dedicado à inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. Surgiu em 2001, a grande discussão nacional, que resultou nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica.

Sanches (2005) explica que a inclusão foi assim legalmente consolidada através da Constituição Federal, bem como também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, pelo Plano Nacional da Educação/1997, pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, no qual atualmente estão inclusos 566.753 alunos com necessidades especiais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9.394/96, Cap. V, Art. 58), todos os alunos com necessidades especiais têm que estudar na escola regular, a não ser que não tenham condições de se integrar.

A noção de necessidades especiais, conforme Santos (2007), entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo, denominado Declaração de Salamanca e na qual foram levantados aspectos inovadores, para a “Reforma de Políticas e Sistemas Educacionais”.

Em 1990, na Tailândia, criou-se outro documento de muita importância para a Educação especial, a Declaração Mundial de Educação para Todos, Conferência de Jomtien - Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O objetivo principal do referido documento, segundo Carvalho (2010), era reformular o sistema de ensino como um todo, provocando uma revolução educacional com ações concretas as quais dariam ênfase à situação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A noção de necessidades especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (Santos, 2007). Nesse evento, conforme a UNESCO, (1994) foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspectos inovadores para a “Reforma de Políticas e Sistemas Educacionais”.

De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre o conceito em pauta, afirma que “[...] durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam

conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for”. Ainda de acordo com a UNESCO, (1994) a Declaração de Salamanca apresenta que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalhem, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados, ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Sabemos que a diversidade humana é representada principalmente pela origem nacional, sexual, religião, cor, idade, etnia, gênero e deficiências. Entretanto, muitas pessoas ainda são excluídas por serem consideradas diferentes. Outras abandonam a escola, por diversos motivos: não se sentirem capazes, por se sentirem desmotivados, entre outros.

De acordo com Sasaki (1997, p. 42):

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos 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” (Brasil,

1996) (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”.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), e a Lei nº 10.172/2001 destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Apesar do PNE, estabelecer objetivos e metas, para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, existe um déficit referente à oferta de matrículas, para alunos com deficiência, nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

## **1.2 Conceitos da Educação Inclusiva**

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Apresentamos o conceito de Educação Inclusiva, de acordo com Iverson (1999, p. 21), em um sentido mais amplo:

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas.

O autor afirma que o ensino inclusivo traz benefícios para todos os alunos, professores e para a sociedade. Isto porque promove atos de solidariedade e dessa forma contribui para uma educação humanizada.

Conforme o MEC (2010), as referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógicas e legais da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva.

A concepção de educação inclusiva que orienta às políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompem com uma trajetória de exclusão e segregação, das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais, para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado.

A inclusão pressupõe que todos os estudantes tenham uma resposta educativa num ambiente regular, no qual seja proporcionado a todos, o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca, descrito pela UNESCO (1994, p.11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoio e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

A inclusão de alunos que apresentam, necessidades educacionais especiais vêm mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar, frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino regular. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos, em um mesmo espaço, até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. De acordo com Sasaki (1997, p. 42):

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais.

Portanto, estudos demonstram, atualmente, que não há mais dúvidas de que o desenvolvimento pedagógico nessas condições é muito maior. A inclusão de pessoas com necessidades especiais, em salas de aulas regulares beneficia ao aprendizado dessas crianças. Elas aprendem mais quando interagem com os colegas de classe. Enfim, de todas envolvidas no processo de aprendizagem.

As formas de garantir o acesso à escola e à construção de novas aprendizagens podem ganhar várias faces e tons e podem seguir determinações teórico-metodológicas diversas. Como afirma Vygotsky (1995), no contexto escolar, o aluno deve ser respeitado, sim, mas sobremaneira desafiado para que o desenvolvimento coloque em ação novas aprendizagens. As escolas devem primar pela aprendizagem, através de projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma educação que atenda a todos, visto que, segundo Mantoan (2003, p. 63-64):

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo.

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva não é apenas matricular a criança na escola regular é uma visão maior, significa dar uma nova lógica à escola. De acordo com Drago (2005), perpassa pela transformação das práticas pedagógicas, suas relações interpessoais, a formação dos docentes e demais profissionais, e seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional.

A gestão escolar deve incentivar toda comunidade a criar alternativas, desenhos e composições que contribuam para que a escola seja de fato para todos, conforme Mittler (2003, p. 236):

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é

criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Na escola inclusiva, para que haja um ensino que auxilie aos estudantes a sentirem-se capazes, perceber-se como parte do grupo, é necessário que se reforce os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, para que tudo isso aconteça e haja uma aprendizagem significativa.

Feuerstein, Klein e Tannenbaum (1994) afirmam que são duas as formas de aprendizagem humana. Uma delas é a experiência direta de aprendizado é a interação do organismo com o meio ambiente, a outra é a experiência de aprendizagem mediada, que requer a presença e a atividade de um ser humano para organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado. Sendo assim, esse autor sustenta que ocorrem mudanças que são determinantes do desenvolvimento cognitivo, causando respostas diferenciadas em relação ao meio em que vive.

De acordo com Ainscow (2009), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade, para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos. Faz-se necessário que se disponibilizem a utilização dos recursos disponíveis, para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos, e que se tenha a coragem de correr riscos. Dessa forma, facilitaremos o processo inclusivo nas escolas.

Ainscow (2009, p. 24) propõe uma atenção especial, com seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

Liderança eficaz não só por parte do director, mas difundida através da escola; - envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; - planificação realizada colaborativamente; - estratégias de coordenação; - localização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; - política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Podemos verificar, que conforme o autor supracitado, todos são responsáveis pelo processo educativo e são corresponsáveis na resolução dos problemas que são comuns a todos. Mediante a cooperação e a socialização de saberes e de experiências, poderemos encorajar o trabalho coletivo, criando de espaços de formação, de investigação, de ação/reflexão.

Nas práticas pedagógicas, o conhecimento construído pela humanidade ao longo da história é compartilhado, recriado e inventado pelas novas gerações. A sala de aula, por sua vez, é o núcleo central no qual os profissionais da educação exercem seu fazer cotidiano,

organizam os tempos e os espaços escolares como dimensão pública. As práticas pedagógicas costumam ser a forma por meio da qual o currículo, os planos e os programas deixam a esfera das intenções e se realizam. O Ministério de Educação (2006) refere-se à gestão dos sistemas educacionais mediante os seguintes aspectos:

A importância de fazer do direito de todos à educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade. As políticas educacionais devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades/superdotação prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora.

As práticas pedagógicas trazem, ainda, a autoria, a assinatura, as visões de mundo, os conhecimentos e as experiências dos professores e dos alunos, atravessadas por concepções, conceitos e preconceitos dos seus atores. As práticas pedagógicas inclusivas exigem o enfrentamento de práticas históricas discriminatórias, excludentes, competitivas, homogeneizadoras, normatizadoras, classificadoras e conservadoras que seguem presentes nas diversas instâncias sociais, entre as quais se inclui a escola.

### **1.3 Trilhando a Educação Especial para Educação Inclusiva no Brasil**

A Educação Especial encontra-se inserida num contexto mais amplo de Educação inclusiva, este último mais recente, face à discussão em educação especial que encontramos em literaturas mais anteriores. O histórico da educação especial implica numa reflexão sobre a origem da educação especial assim como o conhecimento das pessoas com deficiências e também a origem das terminologias que são usadas para determinar a educação especial.

O movimento mundial pela inclusão escolar conduziu o debate sobre a Educação Especial ao questionamento dos modelos de normalização de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares regulares sob o símbolo da integração instrucional, que instituíam “classes especiais” na rede regular de ensino, notadamente no sistema público. Nesse modelo, a Educação de “portadores de necessidades especiais” deveria, no que fosse possível, enquadrar-se ao sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade.

A política de educação especial na educação básica propõe uma série de medidas para prover os atendimentos educacionais especializados para alunos considerados com deficiência. Por um lado, tais medidas aparentam favorecer o desenvolvimento humano e trazer uma nova

abordagem para a educação. Por outro, pode-se produzir outras reflexões sobre essas propostas pedagógicas. De acordo com as considerações de Almeida (2002, p. 63):

Hoje o acesso ao ensino fundamental está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. No entanto, a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação dos professores, comprometendo sua mudança qualitativa. A permanência na escola graças apenas à ausência de reprovação ao longo do ensino fundamental não está assegurando aos alunos uma aprendizagem efetiva. A manutenção das práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão vivida pelos segmentos menos favorecidos economicamente.

A política que institui a educação especial sobrepõe, aos mecanismos já existentes na educação básica, outros mecanismos específicos para os alunos com deficiência. Podem-se ampliar as metodologias e recursos diferenciados, para dessa forma criar as possibilidades da relação pedagógica. Bem como, as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”, também podem nortear o processo ensino e aprendizagem. É preciso ter cuidado para não levar a um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares. Neste último caso, vislumbram-se tais consequências para toda a educação básica e não somente sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, com um recuo em relação aos conteúdos considerados mais acadêmicos.

Na perspectiva inclusiva, outro argumento que tem sido favorável na educação básica é aquele segundo o qual a presença de “alunos diferentes”, em sala de aula, deve repercutir em benefícios para as aprendizagens de todos. E, nesse caso, a política educacional convoca as escolas e suas comunidades a proverem adaptações que são necessárias para receber tais alunos. Essa questão remete para a “reestruturação” das escolas e permite pensar que os aspectos considerados como necessitando ser modificados na escola regular para que se torne inclusiva seriam apenas aqueles relacionados às diferenças individuais, não sendo preciso operar outras mudanças, apenas “ajustes” a esses alunos.

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a Lei Pública nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de alunos com deficiência na escola comum. Os pressupostos que levaram os Estados Unidos a implementarem essa proposta têm raízes nas tendências pós-guerra. O governo norte-americano procurava minimizar os efeitos da guerra por meio de um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos. Os alunos com deficiência foram inseridos nesse plano e conquistaram o direito de estudar em escolas regulares.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva norte-americana, assim como a de outros países, como o Brasil, Segundo Silva (2006), limitavam-se apenas à inserção física desses alunos na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração. Os alunos só eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem que houvesse adequações no sistema educacional já estabelecido.

Verifica-se outra vez, a coexistência das atitudes de educação/reabilitação e de marginalização em um mesmo contexto educacional. É nessa década que também surgiu o conceito de “necessidades educacionais especiais” no então chamado Relatório Warnock (1978), apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales.

Esse relatório, organizado pelo primeiro Comitê do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, foi constituído para rever o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentava necessidades educacionais especiais em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existe essa proporção de deficientes. Conforme o MEC (2006) dá-se o surgimento do relatório com a proposta de adotar o conceito de necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), traz-nos o conceito de Educação Inclusiva que foi adotado em 1994, no Brasil, abrangente a todas as crianças ou jovens cujas necessidades não se relacionam apenas com deficiências, bem como, as crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais. A proposta de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais teve início nas décadas de 80 e 90, dentro de uma perspectiva inovadora, em relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não alteraram muito a realidade educacional de insucesso desses alunos.

A proposta de inclusão sugere aos sistemas educacionais que sejam responsáveis para criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. De acordo com Sasaki (1997, p. 9):

Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas

inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Dessa forma, a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas. Segundo a Declaração de Salamanca, UNESCO (1994, p. 4), para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança para assunções preconcebidas, a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”.

Destacamos, também, o documento Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2006), que propunha estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, modificando a terminologia de portador de deficiência para portador de necessidades especiais.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi organizada em 1996, é uma lei condizente com a Constituição Brasileira de 1988. A nova lei traz inovações para a educação especial, com um capítulo dedicado à inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2001 surgiu a grande discussão nacional que resultou nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica.

Atualmente a política numa expressão das tentativas de superação desse modelo, de compreensão, às práticas relacionadas à educação especial é a proposição do conceito de necessidades educacionais especiais. Essa conceituação objetiva por retirar o foco dos diagnósticos de deficiência e colocá-lo sobre as necessidades de aprendizagem.

Conforme descreve o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, Brasil (2001b, p.14)

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Retomando o disposto no artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/2001, que define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, o Parecer CNE/CEB 17/2001, contém a seguinte reflexão acerca da população tradicionalmente atendida pela educação especial, Brasil (2001b, p. 19):

Alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

A inclusão foi assim legalmente consolidada através da Constituição Federal, bem como também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, pelo Plano Nacional da Educação/1997, pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, no qual atualmente estão inclusos 566.753 alunos com necessidades especiais, explica Sanches (2005). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96, Cap. V, Art. 58), todos os alunos com necessidades especiais têm que estudar na escola regular, a não ser que não tenham condições de se integrar.

A noção de necessidades especiais, de acordo com Santos (2007), entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado Declaração de Salamanca e na qual foram levantados aspectos inovadores para a Reforma de Políticas e Sistemas Educacionais.

A Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001, Art. 5º incisos I, II, III, considera educandos com necessidades especiais aqueles que, durante o processo educacional, demonstrem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Portanto, o trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de todos nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de respeito, ética e a garantia dos direitos sociais. Faz-se necessário, então, romper com a ideia que apenas contemplem o uno e o múltiplo, rompendo com a ideia da homogeneidade e da uniformização que, infelizmente ainda, acontece no campo educacional.

Destacamos, também, o documento Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994), que propunha estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, modificando a terminologia de portador de deficiência para portador de necessidades especiais. Foi em 1996 que foi organizada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei condizente com a Constituição Brasileira de 1988. A nova lei traz inovações para a educação especial, com um capítulo dedicado à inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais.

As mudanças são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, com a eliminação das barreiras arquitetônicas; a introdução de recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), bem como a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, teve suas bases na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O MEC (2006, p. 14), apresenta que essa Lei tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Portanto, devem ser seguidas orientações educacionais para que façam parte da proposta pedagógica da escola. Dessa forma, a Educação Inclusiva atenderá o seu público alvo de forma que se tenha uma aprendizagem significativa. Outro ponto importante refere-se à formação dos professores para a inclusão. A transformação de paradigma na Educação exige professores preparados para a nova prática, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo. O saber está sendo construído à medida que as experiências vão acumulando-se e as práticas anteriores vão sendo transformadas.

Dessa forma, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional. A Portaria do MEC nº 1.793/94 recomenda a inclusão da disciplina: Aspectos

Ético-Políticos Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

A atual Lei nº 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 37 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura à 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 LDB (1996), em seu artigo 24º, inciso V, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

No que se refere especificamente à educação, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas apresentadas no Art. 24, I, II, IV. Reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais.

A escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento, para alcançar o seu objetivo. Entretanto, ainda assim, haverá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. Para que se resguarde que resguarde uma característica tipicamente educacional. Para esse fim, está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Em seu Artigo 208, a Constituição de 1988 determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. É importante esclarecer que:

a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com

deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;

b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;

c) o “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns, ou especiais devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais;

e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;

f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

O conhecimento da deficiência mental precisa ser clarificado, dada a facilidade de se confundir os problemas de ensino e de aprendizagem causados por essa deficiência com o que é barreira para o aproveitamento escolar de todo e qualquer aluno. Como assinalam Batista e Mantoan (2006) o atendimento educacional especializado tem como objetivo propiciar condições e liberdade para que o estudante com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, dessa forma, tornar-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) apresenta forte apelo de Direitos inerentes à pessoa humana, estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana

da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), (Vide em anexo B), toda a Lei na íntegra. Apresentamos, abaixo, parte do Capítulo IV, Do Direito à Educação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

A publicação dessa lei objetiva valoriza a pluralidade e a singularidade das pessoas, assegurar os direitos e criar oportunidades para o cidadão com deficiência, tendo como público principal Pessoas com Deficiência nas áreas auditiva, visual, física e intelectual e de seus familiares.

#### **1.4 O Percurso da Educação Especial/Inclusiva na Legislação Municipal do Recife**

A partir das Leis Federais, dentre elas o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) (que revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008), dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, estabelecendo em seu Art. 1º que o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência será realizado mediante as seguintes diretrizes:

Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Tendo como base, esses marcos legais, a Prefeitura do Recife elabora e sanciona Leis e Decretos que têm norteado a política de educação, das pessoas com necessidades educacionais especiais no município de Recife. Apresentamos a Lei que institui no âmbito da cidade do Recife a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 17.199/2006, a qual citamos parte da mesma, do Capítulo I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, (Vide anexo C, toda a lei na íntegra),

**Art. 1º** Fica instituída no âmbito da Cidade do Recife, a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, na forma especificada por esta Lei, de acordo com o Decreto Federal nº 6949, de 25 de agosto de 2009, que institui a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015).

**Art. 2º** Com fundamento e orientação nas demandas do segmento das pessoas com deficiência, a formulação e implantação da Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, visa integrar as ações da Política Municipal de Direitos Humanos

com as demais políticas municipais setoriais, de forma a garantir o desenvolvimento de planos, programas e projetos decorrentes da mencionada Política de Inclusão.

**Art. 3º** A implantação da Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência referida no art. 1º permitirá a divisão de responsabilidades e a integração das ações municipais, configurando um novo modelo de gestão voltado para a efetiva inclusão das Pessoas com Deficiência. (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015).

**Art. 4º** Para os efeitos desta Lei e tendo em vista o disposto no Decreto federal nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto Federal nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 e pelo Decreto Federal nº 6949, de 25 de agosto de 2009, considera-se: (Redação dada pela Lei nº 18.117/2015).

#### CAPÍTULO II - DOS PRINCÍPIOS

**Art. 5º** A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência reger-se-á pelos seguintes princípios: I - equiparação de oportunidades no acesso às políticas públicas municipais; II - reconhecimento dos direitos assegurados por lei, sem privilégio ou paternalismo; III - respeito à dignidade e autonomia; IV - consolidação do exercício da cidadania enquanto garantia dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos; V - defesa e garantia da convivência familiar e comunitária; VI - reconhecimento do direito e garantia do acesso à informação, considerando-se as respectivas especificidades; VII - garantia de atendimento e serviços de qualidade de forma intersetorial, sem discriminação de qualquer natureza; VIII - democratização da utilização dos espaços da cidade e garantia de acesso aos bens sociais.

#### CAPÍTULO III - DOS OBJETIVOS

**Art. 6º** A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência, integrada às demais Políticas Públicas, tem como objetivos: I - promover a inclusão social e econômica; II - viabilizar o acesso e garantir a permanência de atendimento em relação a todo e qualquer serviço público ou privado; III - promover o desenvolvimento de programas e projetos setoriais destinados ao atendimento das necessidades específicas; IV - garantir a efetividade dos programas de prevenção das deficiências e atendimento especializado em habilitação/ reabilitação, bem como reabilitação integral com base na comunidade.

Como observamos acima, a Lei visa, dentre outros objetivos, garantirem a efetividade dos programas de prevenção das deficiências e atendimento especializado em habilitação/reabilitação, dessa forma, promover a garantia dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos.

Citamos, também, a Meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020, para que se alcance o que propõe, isto é, universalizar para a população de 4 a 17 anos o atendimento educacional especializado, faz-se necessário que o Ministério da Educação amplie e fortaleça as ações em desenvolvimento, articulado com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Estratégias estão sendo criadas para que meta atenda às necessidades de: implantação de salas de recursos multifuncionais; investimentos na adequação dos prédios escolares para acessibilidade das escolas públicas, transporte acessível, material didático, equipamentos e outros recursos indispensáveis; implementação da rede nacional de formação continuada de professores de Educação Especial pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), à qual se associaram inúmeras universidades federais e estaduais.

## **1.5 O Atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Recife**

A Prefeitura do Recife busca atender toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e gestores escolares na Sala de Apoio à Inclusão Estudante Protagonista Esse espaço foi criado no ano de 2015. O mesmo está localizado no Centro Administrativo Pedagógico (CAP) da Secretaria de Educação do Recife, no bairro Ilha do Leite, em Recife.

Nesse espaço são prestadas orientações, sobre todos os serviços de Educação Especial, oferecidos pela Secretaria: Transporte Escolar Inclusivo para alunos com dificuldade de locomoção, salas regulares bilíngues onde os estudantes surdos aprendem em Libras e em Português, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) onde os alunos com deficiência recebem atendimento especializado, classe hospitalar que atende aos estudantes com câncer internados, no Hospital Universitário Oswaldo Cruz (HUOC), orientação e formação dos profissionais e estagiários da Educação Especial, além de acompanhamento das instituições conveniadas. Enquanto os pais são sendo atendidos pelos técnicos da Divisão de Educação Especial (DEE) da Secretaria de Educação do Recife, as crianças estarão em um ambiente inteiramente preparado para elas. A sala foi pensada para receber crianças com deficiência, a mesma possibilita a realização de atividades lúdicas com brinquedos, tablet, pintura e livros infantis.

A Secretaria de Educação do Recife informou que houve o aumento da matrícula de alunos com deficiência na rede municipal de ensino ao longo dos últimos anos. A matrícula da Educação Especial cresce em ritmo maior que a matrícula comum. Hoje existe mais de 3.700 estudantes com deficiência. Isso é um indício de que o atendimento está sendo bem avaliado. A secretaria fez também, uma avaliação positiva: destacando que já houve muitos avanços e qualificação desse atendimento. Entretanto, o desafio da educação especial é muito grande e que ainda há muito a fazer.

Os mais de 3.700 alunos com deficiência, matriculados na rede municipal de ensino do Recife, têm aula nas salas regulares, junto com os demais estudantes da rede municipal. A partir do grupo IV, os estudantes com deficiência, também passam a desenvolver, no contra turno da aula na turma regular, trabalhos direcionados com 254 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são os docentes com pós-graduação em Educação Especial. Os alunos contam ainda com 113 salas de recursos multifuncionais, que são espaços com equipamentos pedagógicos específicos para o desenvolvimento desses estudantes.

Os alunos com deficiência que são mais dependentes são acompanhados diariamente cerca de 850 estagiários e, neste ano, começaram a ter também o suporte dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE). Esse cargo foi criado pela atual gestão da Prefeitura do Recife para garantir o devido apoio aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas e creches municipais. Os AADEE acompanham esses estudantes na chegada e na saída da escola, durante as aulas e nos horários de intervalo. Eles também auxiliam os alunos a se locomover e executar as atividades desenvolvidas na escola e as extracurriculares, ajudando-os na realização das tarefas dentro da sala de aula. Os agentes ainda auxiliam nas atividades de higiene, troca de roupa e fraldas, além de zelar pela manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene dos alunos.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação foram implementados pelo MEC/SECADI, no ano de 2005, nos estados brasileiros e Distrito Federal. É uma iniciativa desenvolvida pelo MEC/UNESCO e trata-se de um programa implantado no sistema público de ensino, como parte integrante de ações e políticas de inclusão da pessoa, valorização das diferenças e contribuição para o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes com altas habilidades. Barros, Souza & Maçaira, (2015) nos apresenta que para esse atendimento, no ano de 2006, foi instalada no anexo da Escola Municipal Severina Lira, localizado no prédio da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Bairro da Tamarineira, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Na época, foram disponibilizadas três salas para realizar a proposta de trabalho com os(as) estudantes.

Os principais objetivos do NAAH/S são:

- a) identificar o potencial apresentado pelos (as) estudantes, no sentido de valorizar e direcionar suas habilidades;
- b) oportunizar a participação do(a) estudante em áreas de seu interesse, através de atividades exploratórias em diferentes contextos de aprendizagem, que visem o enriquecimento de conteúdos curricular e extracurricular;
- c) engajar o(a) estudante em áreas de estudo mais avançadas, através da sistematização de projetos que envolvam criatividade, investigação e pesquisa;
- d) estimular a participação da família, da escola, dos(as) professores(as) e colegas no processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral do(a) estudante;
- e) desenvolver habilidades gerais de pensamento crítico; processos afetivos, sociais e morais, tais como: sentir, apreciar, valorizar, respeitar, entre outras;

f) difundir para a sociedade, através dos meios de comunicação, conhecimentos a respeito das altas habilidades, buscando assegurar a inclusão socioeducacional.

O Núcleo de Educação para o Trabalho (NET), criado em 2007, a partir da parceria entre a Secretaria de Educação e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) em formação e orientação profissional, para pessoas com deficiência.

Busca, em consonância com a política da Rede Municipal do Recife e do Ministério de Educação, a promoção da inclusão social deste segmento, favorecendo a cidadania através da inserção no mercado do trabalho. Ainda de acordo com Barros, Souza & Maçaira, (2015), o NET tem como objetivos:

a) ofertar cursos de orientação para o trabalho a partir dos conceitos de habilidades básicas e de gestão;

b) promover curso de informática básica para os(as) estudantes com deficiência;

c) oferecer oficinas pedagógicas de encadernação e restauro de livros, objetivando estimular iniciação ocupacional;

d) orientar o(a) estudante e sua família sobre o processo de educação e inclusão profissional, a partir de palestras e encontros;

e) esclarecer as empresas sobre a importância de adquirir e organizar recursos técnicos e de acessibilidade, no que se refere aos espaços, equipamentos, sistemas de comunicação e informação, com o objetivo de eliminar barreiras para a plena participação dos(as) estudantes no ambiente de trabalho;

f) conscientizar as empresas e seus (suas) funcionários(as) sobre o potencial laboral da pessoa com deficiência;

g) mediar a inclusão dos(as) estudantes no mercado produtivo através de estágio de aprendizagem, emprego competitivo, emprego apoiado e ocupação informal e;

h) acompanhar os(as) beneficiários(as) dos cursos durante o processo de formação profissional e inclusão no mercado produtivo, visando a uma melhor adaptação ao ambiente profissional e ocupacional. O público-alvo do NET são jovens e adultos(as) com qualquer deficiência, a partir dos 16 anos, matriculados(as) na Rede Municipal de Ensino do Recife ou em Escolas da Rede Estadual de Pernambuco; ou que tenham concluído a escolaridade em uma dessas redes. Ou que possam estar, ainda, participando de um curso profissionalizante, ou tê-lo concluído, ou mesmo ter participado do Curso de Orientação para o Trabalho.

O Núcleo de Surdocegueira e Deficiência Múltipla (NSC/DMU) foram implantados na Rede Municipal do Recife, em 2007, após uma apresentação em Seminário Nacional de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva, em uma ação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizada pelo Ministério de Educação e Secretaria de Educação Especial, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, (SECADI). O referido núcleo foi constituído e continua no espaço físico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, uma ONG que tem convênio firmado com a Prefeitura do Recife.

O serviço oferecido pelo núcleo é estabelecido e respaldado no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que se refere a um sistema educacional inclusivo que garanta o atendimento aos (às) estudantes com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art.59, 2º) (Brasil, 1961). Este serviço busca atender às orientações do MEC/SEESP e à demanda identificada na Rede Municipal, relacionadas às deficiências específicas, Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Os objetivos do NSC/DMU são:

- a) identificar e acolher os (as) estudantes com Surdocegueira e Deficiência Múltipla, preferencialmente aqueles (as) matriculados(as) nas escolas da Rede Municipal do Recife;
- b) oportunizar um atendimento de intervenção pedagógica ao(à) estudante surdocego(a) ou com deficiência múltipla, buscando desenvolver suas potencialidades, visando à aquisição da sua autonomia, com vistas a melhor qualidade de vida;
- c) acompanhar e orientar os(as) docentes que trabalham com os(as) estudantes com surdocegueira e deficiência múltipla;
- d) apoiar e motivar a participação da família no processo de desenvolvimento do(a) estudante.

O objetivo do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL) é fomentar o hábito da leitura, para isto realiza as diversas estratégias. Segundo Barros, Souza & Maçaira, (2015), o PMBFL utiliza critérios para a análise de obras literárias sugeridas para a Rede, considerando a diversidade de gêneros literários, sua contemporaneidade e sintonia com os princípios de liberdade, solidariedade, participação e justiça social que fundamentam, orientam e subsidiam a prática pedagógica - eixos estruturantes da Política de Ensino da escola democrática, a que se aliam recursos outros associados às temáticas: diversidade, ao meio ambiente e à tecnologia.

O projeto literatura na escola tem o papel de favorecer o letramento literário e desenvolver competências conceptuais que auxiliam na formação do (a) estudante enquanto sujeito crítico e criativo, uma vez que é estimulado a identificar, questionar e expandir os sentidos. Dessa forma, busca não apenas o aspecto funcional do texto, no sentido de proporcionar estímulos à imaginação e à criatividade, assim como, despertar o senso crítico do (da) leitor (a).

Dentre as estratégias de mediação de leituras, ressalta-se a contação de histórias, uma das mais utilizadas nas escolas e bibliotecas. Durante seu processamento, o(a) mediador(a) interage animadamente com seu público, valorizando os atos da escuta e das intervenções, a ampliação de mecanismos racionais do (da) ouvinte participante e o recurso a gestos e expressões como elementos facilitadores do entendimento e da comunicação. O PMBFL vem consolidando parcerias com a Divisão de Educação Especial da RMER, com vistas a selecionar obras literárias que atendam aos (às) estudantes com NEE.

Além das estratégias acima citadas, há um grupo que atua na formação dos(as) professores(as) de biblioteca, estimulando-os(as) para que utilizem os mais diferentes recursos em seu labor educacional, inclusive expandido suas competências com vistas ao atendimento diferenciado de que a Educação Especial necessita.

O Transporte Escolar Inclusivo é um programa da Secretaria de Educação, monitorado pela Divisão de Educação Especial, que tem como objetivo garantir aos(às) estudantes da Rede Municipal de Ensino, com NEE, o ingresso e a permanência na escola e no AEE. A oferta deste serviço é realizada diariamente, no trajeto residência-unidade educacional e unidade educacional-residência, em veículos adaptados e com motoristas habilitados na categoria “D”.

Para a eficácia deste serviço prestado ao (à) estudante, desenvolve-se acompanhamento sistemático mediante planejamento de roteiros, formações com motoristas, entrevistas sociais, visitas domiciliares e encontros coletivos com as famílias dos (as) estudantes. Considerando que o Programa de Transporte Escolar Inclusivo vem subsidiar o acesso e a permanência do (as) estudantes com NEE, torna-se de grande importância a participação da família, dos(as) técnicos(as) da Divisão de Educação Especial, das escolas, da comunidade escolar e dos(as) próprios(as) estudantes usuários do transporte, na perspectiva de garantir sempre a melhoria da qualidade social dos serviços oferecidos.

A cidade do Recife dispõe também, do Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC), entidade criada em 1988, sem fins lucrativos. Ao longo de sua história, o

CERVAC conseguiu estruturar-se fisicamente e sua proposta tem obtido resultados bastante significativos no que diz respeito ao desenvolvimento de potencialidades psicomotoras do público assistido. Atualmente o CERVAC tem cerca de trezentos e cinquenta crianças, adolescentes e jovens inscritos, vindos de diversos bairros da Região Metropolitana do Recife e de alguns municípios do interior do Estado de Pernambuco, com atendimentos diários, realizados em turmas pela manhã e à tarde. Para esse público são realizados cerca de 10.000 procedimentos mensais, nas áreas de atendimento clínico e educacional.

O CERVAC surge em 27 de junho de 1988, diante da constatação da falta de políticas públicas eficientes, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, e serviços de competência voltados para o atendimento da pessoa com deficiência. Foi realizada uma pesquisa a qual indicou um grande número de pessoas com deficiências, muitas vezes isoladas em suas próprias famílias, e em situação de vulnerabilidade. Isto impulsionou a mobilização da comunidade, para lutar pela causa da pessoa com deficiência.

O objetivo foi resgatar o respeito e a credibilidade de crianças, adolescentes e jovens, por meio do desenvolvimento de programas de reabilitação, prevenção, educação, musicalização e acompanhamento às famílias, favorecendo a inclusão social, mediação a participação ativa em políticas públicas, garantindo uma melhor qualidade de vida à pessoa com deficiência. A instituição, segundo o seu projeto político pedagógico tem como eixo de sua política institucional, a dimensão comunitária em uma perspectiva de atuação crítica às formas de opressão e discriminação social, com desenvolvimento de ações solidárias para com o próximo, sensibilizadoras quanto aos direitos sociais de cada indivíduo.

A instituição é estruturada em departamentos/programas: Programa de Atenção a Saúde, Programa de Educação Inclusiva, Programa de Assistência Social, Programa Artístico-Cultural, Departamento de Comunicação e o Departamento de Sustentabilidade institucional, expresso no regimento institucional. Apresenta os seguintes Programas:

- Programa de Atenção à Saúde: equipe composta por psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, profissionais de Ensino Médio e professores que desenvolvem suas funções de acordo com as profissões; uma estudante de fisioterapia e uma professora do magistério estudando pedagogia que realizam atividades de estimulações.
- Programa de Educação Inclusiva: composto por uma pedagoga e uma psicopedagoga contratadas pelo CERVAC, além de professores cedidos por meio de um convênio com a Prefeitura do Recife; estagiários de artes plásticas, administrativo, apoio pedagógico em sala de aula, serviços gerais, porteiros.

- Programa Artístico Cultural: funciona com um coordenador de programa, uma estudante de educação física e dois músicos.

- Programa de Atenção à Família: tem uma assistente social e uma estudante de Serviço Social.

- Programa de Sustentabilidade Financeira: tem um coordenador administrativo-financeiro e uma auxiliar administrativa. A área de Manutenção tem profissionais que assessoram a equipe, uma cozinheira, um motorista, duas pessoas de serviços gerais e de captação de recursos.

- Programa de Comunicação: tem por responsável a coordenadora executiva do CERVAC, que além de atender às demandas de seu programa e desenvolver muitas funções, responde legalmente e na prática pelo CERVAC.

O atendimento de grupo especial compreende crianças com até 10 anos de idade, com diagnóstico de psicose infantil, autismo ou síndromas, com comprometimento cognitivo grave. De acordo com o CERVAC (2009), este serviço tem o objetivo de estimular a concentração, atenção e o limite das crianças atendidas, uma vez que apresentam patologias que atinge a área cognitiva e, em sua maioria, fazem uso de psicotrópicos.

No ano de 2007, o Departamento de Educação Inclusiva estabeleceu um convênio com a Prefeitura Municipal do Recife, oferecendo escolarização para quatro turmas, como anexo da Escola Municipal Júlio Vicente Alves de Araújo. O início do trabalho foi difícil, mas não impossível, devido à própria experiência do CERVAC. Talvez tenha sido a pulsão de vida que movem os administradores que os impulsionou a tentar realizar esse trabalho.

Com o passar dos anos, o trabalho tomou outra dimensão pedagógica. Além de prestar suporte pedagógico para a realização das tarefas de casa, ampliou o atendimento para reforço em salas de alfabetização aos alunos do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem. Passou a funcionar com turmas de Educação Especial com nível de pré I e II, a fazer o acompanhamento individual e a inclusão no Ensino Especial, Fundamental da Rede Pública, Privada e Comunitária.

Diante da atual conjuntura organizacional do CERVAC, é grande o desafio. Com uma gama de profissionais de várias áreas, como psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional etc., verificou-se a necessidade dos demais profissionais da instituição, compreender de forma mais sistemática, a real importância do trabalho de educação desenvolvido no CERVAC, como forma de promover as condições socioeducativas de atendimento, às dificuldades dos educandos, de modo a favorecer a sua inclusão na rede de ensino.

## **1.6 O Plano Municipal de Educação (PME 2011-2020)**

Citamos, também, a Meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020, para que se alcance o que propõe, isto é, universalizar para a população de 4 a 17 anos o atendimento educacional especializado, faz-se necessário que o Ministério da Educação amplie e fortaleça as ações em desenvolvimento, articulado com os sistemas de ensino estaduais e municipais. Estratégias estão sendo criadas para que meta atenda às necessidades de: implantação de salas de recursos multifuncionais; investimentos na adequação dos prédios escolares para acessibilidade das escolas públicas, transporte acessível, material didático, equipamentos e outros recursos indispensáveis; implementação da rede nacional de formação continuada de professores de Educação Especial pela Universidade Aberta do Brasil - UAB, à qual se associaram inúmeras universidades federais e estaduais.

Apresentamos, abaixo, o Plano Municipal de Educação, Recife (2015) - PME, que em suas Metas e Estratégias para a Educação Inclusiva, e atendimento à população, bem como o atendimento aos estudantes da Rede Municipal de Ensino, como está descrito na Meta 4.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação da Cidade de Recife - PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no inciso IV do art. 89 da Lei Orgânica do Município de Recife.

O PME objetiva atender todo o município, e não apenas a Rede ou o Sistema Municipal de Recife. Portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura, ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação. Descrevemos abaixo o Plano, cuja Meta refere-se ao sistema educacional inclusivo:

**META 4:** universalizar, em colaboração com o Estado, o acesso para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo. O PME, Recife (2015) apresenta as seguintes Estratégias, cuja Meta 4 (quatro) refere-se ao sistema educacional inclusivo:

4.2 - promover a formação continuada de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado - AEE em parceria com instituições de ensino, entidades e profissionais da educação, atendendo as especificidades do atendimento às crianças, aos jovens, adultos e idosos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

4.3 - garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a construção de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM em 100% das novas unidades educacionais da rede e ampliar em 50% a adaptação das atuais unidades que possuam condições físicas para tanto;

4.4 - intensificar a formação continuada para os profissionais da educação da sala regular e atendimento educacional especializado, proporcionando novas perspectivas e práticas de atuação na perspectiva da educação inclusiva;

4.5 - fomentar o Atendimento Educacional Especializado - AEE, em salas de recursos multifuncionais, dos/das estudantes inclusos(as) na Rede de Ensino, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

4.6 - ampliar o atendimento educacional nos Núcleos de Apoio Especializado da Secretaria de Educação do Recife para atender prioritariamente aos(às) estudantes matriculados(as) na rede pública;

4.7 - promover parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para mapeamento da população entre 4 e 17 anos de idade com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, para o oferecimento de estimulação precoce e atendimento multidisciplinar;

4.8 - fomentar a criação de centros multidisciplinares por Região Político Administrativa - RPA, para apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas, secretarias do município integrado por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação;

4.9 - ofertar Educação de Jovens e Adultos - EJA, conforme disponibilidade da rede, nos horários em que houver demanda para estudantes com deficiência, em função de insegurança no horário noturno e em razão dos alunos fazerem uso de medicamentos sedativos, que os impossibilita de participar das atividades no turno da noite;

4.10 - ampliar a oferta do transporte escolar inclusivo para garantia do deslocamento dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, no percurso

casa/escola, escola/casa e para o atendimento educacional especializado no contra turno, incluindo os núcleos/centros e os centros multidisciplinares;

4.11 - cooperar com o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

4.12 - ampliar, em colaboração com o Estado, a oferta de salas regulares bilíngues na rede municipal de ensino em unidades educacionais que atendam estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com surdez e com deficiência auditiva, tendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua e, na modalidade escrita, a Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos;

4.13 - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.14 - promover o acesso e a permanência na escola dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação;

4.15 - fomentar, em colaboração com a Secretaria de Juventude e Qualificação Profissional, na educação profissionalizante as condições de acesso e permanência na escola da pessoa com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de modo a assegurar sua qualificação com o apoio do atendimento educacional especializado;

4.16 - ampliar, em colaboração com o Estado, para a população de Recife com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica;

4.17 - fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.18 - articular junto à União a distribuição suplementar de livros didáticos e materiais didáticos específicos para estudantes com necessidades educativas especiais;

4.19 - promover, em parceria com a Secretaria de Esportes, atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do; desporto educacional e de desenvolvimento esportivo municipal contemplando estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.20 - mapear a necessidade de reformas e sinalização tátil adequando as escolas para torná-las acessíveis a todos;

4.21 - colaborar com órgãos de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória;

4.22 - firmar parcerias com hospitais de referência em atendimento infanto-juvenil para implantação de classes hospitalares;

4.23 - disponibilizar, nas unidades educacionais da rede pública, onde for necessário, o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial para prestar auxílio individualizado aos (às) estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que não realizam com independência as atividades de locomoção, higiene, alimentação, buscando desenvolver a sua autonomia e o seu empoderamento;

4.24 - colaborar com a definição de indicadores de qualidade 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 ou superdotação;

4.25 - incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.26 - promover parcerias com instituições especializadas, visando ampliar as condições de apoio suplementar ou complementar, ao atendimento dos (as) estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas unidades educacionais;

4.27 - promover a distribuição suplementar de livros didáticos e de material didático específico para estudantes com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação.

O Artigo 4º do Plano acima citado, ainda prevê que todas as crianças e os adolescentes entre 4 a 17 anos, com algum tipo de deficiência, transtornos de desenvolvimento, habilidades especiais ou superdotação, devem ter acesso à educação básica e ao atendimento especializado-preferencialmente por meio da rede regular de ensino, e de um sistema efetivo de educação inclusiva.

O mesmo Plano, (PME), estabelece a necessidade de se contar com um conjunto de normas para o acompanhamento periódico de sua efetivação. O documento determina o monitoramento bimestral dos indicadores educacionais nele apresentados e a avaliação a cada dois anos das estratégias adotadas e metas estabelecidas.

Entretanto, os dados, atuais, coletados pelo IBGE não permitiram diagnosticar a situação, em relação a essa meta. Por causa disso, os dados mais recentes a respeito da educação inclusiva são de 2010. Naquele ano, 82,5% da população entre 4 e 17 anos, com algum tipo de deficiência, estava matriculada.

Pensar sobre a melhoria da educação escolar, implica colocar no centro das preocupações das políticas educacionais elementos mais conceituais, capazes de operar mudanças, tanto nos resultados da escolarização, a afetiva aprendizagem pelos alunos, como na constituição de uma cultura geral de valorização, não apenas da profissão do professor, bem como da própria atividade da escola como um todo.

Não se trata apenas, de matricular os estudantes. O conceito de inclusão passou a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta, que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A ideia de integração perpassa por uma condição de que a pessoa, para ser inserido na escola regular, deve estar em preparado para isso, ou que possa corresponder às solicitações feitas pela escola. Todavia, a escola precisa adaptar-se aos estudantes em suas especificidades, e não ao contrário, para assim promover a inclusão.

Às necessidades educacionais especiais para definir, efetivar, liderar e apoiar a execução de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos

pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum, nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

### **1.7 Adaptação/Flexibilização Curricular**

O termo “adaptações curriculares”, voltado ao ensino comum, foi citado pela primeira vez, no Brasil, no texto da Política Nacional de Educação Especial, (MEC, 2006) e em 1999 foi definido no texto da Política Nacional para Educação Básica como: modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. Conforme Landivár apud Paraná, (2006, p. 50), “de fato, um currículo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos”.

O currículo é um referencial de Base Nacional, conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, e deve ser desenvolvido considerando os seguintes aspectos: culturais locais e as peculiaridades dos estudantes. Precisa ser um currículo aberto e flexível, de forma que possa atender às respostas educativas no processo de escolarização formal. Atendendo em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo um processo dinâmico para que possibilite sua constante revisão e adequação.

Em 2000, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Projeto Escola Viva, há uma clara orientação político-pedagógica, para a implementação de adaptações curriculares de grande porte e de pequeno porte como respostas educativas do sistema que favoreceriam a inclusão todos os alunos e, entre eles, os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Outra definição referente às adaptações de acordo com o MEC (2000): quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagens de cada aluno, fundamentado em uma série de critérios, para guiar a tomada de decisões com respeito ao que ele/ela é; ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando. Analisar qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados.

O uso do termo adaptação, no entanto, necessita uma reflexão maior porque adaptar nos remete à ideia de ajuste mecânico, físico, localizado. Conforme Bueno (2000), adaptar é ajustar uma coisa a outra, moldar, adequar, apropriar. Historicamente, Garcia (2007, p. 17) relata que o termo adaptação curricular foi relacionado ao modelo médico-psicológico no campo da educação especial, com o: “sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP, N° 01/2002, estabelece para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.

As discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar iniciaram-se no Brasil na década de 1990. Esse paradigma surgiu como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas polêmicas e controvérsias. Nessa perspectiva não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem seleciona o modelo que o estudante deve responder. A inclusão considera a inserção dos estudantes por meio de outra perspectiva, ou seja, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças: linguísticas, culturais, sociais, pessoais, entre outras.

González (2002) nos apresenta que, entre tantas outras diversas discussões, levantadas por ele sobre a Educação Especial, o currículo e a diversidade, alguns pontos importantes para pensar o currículo na Educação Especial. De acordo com o autor, existem cinco passos para que possamos compreender o processo e instituí-lo. É importante lembrar que nenhum processo de inclusão de alunos com deficiência é fácil, nem individual. Todos os professores e comunidade envolvida devem estar tanto cientes do papel importante do processo. Ainda de acordo com González (2002, p. 139) estes cinco passos devem ser obedecidos:

- 1) Justificativa. A partir da reflexão sobre realidade educacional, seria necessário posicionar-se em relação a cada situação e às necessidades que dela derivam, para estabelecer as finalidades que se pretende alcançar;

2) Planejamento. Trata-se de converter as ideias iniciais em ações conscientes e crítico-reflexivas. Com base nisso, seriam determinados os passos a seguir, as implicações pessoais e organizativas, os recursos etc.;

3) Adaptação/Adequação. Assumir um desenvolvimento curricular a partir da realidade proporcionada pelas necessidades detectadas;

4) Desenvolvimento. Colocar em prática a proposta curricular, o que implica buscar permanentemente soluções para os obstáculos que possam surgir;

5) Controle/Avaliação. Considera a fase mais importante para aperfeiçoar o processo curricular.

Tornar real as adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas, as suas atitudes e expectativas, em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. Faz-se necessário pensar as ações a serem integradas e como se dará este processo de colaboração, no qual todos os participantes envolvidos na causa educativa se articularão.

A pergunta que nos resta é: como planejar avaliações de modo a ir ao encontro dos alunos com deficiência? E uma possível resposta que encontramos é: através do diálogo constante entre o professor da sala comum e o professor da sala de recurso é possível pensar. De nada serve refazer atividades e avaliações posteriormente suas realizações. Serve apenas para refletirmos sobre o processo. Mas para isto é preciso pensar nas seguintes questões:

1. Qual a necessidade do aluno?
2. Como poderíamos fazer uma avaliação de forma a contemplar o que ele aprendeu?
3. Quais as especificidades que precisam ter atenção redobrada neste processo de planejamento?

É importante que seja repensada a avaliação dos estudantes que possuem necessidades específicas. Bem como, a metodologia ao decorrer das aulas também precisa ser repensada, de modo a refletir na aprendizagem do mesmo. Isso contribui para o sucesso do estudante, evitando que o mesmo ao ser reprovado, abandone a escola em virtude da baixa autoestima.

O conceito de flexibilidade curricular, foi citado no texto da Declaração de Salamanca, estava associado ao conceito de adaptação curricular, expressão que era utilizada anteriormente com maior frequência nos documentos oficiais e literatura na área da educação

especial surge, como nos apresenta Garcia (2007), nova proposta ao longo dos anos 1990, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais.

Um pouco mais distanciada dos termos, adaptações curriculares, temos a expressão “flexibilização curricular”, o qual passou a ser citado a partir de 2005, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), associando-se ao termo adequação curricular, conforme apresentado por Garcia (2007, p.16):

Do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos isoladamente e 2.Importante para viabilizar o processo de inclusão, a partir de adequações curriculares [...] pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno [...]. As adaptações curriculares devem ser pensadas, a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar.

Numa clara referência ao grupo de alunos, percebe-se aí novamente a tentativa de equilíbrio entre o comum e o individual, com o discurso da educação voltada para todos, numa perspectiva de modificação da forma de ensinar em sala de aula e, ao mesmo tempo, para cada um, individualmente, em outro espaço. Considerada fundamental para o processo de inclusão educativa e devendo ser pensada a partir das necessidades de cada estudante. Note-se aqui que há referência à flexibilização curricular, quando o trabalho pedagógico volta-se ao grupo e, quando a prática escolar envolve adaptação é no plano individual que ela acontece.

O termo flexível indica oposição ao que é duro, fixo, fechado. Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais - incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional. Ou seja, flexibilizações e adaptações curriculares não são a mesma coisa. Mais do que isso, a diferença entre ambas é basilar. A própria expressão “adaptado” denuncia que se trata de um “remendo”, uma mudança pontual, específica para alguns, os “diferentes”. Como se os demais fossem todos iguais.

Vivenciamos, em pleno século XXI, em nossas escolas brasileiras, ainda alguns traços de autoritarismo e tradicionalismos, em determinadas práticas docentes, quando estas se remetem à tentativa de disciplinar os estudantes, ou homogeneizar atividades, quando surgem conflitos de interesses em meio à diversidade na sala de aula, ou quando estão em

jogo, supostas harmonias pedagógicas almeçadas pelos docentes, criando-se, portanto, uma insatisfação constante e progressiva, talvez até avassaladora em nossos meios acadêmicos; De modo que, retarda o processo para metodologias efetivamente inclusivas.

O processo pelo qual podemos ter uma educação inclusiva ocorre-nos da necessidade em fazer referência a Rogers (1985), quando em suas considerações acerca de teorias educacionais, nos apresenta conceitos como: autenticidade, ambiente favorável, valorização, aceitação, confiança. Em suma, atitudes positivas, que para esse iminente psicólogo, a finalidade do estudo e a apresentação do material didático para o aprendiz, haveria de ter alguma pertinência, o mesmo, haveria de fazer algum juízo de valor favorável. Temáticas como: motivação, organização, recursos didáticos, observações das reações intelectuais e afetivas dos estudantes seriam de fundamental importância para o sucesso da educação.

Obviamente, não é fonte de objeto de estudo deste trabalho, este pensador, nem sua obra, muito menos estabelecer sua metodologia como “carro chefe” da escola inclusiva, contudo, faz-se necessário, para o sucesso, da temática, abarcarmos o quanto pudermos de pensamentos agregadores e somadores que visem à contribuição de superação de práticas que se distanciem de práticas não inclusivas, criando um ambiente positivo.

Nessa perspectiva, é razoável entender sobre a importância da criação do ambiente favorável para a educação, e o ambiente favorável transcende as condições físicas, pois podemos ter tudo e não ter o ambiente favorável e o contrário; podemos ter todos os recursos didáticos e não ter a motivação.

Segundo Piaget (1992), o desenvolvimento intelectual possui dois componentes que são: o cognitivo e o afetivo. Ambos se dão paralelamente e é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo. Todas as crianças têm potencialidades. As crianças com N.E.E. também, conclui-se portanto, que mesmo com suas diferenças nas áreas biológicas, culturais, físicas, cognitivas e psíquicas, quando possuem uma boa autoestima, têm motivação para aprender. O envolvimento emocional e o interesse pelo desenvolvimento dessas crianças podem levar o educador a perceber nas atividades diárias, evolução e mudanças de comportamentos significativos. Ao desenvolver uma relação de afeto com seus alunos, o professor cria uma nova dimensão na sala de aula. O desenvolvimento da autonomia cognitiva e afetiva, bem como a auto-regulação saudável dependem do estabelecimento da cooperação com os colegas e demais, incluindo reciprocidade de sentimento e relações de respeito mútuo.

Dessa forma, salientamos que a complexidade da educação, também está atrelada à simplicidade: o que vem do exterior, proveniente do poder público e o que vem de nós mesmos

enquanto sujeitos ativos do processo educacional. Atualmente, o grande desafio na educação é acolher a diversidade para uma escola inclusiva. Desta forma, para abordarmos a temática em questão faz-se necessário, tecer reflexões sobre diversos aspectos, a elas relacionadas. Analisar muitos termos discursados, refletidos em pesquisas desenvolvidas nas diversas áreas educacionais.

Encontramos na escola diversas experiências culturais, porém, muitas delas são invisibilizadas. Isto porque, conforme observamos historicamente, essas experiências culturais surgiram de padrões impostos: culturais, universais, hegemônicos e monolíticos. Nesse sentido, faz-se importante conhecer a cultura da escola, o que é desenvolvido no seu cotidiano. De acordo com Candau (1997, p. 240):

Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vele os componentes ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade. No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do ser humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo.

Portanto, a diversidade cultural que enseja em formas distintas de ver e conhecer o mundo, o fazer da escola, Encontramos, assim, o conceito de identidade que se refere a uma parte mais individual do sujeito social, mas que ainda assim é totalmente dependente do âmbito comum e da convivência social. A cultura, a sociedade e escola estão em relação geradora mútua. Nessa relação, não podemos perder de vista as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores de cultura.

Candau (2000, p. 53), quando reflete sobre a cultura escolar cristalizada na escola, aponta que a “cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens, a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades”. Por este prisma, a monoculturalidade nos currículos e nas práticas escolares tem presença marcante e um sentido político e ideológico em que é preciso contestar, a fim de que sejam contidos os efeitos de reprodução social.

Daí que os dispositivos de diferenciação pedagógica ao serem incorporados nos currículos, visam contemplar uma gama mais vasta de possibilidades educativas a partir da construção curricular que se desenvolve na escola, que segundo Cortesão (2012, p. 731):

Os Dispositivos de Diferenciação Pedagógica (DDP) são aqueles materiais e recursos concebidos na periferia do sistema educativo, apelando à colaboração em que se tem em conta a sua heterogeneidade sociocultural, os seus diferentes problemas e conhecimentos com os quais o professor terá de saber lidar.

Como nos apresenta Santomé (1995, p. 172): “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”. E isto supõe que a escola busque novas formas de conceber e (re)significar o currículo, reconhecendo a condição dos sujeitos nas relações que estabelecem com o todo social e material, como seres inconclusos nas feições da existência, das experiências, nos modos que inspiram e desafiam a compreensão da realidade.

Conforme explica Dayrell (1996, p. 144):

Não podemos considerá-la (a escola) como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polisêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diferentes grupos sociais nela existentes.

Assumir tal polissemia nas construções curriculares sugere a promoção de espaços democráticos, de abertura de diálogo ao outro, para a criação de contexto de auto-identidade, conforme Silva (2006, p. 201):

As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder.

Sabemos, entretanto, romper com antigos paradigmas é um sempre processo de incertezas, inseguranças, de pensar “não se saber fazer”, porém ao mesmo tempo, essas dúvidas impulsionam a procura de novas reflexões, alternativas e novos conhecimentos. Tudo isso pode ser uma força impulsionadora, para novas soluções na prática pedagógica. De acordo com Batista e Mantoan (2006, p. 20) uma mudança centrada na inclusão implica no marco de que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não se pode continuar anulando e marginalizando as diferenças - culturais, sociais, étnicas - nos processos pelos quais formam e instruem os alunos”.

As barreiras que podem impedir o acesso de alguns alunos, ao ensino e à convivência, estão relacionadas a diversos componentes e dimensões da escolarização. Ocorrem, também, impedimentos na ação dos educadores. Alguns principais pontos revelados na experiência com educadores no exercício da Educação inclusiva, para todos. Conforme Glat e Blanco (2007, p. 16):

A Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade dos e seu alunado.

Dessa forma, para atender a adversidade, outro aspecto importante de acordo com Garcia (2007), o termo flexibilidade curricular, surge como nova proposta, nos anos 1990, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos de acordo com as diferenças individuais. Um pouco mais distanciada do termo: adaptações curriculares, a expressão flexibilização curricular passou a ser citada, a partir de 2005, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) associando-se ao termo adequação curricular.

Segundo Garcia (2007, p. 16):

1. considerada fundamental para o processo de inclusão educativa e devendo ser pensada a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos isoladamente;” e 2. Importante para viabilizar o processo de inclusão, a partir de “adequações curriculares [...] pensadas a partir do contexto grupal o qual se insere determinado aluno [...]. As adaptações curriculares devem ser pensadas, a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar.

Com intuito de fazer um equilíbrio entre o comum e o individual, essa flexibilização faz referência ao grupo de estudantes, entre o comum e o individual, com o discurso da educação voltada para todos, com o objetivo de modificar a forma de ensinar em sala de aula e, ao mesmo tempo, individualmente, em outros espaços educativos.

Nas palavras de Freitas (2006) o movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais excluem cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los. Dessa forma, foi evidenciado que considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes. Lembramos que todos os alunos apresentam características físicas, comportamentais e emocionais próprias, sendo que devido à existência de tais características, uma prática de ensino voltada para um conjunto homogêneo de alunos não alcança êxito. Para tanto, faz-se necessário rever as questões curriculares.

A Lei de Diretrizes e Base LDB nº 9.394/96, em seu artigo 59 estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades. II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Ao questionar o que currículo deve desconsiderar: o contexto e as diferenças que o compõem, nesse sentido Mantoan (2006) nos alerta para um currículo pré-formatado, desconsiderando o contexto e as diferenças que o compõe, não considerado inclusivo. Isto a inclusão pressupõe a garantia do direito à diferença na igualdade do direito à educação. É justamente aí que entra o conceito de flexibilização curricular. As escolas especiais funcionam como complemento da escola comum, e não como substituta. Os alunos podem sim frequentá-las para o auxílio no aprendizado com conteúdos diferentes da base curricular nacional, porém, eles têm garantido a sua inserção nas turmas comuns do ensino regular.

O termo flexível currículo implica indica oposição ao que é duro, fixo, fechado. Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença na busca pela coesão da base curricular comum, com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais - incorporando assim, também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional.

Os educadores reconhecem, cada vez mais, a diversidade humana e as diferenças individuais, que compõem seu grupo de alunos e se deparam com a urgência de transformar o sistema educacional e garantir um ensino de qualidade, para todos os estudantes. Portanto, não basta que a escola receba a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que ofereça condições, para a operacionalização desse projeto pedagógico inclusivo. A inclusão deve garantir a todas as crianças e jovens, o acesso à aprendizagem, por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece.

Em termos práticos, o que podemos observar é que efetivamente o MEC distribuiu os materiais e recursos, para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais, na grande maioria dos municípios que fizeram tal solicitação, entretanto, muitas dessas salas ainda não se encontram em funcionamento, principalmente porque não há professores especializados no atendimento de alunos com deficiência intelectual e outras deficiências.

Para solucionar tal problemática, o Ministério da Educação tem investido ainda na formação em serviço dos professores das redes públicas de ensino, por meio da oferta de Cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, tanto na modalidade presencial, como a distância, em parceria com universidades públicas brasileiras.

Nesse sentido, sem desconsiderar a condição da deficiência intelectual, a escola deve dar ênfase ao ato educativo, ao ensino, à mediação que se faz entre os alunos, o conhecimento e a aprendizagem. Conforme descreve Oliveira & Corrêa (2011) é nisto que a escola deve

centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso a escolar.

Precisamos apreender o sentido da diferença, para que possamos reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Garcia (2012) ressalta que segundo a Política Nacional, os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos. Segundo as diretrizes do MEC(2008), a orientação apresentada é de que o AEE deverá receber o aluno, no turno oposto ao seu horário escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais: As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas, realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Como afirma Baptista (2011, p. 66):

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respaldasse na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/ articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos.

Ainda, de acordo com a Política (MEC, 2008), o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializadodiferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

Em concordância com o exposto, Imbernón (2010, p, 85), nos apresenta que no futuro não poderemos educar na diversidade sem mudar a educação. Contudo, essa mudança tem duas frentes fundamentais:

Conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os alunos a crescerem e se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição

de habilidades básicas, tanto de tipo cognoscitivo, como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização.

-Facilitar que, nas instituições educativas tenham lugar e reconhecimento todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes.

Portanto, a Escola Inclusiva é aquela que garante um ensino significativo. Que tenha um conjunto sistematizado de conhecimentos e recursos a serem mobilizados, objetivando a qualidade de ensino aos seus estudantes. Bem como, reconhece-os e respeita-os de acordo com suas necessidades e potencialidades. A escola deve está organizada para trabalhar na diversidade, favorecendo a todos independente, de etnia, sexo, necessidades especiais, condição social, ou qualquer outra necessidade. Trabalhar com os estudantes, em consonância com suas necessidades e potencialidades, 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.

Carvalho (2010) coloca que as adaptações curriculares significativas, geralmente são recomendadas para severas dificuldades na aprendizagem, devem ser decididas após rigorosas observações do aluno e inúmeras discussões em equipe. Já as adaptações não significativas dizem respeito às ações dos professores, as atividades elaboradas, a modificação na avaliação etc. Essas adaptações podem ser definidas, segundo Carvalho (2010, p. 117), “pelo duplo aspecto de serem modificações menores do currículo [...] e, ao mesmo tempo, de serem modificações que estão à mão do professor-tutor, já que estão plenamente integradas a dinâmica de sala de aula”.

Nesse mesmo sentido, Senra *et al.* (2008) apresenta que as adaptações curriculares de grande porte são as que exigem um planejamento e observação coletiva, a fim de possibilitar atender à demanda diversificada dos alunos e a organização e o funcionamento da escola. As categorias de adaptações de pequeno porte ou menos significativas são caracterizadas por ações em âmbito focal, voltadas principalmente as adaptações que podem ser realizadas pelos professores. Para essas adaptações, Senra *et al.* (2008) coloca que os professores devem permitir que sua criatividade esteja sempre atuante, para poderem criar formas alternativas de ensinar.

A adequação de pequeno porte dos objetivos se refere, segundo o mesmo autor, acima citado, os professores podem fazer ajustes nos objetivos de seu plano de ensino, para poder adequá-los as condições e características dos alunos com deficiência. Podem criar novos objetivos e/ou priorize alguns objetivos em detrimento de outros, considerando-se a análise

do conhecimento, e aprendizagem do estudante. As adaptações de conteúdos estão intimamente ligadas com as adaptações de objetivos, isto porque, de acordo com Senra *et al.* (2008, p. 63), “se um objetivo for suprimido o conteúdo também deverá ser eliminado. Do mesmo modo que, se novos objetivos forem determinados, os conteúdos que a eles correspondem deverão ser incluídos”.

Segundo Vygotsky (1995), a interação com diferentes contextos comunicativos possibilita a aquisição da linguagem oral e se repercute na produção da linguagem escrita. A troca interativa com pessoas mais experientes é de suma importância, pois permite que a criança observe como as palavras são articuladas, como é feita a classificação das coisas, pessoas, objetos e animais e isso contribui para o seu entendimento do que ouve ou vê. Isso gera aos poucos um amadurecimento no raciocínio, melhorando a persistência nas ações cognitivas e motoras, tanto relativas à fala, quanto à escrita.

De acordo com González (2002), a educação de pessoas com deficiência está centrada em dois enfoques: o tradicional e o cultural-integrador. O enfoque tradicional se baseia no déficit, ou seja, nos limites que tem a pessoa com necessidade especial de, individualmente, dar as respostas esperadas. O enfoque cultural-integrador se volta para o currículo como forma de atender às demandas trazidas para a escola, para o trabalho com a diversidade.

A proposta de adaptação curricular baseia-se no pressuposto de Vygotsky (1979) de que o aprendizado movimenta o desenvolvimento, produzindo uma constante modificabilidade do sujeito e numa visão do desenvolvimento de forma prospectiva, isto é, fundamentada naquilo que pode ser feito, através da interação com outros sujeitos mais maduros da cultura.

Essa compreensão deixa claro que nas modificações curriculares, os procedimentos de mediação efetivados na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções) são fundamentais para promover um ensino inclusivo capaz de favorecer o desenvolvimento.

Portanto, vê-se que falar de adaptações curriculares significa falar de uma ação da escola, para responder às necessidades dos estudantes. Numa abordagem mais humanista a ênfase está no papel desempenhado pelo sujeito que aprende, e nas relações interpessoais que mediam a aprendizagem dos conceitos. Há envolvimento pessoal entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina; há preocupação com os processos de pensamento e o desenvolvimento de habilidades, viabilizados pela ação docente pautada na racionalidade prática.

Percebemos que o conhecimento escolar, isto é, o conhecimento científico, como aquele que agrega e que dá embasamento, para manter ou modificar uma ação prática. É por isso que a ‘aula precisa fazer sentido para que aproxime e amplie a realidade do aluno’ e, a partir de um currículo humanista.

No dizer de Cortella (2000, p. 125):

Nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Mediante essa concepção, acreditamos que a ‘aula precisa fazer sentido para que aproxime e amplie a realidade do aluno’, dessa forma, acreditamos que, possa promover a motivação que conduz à aprendizagem.

Portanto, nós professores, precisamos desenvolver estratégias que permitam resgatar esse conhecimento prévio, das vivências do estudante, para, partindo dele, sem nele permanecer, e avançando em novos conhecimentos. Ao fazermos a conexão com o conhecimento científico que possibilita uma visão mais aprofundada e sistematizada, com o conhecimento prévio, possibilitamos o avanço dos estudantes.

A certeza de que a formação continuada precisa ser uma realidade na vida do docente, de acordo com Cortella (2000, p.137): “gostar é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso; para além do gosto, há necessidade de, também, qualificar-se para um exercício socialmente competente da profissão docente”.

É importante refletir sobre o tipo de abordagem que o docente está aplicando. Pois na abordagem mais tradicional, a aprendizagem está relacionada à instrução, a um modelo pedagógico que privilegia o verbalismo e a memorização, não levando em conta as diferenças individuais, nem os aspectos ligados à reflexão. O que se valoriza é a quantidade de conceitos e informações transmitidos pela ação docente pautada na racionalidade técnica.

Numa abordagem mais humanista a ênfase está no papel desempenhado pelo sujeito que aprende e nas relações interpessoais, que mediam a aprendizagem dos conceitos. Há envolvimento pessoal entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina; há preocupação com os processos de pensamento e o desenvolvimento de habilidades, viabilizados pela ação docente pautada na racionalidade prática.

Percebemos que o conhecimento escolar, isto é, o conhecimento científico, como aquele que agrega que dá embasamento, para manter ou modificar uma ação prática. É por

isso que a ‘aula precisa fazer sentido para que aproxime e amplie a realidade do aluno’ e, a partir de um currículo humanista.

No dizer de Cortella (2000, p. 125):

Nós, educadores, precisamos ter universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem o como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Mediante essa concepção, acreditamos que a ‘aula precisa fazer sentido para que aproxime e amplie a realidade do aluno’, dessa forma, acreditamos que, possa promover a motivação que conduz à aprendizagem. Portanto, nós professores, precisamos desenvolver estratégias que permitam resgatar esse conhecimento prévio, das vivências do estudante, para, partindo dele, sem nele permanecer, e avançando em novos conhecimentos. Ao fazermos a conexão com o conhecimento científico que possibilita uma visão mais aprofundada e sistematizada, com o conhecimento prévio, possibilitamos o avanço dos estudantes. Ou seja, a ação docente, por ser intencional, criar essa correlação é necessário, para desencadear esse avanço na aprendizagem, na medida em que o professor revela interesse nessa conexão.

Educação inclusiva surgiu e está cada vez mais se consolidando, até os dias atuais. Tem como prioridade a busca de um único sistema educacional de qualidade com ambientes menos limitantes, fundamentado na diversidade para os educandos, com deficiência ou não.

As adaptações curriculares pedagógicas implicam na modificação do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação. Essas avaliações indicariam o movimento das escolas na busca por atender as necessidades específicas dos estudantes inclusos. Entretanto, nesse contexto, as estratégias de avaliação são tão fundamentais quantas aquelas consideradas para o ensino, de qualquer estudante da escola regular, com ou sem necessidade especial.

Na Educação inclusiva são diversas as formas de atender, às dificuldades encontradas, para superar as dificuldades dos processos ensino e aprendizagem dos estudantes: o apoio psicopedagógico ao aluno e a orientação aos seus familiares; as adaptações dos equipamentos escolares; a reformulação curricular que preveja o envolvimento ativo dos educadores na colaboração e cooperação, novas obrigações e responsabilidades com os pais; as adequações curriculares; a ampliação do material didático existente sendo incorporando a rotina diária; o preparo e a competência profissional dos professores na Educação Inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização

curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. São diversas as medidas que os auxiliam, o processo formativo. Essa temática será abordada no próximo capítulo desse nosso trabalho.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEU PERCURSO HISTÓRICO**

Tomaremos como referência histórica para esta contextualização os estudos de Imbernón (2010), sobre a Formação Continuada de Professores. Na década de 70 o autor citado, aponta que os estudos sobre a formação do professor como campo do conhecimento, na maioria dos países latinos, iniciam-se o seu desenvolvimento na década de 70. Esses estudos realizados analisavam a importância da participação docente no planejamento das atividades de formação, buscando determinar as atitudes dos professores, em relação aos programas de formação continuada. O mesmo autor discute a importância da formação continuada centrada nos professores e nas situações problemáticas de seu trabalho, destacando, também, a importância de outros fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor como: salário, nível de participação e decisão, carreira, clima de trabalho, entre outros.

O surgimento e o esforço de grupos que se comprometeram com a formação continuada nos anos 1960 - 1990, os modelos das práticas educacionais eram predominantemente impregnados de uma concepção técnica instrumental. Para exemplificar um exercício de suas funções, Imbernón (2010), nos diz que esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena.

Nesse contexto, predominava o nível individual de formação, ou seja, cada professor era o único responsável pela busca de formação continuada. De acordo com (Palma Filho & Alves, 2003, p. 279): “os educadores daquela época procuravam atender suas necessidades profissionais por iniciativa própria e de forma espontânea”. Sendo assim poucos professores formados possuíam um “pequeno saber” que durava toda a sua vida profissional. Dessa forma, compreendemos que a formação continuada nessa época não era considerada importante, pois o saber “adquirido” durante a formação inicial, já era suficiente para o desempenho da atividade docente.

Utilizaremos também, como referência histórica, para esta contextualização, os recortes traçados por Saviani (2009), sobre a formação de professores. Segundo este autor, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional no século XIX, quando, após a Revolução Francesa (1789 - 1799) com o problema da instrução popular o Estado

deveria dar uma resposta. É daí que deriva o processo de criação das então denominadas Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Ao fazer uma reconstrução da trajetória histórica da formação docente no Brasil, Saviani (2009) destaca três momentos decisivos: o primeiro foi à reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, em 1890; o segundo, as reformas do ensino no Distrito Federal e no Estado de São Paulo que definiu o modelo de formação de educadores. Para atuar no ensino secundário instituindo, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura; o terceiro momento decisivo foi a reforma que criou a habilitação para o magistério.

De acordo com Saviani (2009), a questão da formação de professores no Brasil emerge após a independência, sendo consolidada com o advento da República, quando houve a transformação das províncias em estados federados. Em 1890, o estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução que implicou o enriquecimento dos conteúdos curriculares com ênfase no ensino por meio de exercícios práticos. Assim, o papel principal da formação docente era treinar os professores para o desempenho de suas funções, sem ter preocupação com uma formação teórica sistemática.

Não há aprendizagem mais difícil que manter a coragem, renovar-se a cada dia e buscar entusiasmo nos desafios de cada hora. Formar professores, um desafio que alcança a contemporaneidade. Vislumbrar o caminho trilhado sobre a formação de professores na temporalidade, resgatar a historicidade dos processos formativos dos professores, remete-nos ao conhecimento de que a necessidade de formação de professores já fora preconizada por Iohannes Amos Comenius 3º, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores como identificado por Duarte (1986, p. 65-66) teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims (França), com o nome de Seminário dos Mestres.

A formação especializada também é referida no documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como sendo necessária para o professor atuar na educação especial, devendo ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Ainda de acordo com documentos do MEC (2008, p. 11):

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para tanto, o próprio Ministério da Educação tem fornecido às escolas de todo o território brasileiro os materiais específicos, a fim de que essas salas sejam equipadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas.

O movimento docente vem contribuindo com a construção de concepções relativas ao desenvolvimento dos profissionais. Algumas reivindicações desse movimento foram contempladas na Constituição de 1988, mediante vários dispositivos, sobretudo, o que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Dentre as reivindicações contempladas, efetivamente destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) em 20 de dezembro de 1996. O artigo 61 dessa lei assegura a formação continuada como um direito profissional da educação e um dever do Estado. Em seu parágrafo único 25, dispõe que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamentos: sólida formação básica; associação entre teorias e práticas, mediante atividades de formação continuada; aproveitamento de experiências anteriores.

A formação dos profissionais da educação conta com um capítulo próprio na nova LDB nº 9.394/96. Ao compararmos essa Lei com a Lei nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71 verificamos que a mesma aponta para maior preocupação, com a formação do profissional da educação e com suas condições de trabalho, um significativo avanço, que pode ser percebido em vários artigos.

A LDB nº 9.394/96 em seu artigo 62 estabelece que a formação dos profissionais da educação básica deve acontecer em nível superior, em licenciatura plena. Isso pode representar um verdadeiro salto na qualidade do ensino, uma vez que os cursos de licenciatura plena, em sua maioria, têm quatro anos de duração e estão sendo avaliados anualmente pelo MEC, que, por sua vez vem exigindo das faculdades a contratação de mestres e doutores.

Como nos apresenta a LDBEN (1996) foi proporcionada a efetivação de ações, políticas, programas e projetos de formação continuada para profissionais da educação, cujo papel é fornecer bases aos professores e demais profissionais a construção de uma prática pedagógica nas escolas, possibilitando assim, uma melhor qualidade do ensino ofertado nas escolas. Para o cumprimento dessas leis, faz-se necessária a efetivação de políticas e programas educacionais. No que concerne a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional.

Entre as atribuições das universidades e institutos superiores de educação, apresentamos o artigo 63 da LDBEN/96, os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nesse sentido, essa lei aponta para a necessidade de articular as práticas de formação às experiências e conhecimentos produzidos pelo professor, deixando de lado atividades de formação descontínuas e fragmentadas. Estabelecendo que a formação docente, em nível superior, deva estar sob a responsabilidade das universidades, ou dos institutos superiores de educação.

Diante desse contexto, legitimou-se a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação. Além da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), entre outros documentos normativos nacionais citamos, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional da Educação (PNE). Os mesmos vêm ressaltando a importância da formação continuada de professores. Nesses documentos, está expresso o entendimento de que formação inicial e continuada é condição imprescindível para a valorização dos profissionais da educação.

Entretanto, de acordo com o MEC (Brasil 201a, 73), ainda se faz necessário “uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e, a formação continuada”. Particularmente, em relação à formação continuada dos professores, surgiram diversos cursos emergenciais de formação em serviço, sobretudo em resposta ao quarto parágrafo do Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN, (Brasil, 1996) que dispõe: “até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento”.

A formação continuada é uma das formas de valorização do profissional onde o gestor pode e deve colaborar com o (a) professor (a) levando-o a refletir sobre sua posição, bem como dar suporte pedagógico e administrativo para o seu aperfeiçoamento. De acordo com a LDB/9.394/96,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da 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 reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Percebemos que a lei garante o quadro de carreira com progressão e piso salarial, bem como destaca a necessidade da capacitação remunerada, ou não do professor. A lei deve ser cumprida, basta que a categoria se fortaleça, para que se possa lutar por esse ideal. O gestor pode contribuir na valorização e formação continuada dos professores, fazendo com que sintam recompensados com a escolha de sua profissão. De acordo com Carvalho (2003, p. 7): “a sociedade mudou e a escola transformou-se, as propostas de ensino devem acompanhar essas mudanças”.

Tardif (2000) ratifica a importância da formação continuada, ao apresentar indagações relevantes sobre questões referentes à problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores nos países ocidentais. Primeiramente, aponta a importância de se refletir sobre os saberes profissionais, quais sejam: conhecimento, competências, habilidades.

Na sequência, abordamos a necessidade de reflexão sobre outros saberes que os professores utilizam efetivamente no seu trabalho, para atingir seus objetivos na perspectiva da teoria e da prática, em um contexto em que os conhecimentos profissionais estão em evolução e constante progresso. Daí a necessidade da formação continuada, para que os professores possam estar sempre no movimento de “autoformar-se e reciclar-se” após os estudos universitários iniciais.

O sentimento de despreparo do/a professor/a para a vivência da diversidade de aprendizagem, bem como o exercício da prática educacional inclusiva, representa um grave problema. Sua desconsideração por parte de governo e gestores educacionais podem gerar sérios equívocos educacionais. Deste modo, reveste-se de especial sentido a reflexão sobre este tema, em diferentes âmbitos ligados a educação. Segundo Mendes (2004), considerar a formação dos professores é um caminho importante para a construção de uma escola aberta à diversidade educacional e inclusiva. Assim, ainda de acordo com Mendes (2004, p. 227), compreende-se que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

## 2.1 Trajetória da Formação de Professores no Município de Recife

Em seu trabalho cotidiano, os professores sentem-se inseguros, pois não receberam em seus cursos de formação, conhecimentos/informações ou não tiveram formação continuada sobre os processos de ensino e aprendizagem de estudantes, com necessidades especiais, tais como: deficiência mental, autismo, entre outros. Portanto, os professores acreditam que a inclusão não garante aos estudantes apropriarem conhecimentos escolares.

O objetivo de implantar uma Política de Formação surgiu a partir do que preceitua a LDB nº 9.394/96, no seu título VI, Art. 61, Parágrafo único, quando afirma a necessidade de formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com a LDBN - Lei de Diretrizes e Bases Nacional, em seu título VI, (Brasil, 1996) dos profissionais da Educação, citamos os seguintes artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2.aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: 1.cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; 2.programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; 3.programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A Instrução Normativa nº 02/2015, da Secretaria de Educação do Recife, garantiu a organização e a operacionalização de 1/3 da carga horária mensal do Professor II, destinada à aula-atividade, definindo com clareza os momentos destinados à formação continuada dos

profissionais em serviço. No âmbito geral, a formação continuada gerada pela RMER é direcionada aos professores de anos finais do Ensino Fundamental; realiza-se em três formatos: 1) Nos encontros pedagógicos de formação, através do trabalho da equipe de formação técnico-pedagógica da Rede Municipal de Ensino, o objeto de estudo dessa dissertação; 2) nos cursos de Especialização em Educação, Coordenação Pedagógica e Mestrados Profissionais, Mestrados Acadêmicos, em convênio com Instituições de Ensino Superior e Pesquisa; 3) em formações oferecidas pelos parceiros de programas e projetos trazidos para a RMER, sejam esses parceiros externos ou outras secretarias da Cidade, tais como a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Direitos Humanos, dentre outras.

Conforme apresenta Sousa (2016), no período compreendido entre 2012 e 2014, os EPMs foram distribuídos entre os meses de fevereiro e dezembro, acontecendo mais de um encontro por mês, dependendo da disponibilidade de tempo, de espaço para a realização e da carga-horária de aulas atividades existentes para a formação continuada.

A formação continuada na Rede Municipal de ensino de Recife compõe-se em uma política de desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva melhorar a qualidade do ensino realizado nas escolas. Os encontros pedagógicos de formação realizavam-se mensalmente, até o ano de 2013, os encontros pedagógicos chamavam-se Encontros Pedagógicos Mensais (EPMs). Souza (2016) no diz que, entretanto, a partir do ano de 2014, fazendo-se necessário, os encontros passariam a acontecer quinzenalmente, em função das prioridades da RMER e da carga horária disponível para a formação do professor.

A formação continuada é considerada como um investimento no profissional. Dessa forma são ofertados pela Rede Municipal aos professores, participação em encontros, palestras, Descrevemos no quadro abaixo, as formações promovidas pelo Departamento de Educação Especial (DEE). As mesmas foram realizadas na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire EFAER, no atual Centro de Formação Paulo Freire (EFER).

## **2.2 A Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire**

As formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação são realizadas na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire (EFAER). Essa Escola está inserida na Gerência Geral de Políticas e Formação Pedagógica (GGPPF) (Sousa, 2016). Anteriormente no ano de 2014, a Escola tinha a

denominação de Centro de Formação Paulo Freire. Essa Escola foi criada através do Decreto nº 28.480 de 24 de Dezembro de 2014. Apresentamos abaixo, a Ementa do Decreto, documento Recife (2014),

Transforma o Centro de Formação Paulo Freire em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação. Art. 1º Fica transformado o Centro de Formação Paulo Freire em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, como unidade escolar no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação - SE, vinculada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. Art. 2º A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife Professor Paulo Freire oferecerá cursos nas modalidades: presencial e a distância, sob oferta própria ou através convênios ou acordos com outras instituições. Art. 5º O Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife será aprovado por Decreto, mediante proposta do Secretário da Educação.

O Decreto nº 28.480 possibilitou o fortalecimento da formação dos profissionais em educação da Rede Municipal de Ensino do Recife, dentro de um espaço que oferece as condições necessárias para atender, quase sempre, às demandas da Rede. A EFAER é administrada por uma equipe gestora composta por um diretor e um vice-diretor, na mesma condição das demais escolas Municipais. O prédio onde funciona possui uma boa estrutura para o trabalho da formação continuada com auditórios, salas de reunião, salas para atividades de formação, salas multimídias, sala multifuncional e biblioteca.

A Política de Formação foi elaborada no primeiro semestre de 2015, publicada oficialmente sob a IN nº 13/2015 no mês de novembro, e vem sendo vivenciada desde o início deste ano de 2016 de maneira integral, ou seja, para todos os docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER.

A escola contemporânea vem sofrendo uma série de mudanças, no intuito de abarcar e valorizar a diversidade humana em seus fluxos. Nesse sentido, diferentes ações governamentais têm sido efetivadas, buscando promover a inclusão socioescolar de grupos que até então ficavam à margem do processo de ensino regular.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a qual situa alunos com deficiência também, como público-alvo a ser abarcado pela escola comum, desenha-se a escola inclusiva como uma nova realidade brasileira.

A Unidade Virtual de Cursos à Distância da Secretaria de Educação do Recife (UNIREC), desde o início de 2015, oferece cursos que abrangem diferentes áreas de formação para os educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife e vem direcionando as atividades para atender necessidades específicas do público em geral, por meio da Secretaria Executiva

de Tecnologia na Educação em parceria com órgãos da Prefeitura do Recife e instituições públicas e privadas de ensino.

Diante desse contexto, a prefeitura do Recife, no ano de 2017, tem ofertado alguns cursos, como por exemplo, em 2017, a UNIREC, teve o intuito de melhor atender aos cidadãos recifenses, assim como, reconhecer a necessidade da comunicação com as pessoas surdas. A prefeitura do Recife por meio da escola de governo e a unidade virtual de cursos à distância, da Secretaria de Educação, ofertou um curso de libras para atendimento ao público.

O referido curso teve como objetivo promover melhor comunicação entre servidores da prefeitura do Recife e pessoas surdas em situações cotidianas. Para isso o vocabulário apresentado, permitindo conhecer, como se comunicar na língua brasileira de sinais - libras, em algumas situações comuns, para atendimento ao público.

Tivemos também, outro curso ofertado em 2017: “escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência”, gratuito para todos os educadores. Este curso foi de 40 horas totalmente a distância, distribuído em 30 dias. Os concluintes recebem o certificado que é emitido pelo instituto Vanzolini, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, dentro do prazo estabelecido pelo curso.

Nesses cursos, são introduzidos e debatidos alguns conceitos básicos sobre o tema no intuito de instigar o professor, para refletir sobre os desafios e demandas que surgem nesse novo contexto inclusivo, trazendo inspirações para a inclusão de todos.

O curso tecnologia Assistiva, disponibilizado também na plataforma UniRec, trata-se de um curso semipresencial que foi iniciado no ano 2016, e tem como um de seus objetivos, a orientação dos alunos que são os professores da rede, para que aprendam como melhor adaptarem crianças, com algum tipo de deficiência nas escolas. São 250 professores do município, participantes do curso.

O curso sempre une teoria à prática, e foi distribuído por módulos. O primeiro deles foi à conceituação sobre Ensino a Distância (EAD), para que os professores se familiarizassem com o ambiente eletrônico, pois muitos deles, ainda tinham muitas dificuldades com o ambiente virtual. Em seguida foram abordados os conteúdos próprios da Tecnologia Assistiva. Na plataforma UniRec, aconteceu também, um fórum, no qual professores enviaram relatórios sobre suas produções.

Durante o curso foram apresentados diversos projetos já criados que promovem a facilidade de deficientes, no dia a dia, sejam eles crianças ou adultos, como exemplo os aplicativos de celular, que converte libras em texto, permitindo assim, mais uma forma de

comunicação entre todos. As apresentações aconteceram em várias páginas do Facebook, que abordaram o assunto de forma dinâmica e interativa. A UniRec possui uma cartilha sobre acessibilidade na internet.

As formações continuadas para os professores, em Educação Inclusiva, foram promovidas pela Gerência de Política e Formação Pedagógica, cuja Divisão de Educação Especial faz parte dessa Gerência, sendo responsável pelas Formações.

A temática apresentada no mês de abril de 2017 foi: Refletindo Transtornos: TEA e TDH, numa perspectiva do currículo inclusivo. Teve um total de 90 participantes. Com carga horária de 8 horas. Essa formação foi para o Agente Apoio Educação Especial. O total de Agentes previstos foi de 122. Participaram apenas 90. O percentual de 74%.

Na formação ocorrida no mês de maio de 2017 foi apresentada a temática: “Conhecendo o funcionamento da Rede à Prática no Ambiente Escolar”. Teve um total de 90 participantes. Com carga horária de 24 horas. Essa formação, também, foi para o Agente Apoio Educação Especial.

No mês de Junho a formação ofertada foi: “I Encontro com a Chefia, Professor AEE e Equipe Técnica da Divisão de Educação Especial - DEE”; com carga horária 24 horas. Nessa formação participaram 204 professores de Atendimento em Educação Especial, um percentual de 98% do total de professores.

As formações ocorreram nos meses de abril/2017 a dezembro/2017. Promovido pela Divisão de Educação Especial apenas contemplou os Professores do AEE, AADEE, Estagiários e motoristas. (Vide anexo D).

Salientamos que no mês de setembro de 2017, foi ofertado pela Divisão de Educação Especial, para os professores de Educação Especial à temática: Microcefalia. Essa temática foi solicitada pelos professores da Rede Municipal, dessa nossa pesquisa.

A Escola de Formação de Educadores do Recife promoveu ao mês de novembro, para os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, as seguintes Formações: No mês de março: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) “Refletindo Estratégias em Busca de Possibilidades para o Fazer Pedagógico”, com o total de 87 professores participantes. A temática do mês de abril foi a seguinte: TEA - Transtorno de Espectro Autista: Reflexões e Possibilidades de Intervenções Pedagógicas. Participaram apenas 67 professores. (Vide no anexo E, o relatório dessas formações).

Para o ano de 2018 tivemos diversos cursos, já realizados e teremos outros a realizar-se. Apresentamos outro relatório o qual disponibilizamos, (Vide anexo F), demonstrando que

apenas houve formações promovidas pela Divisão de Educação Especial para Professor do AEE, AADEE, Estagiários e motoristas.

### **2.3 A Educação Inclusiva e a Formação de Professores**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) no que diz respeito à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, expressa que, ao tratarmos de estudantes com necessidades educacionais especiais, de acordo com o MEC (2007) está “o direito das pessoas à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social”.

O acesso, não apenas à escola, mas para uma aprendizagem significativa, a fim de que sejam oferecidas as oportunidades educacionais em sua totalidade estudantil, objetivando atingir as finalidades da educação, independentemente das diversidades da comunidade escolar.

Nesse sentido, para um melhor atendimento educacional, no artigo nº 9, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta que a formação dos professores em Educação Inclusiva é algo estabelecido que preveja em suas normas, para o funcionamento do sistema de ensino, que todas as escolas tenham as condições suficientes, para elaborar seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) e que possam contar com professores formados e especializados.

Apresentamos ainda, sobre a formação de professores para a educação inclusiva o §1º, Art. 18, da Resolução CEB nº 02/2001 afirma que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I. Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequada às necessidades especiais de aprendizagem; III. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV. Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A mesma Resolução, em seu Parágrafo § 2º relata que são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas. Bem como

trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias, para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme descrito no § 3º da Resolução CEB nº 02/2001, os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas de educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

De acordo com a política da Rede Municipal de Ensino do Recife, seguindo a orientação do MEC, os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado, no turno oposto ao seu horário escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O MEC (2008,p.10), nos apresenta que “esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia, independência na escola e fora dela”.

Para que se tenha uma educação qualificada, Bueno (2000) coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada, no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, que envolvem tanto o ‘saber’ como o ‘saber fazer’ pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Para tanto, o próprio Ministério da Educação tem fornecido às escolas de todo o território brasileiro os materiais específicos, a fim de que essas salas sejam equipadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas. De acordo com Baptista (2011, p. 66):

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respaldasse na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial

contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/ articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos.

A formação especializada, também é referida no documento, como sendo necessária para o professor atuar na educação especial, devendo ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, de acordo com o MEC (2008),

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Portanto, esse Atendimento Educacional Especializado com foco no aluno com deficiência intelectual, implica considerarmos não apenas recursos, que poderão ser utilizados em seu processo de aprendizagem, mas, acima de tudo, a avaliação do aluno com deficiência intelectual que será a norteadora do processo de ensino e aprendizagem, desse aluno na sala comum e na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo-se, assim, a parceria necessária entre os professores da sala comum e da especializada.

Em termos práticos, o que podemos observar é que efetivamente o MEC distribuiu os materiais e recursos para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais, na grande maioria dos municípios que fizeram tal solicitação. Entretanto, muitas dessas salas ainda não se encontram em funcionamento, principalmente porque não há professores especializados, no atendimento de alunos com deficiência intelectual e outras deficiências. Para solucionar tal problemática, o Ministério da Educação tem investido ainda na formação em serviço dos professores das redes públicas de ensino, por meio da oferta de Cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, tanto na modalidade presencial, como a distância, em parceria com universidades públicas brasileiras.

Nesse sentido, sem desconsiderar a condição da deficiência intelectual, a escola deve dar ênfase ao ato educativo, ao ensino, à mediação que se faz entre os alunos, o conhecimento e a aprendizagem. Neste aspecto, conforme Oliveira & Corrêa (2011), a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar. Precisamos apreender o sentido da

diferença, para que possamos reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Garcia (2012, p. 81) ressalta que:

Esses alunos não podem apenas contar com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos iguais e garantidos como seres humanos e participantes das diferentes esferas sociais. Sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, possibilitando maior dignidade para sua existência e vivência cultural.

A escola brasileira ainda apresenta dificuldades para apropriar-se de uma concepção mais interacionista da deficiência intelectual e, bem como, de compreender na esfera educacional, quais seriam as compensações educativas possíveis, de igualarem o direito e a oportunidade. Certamente, até isso passa pelas concepções, pois, se não concebermos seu processo educativo como diferente ou particular, corremos o risco de usar os mesmos referentes para análise de sua trajetória escolar.

É preciso, primeiramente, reconhecer, acolher e compreender a diferença e, feito isso, possibilitar sua participação plena nos contornos pedagógicos, oferecendo-lhes o máximo de oportunidades, reconhecendo-os como sujeitos, concretos, presentes pois em nosso tempo e história, vinculados às práticas culturais e, portanto, plenamente capazes de efetivamente cumprirem a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições.

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente, também tem sido um aspecto destacado, não só no Brasil, como em outros países. De acordo com Zeichner (2010), referindo-se à realidade norte-americana, aponta o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores e assinala que a percepção desse problema tem levado a uma série de experiências que tomam como eixo a busca de parcerias entre universidade e escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação.

Trata-se de um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos de ensinar e aprender na universidade, bem como nos remete a pensar sobre os processos de formação dos professores universitários.

Esses modelos de formação que as instituições assumem de alguma forma nos fazem refletir, sobre os seguintes aspectos: histórico, ideológico, político e econômico dos países, que são, conforme salienta Imbernón (2011), elementos estruturais. Embora em qualquer programa de formação pedagógica possam apresentar esses elementos, mas podem existir

programas que são substancialmente diferenciados, de acordo com como esses elementos são relacionados e materializados.

Apresentamos, a seguir, um recorte da formação continuada em alguns países, trazendo algumas reflexões suscitadas pela análise dos dados, referentes aos estudos realizados por diversos autores. Notamos que são destacados às práticas e os modelos formativos que favorecem a aproximação entre universidade e escola, bem como a construção de conhecimentos profissionais sobre a docência. Dessa forma, consideramos importante, análise de diferentes países, como forma de ampliar nossos conhecimentos científicos na área.

## **2.4 A Formação de Professores em outros Países**

### **2.4.1 Portugal**

Há algumas décadas tem sido possível localizar algumas experiências de formação no contexto das universidades brasileiras e estrangeiras. Essas formações apresentam-se, algumas como mais consolidadas e outras são consideradas frágeis nas possibilidades de permanência e pouco institucionalizadas, como culturas acadêmicas. Este fato faz com que o desenvolvimento profissional dos docentes, muitas vezes, fique a critério dos gestores públicos, que o colocam ou não em suas prioridades. Percebemos que, quando muda a gestão, no que se refere aos cargos políticos, registramos perdas dos planejamentos anteriores, caracterizando o que Santos (2002) chama de “desperdício da experiência”.

Em Portugal, de acordo com Pintassilgo et al (2010), a formação de professores começou a ter visibilidade na primeira metade do século XIX, com a realização de algumas experiências de formação, com base no ensino mútuo e no contexto militar passando, posteriormente, por diversos ensaios de formação sustentados no Método de Castilho.

No período marcado pelas reformas liberais surgiram às escolas do ensino primário, delibera-se à consagração prática, ressaltam Pintassilgo, et al.(2010, p.7) “a ideia de que para se ser professor era necessária uma formação relativamente longa no interior de instituições vocacionadas para o efeito”. A formação de professores, a partir de 1911, passou a ser entendida como fundamental, nas palavras de Mogarro (2009), “a concessão da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país”.

Como afirma Mogarro, (2009), surge uma nova fase com a ditadura militar: A formação de professores iniciada com o golpe de Estado, em 1926, e depois com o Estado

Novo, passando a ter por base, objetivos orientados para uma política sistemática de destruição da educação republicana. Neste período, as escolas normais foram substituídas pelas escolas do magistério primário, cujo modelo de formação de professores, assentava em disciplinas devidamente adaptadas aos princípios fundamentais do regime e da concepção na qual este tinha da função de professor.

Após 1974, a preocupação do Estado com a construção da escola democrática, estabelece o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo, implicando num novo desafio ao nível da formação de professores. Nos anos 80, as escolas do magistério primário foram sendo gradualmente substituídas pelas escolas superiores de educação. Formosinho (2009) nos apresenta que a formação de professores passou a ser encarada como tarefa exclusiva das escolas superiores de educação e das universidades e as qualificações académicas e profissionais passam a ser atribuídas por essas instituições, sendo os graus de bacharelato e de licenciatura considerados essenciais para lecionar.

Segundo Pitassilgo (2010), o modelo então instaurado - e que permanecerá, com algumas alterações, ao longo de parte substancial do Estado Novo, ou seja, dos anos 30 até aos anos 70 do século XX - assentava numa clara compartimentação das diversas componentes da formação. Inicialmente havia à formação científica numa área de especialidade, a mesma era obtida, por meio da conclusão de uma licenciatura. Em segundo lugar, surgia uma formação pedagógica de natureza teórica - a chamada “cultura pedagógica” - resultante da frequência com sucesso das disciplinas incluídas nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra.

Em terceiro lugar, o futuro professor iniciava-se na “prática pedagógica”, no quadro de um estágio de dois anos - depois reduzidos a um - feito com a orientação de professores metodólogos, nos liceus normais criados em Lisboa e em Coimbra, de acordo com Pitassilgo (2010). O Exame de Estado representava o epílogo de um processo de formação, através do qual o regime pretendia - nem sempre com sucesso – garantir um controle rigoroso, para se ter o acesso à profissão.

#### **2.4.2 Argentina**

Na Argentina, segundo maior país da América do Sul em território e o terceiro em população, o primeiro nível, chamado de Educação Inicial, compreende o período entre o nascimento e o ingresso na educação básica, conforme a Lei de Educação Nacional - LEN

(2004)“constituindo uma experiência irrepetível na história pessoal e decisiva no que diz respeito à realização de aprendizagem futura e trajetórias escolares completas”.

De acordo com Bobato; Schneckenberg (2014, p. 12) a formação na Argentina, ocorre em nível superior, e não mais em nível médio, garantindo “a formação em um nível mais elevado, o que conseqüentemente oportuniza um espaço de formação com maior aprofundamento”. A formação dos professores acontece em Institutos de Formação Docente, no nível terciário, com duração de quatro anos. O professor escolhe o nível que quer fazer carreira: professor de nível inicial ou para o nível primário. São carreiras diferentes. A lei também enuncia os direitos e obrigações dos docentes Argentina (2006) no artigo 67, como a participação na elaboração e implementação do projeto institucional da escola (alínea “d”, dos direitos), e a proteção e alínea e, garantia dos direitos das crianças e adolescentes que se encontram sob sua responsabilidade.

Entretanto, no que concerne ao lócus formativo, à formação de professores para a Educação Inicial e Primária é a oferecida pelos Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD3). Os ISFDs são instituições tradicionais de caráter não universitário, que se constituem como espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, sendo desvinculadas da pesquisa e da extensão. A lei oferece a possibilidade de a formação acontecer nas universidades, mas o comum é que ela mesma ocorra nos ISFD. No que tange à especificidade dos cursos de formação docente, o artigo 75 da Ley de Educación Nacional - LEN - (Argentina, 2006), estabelece que

A formação de professores é estruturada em dois (2) ciclos: a) Um treinamento básico comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educacional e, b) especializada, para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade. A formação de professores para o nível inicial e primário terá quatro (4) anos e formas de residência serão introduzidos, dependendo das definições estabelecidas por cada jurisdição e em conformidade com as regulamentações desta lei. Além disso, o desenvolvimento de práticas professores de estudos, à distância deve ser feitos pessoalmente.

No que se refere aos espaços destinados à formação docente, para o ensino primário, a legislação Argentina desde 1995, prevê que os cursos de formação docente sejam ofertados, preferencialmente, nas instituições de ensino superior, as quais se constituem espaços não universitários. Entretanto, abre oportunidades para que essa formação possa acontecer em espaços universitários que ofertem a demanda.

Percebemos que isso ocorre também no Brasil, pois a LDB n° 9.394 institui a criação dos institutos de ensino superior, os quais, conforme Freitas (2002, p.143) são assinalados “como instituições de caráter técnico profissionalizante, os ISEs têm como

objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana”.

Na Argentina, os institutos de ensino superior são voltados para as experiências pedagógicas, isto é, o trabalho em sala de aula. Brzezinski (2000) nos apresenta que essa situação nos leva a refletir quanto ao papel da pesquisa na formação de professores, visto que muitos estudos apontam para a importância dela na formação inicial, já que os professores devem assumir a investigação de seu próprio campo de atuação.

De acordo com a LEN (2006, art. 75) os cursos de formação de professores na Argentina, demonstram maior especificidade quanto à formação para a docência, pois destinam seus dois primeiros anos de curso para as disciplinas de formação geral, para os fundamentos da profissão, e os dois últimos “são uma formação especializada para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade”.

Feldfeber (2010, p. 29), nos diz que as iniciativas implementadas pelas políticas enfatizam o “recrutamento daqueles que ingressam na docência, estimulando a opção pela docência por parte de “jovens talentosos”; em novas apostas de desenvolvimento profissional e no fortalecimento institucional como chave para a transformação”. Conforme Bobato; Schneckenberg, (2014), além do Ministério da Educação, a Argentina conta com o Instituto Nacional de Formação Docente, o qual se destina para as questões vinculadas à formação docente, o que possibilita um tratamento específico e prioritário dessa questão.

Desde 1998 existe, no país, um salário docente nacional para os professores. A regulamentação do fundo nacional para incentivar a formação e o aprimoramento docente, e o aumento gradual do investimento em Educação teve como objetivo alcançar um gasto em no setor equivalente a 6% do Produto Interno Bruto.

### **2.4.3 Estados Unidos Americanos (USA)**

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente também tem sido um aspecto destacado, não só no Brasil, como em outros países. De acordo com Zeichner (2010), referindo-se à realidade norte-americana, aponta o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores e assinala que a percepção desse problema tem levado a uma série de experiências que tomam como eixo a busca de parcerias entre universidade e

escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação.

Segundo Zeichner (2002), existem três “agendas” atualmente na reforma da formação docente nos EUA: a agenda desregulamentadora, a agenda regulamentadora e a assim chamada “agenda pela justiça social”. A agenda desregulamentadora bem como a regulamentadora parte de um mesmo pressuposto: as escolas públicas norte-americanas estão produzindo resultados insatisfatórios. Segundo membros desses dois grupos isto é uma constatação de “consenso nacional”. Esses grupos também concordam que tal situação não mudará, enquanto as salas de aulas não contarem com “excelentes professores”.

Entretanto, a maneira como preparar esses “excelentes professores” gera tensões e conflitos, entre essas duas agendas. Finalmente, o terceiro grupo defende a educação e a formação docente, como elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, porém, está consciente - e luta por isto - que outras transformações sociais são também importantes e imprescindíveis. Passo a discutir cada uma dessas agendas separadamente, procurando mostrar suas semelhanças e diferenças em relação ao movimento de aliança conservadora na reforma educacional nos Estados Unidos.

A agenda desregulamentadora na formação docente dos Estados Unidos encontra apoio especialmente nos aspectos defendidos pelos neoliberais, na reforma educacional, colocada em prática nesse país. Além disso, assim como nas políticas neoliberais, aqui também se conta com o suporte logístico da nova classe média profissional e gerencial. Apresenta-se, também, a Fundação Thomas B. Fordham, bem como existem outras agências educacionais conservadoras, por exemplo, a Fundação Abell, o Instituto de Pesquisa Pacific e o Progressive Policy Institute, estas são as principais fomentadoras das ideias defendidas nessa agenda nos Estados Unidos Americanos.

De acordo com Apple (2001), quatro são os grupos de direita nos Estados Unidos responsáveis pela “modernização conservadora” na educação norte-americana: os neoliberais, profundamente comprometidos com o mercado e com a liberdade e as escolhas individuais; os neoconservadores, grupos “saudosistas” que desejam o retorno da disciplina e do conhecimento tradicional às escolas; os chamados “populistas autoritários”, fundamentalistas religiosos e cristãos conservadores que querem o retorno de Deus (obviamente, o deles) em todas as instituições de ensino; e, finalmente, a “nova classe média profissional e gerencial”; ou seja, os “especialistas”, pessoas que têm papel importante na implantação da reforma conservadora do estado, da educação e da formação docente.

Apple considera que, apesar de divergirem quanto à participação do Estado na sociedade e, mais especificamente, na educação, neoliberais e neoconservadores têm forjado coalizões criativas, na reforma educacional estadunidenses. Por exemplo, assim como para os neoconservadores, interessa aos neoliberais a homogeneização dos currículos escolares e o estabelecimento de testes padronizados.

Para os neoliberais, por um lado, a padronização do currículo e da avaliação é importante para se atingir um de seus objetivos na reforma: “garantir as oportunidades e habilidades apropriadas para os estudantes competirem eficientemente”.

Por outro lado, aos neoconservadores também interessa o movimento em direção aos programas de escolha e às “escolas de privilégio concedido” (Charter Schools), por meio dos quais poderiam exercer mais controle na definição de um “currículo tradicional” e no resgate da disciplina.

Dessa forma, a aliança com os neoliberais, é possível porque se trabalha com a lógica de que o currículo a ser desenvolvido nas escolas deve se basear no desejo e nas escolhas de seus “clientes”. Outros dois grupos são também importantes nessa coalizão conservadora. Apesar de interesses específicos, ambos participam de maneira ativa na atual reforma da educação dos Estados Unidos.

Tradicionalmente, a autorização para se lecionar nas escolas públicas e particulares dos Estados Unidos (Teacher License) é concedida pelos diferentes estados desse país. Para se conseguir tal licença, o candidato deve possuir o certificado de conclusão de um programa de formação de professores aprovados e reconhecido dentro de um dos estados americanos. Existe uma luta ocorrendo neste momento nos Estados Unidos por mudanças nesse processo de concessão da licença para se exercer a profissão docente, com consequências para a formação dos professores.

Segundo Zeichner (2002), existem três “agendas” atualmente na reforma da formação docente nos EUA: a agenda desregulamentadora, a agenda regulamentadora e a assim chamada “agenda pela justiça social”. A agenda desregulamentadora, bem como a regulamentadora parte de um mesmo pressuposto: as escolas públicas norte-americanas estão produzindo resultados insatisfatórios. Segundo membros desses dois grupos isto é uma constatação de “consenso nacional”. Esses grupos também concordam que tal situação não mudará, enquanto as salas de aulas não contarem com “excelentes professores”.

Contudo, as formações para preparar esses “excelentes professores” surgem tensões e conflitos, entre essas duas agendas. Finalmente, o terceiro grupo defende a educação e a

formação docente, como elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, porém, está consciente - e luta por isto - que outras transformações sociais são também importantes e imprescindíveis. Cada uma dessas agendas tem mostrado semelhanças e diferenças em relação ao movimento de aliança conservadora na reforma educacional nos Estados Unidos.

A complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente, como percebemos em muitos países. Muitas são as respostas em torno das perguntas, pois a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor.

No próximo capítulo apresentamos a metodologia e a análise dos dados coletados na nossa investigação.

### **3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

A formação continuada em serviço, dos professores, toma-se como fonte importante modificação, nas práticas pedagógicas, para que possam melhor atender aos estudantes. A Formação Continuada é uma exigência da LDB nº 9.394/96. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres, para que, assim, possam cobrar mais das autoridades competentes, sejam elas entidades públicas ou privadas.

De acordo com Rosa e Schnetzler (2003, p. 27), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

A necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-

aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Sabendo da importância da formação continuada, e considerando que outrora a graduação pode não ter sido tão satisfatória, o educador precisa ter interesse em buscar novos conhecimentos, a fim de fazer a diferença e estar ciente de quão importante é o seu papel enquanto educador. O fato de o educador estar dando continuidade em seu processo de aprendizado é uma forma de poder melhor ensinar seus alunos. Bem como, o educador precisa ser um eterno pesquisador.

Portanto, estamos nessa função de pesquisadores, a fim de melhorarmos nossas práticas, e sermos desencadeadores de mudanças. Ao apresentarmos os caminhos da nossa pesquisa, salientamos que preferimos o paradigma quantitativo, embora tenhamos que utilizar o paradigma qualitativo, para análise de dados, isto porque são necessárias as duas abordagens realizadas.

Considerando a problemática de nossa pesquisa, a partir dessa premissa, quando ressaltamos a temática Formação Continuada na Educação Inclusiva, nessa pesquisa, consideramos na construção dos questionários em diversas dimensões. Essa referência é transposta ao desenho de investigação, nas formações continuadas dos professores.

Quanto ao nosso projeto de pesquisa, ressaltamos que se caracterizou como uma ação que foi desenvolvida, necessária por sua vez, pois anteviu tudo que foi desenvolvido. Mediante a realização da pesquisa, ou seja, nela nós revelamos nossas principais intenções, explicitamos o foco, o direcionamento que a norteou, manifestamos nossos reais interesses e ressaltamos acerca dos questionamentos que nos instigaram a proceder desta, ou daquela forma.

Perez (2010, p.1180) destaca, atualmente, aos pesquisadores para “se dedicarem ao que foi implementado o que deu certo e o que de fato funciona”. Portanto, fez-se necessário examinarmos as políticas em educação e sua implementação. Principalmente pelo fato de que a política educacional tem, nas últimas décadas, se tornado “uma arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos”.

Ainda de acordo com Perez (2010) ressalta que é observado o desenvolvimento de três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação das políticas educacionais: A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro.

A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. Ainda nas palavras de Perez(2010), a terceira refere-se às condições que propiciam ou entram o processo de efetivação. Percebemos que muitos programas da política educacional, mudam quando novos gestores assumem o poder. Ressaltamos, contudo, que se tomarmos como verdadeira a existência das três fases da política pública (agenda, formulação e implementação).

A avaliação da política educacional deve ser revista, pois sabemos o quanto interfere na formação de professores. De acordo com Belloni (2009, p. 15), a avaliação pode ser entendida “como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permitem compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento”. Desta forma, não se trata apenas de fazermos uma comparação entre o proposto e o executado, dentro da política avaliada, e sim da análise de seu contexto de ação e de efetivação, além de suas consequências e implicações.

O termo avaliação é muito flexível em seu sentido. Há diferentes significados para diferentes ações; ao tratarmos sobre a qualidade de um produto, falar de uma tarefa. Bem como, sobre o desempenho de um grupo, sobre o tempo, condicionantes organizacionais e outras possibilidades.

O processo investigativo, nessa perspectiva, estabelece uma relação entre sujeitos, uma relação dialógica, onde pesquisador e pesquisados, como partes integrantes desse processo, nele se ressignificam.

De acordo com Freitas (2002, p. 24-5):

Inverte-se desta maneira toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógicos.

Definir o projeto de pesquisa é muito relevante, pois será dele que a investigação será conhecida. Diante dos vários modelos de classificações quanto à natureza da pesquisa, as mesmas podem ser classificadas, quanto à natureza, em dois tipos básicos: qualitativa e quantitativa e um misto dos dois tipos.

Segundo Richardson (2007), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. É um método de pesquisa social que utiliza técnicas estatísticas.

Apesar de termos escolhido trabalhar com o paradigma quantitativo, certificamos da pluralidade de caminhos, para chegarmos ao objeto de estudo. Esta metodologia de pesquisa implica, normalmente, na utilização de inquérito por questionários. Portanto, torna-se mais adequado para apurar opiniões e atitudes explícitas dos inqueridos, pois utiliza instrumento padronizado (questionário). Utilizamos quando sabemos o que vai ser perguntado, a fim de atingirmos nossos objetivos, permitindo que se realizem projeções para a população apresentada.

Sabemos que o paradigma qualitativo esteve em voga, no final nos anos 70, nas pesquisas de caráter social. Entretanto, para nossa pesquisa, a metodologia básica, optamos pela natureza quantitativa, incorporando outras abordagens, considerando que não há impedimentos para a mistura de atributos dos dois paradigmas para chegarmos a combinação adequada ao problema que se quer pesquisar. Demo (2002, p. 35) nos apresenta que na pesquisa qualitativa-quantitativa,

[...] não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito. Em vez disso, [...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda.

A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social, que utiliza técnicas estatísticas. É mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utiliza instrumentos padronizados (questionários). Ela é utilizada quando se sabe o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa, permite que se realizem projeções para a população apresentada.

Há diversas técnicas de análise de dados que podem ser utilizadas em pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa. De acordo com Trivinõs (1987, p. 137) “[...] é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo”. Sendo assim, o que varia é o enfoque: “[...] atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo”, o que não ocorre na pesquisa quantitativa.

### **3.1 O Problema da Investigação**

De que maneira o modelo atual de formação de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica para uma Educação Inclusiva? Quais as percepções dos professores a este modelo?

### **3.2 Objetivo Geral**

Verificar as necessidades formativas para a prática pedagógica dos professores que atendem aos estudantes com necessidades especiais, a fim de propor um novo paradigma de atendimento a partir da proposição de um plano de ação formativa.

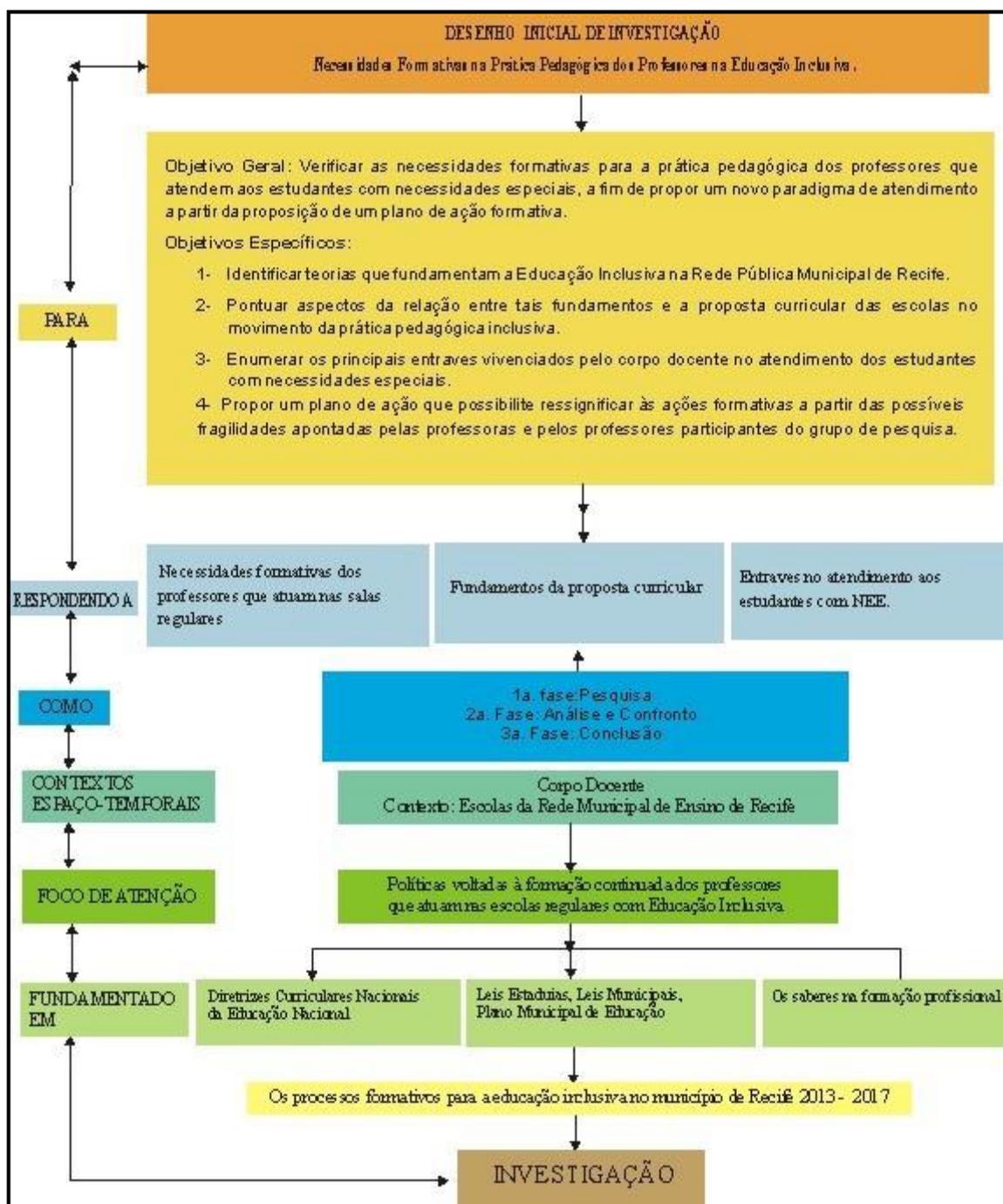
### **3.3 Objetivos Específicos**

- Identificar teorias que fundamentam a Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Recife.
- Pontuar aspectos da relação entre tais fundamentos e a proposta curricular das escolas no movimento da prática pedagógica inclusiva.
- Enumerar os principais entraves vivenciados pelo corpo docente no atendimento dos estudantes com necessidades especiais.

Propor um plano de ação que possibilite ressignificar às ações formativas a partir das possíveis fragilidades apontadas pelas professoras e pelos professores participantes do grupo de pesquisa.

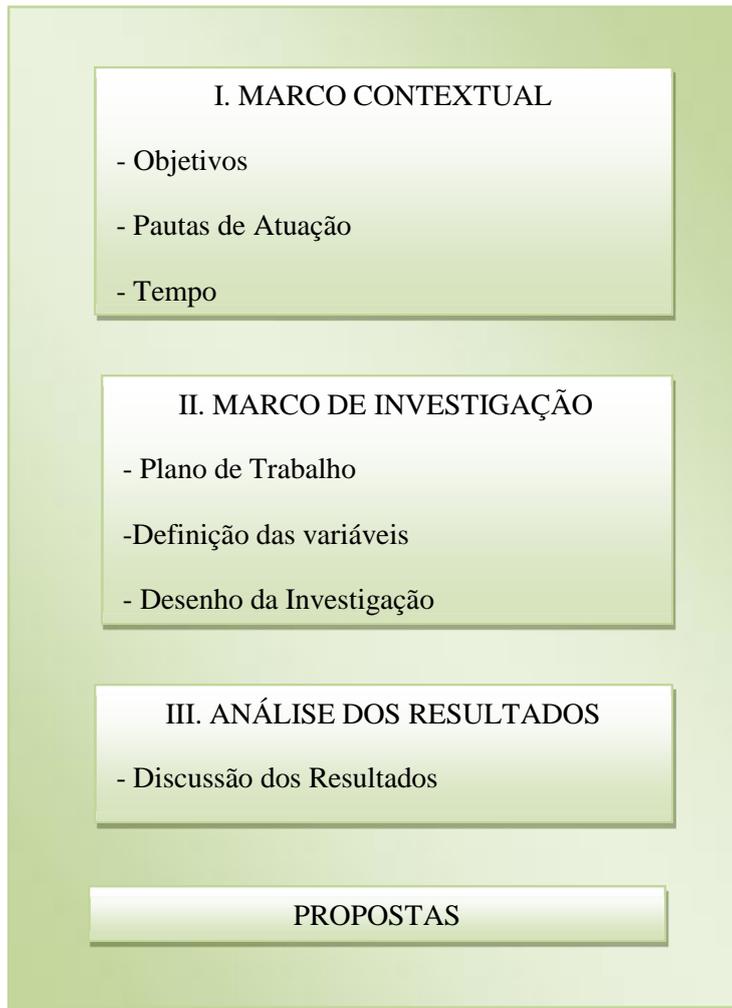
### **3.4 Desenho Inicial da Investigação**

#### **Figura 1. Desenho da Investigação**



Fonte: (González, 2016).

**Quadro 1. Processo de Investigação**



**I - Marco Contextual - Objetivos**

**Quadro 2. Perguntas e Objetivos**

Perguntas de investigação	Objetivo geral	Objetivos específicos
Quais as dificuldades dos professores face à inclusão de alunos com necessidades especiais?	Verificar as necessidades formativas para a prática pedagógica dos professores que atendem aos estudantes com necessidades especiais, a fim de propor um novo paradigma de atendimento a partir da proposição de um plano de ação formativa.	Identificar teorias que fundamentam a Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Recife
Quais as atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com N.E.E.? - Questões com análise referente à escola.		Pontuar aspectos da relação entre tais fundamentos e à proposta curricular das escolas no movimento da prática pedagógica inclusiva.
Qual a formação dos professores?		Enumerar os principais entraves vivenciados pelo corpo docente no atendimento aos estudantes com necessidades especiais
Quais as atitudes dos docentes Face à inclusão de estudantes Com N.E.E.?		Propor um plano de ação que possibilite ressignificar às ações formativas a partir das possíveis fragilidades apontadas pelas professoras e pelos professores participantes do grupo de pesquisa.

**II - Marco da investigação****3.5 Pautas de Atuação**

Definir as diretrizes de atuação consiste em estabelecer as atividades a serem desenvolvidas para que coloquemos em prática os objetivos estabelecidos nesse estudo. Explicitamos que essas diretrizes contribuem para que as ações fiquem perfeitamente definidas e demarcadas no desenvolvimento da investigação. Para tanto, refletimos sobre nosso agir numa investigação avaliativa.

De acordo com o objetivo da nossa investigação, verificar as necessidades formativas para a prática pedagógica dos professores que atendem aos estudantes com necessidades especiais.

1ª Etapa: Nos primeiros passos da nossa pesquisa, realizamos a pesquisa de avaliação e o planejamento. Nesta fase, construímos o instrumento geral do projeto de pesquisa e validação da coleta de dados e realizamos o teste piloto.

2ª Etapa: Fizemos contatos com as instituições envolvidas (Escolas Municipais), para a coleta de dados. Foi feito o molde para análise estatística de dados e o molde para a análise de conteúdo;

3ª Etapa: Realizamos a análise de dados, tanto qualitativa, bem como quantitativamente, a fim de retirar conclusões e apresentar nossa proposta.

### **3.6 Cronograma**

O cronograma de execução do processo está diretamente relacionado ao desenho da investigação que é um plano estratégico de investigação que objetiva captar informações, respostas ao problema e investigação, atendendo ao nosso interesse de estudo. O processo de investigação é formado por três grandes etapas:

1ª Elaboração do projeto ou planificação do processo.

2ª Coleta e análise dos dados (realização da pesquisa).

3ª Apresentação dos resultados da pesquisa, através da redação de informe científico.

Realizamos a pré-análise que é a fase em que organizamos o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Conforme Bardin (2006) trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

O desenvolvimento dessas fases de execução aconteceu de acordo com a proposta de trabalho, na qual relatamos as atividades a serem realizadas. Bem como, a conclusão dos créditos educativos, e com a proposta realizada com o deferimento do nosso tutor.

**Quadro 3. Cronograma**

<b>CRONOGRAMA</b>		
<b>1ª Fase</b>	1. Proposta do problema de investigação.	Fevereiro/2016 a Julho/2016
	2. Revisão de Literatura: fundamentação teórica	
	3. Desenho do estudo.	
	4. Elaboração do instrumento de pesquisa - questionário fechado e aberto.	
<b>2ª Fase</b>	1. Validação do questionário por professores.	Agosto/2016 a setembro/2017
	2. Aplicação do questionário (pré-teste).	
	3. Aplicação do instrumento de coleta de dados com os docentes nas escolas a serem pesquisadas.	
	4. Fundamentação teórica	
<b>3ª Fase</b>	1. Análise dos resultados, discussão e conclusões.	Outubro /2017 a Abril/2018
	2. Elaboração e redação do informe final que será apresentado.	

**3.7 Contextualização**

O nome oficial do Brasil é República Federativa do Brasil. O mesmo abrange uma área territorial de 8 515 767,049 km<sup>2</sup> (com inclusão das águas internas), o Brasil é o país de maior extensão da América do Sul e o quinto do mundo em extensão territorial. A capital é Brasília e localiza-se no Distrito Federal. O Brasil tem 207.660.929 milhões de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2017), distribuídos em 5.435 municípios brasileiros, formado por 27 unidades federativas.

A cidade na qual ocorreu nossa pesquisa foi Recife, capital de Pernambuco. A mesma está localizada na região Nordeste. Ela é formada por 9 unidades de federação, sendo, Alagoas

(AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). A região Nordeste possui a segunda maior população do país, com cerca de 56.900.00 habitantes (expectativa para 2016) distribuídos em um território de aproximadamente 1.561.177,8 km<sup>2</sup>, gerando uma densidade demográfica de 36,4 habitantes/km<sup>2</sup>.

Essa região é marcada pela forte presença do clima semiárido, característico do sertão nordestino, dificultando o desenvolvimento econômico a partir da agropecuária nessa sub-região, um dos motivos de uma grande migração dos habitantes para as demais regiões em busca de melhores qualidades de vida. A formação vegetal do Nordeste é a caatinga, com características próprias para o clima seco da região. Suas outras sub-regiões são divididas entre zona da mata, agreste e meio norte, cada um com características específicas e transitórias. Apresentamos os seguintes dados da nossa cidade Recife:

**Quadro 4. Dados do Recife**

CIDADE	ÁREA (km <sup>2</sup> )	POPULAÇÃO (estimativa em 2017).	IDH (2010)	PIB	PIB per capita
Recife	218,435	1 633 697 habitantes. (IBGE)	0,772 (considerado alto)	50 688 395	31 513,07

**Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).**

De acordo com o MEC, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2016, da rede municipal de ensino do Recife, as escolas municipais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental alcançaram a nota de 4,6 em 2015, atingindo a meta estipulada pelo instituto. As escolas de Anos Finais tiveram a nota de 3,5, representando um aumento de 0,6 ponto entre os anos de 2011 e 2015, o maior crescimento já observado na rede municipal.

A avaliação do IDEB é divulgada a cada dois anos, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e leva em conta a proficiência dos estudantes em Português e matemática a partir da Prova Brasil, além da taxa de rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono). Assim, para que o IDEB de uma Rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente às aulas.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a evolução do desempenho das escolas municipais, também ocorre devido à dedicação dos professores e gestores escolares e aos

investimentos feitos no Programa de Letramento do Recife (Proler), no Programa Robótica na Escola, nas aulas de reforço e no Programa Mente Inovadora, com jogos de raciocínio lógico. Foi importante, também, a implementação da avaliação por nota, do monitoramento pedagógico e do currículo unificado, para todas as escolas da Rede Municipal.

As Unidades Escolares Municipais do Recife que tiveram o melhor desempenho nos Anos Iniciais foram as Escolas Municipais Lagoa Encantada (6,1), no Ibura, Fernando Santa Cruz (6), no Jordão Baixo, Asa Branca (5,8), no Ibura, e Escola Municipal Jordão Baixo (5,8); todas na Zona Sul do Recife (RPA 6). Nossa pesquisa, foi realizada em alguns desses bairros citados, detalhamos em seguida o cenário.

### **3.8 Caracterização do Cenário da Pesquisa**

O cenário escolhido para a investigação foi às escolas públicas municipais, com atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais. Considerando que Minayo (1995, p. 43) enfatizou que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico, para garantir sua representatividade, mas sim numa amostragem que possibilite a totalidade do problema investigado, os sujeitos foram quarenta e seis professores que efetivamente trabalham em salas regulares e com os alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Portanto, nossa pesquisa desenvolveu-se em Escolas Públicas da Rede Municipal de Educação de Recife, situadas em diversos bairros, nos turnos manhã, tarde e noite. Para tanto, selecionei escolas públicas de Ensino Básico Regular, na cidade de Recife, PE, Brasil, as quais tivessem alunos com diversos tipos de deficiências, frequentando as salas de aulas regulares. Com a finalidade de estudar instituições pertencentes à Rede Pública Municipal de Educação, buscamos contemplar com o estudo, sobre a opinião dos professores, a respeito do processo de formação dos mesmos, no processo inclusivo em diferentes fases da aprendizagem de alunos com deficiências. Para isso, procurei selecionar escolas que oferecessem atendimento nos diferentes anos de escolarização, que estivessem vivenciando o processo de inclusão desses estudantes.

### **3.9 Sujeitos da Investigação**

#### **3.9.1 População**

No intuito de facilitar as relações interpessoais iniciais e nosso trabalho de coleta de dados, procuramos nas escolas, na pessoa da Gestora Escolar, para fazermos uma apresentação prévia sobre a pesquisa, já no primeiro contato. Logo após, contactamos também, os professores, a fim de esclarecermos os objetivos da pesquisa.

A partir dos contatos iniciais e dos dados preliminares levantados, minha opção em selecionar intencionalmente as 20% (vinte por cento) das escolas, para ser alvo deste estudo, levei em consideração alguns critérios e condições, os quais relacionamos neste estudo. Participaram quarenta e seis professores das escolas regulares municipais, da cidade Recife-PE, que tinham em suas salas alunos com necessidades especiais, diagnóstico de diversas tipologias.

### **3.9.2 Tipo de Amostra**

A nossa amostragem foi tipo intencional; pois foram escolhidas escolas, nas quais acreditamos que representem o “bom julgamento” da população/universo.

O critério de escolha desses participantes foi amostragem das escolas por Região Político-Administrativa (RPA). De acordo com Richardson (2007), uma das características de seleção, por parte do pesquisador, é a de membros da população mais acessíveis. Bem como, busquei escolas que possuíssem o maior número de estudantes com necessidades especiais. Nessa perspectiva, seria mais provável encontrar professores que estivessem vivenciando o processo de inclusão.

Busquei abranger escolas que compõem a Rede Municipal, que atendem ao Ensino Básico: Ensino Fundamental I, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA); num total de vinte por cento do total de 232 Escolas, que corresponde ao quantitativo de 46 escolas, um professor por escola, portanto o total de 46 professores. Selecionamos para a nossa pesquisa, essas Escolas compõem a Rede, que atendem alunos desses diferentes anos, do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental I, bem como professores que lecionam nas turmas do 6º aos 9º anos, denominado Ensino Fundamental II. Há poucas escolas do município com o Ensino Fundamental II, pois a responsabilização desse grau de ensino é de responsabilidade do Governo do Estado de Pernambuco.

**Quadro 5. Localizações das escolas de acordo com Regionais/ Bairros/Regiões Político-Administrativas (RPA's)**

Regional	RPA	Bairros	Nº Escolas	Nº de Creches
1	01	Recife, Santo Amaro, Boa Vista, Cabanga, Ilha do Leite, Paissandu, Santo Antônio, São José, Soledade, Coelhos e Ilha Joana Bezerra.	17	07
	02	Arruda, Campina do Barreto, Campo Grande, Encruzilhada, Hipódromo, Peixinhos, Ponto de Parada, Rosarinho, Torreão, Água Fria, Alto Santa Terezinha, Bomba do Hemetério, Cajueiro, Fundão, Porto da Madeira, Beberibe, Dois Unidos e Linha do Tiro.	36	06
2	03	Aflitos, Alto do Mandu, Sítio Grande, Apipucos, Casa Amarela, Casa Forte, Derby, Dois Irmãos, Espinheiro, Graças, Jaqueira, Monteiro, Parnamirim, Poço, Santana, Tamarineira, Sítio dos Pintos, São Brás, Alto José Bonifácio, Alto José do Pinho, Mangabeira, Morro da Conceição, Vasco da Gama, Brejo da Guabiraba, Brejo do Beberibe, Córrego do Jenipapo, Guabiraba, Macaxeira, Nova Descoberta, Passarinho, Pau Ferro.	50	15
3	04	Cordeiro, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Zumbí, Engenho do Meio, Torrões, Caxangá, Cidade Universitária, Várzea.	32	20
	05	Afogados, Bongí, Mangueira, Mustardinha, San Martin, Areias, Caçote, Estância, Jiquiá, Barro, Coqueiral, Curado, Jardim São Paulo, Sancho, Tejipió, Totó.	32	14
4	06	Boa Viagem, Brasília Teimosa, Imbiribeira, Ipsep, Pina, Ibura, Jordão, Cohab e Ibura de Cima.	65	17

\* Dados fornecidos pela Unidade de Gestão de Rede-UGR, com base na Lei Nº 16.293/97-Regiões Político-Administrativas do Município de Recife. (Quadro elaborado pela autora).

Conforme o quadro 4, verificamos que as Escolas estão situadas em diferentes localizações, as quais são classificadas por Regionais: Bem como, Escolas situadas em diferentes localizações, as quais são classificadas por Regionais: Regional 1 - Centro Norte, Regional 2 - Nordeste, Regional 3 - Oeste Sudeste, Regional 4 - Sul. As Escolas nas diferentes localizações. Essas escolas apresentam realidades diversas, quanto à organização física e estrutural, apresentam características diferenciadas: materiais de apoio, sala de atendimento especial, informática, entre outras, de forma a complementar o estudo.

Optamos por fazer um recorte no quantitativo de professores por Escola. Temos o quantitativo de 232 escolas. Sendo a pesquisa realizada por 01 professor, em cada Unidade Escolar. Optou-se por Escolas em as diferentes localizações, 20% (aproximadamente), das escolas

de cada RPA, totalizando 46, pois as mesmas apresentam realidades diversas quanto à organização física e estrutural, de forma a complementar o estudo.

Apresentamos quadro abaixo, o quantitativo das escolas pesquisadas, do público-alvo de atendimento dos estudantes com necessidades especiais, com características diversas. Muitos estudantes tem um professor acompanhante, em sala de aula. Outras escolas têm atendimentos especializados, na sala de recursos, em horário do contra-turno, atendendo às diversas necessidades dos estudantes, na medida do possível. Existem muitas diversidades entre às escolas, pois, nem todas possuem salas de recursos, salas de informática, nem materiais diversificados para estudantes com N.E.E.

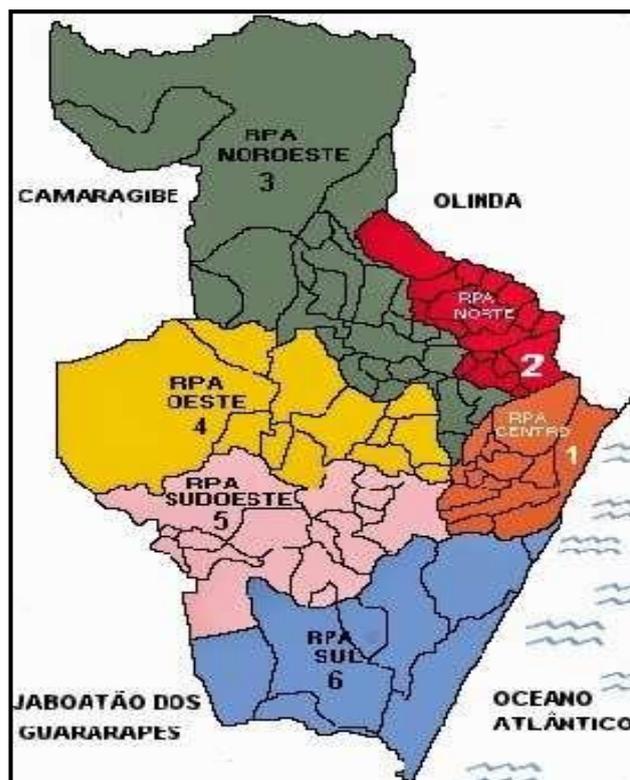
**Quadro 6. Quantitativo de Escolas municipais pesquisadas**

Regional	RPA	POPULAÇÃO	AMOSTRA
1	1	17	6
	2	36	7
2	3	50	9
3	4	32	8
	5	32	7
4	6	65	9
	Total	232	46

Fonte: (Elaborado pela autora, 2018).

Do ponto de vista dos procedimentos de recolha de dados, devido ao grande número de Escolas, por Regionais, as quais são quatro, Regional Centro Norte, Regional Nordeste, Regional Sul, Regional Oeste Sudeste, Regional Sul, antes denominadas RPA's, Regiões Político-administrativas 1, 2, 3, 4, 5, 6. A regional 1 engloba as RPA's 1 e 2, Regional 2 refere-se a RPA 3, Regional 3 abrange as RPA's 4 e 5, e por último a Regional 4 que a corresponde a RPA 6. Apresentamos as localizações na figura 2, a seguir:

**Figura 2. Regiões Político-Administrativas do Recife**



Fonte: (Editora do Brasil, 2017).

Apresentamos, também, documento com os dados de matrículas, as escolas atendimentos no ano letivo de 2018, segundo dados da Secretaria de educação. (Vide anexo G).

### 3.9.3 Seleção e Elaboração dos Instrumentos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada nas escolas mediante autorização da Gerência de Monitoramento Pedagógico. A mesma solicita que entreguemos um pré-projeto, para que recebamos o documento de autorização chamado Carta de Anuência. (Vide em anexo H).

Para recolhermos as informações necessárias durante o processo investigativo, optamos utilizar um questionário composto por perguntas fechadas. (tipo escala). A maioria dos autores concorda em definir o questionário como o documento que recolhe, através de perguntas, de forma organizada sobre o objetivo da pesquisa. Perez e tal, (1998) recomendam, que o termo perguntas, deve ser substituído pelo indicador (abrange tanto questões de fato como testes destinados a medir estados subjetivos, opiniões, crenças, valores), e o de objetivos da pesquisa por variáveis relacionadas com o objetivo da pesquisa

### **3.9.4 Validade do Questionário**

A validade de conteúdo do questionário foi desenvolvida através de consulta a 05 professores especialistas, especializados em formação de professores de diferentes universidades: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e dois da Universidade Autônoma de Assunção (UAA).

A tarefa dos peritos consistiu em realizar um exame e julgamento crítico do questionário, ou com a intenção de responder aos principais aspectos da Validade de conteúdo: suficiência e a representatividade do instrumento. Eles são convidados a analisar, considerando como critério a aceitação ou rejeição. Recebi sugestões de peritos para diminuir um pouco o número de questões. Dessa forma, modificamos o questionário.

Consideramos a relevância das perguntas, relacionando-a com os objetivos de investigação. Utilizamos uma linguagem evitando frases com mais de uma ideia. Dessa forma, todos garantiram a validade didática e deram o seu aval positivo. Também consideram que o questionário estava com uma linguagem clara.

### **3.9.5 Estudo Piloto**

O estudo piloto foi desenvolvido com professores situados em Escolas da Rede Municipal de Recife-PE. Escolhemos como instrumento, para recolha de dados, o questionário. O mesmo é composto por 18 questões. As questões 15, 16, 17 e 18, tem subitens que contemplam o total de 27 proposições. As mesmas foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos. Segundo Richardson (2007, p. 189) “os questionários cumprem pelo menos duas funções: escrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

O mesmo está focado no problema, de modo a colher dados descritivos e possibilitar um contato direto com o professor participante e com o fenômeno pesquisado. De acordo com Flick (2005), o questionário caracteriza-se por três critérios centrais na pesquisa: centralização no problema, orientação do objeto de pesquisa e orientação do processo. (Flick, 2005).

A escolha da utilização do questionário se dá por uma técnica útil e rápida na obtenção de dados e informações. Gil (2002, p. 115), nos apresenta o conceito de questionário: “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado [...] e por isso

apresentará sempre algumas limitações”. No entanto, apesar das limitações, Gil (2002) afirma que o questionário é uma técnica útil e rápida na obtenção de dados e informações.

Ressaltamos que anterior à aplicação dos questionários aos professores das escolas participantes da pesquisa, foi aplicado um estudo piloto, tendo por objetivo testar a estrutura, o alcance e a compreensão das questões, junto a um número pequeno de educadores de outras instituições para verificar a adequação do instrumento.

Segundo Widenfel (*et al.*, 2005) o estudo piloto pode, além de possibilitar ajustes e detecção de incoerências, aumentar a validade do instrumento. Foram aplicados questionários aos professores, alguns outros no contexto de Formação, na Escola de Formação Paulo Freire, nos momentos de intervalo. Bem como, no final, quando os professores já haviam concluído a formação. Este percurso de ida à escola de Formação possibilitou um melhor diagnóstico, pois o professor estava afastado da sala de aula, o que facilitou responder ao questionário com mais tranquilidade.

Foram aplicados 46 questionários nas diversas escolas municipais, em diferentes regiões político-administrativas, com profissionais da educação pertencentes às escolas regulares, cujas salas tivessem estudantes e com necessidades especiais inclusos. Os questionários foram analisados, a fim de verificarmos nosso objetivo: as necessidades formativas, para a Educação Inclusiva, dos professores das escolas pesquisadas.

### **3.9.6 Marco de Execução**

Referimo-nos à fase na qual realizamos a investigação, ou seja, é nesta fase que demonstramos como foram realizadas as etapas, os procedimentos de coleta e análise de dados, como as diretrizes da realização de como atuamos, após essa fase, apresentamos os resultados alcançados. Explicitamos a seguir, como aconteceram essas etapas.

### **3.9.7 Plano de Trabalho**

Realizamos o estudo piloto com alguns profissionais para testagem. Bem como, apresentamos o questionário para análise e validação do mesmo. Elencamos, abaixo, os procedimentos realizados, para o desenvolvimento e formalização do nosso trabalho.

Os procedimentos para desenvolvimento do nosso plano concretizaram-se e aconteceram da seguinte maneira:

**1ª Etapa:** Inicialmente solicitamos a Gerência Geral de Monitoramento Pedagógico documento para nos permitir a pesquisa a ser realizada nas escolas. Esse documento é denominado carta de anuência, a qual deve ter o aval da gerência, mediante apresentação do nosso Projeto de pesquisa, para seguirmos com a coleta dos dados.

Seguindo o trâmite acima citado, o passo seguinte foi entrar em contato com os professores e gestores das escolas, a fim de obter a permissão para a participação no referido estudo. Foram contactados os diretores das escolas visando ao esclarecimento da pesquisa, assim como, para obter a autorização para a realização do estudo com as professoras da instituição, mediante apresentação da carta de anuência. Apresentamos os objetivos da nossa pesquisa, e esclarecimentos a respeito do questionário, aprovado pelos avaliadores. Explicamos a questão do sigilo enquanto participantes sujeitos da pesquisa. Dessa forma, nós demos início à coleta dos dados.

**2ª Etapa:** Os educadores selecionados foram diretamente contactados tendo-lhes sido explicado os objetivos gerais do estudo e solicitada a participação dos(as) mesmos(as). Várias educadoras se mostraram disponíveis de imediato. Por último, realizamos, também, a pesquisa na Escola de Formação Professor Paulo Freire, visto que havia formação continuada, e muitos professores estavam disponíveis para responder ao questionário.

No momento em que os professores estão na escola, em sala de aula, fica mais difícil, pois eles precisam se afastar da sala, e não tem quem os substituam. Há escolas que tem professor contratado, o mesmo substitui o professor, quando este não está em sala de aula. Ao realizarmos o contato com os(as) professores(as), com a distribuição dos questionários, fizemos logo em seguida recolhimento dos mesmos, após os mesmos responderem. A maior parte tivemos o contato direto com os pesquisados, digo 80% dos questionários foram respondidos e entregues no mesmo momento em que ocorreu a pesquisa. Apenas 20% entregaram, posteriormente, entretanto, também fizemos o contato pessoalmente.

**3ª Etapa:** Realizada as pesquisas com a coleta das informações, através dos questionários, os comportamentos foram analisados, considerando categorias encontradas na literatura e categorias elaboradas pela autora a posteriori, considerando, além da literatura na área e os objetivos do estudo, as respostas dos questionários realizados com os professores.

**4ª Etapa:** Realizamos o teste de confiabilidade de Cronbach.

### 3.9.8 Teste de Confiabilidade Alfa de Cronbach

No que se refere à validação a posteriori do questionário, recorreremos à determinação da sua fiabilidade. A fiabilidade traduz à consistência ou à estabilidade de um instrumento. Existe uma diversidade de métodos para avaliar a fiabilidade de um instrumento de recolhas de dados, sendo o coeficiente alfa de Cronbach o método mais usado e também mais aconselhado, para estimar a fiabilidade de instrumentos com itens em escalas tipo Likert (Hill & Hill: 2008). Neste sentido, decidimos utilizar este método para estimar a fiabilidade das dimensões do questionário cujos itens apresentavam em escalas tipo Likert. Os resultados obtidos através do cálculo do coeficiente alfa Cronbach, tendo sido usado para o efeito o programa estatístico SPSS.

Alpha de Cronbach é uma medida da consistência interna baseada na média da correlação entre os itens.

Para avaliação da confiabilidade dos instrumentos será utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Esse coeficiente mostra a intensidade de correlação entre os itens de um questionário, sendo definido de acordo com a seguinte equação:

$$\alpha = \left( \frac{m}{m-1} \right) \left[ 1 - \frac{\left( \sum_{j=1}^m \text{Var } x_j \right)}{\text{Var } \sum_{j=1}^m x_j} \right] \quad (4)$$

Em que:

m = número de questões do instrumento de medição;

n = número de respondentes;

Var  $x_j$  = variância entre valores de qualidade de serviço de n respondentes para a questão j; e

$x_i$  = valores da variável correspondentes às respostas de n respondentes.

No cálculo da intensidade de correlação entre os itens de um questionário, pode-se verificar se esse coeficiente aumenta depois de eliminar um item da escala de medição (questionário). Se isso ocorrer, pode-se assumir que esse item não é altamente correlacionado com os outros itens da escala. Por outro lado, se o coeficiente diminuir pode ser assumido que esse item é altamente correlacionado com os outros itens da escala. Dessa forma, o alfa de

Cronbach determina se a escala é realmente confiável, pois avalia como cada item reflete sua confiabilidade.

O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Em contrapartida, o valor máximo esperado é 0,90; acima deste valor, pode-se considerar que há redundância ou duplicação, ou seja, vários itens estão medindo exatamente o mesmo elemento de um constructo; portanto, os itens redundantes devem ser eliminados. Segundo Streiner, (2003). Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90.

É importante saber que o valor de Alfa é afetado pelo número de itens que compõem uma escala. Segundo (Krus e Helmstadter, 1993) à medida que se aumenta o número de itens, aumenta-se a variância, sistematicamente colocada no numerador, de tal forma que se obtém um valor superestimado da consistência da escala. Da mesma maneira, deve-se considerar que o valor do Alfa de Cronbach pode ser superestimado, caso não seja considerado o tamanho da amostra: quanto maior o número de indivíduos que preenchem uma escala, maior é a variância esperada (Bland e Altman, 1991).

Portanto, a confiabilidade do questionário foi estimada através do cálculo do coeficiente alfa de consistência interna de Cronbach, obtendo o valor de 0,763. Segundo Streiner (2003) é aceitável. Entretanto, Bisquerra (1987), considera que valores superiores a 0,75 indicam alta fiabilidade.

#### **Estatística de confiabilidade**

Alfa de Cronbach	Nº de Elementos
<b>0,762</b>	<b>27</b>

O instrumento passou por uma adaptação na sua escala original de respostas, bem como se reduziu o número de questões iniciais, a partir do escore obtido, em uma das dimensões. Foram excluídos os seguintes itens: P15.1, P15.4, P15.6, P15.7, P15.10. Bem como, dois itens da questão 16.

**Tabela 1. Valores de Alfa de Cronbach para os itens das questões: 9, 15 a 18**

Variável	Alfa de Cronbach	
<b>Questão 9</b>	<b>0,959</b>	
P9.1		0,957
P9.2		0,951
P9.3		0,959
P9.4		0,955
P9.5		0,950
P9.6		0,954
P9.7		0,954
P9.8		0,956
P9.9		0,956
P9.10		0,955
<b>Questão 15</b>	<b>0,720</b>	
P15.2		0,272
P15.3		0,299
P15.5		0,312
P15.8		0,307
P15.9		0,337
<b>Questão 16</b>	<b>0,805</b>	
P16.1		0,785
P16.3		0,786
P16.4		0,762
P16.5		0,764
P16.6		0,757
P16.7		0,786
P16.8		0,803
P16.10		0,819
<b>Questão 17</b>	<b>0,783</b>	
P17.1		0,799
P17.2		0,745
P17.3		0,775
P17.4		0,767
P17.5		0,742
P17.6		0,743
P17.7		0,730
P17.8		0,769
<b>Questão 18</b>	<b>0,707</b>	
P18.1		0,652
P18.2		0,590
P18.3		0,720
P18.4		0,652
P18.5		0,681
P18.6		0,693

### 3.9.9 Definição das Variáveis

Identificamos as seguintes variáveis em nosso estudo:

a) Variáveis categóricas ou atributivas: sexo.

b) Variáveis quantitativas: as quais nos permite medir, expressar valores numéricos: uma medida, no caso a idade.

c) Variável segundo as dimensões que se agrupam tendo em conta as distintas dimensões:

**Quadro 7. Tipos de variáveis**

Tipo de Variáveis	
Categóricas/atributivas (sexo)	Formação Especialização
Quantitativa	Idade Tempo de serviço na instituição
Segundo as dimensões	Formação docente Curso de capacitação Percepção sobre a formação de Professores Dificuldades dos docentes no processo inclusivo Atitudes dos docentes face à inclusão Percepção dos docentes sobre a inclusão Análise referente a escola Participação da comunidade escolar

Fonte: (Dados da Pesquisa da autora, 2017).

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida, ou seja, um conceito operacional que apresenta valores, passível de mensuração.

### 3.10 Procedimentos para Coleta dos Dados: Categorias, Organização, Análise e Discussão dos Dados

As instituições que faziam parte integrante da amostra foram as Escolas da Rede Municipal. Os professores das mesmas se disponibilizassem a responder aos inquéritos elaborados para o estudo. A seleção da amostra teve várias etapas. Numa primeira fase foram escolhidas, algumas escolas de forma aleatória. Posteriormente, selecionamos algumas escolas do ensino fundamental, Anos Iniciais e anos Finais, e Educação de Jovens e Adultos com grande número de estudantes com necessidades especiais na escola.

Após um primeiro contato, com as instituições educativas verificamos que estas demonstraram bastantes receptivas para colaborar no estudo a que nos propusemos desenvolver. Numa segunda fase foi feito um pré-teste após o qual, foram distribuídos os questionários aos professores do Ensino Fundamental. Estabelecemos como objetivo que os seriam os docentes das escolas com grande número de estudantes com necessidades especiais.

Nossa pesquisa é do tipo Avaliativa. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para análise dos dados foram utilizados procedimentos de estatística descritiva. Os dados estão dispostos em tabelas de frequência. Para as variáveis quantitativas foram calculados os valores médios e seus respectivos desvios padrão. Para o cálculo da média de idade total e também estratificada por sexo, foi utilizado intervalo de confiança de 95%.

Os participantes da pesquisa foram 46 professores, que se encontravam na faixa etária entre 20 e 49 anos. Os dados foram organizados, analisados e discutidos nas categorias selecionadas, de acordo com o descrito a seguir: Entendimento sobre a educação inclusiva no Ensino Fundamental.

#### **4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A amostra foi composta por homens e mulheres (n=46) e média de idade da amostra foi de  $42,0 \pm 9,3$  anos (n=46). Os homens apresentaram idade média de  $31,8 \pm 7,8$  anos (n=6) e as mulheres  $43,6 \pm 8,5$  anos (n=40).

Questão 1 – Idade: Relativamente à idade dos inquiridos podemos analisar no gráfico 1 que 46 inquiridos se situa entre a faixa etária dos 20 aos 49 (quarenta e nove anos de idade) do sexo feminino. Ainda podemos verificar que 19 inquiridos têm idades compreendidas entre os quarenta e os quarenta e nove anos de idade, o que corresponde a 19% da amostra. Minoritariamente, temos sete inquiridos que abrangem os cinquenta e nove anos de idade, o que equivale a 7% da amostra. Ao passo que, relativamente a inquiridos com mais de sessenta anos de idade não se verificou nenhum caso.

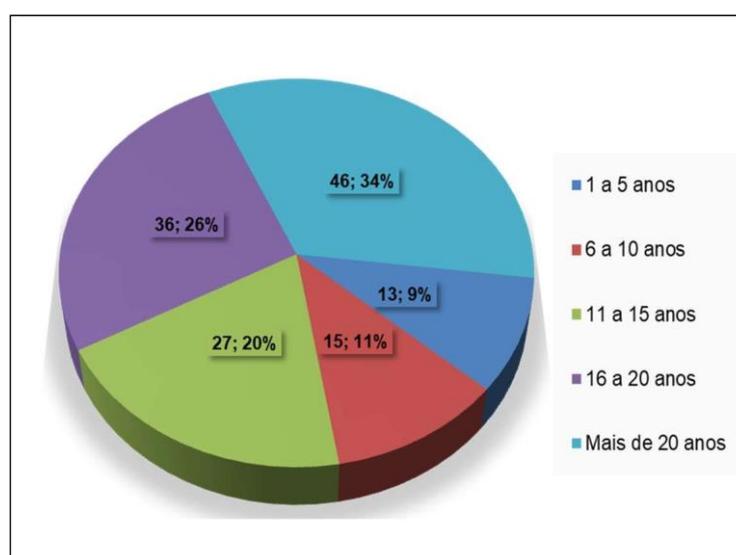
**Tabela 2. Tempo de Serviço**

	<b>Valor Absoluto</b>	<b>Valor Acumulado</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual Acumulado</b>
<b>Tempo de serviço</b>				
1 a 5 anos	13	13	28,30%	28,30%
6 a 10 anos	2	15	4,30%	32,60%
11 a 15 anos	12	27	26,10%	58,70%
16 a 20 anos	9	36	19,60%	78,30%
Mais de 20 anos	10	46	21,70%	100%

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

Com relação à idade e ao tempo de docência na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Conforme gráfico acima as concentrações estão em torno dos professores com faixa etária de 35 a 45 anos de idade, com 42% de representatividade, e o segundo grupo entre 46 e 56 anos de idade, com 27%. Portanto, entre 35 e 56 anos de idade, as duas faixas somam 69% dos docentes pesquisados. Por Outro lado, com relação ao tempo de ensino na RMER, 46% ingressaram nos últimos 5 anos, evidenciando uma Rede com professores ingressantes em idade mais elevada, mas também seguido da soma de 50% com docentes com mais de 05 anos de Rede, revelando certo equilíbrio.

**Gráfico 1. Dados profissionais - Tempo de serviço**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

Questões 6, 7, 8, 9, 10, 11 - Referem-se à Formação de Professores

Quanto à questão número seis do nosso inquérito, pretendíamos adquirir informação relativamente à formação dos inquiridos na área da educação especial, pelo que sessenta e sete dos inquiridos não têm formação nesta área, o que corresponde a 66% da amostra. Contrariamente, verificamos que entre os centos e dois inquiridos, trinta e cinco possuem formação em educação especial, o que equivale a 34% da amostra.

Percebemos que há uma diferenciação entre educadores com especialização para os atendimentos especializados e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns. O documento da LDB/96, a seguir, nos traz uma definição mais detalhada dos termos e as competências de cada um:

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Artigo 59, inciso III, ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais, é apontada uma diretriz para a formação dos professores: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

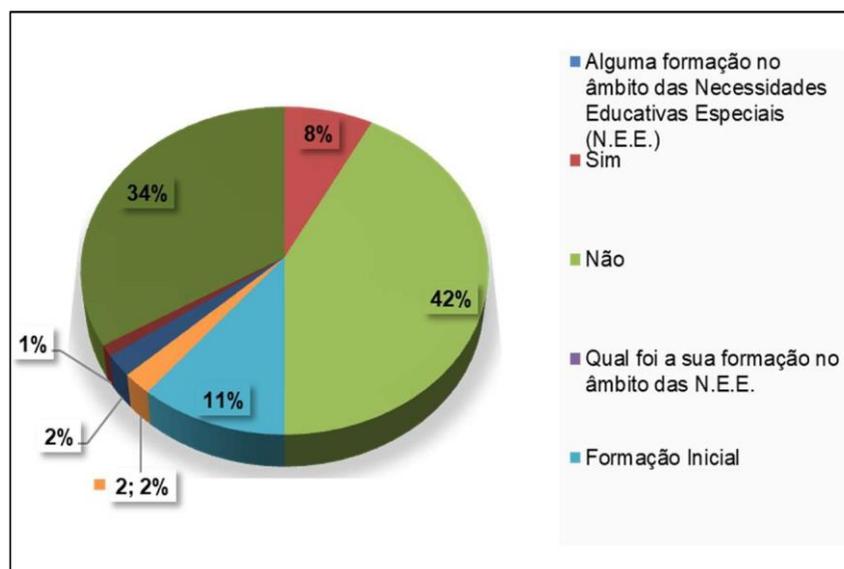
Dessa forma, aparece uma diferenciação entre professores com especialização para os atendimentos especializados e os professores capacitados para atuarem nas classes comuns das escolas regulares. Entretanto, uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas especificidades. Mas, sabemos que essas não são tarefas simples. Uma disciplina nos cursos de formação docente que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva, não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso podemos falar de informação, mas não de formação.

A formação dos professores especializados, os que vão trabalhar nos atendimentos educacionais especializados para atender diretamente as especificidades dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação devem acontecer em cursos específicos. Esses profissionais, também devem apoiar os educadores das escolas regulares, que tiverem crianças e adolescentes com essas particularidades em suas salas de aula. Nesse caso, algumas escolas possuem a sala de Atendimento Educacional Especializado, para dar uma maior assistência aos estudantes, no contra-turno. Entretanto, nem todas as escolas possuem essas salas. Outras possuem esse atendimento, em escolas próximas das que estudam na classe regulares.

**Tabela 3. Formação de professores (Questões 6, 7, 8, 10 e 11)**

<b>Itens</b>	<b>Valor Absoluto</b>	<b>Valor Acumulado</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual Acumulado</b>
<b>6 – Tem Alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)</b>				
Sim	7	7	15,2%	15,2%
Não	39	46	84,8%	100%
<b>7 - Qual foi a sua formação no âmbito das N.E.E.</b>				
Formação Inicial	10	10	21,8%	21,8%
Formação Contínua	2	12	4,3%	26,1%
Formação Especializada em Educação Especial	2	14	4,3%	30,4%
Atualização em práticas educativas	1	15	2,2%	32,6
Não Respondeu	31	46	67,4%	100%
<b>8 - Disciplinas-Áreas de conhecimento</b>				
1 opção	4-46		8,7%	8,7%
2 opções	2-46		4,3%	13,0%
3 opções	4-46		8,7%	21,7%
4 opções	2-46		4,3%	26,0%
5 opções	2-46		4,3%	30,3%
7 opções	1-46		2,2%	32,5%
Não Respondeu	31-46		67,5%	100%
<b>09 - Como classifica a sua formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E.</b>				
2 dias	12		9,9%	9,9%
3 dias	92		76,0%	85,9%
4 dias	1		0,9%	86,8%
5 dias	16		13,2%	100%
<b>10 - Conhece as normativas legais que regulam a Educação Especial nas esferas: Municipal, Estadual e Federal</b>				
Sim	13	13	28,4%	28,3%
Não	32	45	69,6%	97,9%
Não Respondeu	1	46	2,2%	100%
<b>11 - Considera necessitar de formação na área da Educação Especial, no sentido da Educação Inclusiva</b>				
Sim	43	43	93,5%	93,5%
Não	3	46	6,5%	100%

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Gráfico 2. Formação de professores**

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

### Questão 9 - Formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E.

Obtivemos os seguintes conforme apresentado na Tabela 3: A formação inicial do professor, para o trabalho com estudantes com necessidades especiais, incluso em salas regulares. Para o atendimento em diversas necessidades são fracas, nulas ou não responderem. Percebemos que em cada necessidade, apenas 1 ou 2 professores, classificam as formações deles como boa ou suficiente. A resposta para a alternativa fraca, os números de professores variaram entre 9, 10 e 11. No questionário, se o professor não apresentasse nenhuma formação, em qualquer dessas especialidades, eles passariam para a pergunta 10. Dessa forma, percebemos o grande índice de professores que não responderam à questão, giraram em torno de 28 a 29, o número de professores que não possuíam nenhuma formação nas diversas deficiências apresentadas.

Os professores que responderam essa questão, em sua maioria, classificaram como fraca a formação inicial, para atendimento dos estudantes nas diversas especificidades educacionais especiais. Dado o grande número da amostragem, no total de 29, não responderam, pois o questionário inquiriu se eles não tivessem formação inicial, formação especializada, ou formação contínua (com ou sem créditos), nas diversas necessidades, passassem para o próximo quesito, no caso o número 10.

No contexto atual, a formação docente acaba por ser o tema central no debate sobre os rumos da educação e da profissionalização do professor. Segundo Freire (1983), não

podemos pensar numa educação voltada a entender esta nova configuração global sem pensarmos num processo formativo que acompanhe as mudanças.

Freire (2006, p. 39) defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, a formação continuada seria então, o momento ideal para que o professor pudesse fazer uma reflexão crítico-avaliativa de sua prática, com vistas a confirmar ou transformar sua ação.

Bueno (2000) apresenta quatro desafios que a educação inclusiva impõe à educação de professores(as): formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças com NEE que foram incorporadas ao processo educativo; formação sobre as especificidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das NEE.

Tais reflexões mostram que as mudanças na formação de professores(as), precisam proporcionar condições que atendam a questões teóricas, práticas e metodológicas, capazes de promover a inclusão escolar. Assim, propõe-se que ocorram formações em serviço, que atendam a esta demanda, tais como:

- a) socialização de experiências inclusivas sobre a prática docente;
- b) participação em Seminários, Congressos, Palestras, Simpósio, Fóruns, Oficinas com temáticas voltadas à Inclusão;
- c) oferta de cursos em Libras, em educação bilíngue para pessoas com surdez, e em Língua Portuguesa como segunda língua, Braille, Tecnologia Assistiva, Tifologia, Acessibilidade, áudio-descrição; psicomotricidade relacional, cursos de especialização presencial e ou à distância em áreas afins, momentos de estudos no contexto da escola, com o apoio dos(as) professores do AEE e;
- d) aquisição de livros com temáticas sobre inclusão, vídeos para o professor(a) da escola, jogos, entre outros.

As respostas dos docentes mostram que pouco mais da metade dos participantes respondeu positivamente, sendo que mais de 40% das respostas positivas foi de concordância parcial. Observa-se que apenas 7,5% dos participantes apontaram sentirem-se completamente aptos, enquanto 43,6% disseram sentirem-se parcialmente aptos. Nota-se uma divisão de opiniões, mas fica evidente que poucos relatam estarem totalmente aptos. Para que esse perfil

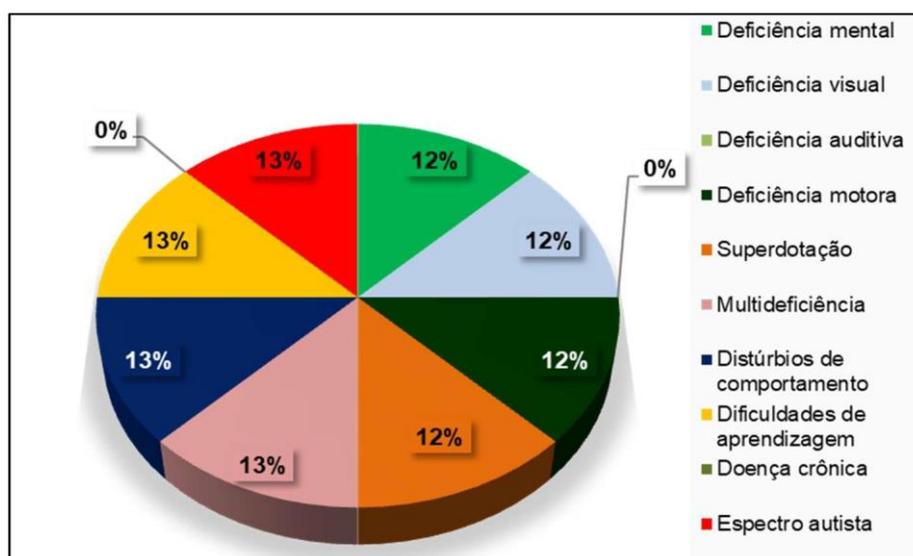
seja melhorado, é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor de educação especial, com oferta de cursos de capacitação para que venham a atender às necessidades da diversidade. Também é preciso investir na realização de intervenções colaborativas, advindas do contexto real das necessidades dos professores para a criação de cursos de especialização e de formação continuada.

**Tabela 4. Como classifica a sua formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E**

	Boa	Suficiente	Fraca	Nula	Não Respondeu
Deficiência mental	1-46	2-46	11-46	3-46	29-46
Deficiência visual	1-46	2-46	9-46	6-46	28-46
Deficiência auditiva	0-46	3-46	9-46	6-46	28-46
Deficiência motora	1-46	4-46	9-46	4-46	28-46
Superdotação	1-46	3-46	9-46	5-46	28-46
Multideficiência	1-46	1-46	11-46	5-46	28-46
Distúrbios de comportamento	1-46	4-46	10-46	3-46	28-46
Dificuldades de aprendizagem	1-46	5-46	10-46	2-46	28-46
Doença crônica	0-46	3-46	8-46	5-46	29-46
Espectro autista	1-46	2-46	11-46	4-46	28-46

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Gráfico 3. Classificação da formação inicial para o ensino dos estudantes com N.E.E.**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**A questão 12 - Refere-se à: Sente dificuldades e constrangimentos face à inclusão de alunos com necessidades especiais (N.E.E.).**

Conforme mostra a tabela o percentual de professores que responderam sim foi de 56,5, ou seja, sente dificuldades face à inclusão de estudantes com N.E.E. Quanto ao percentual de professores que não sentem dificuldades foi de 43, %.

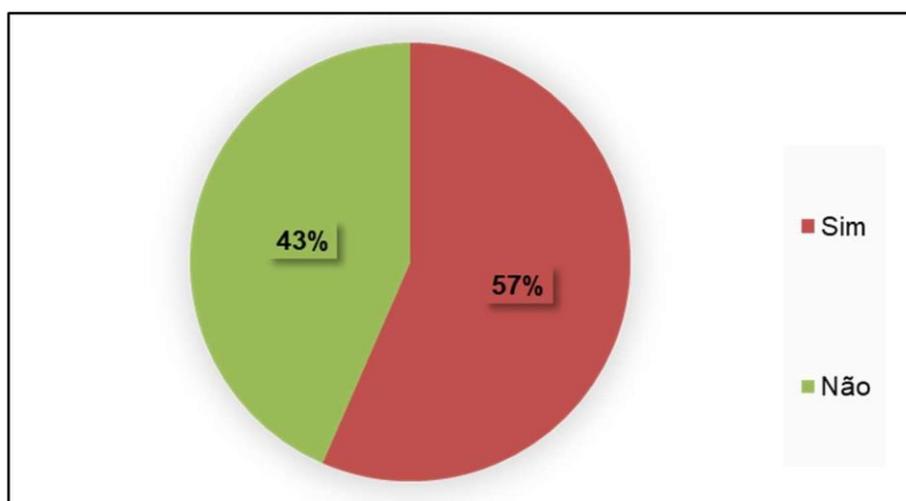
A questão 12, alternativa sim ou não. A questão número 13 mediante o sim, o professor escolheria no mínimo 3 dificuldades apresentadas. As respostas foram dadas conforme demonstramos na tabela 5, abaixo:

**Tabela 5. Dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E.**

	Valor Absoluto	Valor Acumulado	Percentual	Percentual Acumulado
<b>Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E.</b>				
Sim	26	26	56,5%	56,5%
Não	20	46	43,5%	100%

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Gráfico 4. Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E.**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

Neste novo perfil, espera-se que esse(a) profissional seja capaz de compreender e praticar a diversidade, esteja aberto(a) a práticas inovadoras, aprimorando saberes para melhor

lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências entre outras) de seus (suas) estudantes. Para a formação inicial e continuada dos(as) docentes, portanto, é central levarem conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006d, p. 88), que assim se expressa:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

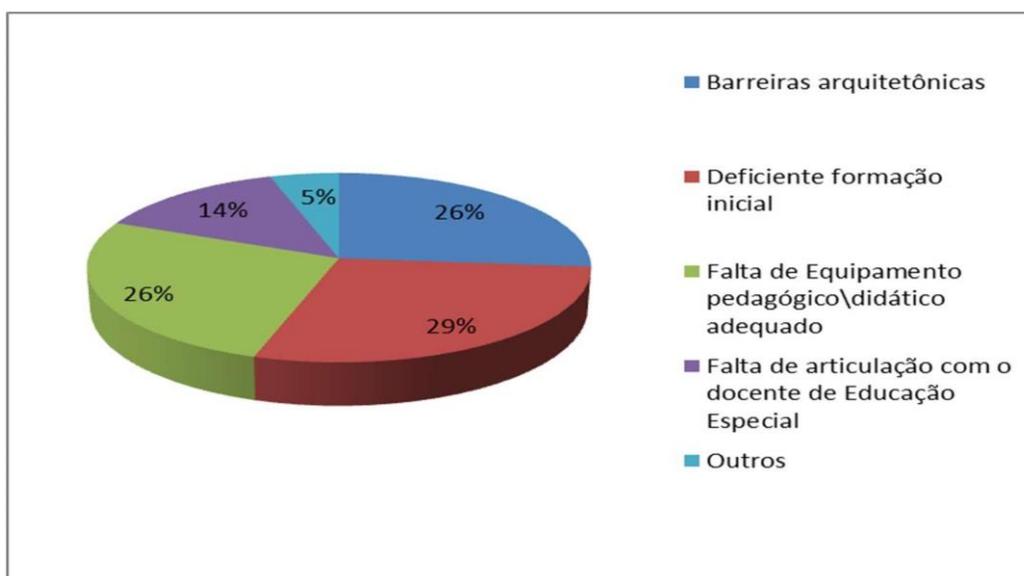
Portanto, considerar a heterogeneidade da sala de aula é um passo importante na mudança de postura rumo à inclusão educacional. Devem ser eliminados os vestígios de uma concepção tradicional de ensino, centralizada na figura do(a) professor(a), que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade dos(as) estudantes.

#### **Questão 14 - O professor selecionaria 3 aspectos dos quais ele sente dificuldades quanto à implementação da educação inclusiva.**

Foram os seguintes aspectos: barreiras arquitetônicas, ausência de Legislação, barreiras atitudinais, faltam técnicos, falta de benefícios financeiros, deficiente formação inicial, deficiente formação do professor de Educação Especial, falta de equipamento pedagógico adequado/didático adequado, falta de preparação de gestão do órgão da escola, falta de articulação com o docente de Educação Especial.

Cada professor selecionou três itens referentes às dificuldades. Quando questionados sobre as dificuldades na implementação da educação Inclusiva, os mesmos responderam: O total de 28,3% (n=13) informou serem as Barreiras Arquitetônicas; 58,7 (n=27) dos professores apontaram falhas na Formação Inicial do professor, uma das maiores dificuldades, como ponto a ser melhorado. O total de 14 % dos professores alegou a falta de articulação com o docente de educação especial. Outros 54,3% (n=25) informaram as barreiras arquitetônicas como ponto fraco.

#### **Questão 14 - Sente dificuldades na implementação da inclusão**

**Gráfico 5. Sente dificuldades na implementação da inclusão**

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

## Questão 15 - Percepções dos Docentes sobre a Inclusão de Estudantes com N.E.E.

### 4.1 Percepções dos Docentes sobre a Inclusão de Estudantes com N.E.E.

Mazotta (2005) nos apresenta que a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Todavia a presença de necessidades educacionais especiais, cujo atendimento esteja além das condições e possibilidades dos professores e dos demais recursos escolares comuns. Demandará provisão de auxílio e serviços educacionais propiciados por professores, especialmente preparados para atendê-las. Corroborando neste sentido, Rodrigues (2006), afirma que “a educação inclusiva pressupõe uma participação plena, numa organização na qual os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos envolvidos no ato educativo”.

Dessa forma, afirmamos que a inclusão passa por dar respostas adequadas: de forma equitativa, a todos os alunos, independentemente das suas necessidades, capacidades, características e interesses, como também, promovendo o sucesso escolar, em que toda a comunidade educativa é parte integrante do processo. Acreditando nesta inter-relação, não podemos tratar isoladamente cada parte deste processo do crescimento do aluno, pois o

cognitivo depende do afetivo, que influi no psicológico, que está relacionado ao psicomotor, ao físico, ao emocional. Portanto é fundamental que haja preocupação com todos os aspectos do desenvolvimento, pois todos são igualmente importantes, e se processam simultaneamente.

**Item 15.1. Em sua opinião os professores sentem que os estudantes com N.E.E. são parte integrante da turma.**

De acordo com Sasaki (1997), uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve promover o convívio com a diversidade, pois ela é uma característica da vida social brasileira; e para isso a escola deve ser inclusiva, tendo como meta uma educação comprometida com todos os cidadãos, almejando o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária. Nesse sentido, Mantoan (2003) enfatiza que reconstruir os fundamentos de escola de qualidade para todos, remete-se em questões específicas relacionadas ao conhecimento e a aprendizagem, ou seja, considera-se que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, do aluno, conforme os paradigmas que os sustentam.

**Item: 15.2 - Ensinar estudantes com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos estudantes sem NEE:**

Bairrão (1998) nos apresenta que existem vantagens na inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular, pois as dificuldades por vezes apresentadas por alguns destes alunos obrigam os professores a repensar a gestão do espaço escolar e as estratégias no sentido de melhorar a aprendizagem, pelo que, os alunos sem NEE, também beneficiam as mesmas na opinião deste autor, por adquirir mais competências no que concerne à capacidade de cooperação, ajuda e compreensão entre os pares.

A inclusão dos estudantes com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem: Em 1994, com a Declaração de Salamanca e com a premissa de que a educação é para todos, é que a inclusão física, social e académica dos alunos com NEE passou a materializar-se, tendo como princípio fundamental a capacidade de acolher e valorizar a diversidade, permitindo a todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

**Item - 15.3 Os estudantes com NEE não devem permanecer na escola regular, mais em salas de apoio:**

A inclusão de estudantes com NEE na escola regular desenvolve nos estudantes sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença. A respeito deste propósito, Iverson (1999) refere que na sociedade contemporânea, um indivíduo saudável e bem cercado pode ser considerado como alguém capaz de dar e receber ajuda quando necessário; o que lhe permite um crescimento e uma autoestima contínuos. Saber que aquele que ajuda, também pode ser ajudado, essa atitude é importante para a manutenção e o crescimento dos relacionamentos interpessoais.

Outras vantagens evidentes na filosofia Inclusiva nos são apresentadas por Correia e Serrano (2000), referem-se à convergência que envolve não só os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, como também os pais, a liderança escolar, recursos comunitários e outros agentes que se unem para permitir aos estudantes atingirem níveis satisfatórios de sucesso escolar. A participação, o trabalho colaborativo, a procura conjunta de respostas adequadas, para um conjunto de necessidades reconhecidas na população escolar, torna cada um num agente ativo, flexível, empreendedor, dinâmico e atento. Estes aspectos permitem um maior acompanhamento e uma maior monitorização dos progressos dos estudantes, bem como o combate aos problemas de comportamento, o aumento da comunicação entre os sujeitos da comunidade educativa.

A sala de apoio, no caso o Atendimento Educacional Especializado deve ser garantido a todos os alunos com deficiência, mas não é obrigatório a todos eles. O AEE, que deve ser oferecido obrigatoriamente pelas redes de ensino, é facultativo para o aluno, pois deve levar em conta as suas necessidades educacionais de modo individual. A frequência ao AEE é um direito que o aluno poderá exercer ou não. Além disso, o AEE não se destina exclusivamente a alunos com deficiência. Seu público alvo inclui, ainda, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades / superdotação. Geralmente, os estudantes são atendidos no contraturno. Entretanto, nem todas as escolas da Rede Municipal possuem essa sala de apoio. Muitos estudantes dirigem-se a escolas que são circunvizinhas que possuem o Atendimento Educacional especializado.

A convivência com os alunos é o melhor caminho para que o outro seja desvelado e reconhecido na medida em que se constroem relações entre professores e alunos (vínculos responsáveis por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades não fixadas).

Estudos revelam que a interação entre alunos com e sem NEE é benéfica para ambas às partes, na medida em que promove atitudes de aceitação e respeito pela diferença, ao mesmo tempo em que permite uma preparação, para uma futura integração na sociedade, provavelmente mais tolerante e solidária.

#### **15.4 Apenas estudantes com N.E.E. leves devem conhecer devem frequentar as turmas regulares.**

Morgado (2003, p.76) apresenta que:

Os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco acadêmico e social [...]. assim como dos alunos com sucesso acadêmico [...].

Há outros aspectos positivos, nos programas de educação inclusiva, pois promovem desenvolvem nos estudantes atitudes e valorização na diversidade, como também estimulam de atitudes de cooperação entre os estudantes”.

Staub & Peck, (1995, cit. por Kronberg, 2003, p.45) salienta os seguintes benefícios da inclusão para os alunos sem NEE:

1- Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos; 2- Crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação; 3- Melhoria em termos de autoconceito; 4- Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspectos morais e étnicos; 5- Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.

A inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio acadêmico, como também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e solidárias.

Morgado (2003) refere que os estudos realizados sustentam que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares pode estimular a aprendizagem tanto dos alunos que se encontram em risco acadêmico e social, como dos alunos com sucesso acadêmico. A presença desses alunos nas salas de aula regulares é, segundo o autor, fator promocional do desenvolvimento de valores e atitudes positivas face ao diverso, ao diferente e da mesma resultam inúmeros benefícios, quer para os alunos com NEE, como para os alunos sem NEE.

No que concerne aos alunos com NEE salienta, por um lado, as interações com outros jovens e as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares e, por outro, o facto de isso lhes permitir um conhecimento mais completo do mundo em que vivem, permitindo-lhe ensaiar uma melhor integração futura na sociedade (Morgado, 2003).

A aprendizagem é fruto de um processo de interação social o convívio em sala de aula de crianças mais adiantadas com aquelas que ainda precisam de apoio para dar seus primeiros passos. Nos seus trabalhos sobre Psicologia, Educação e Ciências Sociais, ele propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é chamado de real e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança. Nas palavras do próprio psicólogo, de acordo com Vygotsky (1991, p. 97): “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”. Ou seja: aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha. Dependendo do grau de comprometimento, certamente o aluno poderá aprender, pois além do estímulo e atenção do professor, terá apoio de outros colegas de classe.

Os estudantes com necessidades especiais, não poderem frequentar escolas regulares, são condições impostas por algumas escolas, retratam uma concepção antiga da deficiência. Ainda de acordo com o modelo reabilitador, que tinha como foco a integração, e, não, como o trazido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que trata a deficiência como um modelo social e com o foco na inclusão daquelas.

De acordo com o artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos (1948), ONU, (2014) “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (Os indivíduos com necessidades educativas especiais não são exceção, pois, antes de mais, também eles são seres humanos e, como tal, iguais em dignidade e direitos. O direito ao acesso e sucesso educativos, a uma educação equitativa e de qualidade e à convivência com a diversidade, enquanto riqueza formativa, são apenas alguns dos princípios consagrados da filosofia inclusiva.

O aluno com deficiência matriculado nas turmas de ensino regular pode frequentar, na medida de suas necessidades, o Atendimento Educacional Especializado - AEE (oferecido na sua própria escola, preferencialmente, ou não). Vale destacar que o AEE não tem como finalidade fazer esse aluno “acompanhar a sua turma”, mas apoiá-lo nas necessidades que são inerentes a sua deficiência, objetivando o seu máximo desenvolvimento e aprendizado.

### **15.5:O tempo e a atenção requeridos pelos estudantes com NEE nas turmas regulares prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE:**

Receber alunos com deficiência nas escolas é o desafio de que as escolas regulares necessitam, para praticar um ensino de melhor qualidade e também repensar a forma de avaliação adotada para todos os alunos. Os estudantes com deficiência denunciam as práticas excludentes, de que a escola faz uso, quando demonstram claramente a sua incapacidade de acolher a todos os alunos nas suas diferenças. Dessa forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo

Faz-se necessário ter em sala de aula um apoio para o estudante com necessidades especiais, os professores em sua maioria responderam positivamente. A orientação da Secretaria de Educação é que vai depender de que o aluno apresente necessidade específica, decorrente de suas características ou condições, poderá requerer, além dos princípios comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados identificados como necessidades educacionais especiais (NEE).

O estudante poderá beneficiar-se dos apoios de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para altas habilidades, um professor de apoio.

Devido aos vários tipos de necessidades, que os estudantes podem apresentar, seja de natureza física, psicológicas, ou de outros tipos, o professor fica limitado pela sua formação e especialização. Por outro lado, também, a escola fica limitada, ou por não ter esses profissionais com atendimento das diversas naturezas, bem como ter esses auxiliares.

Difícilmente se encontra um profissional que seja especializado em atender os diversos tipos de deficiências. Por este motivo, muitas das vezes um auxiliar com especialidade em um tipo de necessidade é contratado para atender em outra, na qual não é especializado, o que muitas vezes, pode não produzir o êxito esperado.

Existe também uma barreira limitadora advinda dos aspectos legais. O problema é que não existe lei específica que trate da necessidade do auxiliar. Camilo (2013) retrata sobre

a importância de que “para cada uma dessas situações, há um profissional que melhor atende às necessidades dos alunos - podendo ser um professor auxiliar, um especialista em inclusão, um estagiário de Pedagogia ou Psicologia, ou alguém da área da saúde”.

A única orientação que algumas secretarias de educação seguem vem do artigo 58 da LDB/96 que afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.

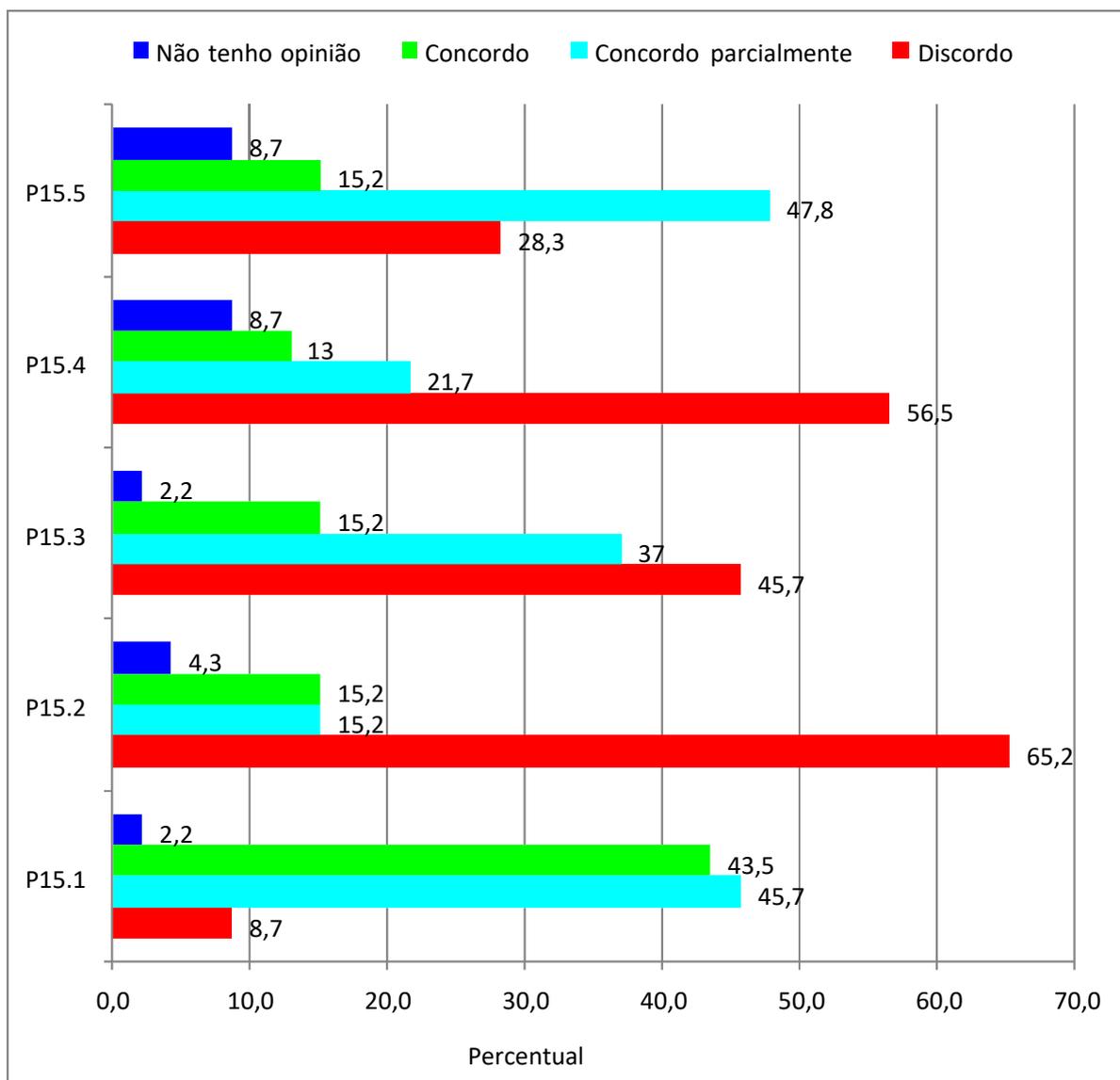
### Questão 15 - Percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E.

**Tabela 6. Percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E.**

	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo	Não tenho opinião
Na sua opinião, os professores sentem que os estudantes com NEE são parte integrante da turma.	4-46	21-46	20-46	1-46
Ensinar estudantes com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos estudantes sem NEE.	30-46	7-46	7-46	2-46
Os estudantes com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	21-46	17-46	7-46	1-46
Apenas os estudantes com NEE leves devem frequentar as turmas regulares.	26-46	10-46	6-46	4-46
O tempo e a atenção requeridos pelos estudantes com NEE nas turmas regulares prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.	14-46	21-46	7-46	4-46

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

### **ráfico 6. Frequências percentuais das questões sobre “Percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E” no grupo total**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Questão 16 - Atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E.**

**16.1 Nas atividades letivas das turmas, com estudantes com NE.E., reflito mais sobre os critérios de avaliação.**

A função da avaliação é que a torna uma das mais importantes práticas para a elaboração do P.P.P. de qualquer escola é da transformação. A avaliação deve servir para auxiliar e orientar os docentes na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas aos estudantes. Nos processos utilizados para a construção de

conhecimento ou nas atividades desenvolvidas, buscando-se alternativas diversificadas, sempre visando a atingir todos os níveis de concretização da intencionalidade educativa.

Recorremos as Diretrizes Nacionais (MEC 2001, p.33-34), para a Educação Especial na Educação Básica segue o trecho abaixo, texto extraído das mesmas:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Portanto, é preciso que a avaliação torne-se inclusiva, na medida em que identifica as necessidades dos estudantes, de suas famílias, dos professores e das escolas. Bem como, após identificar essas necessidades, tomar providências a fim de concretamente resolvê-las.

## **16.2. No planejamento das atividades letivas das turmas com alunos com N.E.E., planifico mais detalhadamente as atividades letivas.**

De acordo com o MEC (2006), as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. Devem reduzir ao mínimo transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar, ou exigir recursos externos da escola.

Apresentamos, também, o que diz a Instrução Normativa 04/2015, Procedimentos de Avaliação Inclusiva da Política de Ensino, Secretaria Municipal de Educação,

Art. 4º Nos procedimentos avaliativos inclusivos deverão ser assegurados instrumentos diferenciados, tais como provas ou atividades, oral, em libras, Braille, digital, observação, estudos de casos, portfólios, utilização de imagens, apoio leitor, texto ampliado, áudio-descrição, sob orientação do professor do atendimento educacional especializado - AEE, coordenador pedagógico e professor da classe comum.

Parágrafo único. Caso a escola não disponha de condições para implementar os instrumentos avaliativos diferenciados indicados no caput deste artigo, deverá contatar, em tempo hábil, a Divisão de Educação Especial - DEE para as providências necessárias (Brasil, 2015).

Esse documento dispõe sobre o apoio, através da mediação de aprendizagem nas salas de aulas regulares, aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro

autista/transtorno global do desenvolvimento e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme ementa da Instrução acima citada.

De acordo com o MEC, (2006), a elaboração e a execução de um programa dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação.

Currículos adequados ou elaborados de modo tão distinto dos regulares, MEC (2006), implicam adequações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas.

Ao adequar no nível da sala de aula visa a tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular. Consideram, inclusive, a organização do tempo de modo a incluir as atividades destinadas ao atendimento especializado fora do horário normal de aula, muitas vezes necessários e indispensáveis ao aluno. Como diz Esteban (1992, p. 90), sobre o processo inclusivo:

Em se falando de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais diz que, buscando a homogeneidade, é escamoteado que crianças diferentes criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem, conseqüentemente, habilidade e conhecimentos diferentes.

Entretanto, a diferença não significa a capacidade de uns e a incapacidade de outros, sua existência aponta para a necessidade de um trabalho escolar, que possa incorporar a heterogeneidade que constitui o real, sendo construído a partir dessas diferenças, que o tornam processo educativo mais rico e dinâmico.

### **16.3. Nas atividades letivas das turmas, com estudantes com NEE, procuro estratégias de ensino apropriadas a esses estudantes.**

O Atendimento Educacional Especializado tem um importante papel, que é dar suporte aos professores e de ser o ponto de apoio para aprendizagem. Estes deverão avaliar os aspectos que compõem o PDI. Dependendo das especificidades dos estudantes, poderemos fazer adaptações das atividades. Por exemplo, no caso da deficiência intelectual, relacionam-se com as funções cognitivas ou intelectuais, porém, ao mesmo tempo, relacionam-se com a proposta curricular. Assim, deverá avaliar: 1) função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico; 2) função pessoal-social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Dessa forma, faz-se necessário

uma avaliação prévia para que, de acordo com o PDI sejam realizadas as atividades para os estudantes, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Infelizmente, muitas escolas da Rede Municipal não têm esse profissional, dificultando assim, o trabalho do professor. O mesmo reclama por não ter esse apoio, pois como percebemos na pesquisa muitos professores não têm formação inicial na disciplina de Educação Especial.

#### **16.4. Nas turmas com estudantes com N.E.E., reforço o recurso e materiais didáticos diversificados**

Ao professor do AEE cabe, ainda, preparar material específico para uso na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (Alves; Gotti; Oliveira, 2006, p. 270). Entretanto, muitas escolas não possuem salas de recurso. Ficando a cargo do professor a elaboração de alguns materiais.

#### **Item 16.5. Nas turmas com estudantes com N.E.E., utilizo materiais didáticos específicos para as diferentes problemáticas**

Essa é uma questão importante, adaptar o material adequado às reais necessidades dos estudantes. Entretanto, muitas das nossas escolas não possuem materiais adequados, como vimos nas respostas ao questionário.

A comunicação alternativa tem sido um dos recursos que vêm beneficiando, com sucesso, os alunos que não conseguem articular, ou produzir a fala, como por exemplo: pasta frasal, prancha temática, símbolos gráficos e etc. Os recursos pedagógicos adaptados têm facilitado o aprendizado dos alunos com limitações motoras, como por exemplo: quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico e etc.

Outros recursos de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, podem ser utilizados pelo professor, recursos que são de fácil execução e podem favorecer o desempenho das atividades propostas, como por exemplo: utilização de presilhas para prender o papel na mesa, engrossamento do lápis, para melhor preensão e outros recursos que o professor pode criar, a partir da observação do aluno nas atividades em sala de aula.

### **Item 16.6. Nas turmas com estudantes com N.E.E. intensifico o uso das novas tecnologias**

As tecnologias assistivas são assim chamadas, compõem o conjunto de recursos pedagógicos de uma sala de recursos multifuncionais. Essas tecnologias devem estar à disposição dos alunos para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais das pessoas com NEE, e consequentemente promover autonomia e independência de cada um desses alunos.

### **Item 16.7 - Nas turmas com estudantes com N.E.E diminuo o número de atividades por aula**

O documento específico sobre deficiência intelectual publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2010), retoma igualmente a ideia de diferentes âmbitos de avaliação: a dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola, a das salas de recursos multifuncionais, a da sala de aula e a da família. Como estratégia de avaliação, aponta o estudo de caso, com vistas a construir um perfil do aluno e, da mesma forma, indica aspectos a serem avaliados em cada um dos âmbitos, embora centre na figura do professor do AEE o levantamento de informações, com o objetivo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual - o PDI.

O Conselho de Classe torna-se um espaço de reflexão pedagógica, em que a comunidade escolar situa-se conscientemente no processo, com a função de reorientar a ação pedagógica de acordo com os fatos apresentados e metas previstas no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido Penin (1992, p, 90) diz que esse processo “Não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias, mas, a escola pode e deve mudar as formas e condições do serviço prestado, conforme as características dos alunos”.

### **Item 16.8 - Nas reuniões de Conselho de Classe recebo sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia e avaliação a adotar com os estudantes com N.E.E**

Conforme Dalben (2006 p. 33), algumas orientações que devem estar presentes na organização do Conselho de Classe enquanto órgão deliberativo, são as seguintes:

[...] a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos e em seu percurso nos ciclos; g) critérios para apreciação dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para os alunos com dificuldades

específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares.

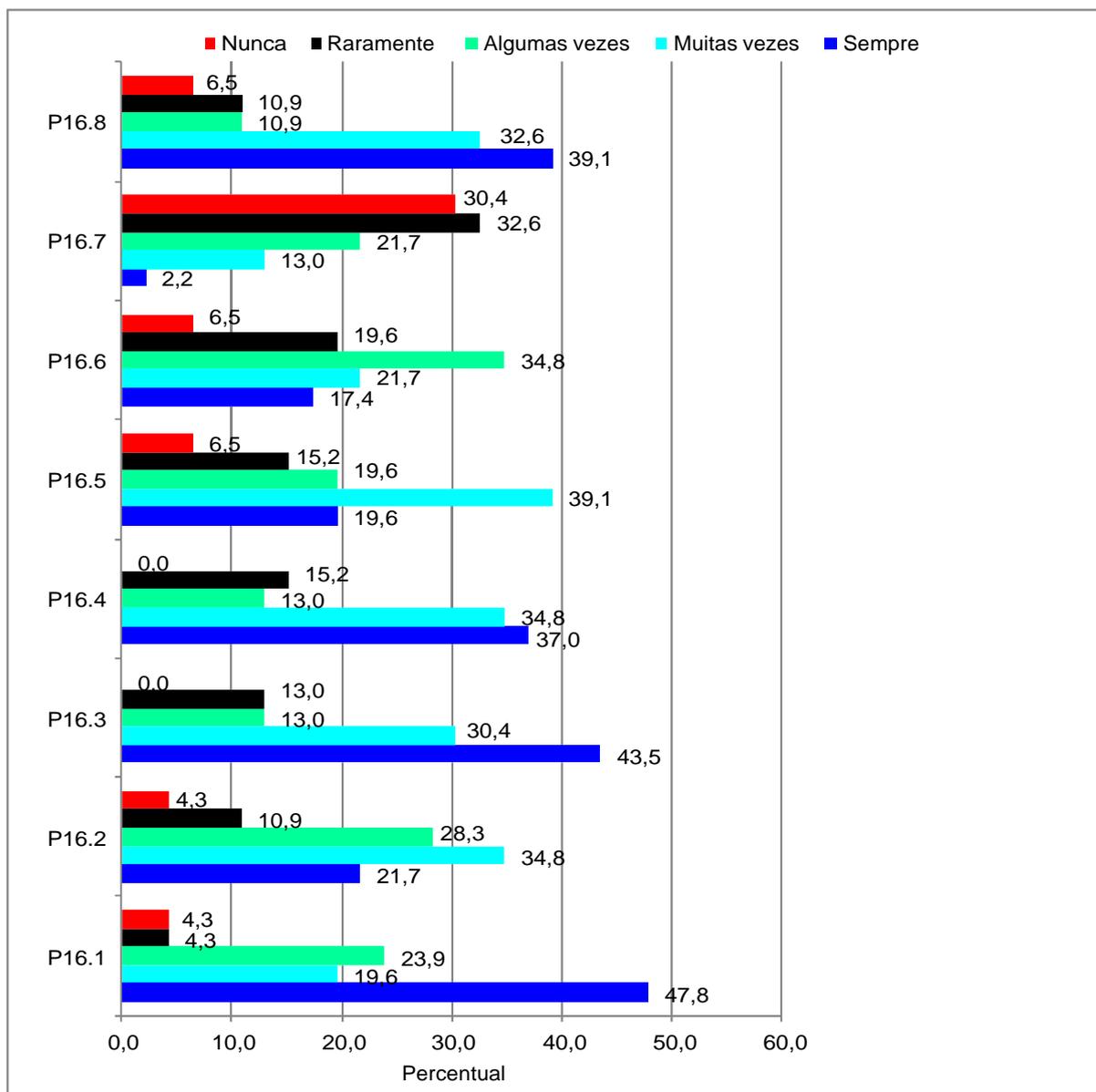
Dessa forma, percebemos a importância do Conselho de classe, como momento dialógico, sobre as questões metodológicas referentes ao acompanhamento dos estudantes, momentos reflexivos para que sejam tomadas decisões conforme deliberações do grupo.

**Tabela 7. Questão 16. Atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E.**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não Respondeu
Nas atividades letivas das turmas com estudantes com NEE reflito mais sobre os critérios de avaliação.	22	9	11	2	1	1
No planejamento das atividades letivas das turmas com alunos com NEE planifico mais detalhadamente as atividades letivas.	10	16	13	5	2	0
Nas atividades letivas das turmas com estudantes com NEE procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE.	20	14	6	6	0	0
Nas turmas com estudantes com NEE reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.	17	16	6	7	0	0
Nas turmas com estudantes com NEE utilizo materiais didáticos específicos para as.	9	18	9	7	3	0
Nas turmas com estudantes com NEE intensifico o uso das novas tecnologias.	8	10	16	9	3	0
Nas turmas com estudantes com NEE diminuo o número de atividades por aula.	1	6	11	14	14	0
Nas reuniões de Conselho de Classe recebo sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia e avaliação a adotar com os estudantes com NEE.	19	5	12	5	5	0

Fonte: (Dados de Pesquisa da autora, 2017).

**Gráfico 7. Frequências percentuais das questões sobre “Atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E.” no grupo total**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

### Questão 17 – Análise referente à escola

O total de professores que sobre a proposta pedagógica da escola contempla a prática da educação inclusiva foi de 24. As outras respostas: concordo parcialmente e discordo, somaram 21. Apenas 1 não respondeu. A exigência legal do PPP está expressa na LDBEN 9394/96, art. 12 que define entre outras atribuições da escola, a tarefa de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a

singularidade do grupo que o edificou, suas escolhas e especificidades. Outra legislação que vem corroborar é o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), em seu artigo 53, onde é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Sabemos que é na sala de aula que acontece a concretização do projeto pedagógico - elaborado nos diversos níveis do sistema educacional. Vários fatores podem influenciar a dinâmica da sala de aula e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Planejamentos que contemplem regulações organizativas diversas, com possibilidades de adequações, ou flexibilizações têm sido uma das alternativas mais discutidas como opção para o rompimento com estratégias e práticas limitadas e limitantes.

Percebemos que os professores necessitam de mais formações continuadas, pois segundo suas respostas, o que vem ocorrendo, não são suficientes, apenas 7 (sete) professores concordaram que ocorrem com frequência. Bem como, apenas 01 (um) respondeu que atende às reais necessidades dos mesmos.

Observamos que há um pequeno número de escolas, dentre as pesquisadas, apenas 05 (cinco) professores concordaram que as escolas apresentam tecnologia adequada de modo a maximizar as aprendizagens dos estudantes com NEE.

De acordo com o item 7: O coordenador pedagógico realiza momentos de reflexão da prática do professor referentes à Educação Inclusiva - percebemos que apenas 7 professores concordaram que esses momentos de reflexão ocorram na escola. Há uma defasagem nessa atividade. Sabemos que a ação dos coordenadores não pode acontecer sem a intermediação de situações concretas, em que possa ser expressa e percebida. Esse coordenador que vem sendo discutido - e termos acreditado como viável e integrador, o seu trabalho, é necessário que esteja envolvido na construção do Projeto Político Pedagógico. Conforme Torres (2002), sendo assim, assume-se um currículo como espaço de atuação, necessária e principalmente, sendo mediador entre este e um projeto pedagógico, tendo o professor em parceria, mais amplo.

As reuniões para discussão da prática inclusiva, apenas 09 (nove) professores afirmaram que participam reuniões sistemáticas para discussão do currículo inclusivo. Percebemos que neste aspecto, o número muito baixo, com relação ao total. Portanto, é imprescindível que os gestores e coordenadores da escola, viabilizem mais reuniões.

Portanto, percebemos que se faz necessário uma maior reflexão nesse sentido. Portanto, faz-se necessário a utilização das Novas tecnologias da informação e comunicação,

como recursos pedagógicos na prática pedagógica relacionados com educação inclusiva, visto que apenas 02 (dois) professores concordaram que utilizam a tecnologia, para o trabalho pedagógico, na prática inclusiva.

Os profissionais questionam como a tecnologia pode corroborar com a aprendizagem dos estudantes com NEE. Muitas são as escolas sem essas novas tecnologias. Como podem promover nesse aspecto a inclusão dos estudantes? Entretanto, o Ministério da Educação nos apresenta a Tecnologia Assistiva que tem o objetivo de promover a funcionalidade, autonomia e qualidade de vida, a participação de pessoas com incapacidade ou mobilidade reduzida,

Barros, Souza e Maçaira (2015, p. 37) relatam que essas tecnologias estão sendo continuamente adquiridas pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), e algumas escolas vêm desenvolvendo trabalhos interessantes, inclusive ajudando a constatar que nem sempre os recursos de Tecnologias Assistivas - TAs têm alto custo, mas podem ser adaptados e ou confeccionados, utilizando-se materiais recicláveis, considerados de alta e baixa tecnologia. De acordo com Bersch e Machado In (Barros, Souza & Maçaira, 2015, p. 37), dentre os recursos e serviços, a TA contempla:

Equipamentos especiais; adequação de material escolar e instrucional, a adequação da estrutura física das salas e da escola; as formas específicas da comunicação; o acesso alternativo ao conteúdo escrito ou gráfico; os recursos que favorecem a produção de escrita e texto; os jogos customizados; os recursos para autonomia durante a recreação, alimentação, autocuidado, uso independente do computador e acesso às tecnologias de informação e comunicação; os recursos que favorecem a sinalização, orientação, mobilidade ou em outras situações em que, com criatividade, buscamos a solução de dificuldades funcionais.

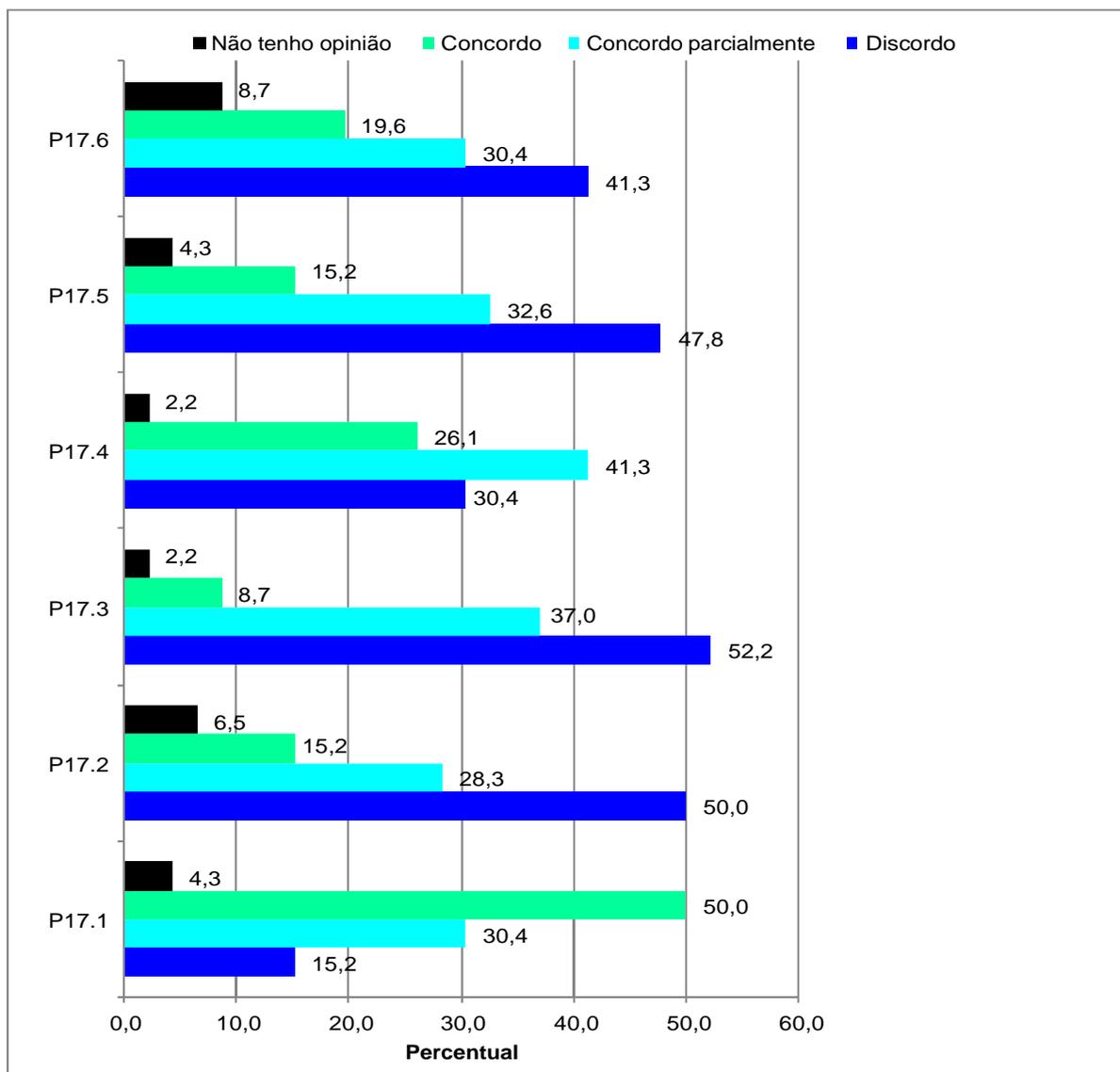
Para tanto, a concretização deste pressuposto, dar-se-á em sala de aula, quando se proporciona ao estudante com NEE, a efetiva participação e interação nas atividades. Dentre algumas, citam-se: trabalhos em grupos, produção de cartazes, a utilização de letras móveis, para indicação das mesmas, utilização de letras para um colega escreva. Entretanto, observamos, por termos vivências nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, muitas escolas não estão equipadas com as Tecnologias Assistivas.

#### **Tabela 8. Questão 17. Análise referente à escola**

	<b>Concordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não tenho opinião</b>
A Proposta pedagógica da escola contempla a prática da educação inclusiva.	24/46	14/46	7/46	1/46
As formações continuadas ocorrem com frequência.	7/46	12/46	23/46	4/46
Existem recursos materiais necessários para desenvolver uma Educação Inclusiva de qualidade.	4/46	17/46	24/46	1/46
As Formações continuadas para a Educação inclusiva atendem as reais necessidades dos professores.	1/46	8/46	35/46	2/46
Existe tecnologia adequada de modo a maximizar as aprendizagens dos estudantes com NEE.	5/46	20/46	19/46	2/46
O coordenador pedagógico realiza momentos de reflexão da prática do professor referentes à Educação Inclusiva.	7/46	15/46	22/46	2/46
Os professores participam reuniões sistemáticas para discussão do currículo inclusivo.	9/46	14/46	19/46	4/46
Novas tecnologias da informação e comunicação são utilizados como recursos pedagógicos na prática pedagógica relacionados com educação inclusiva.	2/46	9/46	1/46	34/46

Fonte: (Dados de Pesquisa da autora, 2017).

### **Gráfico 8. Frequências percentuais das questões sobre análise referente à escola**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

### Questão 18 - Comunidade Escolar: Participação na Educação Inclusiva

A leitura do gráfico 8 permite-nos constatar que 05 professores (11%) dos 46 inquiridos, apenas, afirmam concordar que os pais demonstram conhecer o conceito de Educação Inclusiva. Dos inquiridos, 23 dos professores (50%) concordam parcialmente que os pais conheçam o conceito. Seguidamente, 14 dos inquiridos (30%) discordam, ou seja, alegam que os pais não conhecem o conceito de pais não demonstram conhecer o referido conceito.

Diante de tais constatações, a escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo significado cultural, econômico e existencial reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projetos de cada

uma destas unidades sociais. Segundo Teixeira (2006, p. 39) “é a ciência que tem como objeto de estudo o homem, através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”.

É no seio familiar que a criança estabelece os primeiros laços e é, também, no seio familiar que a criança se começa a desenvolver e de quem vai assimilando alguns conceitos que vão estar presentes ao longo da sua vida. Obviamente, esta função educativa emerge no seio familiar, mas não de uma forma isolada, pois esta função deve ser compartilhada com outros agentes educativos, nomeadamente a escola. Entretanto, percebemos que muitos pais não dão o acompanhamento necessário para o desenvolvimento educacional dos filhos. Por vezes, deixam a responsabilização para a escola.

Tal como refere Berger e Luckman (2001, p. 188) que:

A socialização primária é um processo que ocorre na família, todo o mundo social da criança é interiorizado, mediatizado pela família. Terá como base a localização da criança em uma estrutura social maior, isto é, serão interiorizados valores e conhecimentos pertencentes àquele mundo social em que vive.

Assim sendo, podemos dizer que os pais são indiscutivelmente os primeiros educadores da criança e devem levar a cabo essa missão da melhor forma possível. É imprescindível a participação dos pais junto à escola, para que estes conheçam o Projeto Político Pedagógico, a fim conhecer as atividades desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem.

É essencial que os pais conheçam qual o trabalho que é desenvolvido pelo educador/professor, bem como o comportamento da criança. A escola precisa demonstrar o trabalho que está fazendo. Há diversas situações em que se pode e deve promover o envolvimento da família, entre as quais destacamos, a sua participação em atividades realizadas no âmbito da sala, na organização de outras visitas fora do contexto de sala, na dinamização de projetos, entre outros que são fundamentais para uma educação partilhada.

Dos participantes que selecionaram a opção Sim na questão, 54,3% (n=25) informaram Formação técnica como ponto fraco. Quando questionados sobre as Dificuldades na implementação da inclusão, 28,3% (n=13) informaram ser as Barreiras Arquitetônicas uma das maiores dificuldades, 54,3% (n=25) apontaram falhas na Formação Inicial do professor como ponto a ser melhorado, e 58,7% (n=27) a falta de equipamento pedagógico adequado.

Percebemos que o aprofundamento da família e escola, no que se refere aos aspectos inclusivos que ainda precisam ser fortalecidos. Bem como o auxílio do coordenador pedagógico atender de forma mais frequente e ativa para o atendimento auxiliar ao professor.

A comunidade escolar precisa ser orientada em receber os estudantes com necessidades especiais, percebemos o percentual de 15% apenas, concorda que a mesma está preparada.

Os estudantes aceitam e tratam os colegas com necessidades especiais com respeito, o índice de 28%. Mas percebemos que ainda existe um percentual de 165 que não trata de forma correta, ou seja, não aceitam os colegas com respeito.

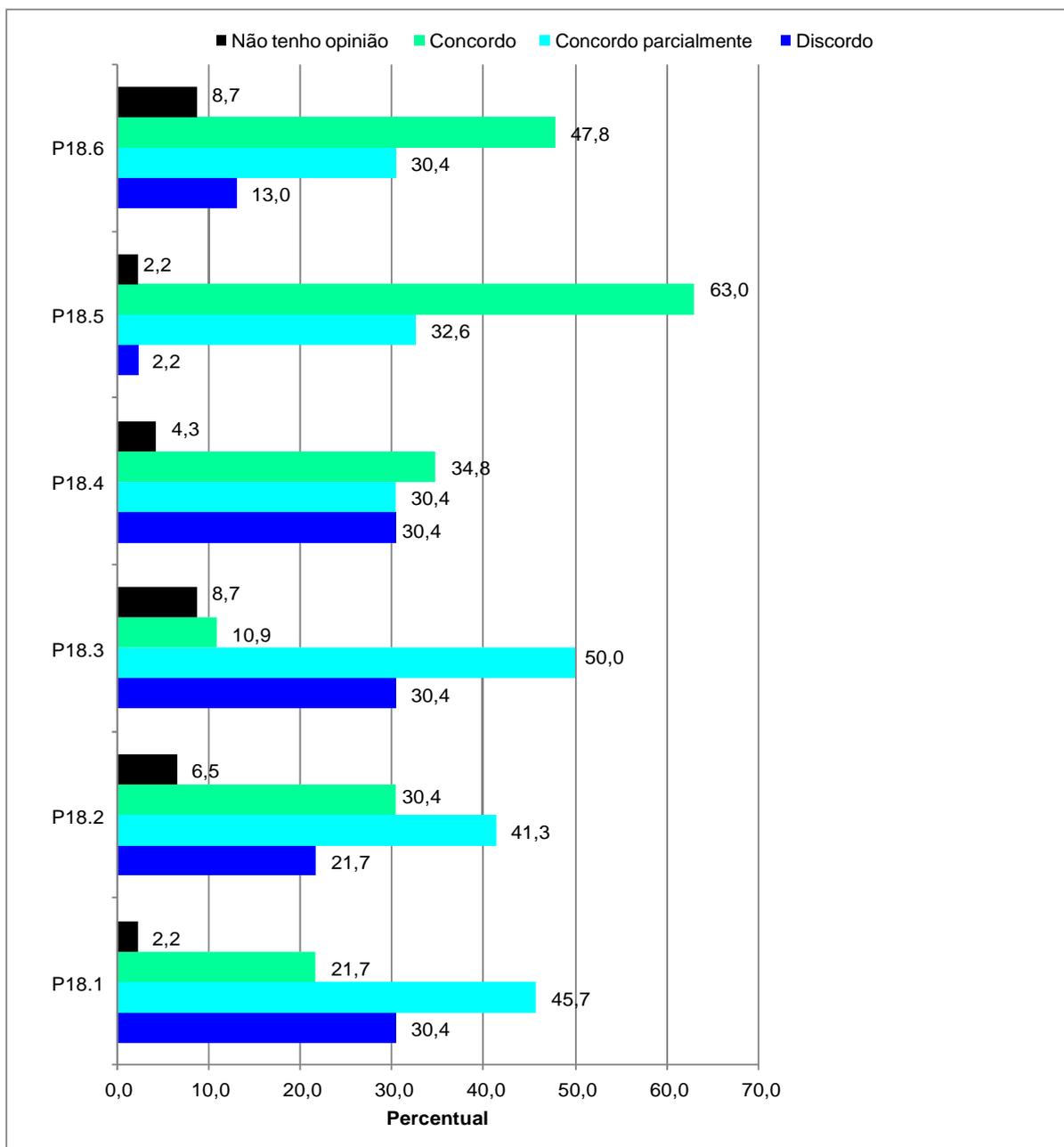
Quanto ao Projeto Político Pedagógico, 21% responderam afirmativamente, 15% responderam que concordam parcialmente, Nesse sentido, percebemos que o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) precisa melhor contemplar ações para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais.

**Tabela 9. Questão 18. Comunidade escolar: participação na educação inclusiva**

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Não tenho opinião
Existe aprofundamento na relação da escola com a família, no que se refere aos aspectos inclusivos, através de reuniões.	10/46	21/46	14/46	1/46
O coordenador pedagógico auxilia no atendimento dos estudantes com necessidades especiais.	14/46	19/46	10/46	3/46
Os pais compreendem o sentido de educação inclusiva.	5/46	23/46	14/46	4/46
A comunidade escolar é orientada para receber os estudantes com necessidades especiais.	15/46	15/46	14/46	2/46
Os estudantes aceitam e tratam os colegas com necessidades especiais com respeito.	28/46	16/46	1/46	1/46
O Projeto Político pedagógico contempla ações inclusivas.	21/46	15/46	6/46	4/46

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Gráfico 9. Comunidade escolar: participação da educação inclusiva**



Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

## 4.2 Resultados

## **Quadro 8. Relação das questões contidas no instrumento**

---

P6. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)?

P7. Qual foi a sua formação no âmbito das N.E.E.?

P8. A formação incluiu disciplinas/conhecimentos nas áreas de:

P9. Como classifica a sua formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E.?

P10. Conhece as normativas legais que regulam a Educação Especial nas esferas: Municipal, Estadual e Federal?

P11. Considera necessitar de formação na área da Educação Especial, no sentido da Educação Inclusiva?

P12. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E.?

P13. Se a resposta da questão 12 for sim, a que nível?

P14. Sente dificuldades na implementação da inclusão devida:

15.1. Na sua opinião os professores sentem que os estudantes com N.E.E. são parte integrante da turma.

15.2. Ensinar estudantes com N.E.E. na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos estudantes sem N.E.E.

15.3. Os estudantes com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.

15.4. Apenas os estudantes com N.E.E. leves devem frequentar as turmas regulares.

15.5. O tempo e a atenção requeridos pelos estudantes com N.E.E. nas turmas regulares prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem N.E.E.

16.1. Nas atividades letivas das turmas com estudantes com N.E.E. reflito mais sobre os critérios de avaliação.

16.2. No planejamento das atividades letivas das turmas com alunos com N.E.E. planifico mais detalhadamente as atividades letivas

16.3. Nas atividades letivas das turmas com estudantes com N.E.E. procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com N.E.E.

16.4. Nas turmas com estudantes com N.E.E. reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.

16.5. Nas turmas com estudantes com N.E.E. utilizo materiais didáticos específicos para as diferentes problemáticas.

16.6. Nas turmas com estudantes com N.E.E. intensifico o uso das novas tecnologias.

16.7. Nas turmas com estudantes com N.E.E. diminuo o número de atividades por aula

16.8. Nas reuniões de Conselho de Classe recebo sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia e avaliação a adotar com os estudantes com N.E.E.

P17.1. A Proposta pedagógica da escola contempla a prática da educação inclusiva.

P17.2. As formações continuadas ocorrem com frequência.

---

---

P17.3. Existem recursos materiais necessários para desenvolver uma Educação Inclusiva de qualidade.

P17.4. As Formações continuadas para a Educação inclusiva atendem as reais necessidades dos professores.

P17.5. Existe tecnologia adequada de modo a maximizar as aprendizagens dos estudantes com NEE.

P17.6. O coordenador pedagógico realiza momentos de reflexão da prática do professor referentes à Educação Inclusiva.

P17.7. Os professores participam reuniões sistemáticas para discussão do currículo inclusivo.

P17.8. Novas tecnologias da informação e comunicação são utilizadas como recursos pedagógicos na prática pedagógica relacionados com educação inclusiva.

P18.1. Existe aprofundamento na relação da escola com a família, no que se refere aos aspectos inclusivos, através de reuniões.

P18.2. O coordenador pedagógico auxilia no atendimento dos estudantes com necessidades especiais.

P18.3. Os pais compreendem o sentido de educação inclusiva.

P18.4. A comunidade escolar é orientada para receber os estudantes com necessidades especiais.

P18.5. Os estudantes aceitam e tratam os colegas com necessidades especiais com respeito.

P18.6. O Projeto Político pedagógico contempla ações inclusivas.

---

**Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).**

Na Tabela 10 apresentamos os resultados relativos às características da amostra pesquisada, na qual destacamos que: a maioria (87,0%) era do sexo feminino; a faixa etária mais prevalente foi 24 a 39 anos com 43,5% da amostra; as faixas 40 a 49 anos e 50 anos, ou mais, tiveram percentuais de 26,1% e 30,0% respectivamente; a faixa de tempo de serviço mais prevalente foi de 1 a 5 anos, com 30,4%; as demais faixas tiveram percentuais que variaram de 13,0% a 21,7%; com exceção de um pesquisado que era professor contratado, os demais eram professores efetivos; a maioria aproximada de  $\frac{3}{4}$  (76,1%) do grupo pesquisado tinha especialização; 19,6% tinha licenciatura e apenas 4,3% tinham mestrado. Para a margem de erro fixada (5%).

A idade dos participantes variou de 24 a 62 anos, teve média de 42,04 anos, desvio padrão igual a 9,25 anos e mediana igual a 41,50 anos.

Apresentamos os resultados segundo a formação acadêmica. Nestas tabelas não foram verificadas associações significativas ( $p > 0,05$ ) entre a formação acadêmica com as questões analisadas.

**Tabela 10. Características da amostra Variável**

	N	%
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>
<b>Sexo</b>		
Masculino	6	13,0
Feminino	40	87,0
<b>Faixa etária</b>		
24 a 39	20	43,5
40 a 49	12	26,1
50 ou mais	14	30,4
<b>Tempo de serviço</b>		
1 a 5 anos	14	30,4
De 6 a 10 anos	6	13,0
11 a 15 anos	7	15,2
16 a 20 anos	9	19,6
Mais de 20 anos	10	21,7
<b>Categoria profissional</b>		
Professor (a) efetivo (a)	45	97,8
Professor (a) contratado (a)	1	2,2
<b>Formação acadêmica</b>		
Licenciatura	9	19,6
Especialização	35	76,1
Mestrado	2	4,3

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

Dos resultados contidos na Tabela 11 destacamos que: no grupo total a maioria (82,6%) respondeu negativamente a questão “P6. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)?” e dos 8 que responderam positivamente três eram formação inicial, dois de formação contínua, dois em formação especializada e um outro tipo de formação; A questão “P6. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)?” e “Equipamentos especiais de compensação”, foram únicas variáveis com associação significativa com o tempo de serviço, e para as referidas variáveis destacamos que: o percentual que respondeu sim foi mais elevado, entre os que tinham 11 a 20 anos (37,5%); este percentual variou de 5,0% a 10,0% nas outras duas faixas de tempo.

Na questão “Equipamentos especiais de compensação” o único caso de cada uma das faixas: até 10 anos e mais de 20 anos tiveram resposta positivas e os 6 casos da faixa etária 10 a 20 anos tiveram resposta negativa. Na questão “P8. A formação incluiu disciplinas/conhecimentos nas áreas de: “foram citadas 10 áreas além de outra não especificada e as mais frequentes foram: “Noções de educação especial” (citada por 7 profissionais);

“Dificuldades de aprendizagem” (6) e foram citados por 4 participantes cada uma das áreas “Distúrbios de comportamento”, “Adaptações curriculares”, “Estratégias de intervenção”.

Na questão “P9. Como classifica a sua formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E.?” entre as categorias: boa, suficiente, fraca e nula, em cada tipo de deficiência: mental, visual, auditiva, motora, superdotação, multideficiência, distúrbios de comportamento, dificuldade de aprendizagem, doenças crônicas e espectro autista a resposta mais frequente foi “Fraca” com 7 na variável distúrbios de comportamento e variou de 3 a 5 nas outras variáveis e em duas variáveis: deficiência visual e deficiência auditiva a categoria “Nula” teve três casos cada.

Na P10 “Conhece as normativas legais que regulam a Educação Especial nas esferas: Municipal, Estadual e Federal?” a maioria (76,1%) respondeu negativamente e na P11 “Considera necessitar de formação na área da Educação Especial, no sentido da Educação inclusiva?” a maioria expressiva (91,3%) respondeu que sim.

**Tabela 11. Avaliação das questões da pesquisa no grupo total e por tempo de serviço segundo a formação dos professores**

Variável	Até 10		11 a 20		Mais de 20		Grupo		Valor de p
	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>P6</b>									$p^{(1)} = 0,038^*$
Sim	1	5,0	6	37,5	1	10,0	8	17,4	
Não	19	95,0	10	62,5	9	90,0	38	82,6	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P7</b>									$p^{(1)} = 0,464$
Formação inicial	-	-	3	50,0	-	-	3	37,5	
Formação contínua	-	-	1	16,7	1	100,0	2	25,0	
Formação especializada	1	100,0	1	16,7	-	-	2	25,0	
Outra	-	-	1	16,7	-	-	1	12,5	
<b>P8</b>									
<b>Distúrbios de comportamento</b>									$p^{(1)} = 0,429$
Sim	1	100,0	2	33,3	1	100,0	4	50,0	
Não	-	-	4	66,7	-	-	4	50,0	
<b>Noções de educação especial</b>									$p^{(1)} = 1,000$
Sim	1	100,0	5	83,3	1	100,0	7	87,5	
Não	-	-	1	16,7	-	-	1	12,5	
<b>Adaptações curriculares</b>									$p^{(1)} = 0,429$
Sim	-	-	4	66,7	-	-	4	50,0	
Não	1	100,0	2	33,3	1	100,0	4	50,0	
<b>Dificuldades de aprendizagem</b>									$p^{(1)} = 1,000$
Sim	1	100,0	4	66,7	1	100,0	6	75,0	
Não	-	-	2	33,3	-	-	2	25,0	
<b>Equipamentos especiais de compensação</b>									$p^{(1)} = 0,036^*$
Sim	1	100,0	-	-	1	100,0	2	25,0	
Não	-	-	6	100,0	-	-	6	75,0	
<b>Estratégias de intervenção</b>									$p^{(1)} = 0,429$
Sim	-	-	4	66,7	-	-	4	50,0	
Não	1	100,0	2	33,3	1	100,0	4	50,0	
<b>Deficiência auditiva</b>									$p^{(1)} = 1,000$

Sim	-	-	2	33,3	-	-	2	25,0	
Não	1	100,0	4	66,7	1	100,0	6	75,0	
<b>Deficiência mental</b>									$p^{(1)} = 0,643$
Sim	-	-	2	33,3	1	100,0	3	37,5	
Não	1	100,0	4	66,7	-	-	5	62,5	
<b>Deficiência visual</b>									$p^{(1)} = 0,643$
Sim	-	-	2	33,3	1	100,0	3	37,5	
Não	1	100,0	4	66,7	-	-	5	62,5	
<b>Deficiência motora</b>									$p^{(1)} = 0,464$
Sim	-	-	1	16,7	1	100,0	2	25,0	
Não	1	100,0	5	83,3	-	-	6	75,0	
<b>Outra</b>									$p^{(1)} = 1,000$
Sim	-	-	1	16,7	-	-	1	12,5	
Não	1	100,0	5	83,3	1	100,0	7	87,5	
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	

(\*) Associação significativa ao nível de 5,0% .

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

(1) Através do teste Exato de Fisher.

Em relação às dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E, na Tabela 12, mostra no grupo total que: mais da metade (58,7%) respondeu que sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E. – P12. Entre os que responderam afirmativamente a questão 12, o nível das dificuldades, a mais citada foi “Formação técnica” com 85,2%; e as demais respostas corresponderam a “Constrangimentos pessoais / emocionais” e “Constrangimentos profissionais”, cada uma com 7,4%. - Na questão “P14. Sente dificuldades na implementação da inclusão devido:” as respostas mais frequentes foram: “Falta de equipamento pedagógico / didático adequado” (63,0%); “Deficiente formação inicial” (58,7%); -“Faltam técnicos” (43,5%); - “Falta de articulação com o docente de Educação Especial”, (30,4%); - e “Barreiras arquitetônicas” (28,3%).

Foram verificadas associações significativas do tempo de serviço com as variáveis: “Barreiras arquitetônicas” e “Falta de equipamento pedagógico / didático adequado” (63,0%); e para as citadas dificuldades se ressalta que o percentual que respondeu positivamente; “Barreiras arquitetônicas” teve percentual mais elevado, nos que tinham 11 a 20 anos de serviço; foi nulo no que tinham mais de 20 anos, e 25,0% nos que tinham até 10 anos de serviço; o percentual que respondeu sim, na dificuldade “Falta de equipamento pedagógico / didático adequado” foi mais elevado, nos que tinham 11 a 20 anos de serviço, (81,2%); menos elevado nos que tinham mais de 20 anos de serviço (30,0%); nos que tinham até 10 anos de serviço o resultado foi de 65,0%.

**Tabela 12. Avaliação das dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. no grupo total e tempo de serviço segundo**

Variável	Até 10		11 a 20		Mais de 20		Grupo Total		Valor de p
	N	%	n	%	n	%	N	%	
<b>Questão P12</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,594
Sim	12	60,0	8	50,0	7	70,0	27	58,7	
Não	8	40,0	8	50,0	3	30,0	19	41,3	
<b>Questão P13</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,106
Formação técnica	10	83,3	8	100,0	5	71,4	23	85,2	
Constrangimentos pessoais/	2	16,7	-	-	-	-	2	7,4	
Constrangimentos profissionais.	-	-	-	-	2	28,6	2	7,4	
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	
<b>Questão P14</b>									
<b>Barreiras arquitetônicas</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,016*
Sim	5	25,0	8	50,0	-	-	13	28,3	
Não	15	75,0	8	50,0	10	100,0	33	71,7	
<b>Ausência de legislação</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,217
Sim	-	-	-	-	1	10,0	1	2,2	
Não	20	100,0	16	100,0	9	90,0	45	97,8	
<b>Preconceitos sociais</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,472
Sim	2	10,0	4	25,0	2	20,0	8	17,4	
Não	18	90,0	12	75,0	8	80,0	38	82,6	
<b>Faltam técnicos</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,873
Sim	8	40,0	7	43,8	5	50,0	20	43,5	
Não	12	60,0	9	56,3	5	50,0	26	56,5	
<b>Falta de benefícios financeiros</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,667
Sim	2	10,0	2	12,5	-	-	4	8,7	
Não	18	90,0	14	87,5	10	100,0	42	91,3	
<b>Deficiente formação inicial</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,172
Sim	9	45,0	10	62,5	8	80,0	27	58,7	
Não	11	55,0	6	37,5	2	20,0	19	41,3	
<b>Deficiente formação do professor</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,753
Sim	6	30,0	3	18,8	3	30,0	12	26,1	
Não	14	70,0	13	81,2	7	70,0	34	73,9	
<b>Falta de equip didático adequado.</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,030*
Sim	13	65,0	13	81,2	3	30,0	29	63,0	
Não	7	35,0	3	18,8	7	70,0	17	37,0	
<b>Falta de preparação do órgão de da escola.</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,285
Sim	4	20,0	4	25,0	-	-	8	17,4	
Não	16	80,0	12	75,0	10	100,0	38	82,6	
<b>Falta de articulação com o docente Educação Especial.</b>									p <sup>(2)</sup> = 0,110
Sim	7	35,0	2	12,5	5	50,0	14	30,4	
Não	13	65,0	14	87,5	5	50,0	32	69,6	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	

(\*). Associação significativa ao nível de 5,0% Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

(1) Através do teste Qui-quadrado de Pearson -(2) Através do teste Exato de Fisher.

Com relação a questão P13 “percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E.” (Tabela 13) - no grupo total as duas respostas mais prevalentes foi “Discordo” e “Concordo parcialmente nas questões” P15.1 (41,7% e 47,8% respectivamente); P15.4 (39,1% e 34,8%); P15.5 (45,7% e 37,0%), P15.8 (56,5% e 21,7%) e P15.9 (28,3% e 41,7%); as respostas mais frequentes ocorreram “Concordo parcialmente” e “Concordo” na P15.2 (45,7% e 43,5%); P15.7 (39,1% e 43,5%); no itens P15.6 e P15.10 a maioria das respostas foi na categoria “Concordo” (76,1% e 80,4%) e o restante das respostas correspondeu à categoria “Concordo parcialmente”; na P15.3 a maioria ocorreu na categoria “Discordo” (65,2%) e as categorias “Concordo” e “Concordo parcialmente” cada um teve 15,2% das respostas. A única associação significativa com o tempo de serviço, ocorreu na variável P15.4, na qual enfatiza as maiores diferenças percentuais: a frequência que afirmou “Discordo”, foi mais elevado na faixa etária mais de 20 anos (70,0%), seguido da faixa até 10 anos (45,0%) e foi 12,5% na faixa 11 a 20 anos, o percentual que respondeu “Concordo parcialmente” foi menos elevado na faixa mais de 20 anos (20,0%). Variando de 35,0% a 43,8% nas outras duas faixas; o percentual que respondeu “Concordo” foi mais elevado na faixa 11 a 20 anos (43,8%); e variou de 10,0% a 20,0% , nas outras duas faixas etárias.

**Tabela 13. Avaliação das percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E. no grupo total e segundo o tempo de serviço**

Variável	Até 10		11 a 20		Mais de 20		Grupo		Valor de
	n	%	n	%	n	%	N	%	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,</b>	<b>16</b>	<b>100,</b>	<b>10</b>	<b>100,</b>	<b>46</b>	<b>100,</b>	
<b>P15.1</b>									n <sup>(1)</sup> =
Discordo	-	-	2	12,5	2	20,0	4	8,7	
Concordo parcialmente	10	50,0	6	37,5	5	50,0	21	45,7	
Concordo	9	45,0	8	50,0	3	30,0	20	43,5	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
<b>P15.2</b>									n <sup>(1)</sup> =
Discordo	12	60,0	13	81,2	5	50,0	30	65,2	
Concordo parcialmente	4	20,0	1	6,3	2	20,0	7	15,2	
Concordo	2	10,0	2	12,5	3	30,0	7	15,2	
Não tenho opinião	2	10,0	-	-	-	-	2	4,3	
<b>P15.3</b>									n <sup>(1)</sup> =
Discordo	9	45,0	10	62,5	2	20,0	21	45,7	
Concordo parcialmente	7	35,0	5	31,2	5	50,0	17	37,0	
Concordo	3	15,0	1	6,3	3	30,0	7	15,2	

Não tenho opinião	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
<b>P15.4</b>									n <sup>(1)</sup> =
Discordo	12	60,0	10	62,5	4	40,0	26	56,5	
Concordo parcialmente	3	15,0	2	12,5	5	50,0	10	21,7	
Concordo	3	15,0	2	12,5	1	10,0	6	13,0	
Não tenho opinião	2	10,0	2	12,5	-	-	4	8,7	
<b>P15.5</b>									n <sup>(1)</sup> =
Discordo	5	25,0	6	37,5	2	20,0	13	28,3	
Concordo parcialmente	9	45,0	8	50,0	5	50,0	22	47,8	
Concordo	3	15,0	2	12,5	2	20,0	7	15,2	
Não tenho opinião	3	15,0	-	-	1	10,0	4	8,7	

**(1) Através do teste Exato de Fisher. Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).**

**(\*) Associação significativa ao nível de 5,0**

Questão com relação a questão: “as atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E.”, na (Tabela 14), no grupo total, a resposta mais citada foi “Sempre”, seguidas das respostas “Algumas vezes”, e “Muitas vezes” nas questões: P16.1 (47,8%, 19,6% e 23,9%) respectivamente; e P16.7 (39,1%, 23,9% e 15,2%); foi mais citado na resposta “Muitas vezes”, mais citado. - Na P16.3 (34,8%, 29,3% e 21,7%) resposta “Muitas vezes”; seguido de “Algumas vezes” e “Sempre”; - as duas respostas mais citadas foram nas questões: P16.3 (43,5% sempre, e Muitas vezes 30,4%), P16.4 (37,0% e 34,8%); no item P16.5, a resposta mais prevalente foi “Muitas vezes” (39,1%), seguida das categorias “Sempre” e “Algumas vezes” com valores iguais 19,6%; na P16.6 a resposta mais citada Algumas vezes” (34,6%) e as categorias “Sempre”, “Muitas vezes” e “Raramente” variaram de 17,4% a 21,7%; “No item, P16.8 as respostas mais frequentes foram: raramente, nunca e algumas vezes com (32,6%, 30,4% e 21,7%), respectivamente.

O item P16. foi a única variável, com associação significativa com o tempo de serviço, variável em que se ressalta as maiores diferenças percentuais: a frequência dos que responderam, sempre foi mais elevado na faixa de 11 a 20 anos (62,5%), e menos elevado na faixa até 10 anos (30,0%), o percentual que respondeu muitas vezes foi menos elevado, na faixa com mais de 20 anos (10,0% e variou de 35,0% a 37,5% nas outras duas faixas de tempo); as respostas algumas vezes e raramente tiveram frequências nulas, nos que tinham 11 a 20 anos, e variou de 15,0% a 30,0% nas outras duas categorias de tempo.

**Tabela 14. Avaliação das atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E. no grupo total e segundo o tempo de serviço**

Variável	Até 10		11 a 20		Mais de 20		Grupo Total		Valor de p
	n	%	N	%	N	%	n	%	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P16.1</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,188
Sempre	8	40,0	11	68,7	3	30,0	22	47,8	
Muitas vezes	4	20,0	4	25,0	1	10,0	9	19,6	
Algumas vezes	6	30,0	1	6,3	4	40,0	11	23,9	
Raramente	1	5,0	-	-	1	10,0	2	4,3	
Nunca	1	5,0	-	-	1	10,0	2	4,3	
<b>P16.2</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,121
Sempre	4	20,0	3	18,7	3	30,0	10	21,7	
Muitas vezes	5	25,0	9	56,3	2	20,0	16	34,8	
Algumas vezes	8	40,0	4	25,0	1	10,0	13	28,3	
Raramente	2	10,0	-	-	3	30,0	5	10,9	
Nunca	1	5,0	-	-	1	10,0	2	4,3	
<b>P16.3</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,047*
Sempre	6	30,0	10	62,5	4	40,0	20	43,5	
Muitas vezes	7	35,0	6	37,5	1	10,0	14	30,4	
Algumas vezes	4	20,0	-	-	2	20,0	6	13,0	
Raramente	3	15,0	-	-	3	30,0	6	13,0	
<b>P16.4</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,064
Sempre	7	35,0	8	50,0	2	20,0	17	37,0	
Muitas vezes	5	25,0	8	50,0	3	30,0	16	34,8	
Algumas vezes	4	20,0	-	-	2	20,0	6	13,0	
Raramente	4	20,0	-	-	3	30,0	7	15,2	
<b>P16.5</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,093
Sempre	3	15,0	5	31,3	1	10,0	9	19,6	
Muitas vezes	8	40,0	8	50,0	2	20,0	18	39,1	
Algumas vezes	3	15,0	3	18,8	3	30,0	9	19,6	
Raramente	3	15,0	-	-	4	40,0	7	15,2	
Nunca	3	15,0	-	-	-	-	3	6,5	
<b>P16.6</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,203
Sempre	4	20,0	3	18,8	1	10,0	8	17,4	
Muitas vezes	4	20,0	4	25,0	2	20,0	10	21,7	
Algumas vezes	7	35,0	8	50,0	1	10,0	16	34,8	
Raramente	3	15,0	1	6,3	5	50,0	9	19,6	
Nunca	2	10,0	-	-	1	10,0	3	6,5	
<b>P16.7</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,093
Sempre	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
Muitas vezes	3	15,0	3	18,8	-	-	6	13,0	
Algumas vezes	3	15,0	7	43,8	-	-	10	21,7	
Raramente	7	35,0	3	18,8	5	50,0	15	32,6	
Nunca	6	30,0	3	18,8	5	50,0	14	30,4	
<b>P16.8</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,489
Sempre	9	45,0	7	43,8	2	20,0	18	39,1	

Muitas vezes	5	25,0	6	37,5	4	40,0	15	32,6	
Algumas vezes	1	5,0	2	12,5	2	20,0	5	10,9	
Raramente	2	10,0	1	6,3	2	20,0	5	10,9	
Nunca	3	15,0	-	-	-	-	3	6,5	

(1) Através do teste Exato de Fisher. Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

(\*) Associação significativa ao nível de 5,0%

Na Tabela 15 é possível verificar que as respostas mais citadas foram: “Concordo” e “Concordo parcialmente” na questão P17.1 (50,0% e 30,4%); mais frequentes nas categorias “Discordo” e “Discordo parcialmente” nas respostas P17.2 (50,0 e 28,3%), P17.3 (52,2% e 37,0%), P17.7 (47,8% e 32,6%) e P17.8 (41,3% e 30,4%); na P17.4 a maioria das respostas correspondeu a discordo (76,1%); na questão P17.5 as duas respostas mais frequentes foram “Discordo parcialmente” e “Discordo” com 43,5% e 41,3%; na P17,6 três categorias se destacaram: “Concordo parcialmente” (41,3%), “Discordo” (30,4%) e “Concordo” (26,1%). As questões P17.6 e P17,7 mostraram associação com o tempo de serviço onde se destaca que: na P17.6 o percentual dos que responderam “Discordo” foi menos elevado na faixa 11 a 20 anos (6,3%) e variou de 40,0% a 50,0%, o percentual dos que responderam “Concordo” foi nulo na faixa mais de 20 anos e 50,0% na faixa 11 a 20 anos; na P17.7 o percentual que respondeu “Discordo” foi menos elevado na faixa 11 a 20 anos (12,5%) e variou de 60,0% a 70,0% nas outras duas faixas de tempo, os que responderam “Concordo parcialmente” foi menos elevado na faixa até 10 anos (15,0%) e variou de 40,0% a 50,0% nas outras faixas de tempo e o percentual de “Concordo” foi 37,5% na faixa 11 a 20 anos e variou de 0,0% a 50,0% nas outras duas faixas.

**Tabela 15. Avaliação da análise referente à escola no grupo total e segundo o tempo de serviço**

Variável	Até 10		11 a 20		Mais de 20		Grupo Total		Valor de p
	N	%	n	%	N	%	n	%	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P17.1</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,463
Discordo	4	20,0	1	6,3	2	20,0	7	15,2	
Concordo parcialmente	6	30,0	4	25,0	4	40,0	14	30,4	
Concordo	9	45,0	11	68,7	3	30,0	23	50,0	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	1	10,0	2	4,3	
<b>P17.2</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,732
Discordo	11	55,0	8	50,0	4	40,0	23	50,0	
Concordo parcialmente	5	25,0	5	31,3	3	30,0	13	28,3	
Concordo	3	15,0	3	18,7	1	10,0	7	15,2	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	2	20,0	3	6,5	
<b>P17.3</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,967
Discordo	10	50,0	8	50,0	6	60,0	24	52,2	
Concordo parcialmente	8	40,0	6	37,5	3	30,0	17	37,0	

Concordo	1	5,0	2	12,5	1	10,0	4	8,7	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
<b>P17.4</b>									$p^{(1)} = 0,180$
Discordo	15	75,0	13	81,2	7	70,0	35	76,1	
Concordo parcialmente	5	25,0	2	12,5	1	10,0	8	17,4	
Concordo	-	-	1	6,3	-	-	1	2,2	
Não tenho opinião	-	-	-	-	2	20,0	2	4,3	
<b>P17.5</b>									$p^{(1)} = 0,429$
Discordo	8	40,0	7	43,7	4	40,0	19	41,3	
Concordo parcialmente	9	45,0	8	50,0	3	30,0	20	43,5	
Concordo	3	15,0	1	6,3	1	10,0	5	10,9	
Não tenho opinião	-	-	-	-	2	20,0	2	4,3	
<b>P17.6</b>									$p^{(1)} = 0,011^*$
Discordo	8	40,0	1	6,3	5	50,0	14	30,4	
Concordo parcialmente	8	40,0	7	43,7	4	40,0	19	41,3	
Concordo	4	20,0	8	50,0	-	-	12	26,1	
Não tenho opinião	-	-	-	-	1	10,0	1	2,2	
<b>P17.7</b>									$p^{(1)} = 0,001^*$
Discordo	14	70,0	2	12,5	6	60,0	22	47,8	
Concordo parcialmente	3	15,0	8	50,0	4	40,0	15	32,6	
Concordo	1	5,0	6	37,5	-	-	7	15,2	
Não tenho opinião	2	10,0	-	-	-	-	2	4,3	
<b>P17.8</b>									$p^{(1)} = 0,528$
Discordo	9	45,0	6	37,5	4	40,0	19	41,3	
Concordo parcialmente	7	35,0	3	18,7	4	40,0	14	30,4	
Concordo	2	10,0	6	37,5	1	10,0	9	19,6	
Não tenho opinião	2	10,0	1	6,3	1	10,0	4	8,7	

(\*) Associação significativa ao nível de 5,0% Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

(1) Através do teste Exato de Fisher.

**Tabela 16. Avaliação da comunidade escolar e participação da educação inclusiva no grupo total e segundo o tempo de serviço**

Variável	Até 10		11 a 20		Mais de 20		Grupo Total		Valor de p
	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P18.1</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,215
Discordo	9	45,0	2	12,5	3	30,0	14	30,4	
Concordo parcialmente	6	30,0	9	56,2	6	60,0	21	45,7	
Concordo	4	20,0	5	31,3	1	10,0	10	21,7	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
<b>P18.2</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,345
Discordo	6	30,0	1	6,3	3	30,0	10	21,7	
Concordo parcialmente	7	35,0	8	50,0	4	40,0	19	41,3	
Concordo	5	25,0	7	43,7	2	20,0	14	30,4	
Não tenho opinião	2	10,0	-	-	1	10,0	3	6,5	
<b>P18.3</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,666
Discordo	6	30,0	5	31,3	3	30,0	14	30,4	
Concordo parcialmente	9	45,0	9	56,2	5	50,0	23	50,0	
Concordo	3	15,0	2	12,5	-	-	5	10,9	
Não tenho opinião	2	10,0	-	-	2	20,0	4	8,7	
<b>P18.4</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,035*
Discordo	6	30,0	2	12,5	6	60,0	14	30,4	
Concordo parcialmente	8	40,0	4	25,0	2	20,0	14	30,4	
Concordo	5	25,0	10	62,5	1	10,0	16	34,8	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	1	10,0	2	4,3	
<b>P18.5</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,105
Discordo	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
Concordo parcialmente	8	40,0	2	12,5	5	50,0	15	32,6	
Concordo	10	50,0	14	87,5	5	50,0	29	63,0	
Não tenho opinião	1	5,0	-	-	-	-	1	2,2	
<b>P18.6</b>									p <sup>(1)</sup> = 0,028*
Discordo	3	15,0	1	6,3	2	20,0	6	13,0	
Concordo parcialmente	5	25,0	3	18,7	6	60,0	14	30,4	
Concordo	9	45,0	12	75,0	1	10,0	22	47,8	
Não tenho opinião	3	15,0	-	-	1	10,0	4	8,7	

(\*). Associação significativa ao nível de 5,0% Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

(1) Através do teste Exato de Fisher.

Tabela 17. Avaliação da formação dos professores segundo a formação acadêmica

Variável	Licenciatura		Pós-graduação		Grupo total		Valor de p
	N	%	n	%	N	%	
<b>P6</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	1	11,1	7	18,9	8	17,4	
Não	8	88,9	30	81,1	38	82,6	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P7</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,625
Formação inicial	-	-	3	42,9	3	37,5	
Formação contínua	1	100,0	1	14,3	2	25,0	
Formação especializada	-	-	2	28,6	2	25,0	
Outra	-	-	1	14,3	1	12,5	
<b>P8</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
<b>Distúrbios de comportamento</b>							
Sim	1	100,0	3	42,9	4	50,0	
Não	-	-	4	57,1	4	50,0	
<b>Noções de educação especial</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	1	100,0	6	85,7	7	87,5	
Não	-	-	1	14,3	1	12,5	
<b>Adaptações curriculares</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	-	-	4	57,1	4	50,0	
Não	1	100,0	3	42,9	4	50,0	
<b>Dificuldades de aprendizagem</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	1	100,0	5	71,4	6	75,0	
Não	-	-	2	28,6	2	25,0	
<b>Equipamentos especiais de compensação</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,250
Sim	1	100,0	1	14,3	2	25,0	
Não	-	-	6	85,7	6	75,0	
<b>Estratégias de intervenção</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	-	-	4	57,1	4	50,0	
Não	1	100,0	3	42,9	4	50,0	
<b>Deficiência auditiva</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	-	-	2	28,6	2	25,0	
Não	1	100,0	5	71,4	6	75,0	
<b>Deficiência mental</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,375
Sim	1	100,0	2	28,6	3	37,5	
Não	-	-	5	71,4	5	62,5	
<b>Deficiência visual</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,375
Sim	1	100,0	2	28,6	3	37,5	
Não	-	-	5	71,4	5	62,5	
<b>Deficiência motora</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,250
Sim	1	100,0	1	14,3	2	25,0	
Não	-	-	6	85,7	6	75,0	
<b>Outra</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Sim	-	-	1	14,3	1	12,5	
Não	1	100,0	6	85,7	7	87,5	
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	
	<b>Formação acadêmica</b>						
	<b>Licenciatura</b>		<b>Pós-graduação</b>		<b>Grupo total</b>		<b>Valor de p</b>
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
<b>P9</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
<b>Deficiência mental</b>							
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	1	100,0	4	57,1	5	62,5	
Nula	-	-	1	14,3	1	12,5	
<b>Deficiência visual</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000

Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	-	-	3	42,9	3	37,5	
Nula	1	100,0	2	28,6	3	37,5	
<b>Deficiência auditiva</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Suficiente	-	-	2	28,6	2	25,0	
Fraca	-	-	3	42,9	3	37,5	
Nula	1	100,0	2	28,6	3	37,5	
<b>Deficiência motora</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	2	28,6	2	25,0	
Fraca	1	100,0	3	42,9	4	50,0	
Nula	-	-	1	14,3	1	12,5	
<b>Superdotação</b>							$p^{(1)} = 0,500$
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	-	-	4	57,1	4	50,0	
Nula	1	100,0	1	14,3	2	25,0	
<b>Multideficiência</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	1	100,0	3	42,9	4	50,0	
Nula	-	-	2	28,6	2	25,0	
<b>Distúrbios de comportamento</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	1	100,0	6	85,7	7	87,5	
<b>Dificuldades de aprendizagem</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	2	28,6	2	25,0	
Fraca	1	100,0	4	57,1	5	62,5	
<b>Doença crônica</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Suficiente	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	1	100,0	4	57,1	5	62,5	
Nula	-	-	2	28,6	2	25,0	
<b>Espectro autista</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Boa	-	-	1	14,3	1	12,5	
Suficiente	-	-	1	14,3	1	12,5	
Fraca	1	100,0	4	57,1	5	62,5	
Nula	-	-	1	14,3	1	12,5	
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,0</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	
<b>P10</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Sim	2	22,2	9	24,3	11	23,9	
Não	7	77,8	28	75,7	35	76,1	
<b>P11</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Sim	8	88,9	34	91,9	42	91,3	
Não	1	11,1	3	8,1	4	8,7	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	

(1) Através do teste Exato de Fisher.

**Tabela 18. Avaliação das dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E segundo a formação acadêmico**

Variável	Licenciatura		Pós-graduação		Grupo Total		Valor de p
	N	%	n	%	N	%	
<b>P12</b>							$p^{(1)} = 0,716$
Sim	6	66,7	21	56,8	27	58,7	
Não	3	33,3	16	43,2	19	41,3	
<b>P13</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Formação técnica	6	100,0	17	81,0	23	85,2	
Constrangimentos pessoais/ emocionais	-	-	2	9,5	2	7,4	
Constrangimentos profissionais.	-	-	2	9,5	2	7,4	
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	
<b>P14</b>							
<b>Barreiras arquitetônicas</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Sim	2	22,2	11	29,7	13	28,3	
Não	7	77,8	26	70,3	33	71,7	
<b>Ausência de legislação</b>							$p^{(1)} = 0,196$
Sim	1	11,1	-	-	1	2,2	
Não	8	88,9	37	100,0	45	97,8	
<b>Preconceitos sociais.</b>							$p^{(1)} = 0,324$
Sim	-	-	8	21,6	8	17,4	
Não	9	100,0	29	78,4	38	82,6	
<b>Faltam técnicos.</b>							$p^{(1)} = 0,472$
Sim	5	55,6	15	40,5	20	43,5	
Não	4	44,4	22	59,5	26	56,5	
<b>Falta de benefícios financeiros.</b>							$p^{(1)} = 0,571$
Sim	-	-	4	10,8	4	8,7	
Não	9	100,0	33	89,2	42	91,3	
<b>Deficiente formação inicial.</b>							$p^{(1)} = 0,716$
Sim	6	66,7	21	56,8	27	58,7	
Não	3	33,3	16	43,2	19	41,3	
<b>Deficiente formação do professor de especial.</b>							$p^{(1)} = 0,678$
Sim	3	33,3	9	24,3	12	26,1	
Não	6	66,7	28	75,7	34	73,9	
<b>Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.</b>							$p^{(1)} = 0,707$
Sim	5	55,6	24	64,9	29	63,0	
Não	4	44,4	13	35,1	17	37,0	
<b>Falta de preparação do órgão de gestão da</b>							$p^{(1)} = 0,324$
Sim	-	-	8	21,6	8	17,4	
Não	9	100,0	29	78,4	38	82,6	
<b>Falta de articulação com o docente de</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Sim	3	33,3	11	29,7	14	30,4	
Não	6	66,7	26	70,3	32	69,6	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	

(1) Através do teste Exato de FisherFonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Tabela 19. Avaliação das percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com N.E.E. segundo a formação acadêmica**

Variável	Licenciatura		Pós-graduação		Grupo Total		Valor de p
	N	%	N	%	n	%	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P15.1</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,637
Discordo	1	11,1	3	8,1	4	8,7	
Concordo parcialmente	3	33,3	18	48,6	21	45,7	
Concordo	5	55,6	15	40,5	20	43,5	
Não tenho opinião	-	-	1	2,7	1	2,2	
<b>P15.2</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,413
Discordo	5	55,6	25	67,6	30	65,2	
Concordo parcialmente	1	11,1	6	16,2	7	15,2	
Concordo	3	33,3	4	10,8	7	15,2	
Não tenho opinião	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P15.3</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Discordo	4	44,4	17	45,9	21	45,7	
Concordo parcialmente	4	44,4	13	35,1	17	37,0	
Concordo	1	11,1	6	16,2	7	15,2	
Não tenho opinião	-	-	1	2,7	1	2,2	
<b>P15.4</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,786
Discordo	5	55,6	21	56,8	26	56,5	
Concordo parcialmente	2	22,2	8	21,6	10	21,7	
Concordo	2	22,2	4	10,8	6	13,0	
Não tenho opinião	-	-	4	10,8	4	8,7	
<b>P15.5</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,102
Discordo	4	44,4	9	24,3	13	28,3	
Concordo parcialmente	2	22,2	20	54,1	22	47,8	
Concordo	3	33,3	4	10,8	7	15,2	
Não tenho opinião	-	-	4	10,8	4	8,7	

(1) Através do teste Exato de Fisher. Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Tabela 20. Avaliação das atitudes dos docentes face à inclusão de estudantes com N.E.E. segundo a formação acadêmica**

Variável	Licenciatura		Pós-graduação		Grupo Total		Valor de p
	N	%	n	%	N	%	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P16.1</b>							$p^{(1)} = 0,878$
Sempre	6	66,7	16	43,2	22	47,8	
Muitas vezes	1	11,1	8	21,6	9	19,6	
Algumas vezes	2	22,2	9	24,3	11	23,9	
Raramente	-	-	2	5,4	2	4,3	
Nunca	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P16.2</b>							$p^{(1)} = 0,378$
Sempre	4	44,4	6	16,2	10	21,7	
Muitas vezes	2	22,2	14	37,8	16	34,8	
Algumas vezes	3	33,3	10	27,0	13	28,3	
Raramente	-	-	5	13,5	5	10,9	
Nunca	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P16.3</b>							$p^{(1)} = 0,719$
Sempre	5	55,6	15	40,5	20	43,5	
Muitas vezes	3	33,3	11	29,7	14	30,4	
Algumas vezes	1	11,1	5	13,5	6	13,0	
Raramente	-	-	6	16,2	6	13,0	
<b>P16.4</b>							$p^{(1)} = 0,492$
Sempre	3	33,3	14	37,8	17	37,0	
Muitas vezes	5	55,6	11	29,7	16	34,8	
Algumas vezes	-	-	6	16,2	6	13,0	
Raramente	1	11,1	6	16,2	7	15,2	
<b>P16.5</b>							$p^{(1)} = 0,859$
Sempre	2	22,2	7	18,9	9	19,6	
Muitas vezes	5	55,6	13	35,1	18	39,1	
Algumas vezes	1	11,1	8	21,6	9	19,6	
Raramente	1	11,1	6	16,2	7	15,2	
Nunca	-	-	3	8,1	3	6,5	
<b>P16.6</b>							$p^{(1)} = 1,000$
Sempre	2	22,2	6	16,2	8	17,4	
Muitas vezes	2	22,2	8	21,6	10	21,7	
Algumas vezes	3	33,3	13	35,1	16	34,8	
Raramente	2	22,2	7	18,9	9	19,6	
Nunca	-	-	3	8,1	3	6,5	
<b>P16.7</b>							$p^{(1)} = 0,427$
Sempre	-	-	1	2,7	1	2,2	
Muitas vezes	-	-	6	16,2	6	13,0	
Algumas vezes	2	22,2	8	21,6	10	21,7	
Raramente	2	22,2	13	35,1	15	32,6	
Nunca	5	55,6	9	24,3	14	30,4	
<b>P16.8</b>							$p^{(1)} = 0,764$
Sempre	3	33,3	15	40,5	18	39,1	
Muitas vezes	3	33,3	12	32,4	15	32,6	
Algumas vezes	1	11,1	4	10,8	5	10,9	
Raramente	2	22,2	3	8,1	5	10,9	
Nunca	-	-	3	8,1	3	6,5	

(1) Através do teste Exato de Fisher. Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

**Tabela 21. Avaliação da análise referente à escola segundo a formação acadêmica**

Variável	Formação acadêmica						Valor de p
	icenciatura		ós-graduação		Grupo Total		
	N	%	n	%	n	%	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P17.1</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,861
Discordo	2	22,2	5	13,5	7	15,2	
Concordo parcialmente	2	22,2	12	32,4	14	30,4	
Concordo	5	55,6	18	48,6	23	50,0	
Não tenho opinião	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P17.2</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,408
Discordo	4	44,4	19	51,4	23	50,0	
Concordo parcialmente	2	22,2	11	29,7	13	28,3	
Concordo	3	33,3	4	10,8	7	15,2	
Não tenho opinião	-	-	3	8,1	3	6,5	
<b>P17.3</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,895
Discordo	4	44,4	20	54,1	24	52,2	
Concordo parcialmente	4	44,4	13	35,1	17	37,0	
Concordo	1	11,1	3	8,1	4	8,7	
Não tenho opinião	-	-	1	2,7	1	2,2	
<b>P17.4</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Discordo	7	77,8	28	75,7	35	76,1	
Concordo parcialmente	2	22,2	6	16,2	8	17,4	
Concordo	-	-	1	2,7	1	2,2	
Não tenho opinião	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P17.5</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,786
Discordo	4	44,4	15	40,5	19	41,3	
Concordo parcialmente	5	55,6	15	40,5	20	43,5	
Concordo	-	-	5	13,5	5	10,9	
Não tenho opinião	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P17.6</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Discordo	3	33,3	11	29,7	14	30,4	
Concordo parcialmente	4	44,4	15	40,5	19	41,3	
Concordo	2	22,2	10	27,0	12	26,1	
Não tenho opinião	-	-	1	2,7	1	2,2	
<b>P17.7</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,652
Discordo	3	33,3	19	51,4	22	47,8	
Concordo parcialmente	4	44,4	11	29,7	15	32,6	
Concordo	2	22,2	5	13,5	7	15,2	
Não tenho opinião	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P17.8</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,181
Discordo	2	22,2	17	45,9	19	41,3	
Concordo parcialmente	2	22,2	12	32,4	14	30,4	
Concordo	3	33,3	6	16,2	9	19,6	
Não tenho opinião	2	22,2	2	5,4	4	8,7	

(1) Através do teste Exato de Fisher.

Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

A Tabela 22 mostra que: nas questões P18.1. e 18.2 as resposta mais citadas foi “Concordo parcialmente” com percentuais de 45,7% e 41,3%, seguidos das categorias “Discordo” e “Concordo” com percentuais que variaram de 21,7% a 30,4%; na questão P18.3 o maior percentual correspondeu a opção “Concordo parcialmente” com valores de 50,0% e a segunda maior frequência ocorreu na categoria “Discordo” (30,4%); na questão P18.4 três categorias se destacaram: “Discordo”, “Concordo parcialmente” e “Concordo” com percentuais que variaram de 30,4% a 34,8%; nas questões P18.5 P18.6 a maior frequência ocorreu na categoria “Concordo parcialmente” (63,0%) seguido da categoria 47,8% e o segundo maior percentual correspondeu a “Concordo parcialmente” (32,6%); na P6 os dois maiores percentuais ocorreram nas categorias “Concordo” (47,8%) e “Concordo parcialmente” (30,4%).

Associações significativas foram registradas nas questões P18.4 e P18.6 e nestes se enfatizam as maiores diferenças percentuais: na P18.4 o percentual que respondeu “Discordo” foi mais elevado na faixa com mais de 20 anos (60,0%) e menos elevado na faixa 11 a 20 anos (12,5%), o percentual que respondeu “Concordo” foi mais elevado na faixa 11 a 20 anos (62,5%) e menos elevado na faixa com 20 anos ou mais (10,0%); na P18.6 o percentual dos que afirmaram “Concordo parcialmente” foi mais elevado na faixa mais de 20 anos (60,0%) e variou de 18,7% a 25,0% nas outras duas faixas de tempo, enquanto que o percentual que afirmou “Concordo” foi mais elevado na faixa 11 a 20 anos (75,0%), seguido da faixa até 10 anos (45,0%) e foi menos elevado na faixa com mais de 20 anos (10,0%).

**Tabela 22. Avaliação da comunidade escolar e participação na educação inclusiva segundo a formação acadêmica**

Variável	Formação acadêmica						Valor de p
	Licenciatura		Pós-graduação		Grupo Total		
	N	%	N	%	N	%	
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	
<b>P18.1</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,503
Discordo	1	11,1	13	35,1	14	30,4	
Concordo parcialmente	5	55,6	16	43,2	21	45,7	
Concordo	3	33,3	7	18,9	10	21,7	
Não tenho opinião	-	-	1	2,7	1	2,2	
<b>P18.2</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,584
Discordo	1	11,1	9	24,3	10	21,7	
Concordo parcialmente	5	55,6	14	37,8	19	41,3	
Concordo	2	22,2	12	32,4	14	30,4	
Não tenho opinião	1	11,1	2	5,4	3	6,5	
<b>P18.3</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,116
Discordo	1	11,1	13	35,1	14	30,4	
Concordo parcialmente	8	88,9	15	40,5	23	50,0	
Concordo	-	-	5	13,5	5	10,9	
Não tenho opinião	-	-	4	10,8	4	8,7	
<b>P18.4</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,281
Discordo	1	11,1	13	35,1	14	30,4	
Concordo parcialmente	5	55,6	9	24,3	14	30,4	
Concordo	3	33,3	13	35,1	16	34,8	
Não tenho opinião	-	-	2	5,4	2	4,3	
<b>P18.5</b>							p <sup>(1)</sup> = 1,000
Discordo	-	-	1	2,7	1	2,2	
Concordo parcialmente	3	33,3	12	32,4	15	32,6	
Concordo	6	66,7	23	62,2	29	63,0	
Não tenho opinião	-	-	1	2,7	1	2,2	
<b>P18.6</b>							p <sup>(1)</sup> = 0,412
Discordo	2	22,2	4	10,8	6	13,0	
Concordo parcialmente	4	44,4	10	27,0	14	30,4	
Concordo	3	33,3	19	51,4	22	47,8	
Não tenho opinião	-	-	4	10,8	4	8,7	

(1) Através do teste Exato de Fisher.Fonte: (Dados da Pesquisa, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as práticas formativas tem se tornado cada vez mais necessário em Educação Inclusiva, é notória frente à realidade enfrentada nas escolas. Pois, como coordenadora pedagógica, compartilhamos às necessidades dos docentes. A necessidade de investigação sobre a formação continuada é notória, frente às mudanças sociais, e ao papel que a Educação desempenha (ou deveria desempenhar) na sociedade. As investigações sobre concepções, práticas e desenvolvimento profissional do professor tem ganhado foco, partindo do princípio de que as práticas dos professores dependem das suas concepções.

A formação dos professores deve inserir-se no mundo de mudanças e ser repensada com base nessas novas realidades e exigência da contemporaneidade. Uma formação de qualidade é direito de qualquer professor, não importa a diversidade do aluno que vai encontrar em sala de aula.

A formação do professor deve que ser contínua. A mesma não se esgota nas graduações iniciais. Dessa forma, a nossa pergunta inicial da nossa pesquisa: De que maneira o modelo atual de formação de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica para uma Educação Inclusiva? Quais as percepções dos professores a este modelo?

Nossos achados mostraram que os professores, em grande parte, solicitam que haja um maior número de formações continuadas em serviço, para melhorar o conhecimento, sobre os conceitos da Educação Inclusiva. Dessa forma, melhorar o atendimento para os estudantes inclusos, em Escolas Regulares, a fim de que haja uma aprendizagem significativa. Destacamos, também, que para melhorar a educação, existem outros aspectos: faltam equipamentos pedagógicos, técnicos, os quais foram mais citados pelos professores.

Quanto ao nosso objetivo geral: Verificar as necessidades formativas para a prática pedagógica dos professores, que atendem aos estudantes com necessidades especiais, a fim de propor um novo paradigma de atendimento, a partir da proposição de um plano de ação formativa. Visualizamos que os professores por não ter uma formação inicial adequada para trabalhar com os estudantes inclusos, sentem a necessidade que a gestão municipal invista mais nas formações continuadas, a fim de melhorarem suas práticas pedagógicas.

No primeiro objetivo específico: Identificar teorias que fundamentam a Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Recife, os referenciais que encontramos na Política de Ensino da Rede, baseiam-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de

Educação Inclusiva (Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008). Como também, a Declaração de Salamanca (Brasil, 2008); Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasília, Corde, 2007) e demais documentos orientadores do Ministério da Educação e Cultura MEC.

Quanto ao segundo objetivo: Pontuar aspectos da relação entre tais fundamentos e a proposta curricular das escolas no movimento da prática pedagógica inclusiva. O estudo dessas articulações, acima citado, em alguns de seus diferentes aspectos, dimensões e contradições possibilitou ultrapassar os discursos e as intenções, para apontar importantes avanços e desafios urgentes, sem os quais a garantia do direito à educação de qualidade, para todos, não encontrará as condições necessárias para se efetivar.

Portanto, um desafio que foi colocado pelos professores(as), para a efetiva inclusão escolar dos(as) Estudantes, público da Educação Especial, foi a necessidade de conhecimentos específicos e de vivências por parte dos(as) professores(as) e, mais especificamente, de uma formação fundamentada nos pressupostos da Educação Inclusiva. Pois foi comum ouvir de muitos(as) professores(as) que não estão, ou não se sentem preparados(as) para lidar com NEE. Mediante o contexto exposto, referenciamo-nos a Almeida (2007, p. 336), quando diz que “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Ao tratarmos da temática da Educação Inclusiva, os resultados encontrados revelaram mudanças significativas do professor na compreensão do processo de inclusão, das potencialidades e limites dos alunos envolvidos, bem como, modificação nas práticas pedagógicas, que pudessem melhor atender às necessidades dos sujeitos com deficiência.

Percebemos que apesar do comprometimento dos professores, muitos estudantes continuam, em sua maioria, excluídos dos conhecimentos científicos, proporcionados pelas práticas pedagógicas escolares. Desse modo, as histórias dos estudantes com necessidades especiais repetem-se ao longo do tempo.

No terceiro objetivo: Enumerar os principais entraves vivenciados pelo corpo docente no atendimento dos estudantes com necessidades especiais. Um dos fatores que contribuem para essa não qualidade da educação, é a falta de uma frequência de formação continuada para professores, que atuam em salas regulares, a pesquisa nos proporcionou dados relevantes.

Os resultados dessa pesquisa convergem com as queixas cotidianas dos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, ao evidenciar a necessidade de melhorar as competências dos docentes, considerando a formação continuada, o investimento em recursos materiais, e melhoria das escolas e a participação de professores em encontros, palestras, congressos, entre outros.

Também, faz-se necessária à efetiva implementação de políticas públicas que favoreçam a implementação da educação inclusiva, ou seja, uma educação de qualidade que garanta a oportunidade de aprendizagem para todos os alunos.

Nesse contexto, esta pesquisa ao analisar a implementação das políticas de educação, a partir das percepções dos professores sobre a formação continuada dos professores, na Educação Inclusiva. Concluímos que ainda há um longo caminho a percorrer. Ou seja, segundo os professores há uma necessidade para que eles melhor se instrumentalizem.

Bem como a inter-relação entre políticas, programas nacionais de educação inclusiva da rede municipal de ensino, e, ao mesmo tempo, observamos como essas iniciativas ganharam concretude nas escolas e nas práticas pedagógicas inclusivas. Assim como nas aprendizagens e nas experiências educativas dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação.

Seguindo com o quarto objetivo: Propor um plano de ação que possibilite ressignificar às ações formativas a partir das possíveis fragilidades apontadas pelas professoras e pelos professores participantes do grupo de pesquisa. Paulo Freire nos apresenta que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1999, p.11). O ato de ensinar é, portanto, político-social, científico e técnico, refletindo necessidades e expectativas de uma escola para todos.

A reflexão sobre o currículo está conectada com vários aspectos, várias indagações: o que se entende por saber, o que é um saber, o saber dos professores, o saber ensinar, o saber didático, entre outras questões. Portanto, o Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que tem o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustenta, permitindo uma reflexão no cotidiano escolar. Mediante o exposto sugerimos uma Proposta: O Plano de Desenvolvimento Individual, (PDI), a ser realizado nas escolas. Isto porque sabemos a importância desse Plano, nenhum pesquisado ressaltou a existência nas escolas desse Plano. Para as perspectivas futuras, bem como, um maior número de formações continuadas, e conforme solicitação dos participantes da pesquisa, maior frequência de formações, participações em palestras e congressos.

## **PROSPECTIVAS FUTURAS**

A atual política educacional brasileira, no que tange às diretrizes para a educação especial, enfatiza a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, na perspectiva de abolir as práticas segregacionistas que vêm norteando a educação desses alunos. Entretanto, no que tange à educação básica no ensino público e privado, a educação inclusiva tem representado um desafio.

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a diacronicidade da aprendizagem, anulando ou minimizando a importância do respeito à diversidade e, dessa forma, desconsiderando as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como sujeitos que merecem um olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor. Outro aspecto denotativo da prática padronizada da instituição escolar é a utilização de referencial perceptivo-motor pré-estabelecido como eixo do trabalho pedagógico em sala de aula, por meio dos conteúdos, metodologias e, principalmente, materiais didáticos. Essa prática, obviamente, não se sintoniza com os referenciais motores do aluno com deficiência física, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

Percebemos, assim que são muitos os desafios, para a verdadeira Educação Inclusiva, para que haja uma aprendizagem significativa para todos. Os resultados do IDEB demonstram a necessidade de termos uma educação de qualidade. Dessa forma, essa educação abrange todos, com e sem necessidade especial. Os estudantes sem necessidades especiais, não tem atingido as competências desejadas. Mediante essa prerrogativa, nos questionamos: Quais as aprendizagens reais dos nossos estudantes com necessidades especiais? Quais os avanços que eles conseguem ter em termos de conhecimentos científicos?

Como Proposta de Projeto sugerimos a criação: O Plano de Desenvolvimento Individual, (PDI).

Como perspectivas de futuro e como consequência desta investigação seria significativa para o curso:

1. Dar continuidade aos aspectos de formação continuada de professores de forma mais frequentes e com parceria;
2. Estabelecer um canal de comunicação entre a família e comunidade escolar;
3. Disponibilizar aos professores materiais informativos sobre a Educação Inclusiva;
4. Sugerimos palestras aos pais para dirimir e esclarecer sobre as dúvidas do mesmo;

5. Criação de uma Plataforma Interativa que possam ser acessadas pelos professores, para que os mesmos esclareçam suas dúvidas;

6. Criação de formações voltadas para os estudantes, a fim de orientá-los sobre a importância da Educação Inclusiva;

7. Disponibilizar aos professores momentos de discussões e estudos sobre o Plano Municipal de Educação, junto aos pais dos estudantes, a fim de fazer valer o que está proposto.

Disponibilizaremos essa pesquisa, à Secretaria Municipal de Educação para que seja multiplicado, o conteúdo da pesquisa, para que sejam analisadas as necessidades dos professores, e que sejam atendidas na medida o possível, as formações, os materiais pedagógicos, enfim os aspectos apresentados nesse estudo para a melhoria da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

Ainscow, M.(2009).Tornar a escola inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In:* Fávero, O. *et al.* (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Almeida, MI. (2002). Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? *In:* Rosa, D.E.G. e Souza, V.C. de. (Org.) *Políticas organizativas e*

*curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 57-66.

Apple, M.W. (2001). *Educating the "right" way*. New York: Routledge. 306p.

Alves DO & Gotti MO.(2006). *Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaio pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, p. 2

Argentina. *Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006*. Disponível em:<<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2019.

Ausubel, DP, Novak JD& Hanesian H. (1980). *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bairrão J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.

Baptista CR. (2011). Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.17, p. 59-76.

Barros JMLBB, Souza M. (2015). *Educação inclusiva: múltiplos olhares*. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

Batista CAM & Mantoan MTE. (2006). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

Belloni I. (2009). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo, Cortez.

Berger, PL. & Luckmann T.(2001). *A construção social da realidade*. Trad. de Floriano Souza Fernandes. 20. ed. Petrópolis, Vozes.

Brzezinski, I. (org.) (2000). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Bobato FC & Schneckenberg, M. (2019). *Formação docente no Brasil e na argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1405-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf)>. Acesso em: 13 abril 2019.

Brasil (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei 9394/96* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília: MEC.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069 (1990)*. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- Brasil (2001a). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- Brasil (2001b). *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. 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 em: 19 fev. 2018.
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015*. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Secretaria estadual de apoio à pessoa com deficiência-SEAD. 2015.
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. 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 fev. 2018.
- Bueno JG. (2005). Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: Jesus D.M., Baptista C.R. & Victor S.L. (Org). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo.
- Bueno S. (2000). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD.
- Camilo C.(2013). O espaço dos auxiliares. *Revista Nova Escola*, n. 264, p. 96-98.
- Candau VMF. (1997). Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Candau VMF. (2000). Interculturalidade e educação escolar. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho MC. (2003). Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: Ferreira M.C.R. *Os fazeres na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Carvalho RE. (2010). *Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Centro de Reabilitação e Valorização da Criança. (2009). *Projeto político pedagógico*. Recife. Disponível em: <<https://ubs.med.br/cervac-3985261/>>. Acesso em: 19 out. 2018.
- Chapman DG& Altman H (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. Great Britain, London, 611 p.
- Correia M. & Serrano A. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Educação Especial. Porto: Porto.

- Cortella MS. (2000). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Cortesão L. (2012) Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735.
- Dalben AILF. (2006). *Conselho de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. 3. ed. Campinas: Papirus. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- Dayrell J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Demo P. (2002). *Avaliação qualitativa*. 7.ed. Campinas: Autores Associados.
- Drago R. (2005). *Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória*. 2005. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Duarte SG. (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel.
- Esteban MT. (1992). Repensando o trabalho escolar. In: O sucesso escolar: um desafio pedagógico. *Caderno Cedes*. São Paulo: Papirus.
- Feldfeber M.(2010). Las políticas de formación docente. In: *Voces em el Fénix*. Buenos Aires, n. 3, p.26-29. Septiembre.
- Ferreira VP. (2005). *Parâmetros curriculares nacionais e o professor do ensino fundamental: uma questão de currículo?* 85 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Feuerstein R, Klein PS & Tannenbaum AJ. (1994). *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund.
- Flick U. (2005). *Métodos quantitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores*. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Porto.
- Freire P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Trad. Oliveira R.D. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas H. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 136- 167. Setembro/2002.
- Freitas SN. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

- Garcia DIB. (2012). Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In: Shimazaki EM & Pacheco ER. (Org.). Deficiência e inclusão escolar*. Maringá: Eduem.
- Garcia RMC. (2007). O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In Baptista CR. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação.
- Gil A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Glat R & Blanco LMV. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: Glat R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Hill MM. & Hill A.(2008). *Investigação por questionário*. 2 ed. Lisboa, Edições Sílabo, 377 p.
- González JAT. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Trad. Rosa E. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón F. (2005). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernón F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Iverson AM. (1999). Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. *In: Stainback S. & Stainback W. Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Lopes MF. Porto Alegre: Artmed.
- Kronberg RM. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. *In: Correia LM. (Org). Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (pp.41-56). Porto: Porto.
- Krus DJ& Helmstadter GC. (1993). The problem of negative reliabilities. *Educational and Psychological Measurement*. v. 53, p. 643-650.
- Ley de Educacion Superior (1995). *Ministério de Educación*. Argentina. Nº 24.541 /95.
- Lakatos, EM. Marconi, M. A.(2010). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas Editora. 320 p.
- Lessard-Hébert M. GoyetteG. & Boutin G. (2012). *Investigação qualitativa: fundamentos epráticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mantoan MTE. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan MTE. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.*In: Arantes V.A. (Org.).Inclusão escolar*. São Paulo, Summus.
- Mazzota MJS. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

- MEC (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: SEF/MEC.
- MEC (2000). *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico*. Brasília.
- MEC (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- MEC (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- MEC (2006). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-naperspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-naperspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- MEC (2007). Ministério de Educação. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP.
- MEC (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e tecnológica*. Ministério da Educação, secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- MEC (2010). Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudosde-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- Mendes EG (2004). Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: Mendes E.G., Almeida MA & Williams LC. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCAR.
- Minayo MCS. (1995). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Mittler P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mogarro M. (2009). A formação de professores primários em Portugal: permanências e mudanças. *Ricerche Pedagogiche*, 32, pp. 131-142.
- Morgado J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia L. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto.
- Mrech L. (1998). O que é educação inclusiva? *Revista Integração*. MEC: Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39.
- Nóvoa A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Portugal.

- Oliveira EG. & Corrêa RS. (2011). Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In Rangel M. & Freire W. (Org.). *Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos*. Rio de Janeiro: Wak.
- ONU (2009). *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- Palma Filho JC. & Alves ML. (2003). Formação de professores: desafios e perspectivas. In: Barbosa RLL. (Org.). *Formação de professores. desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- Paraná (2006). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba: SEED.SUED.
- Penin STS. Educação básica a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*. Brasília, nº. 53, 1992.
- Pérez C, Rojas AJ & Fernández JS. (1998). Introducción a la investigación social In: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_ (Eds.). *Investigar mediante encuestas: fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Piaget, Vygotsky. (1992). *Teoria psicogênica em discussão*. Yves de La Taille; Marta Kolhl de Oliveira; Heloysa Dantas. São Paulo: Summus.
- Pintassilgo J, Mogarro MJ, Henriques R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa, Edições Colibri.
- Recife (2006). *Lei nº 17.1999/2006*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2006/1724/17244/lei-ordinaria-n-17244-2006-institui-o-programa-de-ativo-ao-porto-digital-mediante-a-concessao-de-beneficios-fiscais-condicionados>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- Recife (2014). *Lei nº 28.480, de 24 de dezembro de 2014*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2014/2848/28480/decreto-n-28480-2014-transforma-o-centro-de-formacao-paulo-freire-em-escola-de-formacao-e-aperfeicoamento-de-educadores-do-recife-professor-paulo-freire-no-ambito-da-estrutura-administrativa-da-secretaria-de-educacao>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- Recife (2015). *Lei nº 18.147/2015*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- Richardson RJ. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Rogers C. (1985). *“Liberdade de aprender em nossa década”*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rosa MIFPS & Schnetzler RP. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciências e Educação*. Bauru, v. 9, n.1.

- Sanches I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. v. 5, p. 127-142.
- Santomé JT. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva TT. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Santos BS. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum. A Ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Santos LR. (2007). *Formação de professores na educação inclusiva*. Monografia. Brasília, Centro Universitário de Brasília.
- Sasaki RK. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr.
- Senra AH. *et al.* (2008). *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum.
- Silva AF. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Sousa ILB. (2016). *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: o papel do formador de professores*. Dissertação de Mestrado. 117f. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/ivanildo-luis-barbosa-de-sousa.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- Tardif M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*. v. 13, n. 5.
- Teixeira A. (2006). *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Torres SR. (2003). Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: Almeida L.R. & Placco VMNS. (Org). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola.
- Triviños ANS. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca/Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- Vygotsky LS. (1995). *Fundamentos de defectologia* (tomo V). Havana: Pueblo e Educación.

Vygotsky LS. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, LS. (1991). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky LS. (1997). *Fundamentos de defectología*. Obras Escogidas: tomo V, Madrid: Vísor.

Widenfel BM. *et al.* (2005). Translation and Cross-Cultural Adaptation of Assessment Instruments used in Psychological Research with children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*. v. 8, p.135-147.

Zeichner K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.

## APÊNDICE



### UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO

#### Questionário aos Docentes do Ensino Fundamental I e II

**Senhor(a) Professor(a)**

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo integrado, numa tese de Doutorado na área das Ciências da Educação, da Universidade Autônoma Assunção, no qual se pretende conhecer as percepções, atitudes e necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental I e II, acerca da educação inclusiva dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Solicita-se a sua colaboração, a qual se concretiza com a resposta às questões que se seguem, garantindo-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em questão.

Obrigada pela disponibilidade.

Gilvany Melo

## I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Sexo:  Masculino  Feminino

3. Tempo de serviço (contado até ao início do presente ano letivo)

a) 1 a 5 anos  b) De 6 a 10 anos  c) 11 a 15 anos  d) De 16 a 20 anos   
e) Mais de 20 anos

4. Categoria profissional

Professor(a) do Quadro de Escola  
 Professor(a) contratado(a)

5. Formação Acadêmica (assinale com X o que corresponde ao seu caso):

Bacharelado  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Especialização. \_\_\_\_\_  
 Outras. Quais? \_\_\_\_\_

## II - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

6. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)?

(assinale com X).

Sim Se respondeu **afirmativamente**, por favor continue para a pergunta 7 seguintes.  
 Não Se respondeu **negativamente**, por favor continue para a pergunta 10 seguintes.

7. Qual foi a sua formação no âmbito das N.E.E.? (assinale com X)

Formação inicial (no contexto do Bacharelato ou da Licenciatura).  
 Formação contínua (com ou sem créditos).  
 Formação especializada em Educação Especial.  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**8. A formação incluiu disciplinas/conhecimentos nas áreas de:**

(Assinale com X)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Distúrbios de comportamento           | <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva |
| <input type="checkbox"/> Noções de Educação Especial           | <input type="checkbox"/> Deficiência mental   |
| <input type="checkbox"/> Adaptações curriculares               | <input type="checkbox"/> Deficiência visual   |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem          | <input type="checkbox"/> Deficiência motora   |
| <input type="checkbox"/> Equipamentos especiais de compensação | <input type="checkbox"/> Outra.Qual? _____    |
| <input type="checkbox"/> Estratégias de intervenção            |   |

**09. Como classifica a sua formação inicial para ensinar estudantes com N.E.E.? (assinale com X uma alternativa em cada linha).**

	Boa	Suficiente	Fraca	Nula
1. Deficiência mental				
2. Deficiência visual				
3. Deficiência auditiva				
4. Deficiência motora				
5. Superdotação				
6. Multideficiência				
7. Distúrbios de comportamento				
8. Dificuldades de aprendizagem				
9. Doença crônica				
10. Espectro autista				

**10. Conhece as normativas legais que regulam a Educação Especial nas esferas: Municipal, Estadual e Federal? (assinale com X):**

- Sim      Quais? \_\_\_\_\_
- Não

**11. Considera necessitar de formação na área da Educação Especial, no sentido da Educação Inclusiva? (assinale com X)**

- Sim      Não

Se você respondeu **SIM**, à questão 13, poderá especificar de que formação necessita? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**III - DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.**

**12. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E.?**

(Assinale com um X)

Sim                       Não

**13. Se a resposta da questão 12 for sim, a que nível? (assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo):**

Formação técnica.    Constrangimentos pessoais/emocionais.    Constrangimentos profissionais.

**14. Sente dificuldades na implementação da inclusão devido: (assinale com X , APENAS em 3 afirmações)(com as quais está mais deacordo).**

- Barreiras arquitetônicas.
- Ausência de legislação.
- Preconceitos sociais.
- Faltam técnicos.
- Falta de benefícios financeiros.
- Deficiente formação inicial.
- Deficiente formação do professor de Educação Especial.
- Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.
- Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola.
- Falta de articulação com o docente de Educação Especial.

**IV- PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM N.E.E.**

Assinale com X uma alternativa em cada linha:

	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho Opinião
<b>15.1.</b> Em sua opinião, os professores sentem que os estudantes com NEE são parte integrante da turma.				

15.2. Ensinar estudantes com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos estudantes sem NEE.				
15.3. Os estudantes com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.				
15.4. Apenas os estudantes com NEE leves devem frequentar as turmas regulares.				
15.5. O tempo e a atenção requeridos pelos estudantes com NEE nas turmas regulares prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.				

### V- ATITUDES DOS DOCENTES FACE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM N.E.E.

- Assinale com X uma alternativa em cada linha:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
16.1. Nas atividades letivas das turmas com estudantes com NEE reflito mais sobre os critérios de avaliação.					
16.2. No planejamento das atividades letivas das turmas com alunos com NEE planifico mais detalhadamente as atividades letivas					
16.3. Nas atividades letivas das turmas com estudantes com NEE procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE.					
16.4. Nas turmas com estudantes com NEE reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.					
16.5. Nas turmas com estudantes com NEE utilizo materiais didáticos específicos para as diferentes necessidades.					
16.6. Nas turmas com estudantes com NEE intensifico o uso das novas tecnologias.					
16.7. Nas turmas com estudantes com NEE diminuo o número de atividades por aula.					
16.8. Nas reuniões do Conselho de Classe discuto as adaptações curriculares necessárias para cada estudante com NEE.					

### VI – ANÁLISE REFERENTE À ESCOLA:

- Assinale com um X uma alternativa em cada linha.

Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho Opinião
----------	-----------------------	----------	-------------------

17.1	A Proposta pedagógica da escola contempla a prática da educação inclusiva.				
17.2	As formações continuadas ocorrem com frequência.				
17.3	Existem recursos materiais necessários para desenvolver uma Educação Inclusiva de qualidade.				
17.4	As Formações continuadas para a Educação inclusiva atendem as reais necessidades dos professores.				
17.5	Existe tecnologia adequada de modo a maximizar as aprendizagens dos estudantes com NEE.				
17.6	O coordenador pedagógico realiza momentos de reflexão da prática do professor referentes à Educação Inclusiva.				
17.7	Os professores participam reuniões sistemáticas para discussão do currículo inclusivo.				
17.8	Novas tecnologias da informação e comunicação são utilizados como recursos pedagógicos na prática pedagógica relacionados com educação inclusiva.				

## VII - COMUNIDADE ESCOLAR: PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Assinale com um X uma alternativa em cada linha.

		Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho Opinião
18.1	Existe aprofundamento na relação da escola com a família, no que se refere aos aspectos inclusivos, através de reuniões.				

18.2	O coordenador pedagógico auxilia no atendimento dos estudantes com necessidades especiais.				
18.3	Os pais compreendem o sentido de educação inclusiva.				
18.4	A comunidade escolar é orientada para receber os estudantes com necessidades especiais.				
18.5	Os estudantes aceitam e tratam os colegas com necessidades especiais com respeito.				
18.6	O Projeto Político pedagógico contempla ações inclusivas.				

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**

## **ANEXOS**