

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO**

**FABIANA VERÍSSIMO DA COSTA SOUZA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE  
MUNICIPAL DE FRUTAL: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

UBERABA - MG  
2017



**FABIANA VERÍSSIMO DA COSTA SOUZA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE  
MUNICIPAL DE FRUTAL: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Valeska Guimarães Rezende Cunha

UBERABA - MG  
2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Souza, Fabiana Veríssimo da Costa.

S89e A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo de representações sociais / Fabiana Veríssimo da Costa Souza. – Uberaba, 2017.

154 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende Cunha.

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE  
MUNICIPAL DE FRUTAL: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

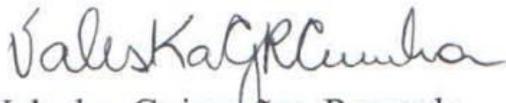
**Fabiana Veríssimo da Costa Souza**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

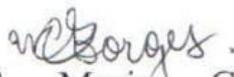
Uberaba, de

de 2017

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende  
da Cunha (OrientadorA)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Borges  
Facip/UFU – Universidade Federal de  
Uberlândia



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência,  
mais um processo do que um destino (PETER MITTLER).



Infinitamente a Deus, por me atender em minhas orações, proteger-me, conduzir-me, iluminar-me, amparar-me e permitir que eu concluísse mais essa etapa em minha vida.

Ao meu amado esposo companheiro, compreensivo, carinhoso, pela dedicação despendida a mim, sempre amoroso em todos os momentos de angústias e dificuldades.

À minha filha amada, que tem o meu amor maior e, mesmo sentindo minha falta neste tempo de busca de conhecimentos, soube compreender minhas ausências.

À minha mãe, pelas incansáveis orações intercedendo por mim e cuidando da minha melhor parte (minha filha Flavinha), como se fosse dela, com muito amor e dedicação, enquanto eu pegava estrada e estudava com tranquilidade, acreditando que tudo estava bem.

Em memória do meu pai, agradeço pelo exemplo de fazer e de viver o que acredita estar correto e sempre, com extremo amor.

Enfim, a todos aqueles que acreditam que não existe tempo, lugar ou limites para que haja uma Educação emancipatória.



## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente agradeço a Deus, pelas bênçãos em minha vida. Deus me protege, conduz e ilumina em cada etapa de minha vida.

À minha família, especialmente à minha irmã Geovana e à minha sobrinha Lavínia, pelo acolhimento, amparo, ajuda e segurança. Essa vitória também pertence também a vocês.

À minha orientadora, professora, Dr<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende Cunha, pela supervisão de meu trabalho, pela amizade, pela paciência e pelo incentivo dispensados a mim em todos os momentos de meus estudos.

Aos meus professores do Mestrado, por compartilharem os conhecimentos, experiências e histórias acadêmicas, com carinho, simplicidade e valorização do conhecimento de vida de cada aluno.

Aos meus colegas do Mestrado, pelo apoio, pela amizade e pela aprendizagem mútua. Em especial à Cristiane e à Déborah, pela ajuda e pela dedicação a mim dispensadas. Que Deus permita que nossos caminhos se reencontrem!

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, professora Dr<sup>a</sup> Vânia Vieira, pela gentileza e pela presteza nas intervenções e pela colaboração na consecução da pesquisa e, principalmente, pela compreensão, discernimento e imparcialidade nos momentos difíceis de minha trajetória acadêmica.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Renata Junqueira Freire e Dr<sup>a</sup> Maria Célia Borges, pelas contribuições na Banca de Qualificação e na Banca de Defesa, respectivamente.

À minha mãe, pelas incansáveis orações intercedendo por mim e cuidando da minha melhor parte (minha filha Flavinha) como se fosse dela com muito amor e dedicação enquanto eu pegava a estrada e estudava com tranquilidade, acreditando que tudo estava bem.

Enfim, a todos aqueles que acreditam que não existe tempo, lugar ou limites para uma Educação emancipatória.

Gratidão, estima e admiração a todos que fizeram parte desse caminho.



SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa. **A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal/MG: um estudo de representações sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

## RESUMO

Neste estudo elegemos os professores da rede municipal de Frutal-MG, integrantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professores de Apoio para nos deter no objeto de pesquisa relacionado à Educação Inclusiva e à representação que esses profissionais docentes possuem como contribuição visto as experiências vivenciadas, a metodologia adotada e as ações desenvolvidas diariamente com seus esforços para promoverem a inclusão na escola como um todo e auxiliando no respeito a inclusão e diversidade, ajudando a garantir a boa convivência e aceitação e adaptando materiais para a efetiva aprendizagem dos alunos. Essa pesquisa toma como objeto a Educação Inclusiva na perspectiva dos profissionais da rede municipal deste município em um estudo em RS, partindo do ponto de vista do que vem a ser E.I para cada participante, da maneira como vêem o sentido da E.I. No mediar conhecimentos, na hipótese de contribuir ou não com o alunado, juntamente apresentado neste trabalho com reflexão, estudo teórico e atuação dos professores. Insere-se na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem do Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico da Uniube. A representação social explica fenômenos sociais a partir do coletivo, sem perder as características individuais e constrói o conhecimento coletivo ou compartilhado, com a finalidade de construir a realidade comum ao grupo. O estudo tem respaldo da teoria das Representações Sociais, referenciada na concepção de Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Os participantes da pesquisa foram 28 profissionais que atuam na Educação inclusiva do município nas funções de professores de apoio e da sala de AEE. Assim, este trabalho apresenta como objetivo geral identificar as representações sociais que os professores das escolas municipais de Frutal-MG têm construído sobre a educação inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Para alcance deste objetivo, foi imprescindível conhecer o perfil dos participantes de pesquisa; identificar o núcleo central das representações sociais que os professores da Educação Básica têm construído sobre a Educação Inclusiva a partir de suas práticas pedagógicas e da contribuição para a aprendizagem do aluno; compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e como consideram as políticas de inclusão concebidas nos projetos pedagógicos das escolas municipais de Frutal; conhecer a relação estabelecida entre a inclusão e a formação de professores, na perspectiva do ambiente escolar. Para alcançar os propósitos da pesquisa, optou-se por uma investigação quanti-qualitativa com trajetória teórico-metodológica fundamentada nos estudos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001) e na subteoria do Núcleo Central de Abric(2001). Para fundamentar as análises e reflexões, buscou-se aporte teórico em obras de Duarte (2001), Facci (2004) e Gatti (2010), assim como Beyer (2010), Glat e seus colaboradores (1998); Pletsch (2009; 2010), Glat; Pletsch (2011), Senna (2008), Mantoan e Marques (1997). Para os procedimentos, ou seja, processamento e auxílio das análises dos dados, além a Teoria das Representações Sociais e para análise das questões abertas do questionário, serão utilizados os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) utilizou-se também o *Software* EVOC versão 2000 para auxiliar nas análises que busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos. Para as palavras e para a análise, adotou-se o Método de Vergés (1992) que tem como finalidade organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento, segundo o grupo de análise, ressaltando



os principais elementos nele contidos e ligando-os com os elementos secundários e, assim, complementando as informações. Os resultados apresentaram que os professores embora tenham sido ancorados em sentimentos que não denotam relações com aprendizagem ainda sim buscam conhecimentos teóricos em formações continuadas para aprimorarem suas práticas. Para tanto, ainda que os professores não estejam plenamente preparados para a Educação Inclusiva ou possuam somente o domínio básico que os auxiliem para atuar nesse contexto, esforçam-se buscando conhecimentos e ou subsídios teóricos para o atendimento de criança cada uma com sua necessidade educacional especializada, seja pela busca de metodologias de estudo adaptadas a essa realidade ou por conhecimentos construídos a partir de experiências que se transformam em significados para cada fato. Como resultado, traçou-se o perfil dos participantes da pesquisa, analisaram-se as informações assim como do significado da Educação Inclusiva para esses profissionais, observando a existência (ou não) de políticas de inclusão nos projetos e planejamento escolares no município de Frutal. Sendo assim, este trabalho se apropria de experiências vivenciadas por um grupo que busca o mesmo conhecimento, entendimento, reflexões e promove a auto avaliação da prática preparada que leva à boa mediação e, assim, à aprendizagem efetiva do alunado com NEE.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Representação social. Práticas pedagógicas.



SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa. Inclusive Education in the perspective of the teachers of the municipal network of Frutal / MG: a study in social representations. Dissertation (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate which Social Representations that the ESA and Apoio teachers of the municipal schools of the city of Frutal / MG have Inclusive education. This research takes as an object the Inclusive Education in the perspective of the professionals of the municipal network of this municipality in a study in SR, starting from the point of view of what is to be EI for each participant, in the way they see the sense of IE in the mediation of knowledge, in the hypothesis of contributing or not with the student, together presented in this work with reflection, theoretical study and performance of teachers; presents the barriers of acceptance that impede and / or impede learning and its effective consolidation, from a perspective of the social representations experienced in Frutal / MG. Social representation explains social phenomena from the collective, without losing individual characteristics and builds collective or shared knowledge, in order to build the common reality of the group. The study is supported by the theory of Social Representations, referenced in the conception of Moscovici (1978) and Jodelet (2001). The subjects of the research were 28 professionals who work in inclusive education of the municipality in the functions of support teachers and the ESA room. Thus, this paper presents as general objective to discuss the inclusion process from the identification of the social representations of teachers of the municipal schools of Frutal-MG on Inclusive Education, focusing on the pedagogical practices carried out by them. In order to reach the research purposes, a quantitative-qualitative research based on the theoretical-methodological trajectory based on the studies of Moscovici (1978) and Jodelet (2001) and the Central Nucleus of Abric (2001) sub-theory was chosen. In order to base the analyzes and reflections, a theoretical contribution was sought in works by Duarte (2001), Facci (2004) and Gatti (2010), as well as Beyer (2010), Glat and his collaborators (1998); Pletsch (2009; 2010), Glat; Pletsch (2011), Senna (2008), Mantoan and Marques (1997). In addition to the Social Representation Theory and the analysis of the open questions of the questionnaire, the Basis of the Content Analysis of Bardin (2011) will be used for the procedures ie processing and aid of the data analysis, EVOC version 2000 Software to assist in the analyzes that seek to identify in the Social Representations the central and peripheral elements; for words and for analysis, the Vergés Method (1992) was used to organize the evocations according to the order of appearance, according to the analysis group, highlighting the main elements contained in it and linking them with the secondary elements and thereby complementing the information. The results showed that teachers, although they have been anchored in feelings that do not denote relationships with learning, still seek theoretical knowledge in continuing education to improve their practices. To this end, even if teachers are not fully prepared for Inclusive Education or have only the basic domain that will help them to act in this context, they strive to seek knowledge and / or theoretical subsidies for child care, each with its specialized educational need, or by the search for methodologies of study adapted to this reality or by knowledge built from experiences that become meaning for each fact. As a result, the profile of the research participants was traced, information was analyzed as well as the meaning of Inclusive Education for these professionals, noting the existence (or not) of inclusion policies in school projects and planning in the municipality of Frutal. Thus, this work appropriates experiences experienced by a group that seeks the same



knowledge, understanding, reflections and promotes the self-evaluation of the prepared practice that leads to good mediation and, thus, the effective learning of pupils with SEN.

**Keywords:** Inclusive Education. Social representation. Pedagogical practices.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Destaques do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a criança com necessidades educacionais especiais. ....	39
<b>Quadro 2</b> Especificação dos itens da Sala Tipo I.....	43
<b>Quadro 3</b> Especificação dos itens da Sala Tipo II.....	43
<b>Quadro 4</b> Lista a partir do termo Educação Inclusiva ordenadas por importância: .....	112
<b>Quadro 5</b> Palavras mais evocadas e seus significados a partir do termo Educação Inclusiva .....	113
<b>Quadro 6</b> Primeiro Quadrante: AFETIVIDADE.....	117
<b>Quadro 7</b> Segundo Quadrante: APRENDIZAGEM .....	120
<b>Quadro 8</b> Terceiro Quadrante: COGNITIVO-SOCIAL.....	121
<b>Quadro 9</b> Quarto Quadrante: DESAFIOS .....	122



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 O Campo de Estudos da Representação Social.....	83
Figura 2 Quadrantes gerados pelo EVOC .....	115

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 Tempo de atuação na docência .....	94
--	----



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Faixa etária dos professores .....	88
<b>Gráfico 2</b> - Formação de professores no magistério.....	89
<b>Gráfico 4</b> - Professoras com pós-Graduação .....	90
<b>Gráfico 5</b> - Instituições educacionais que atuam ou já atuaram .....	92
<b>Gráfico 6</b> - Dedicção à docência por semana.....	93
<b>Gráfico 7</b> - Cargo ou função desempenhada.....	94
<b>Gráfico 8</b> - Tempo de atuação na docência do magistério.....	95
<b>Gráfico 9</b> - Conhecimento da legislação relacionada à Educação Inclusiva .....	97
<b>Gráfico 10</b> - Suficiência das Políticas para contemplar a inclusão.....	97
<b>Gráfico 11</b> - Atuação como Professor de AEE e/ou Apoio.....	99
<b>Gráfico 12</b> - Políticas públicas oportunizam o desenvolvimento das potencialidades.....	100
<b>Gráfico 13</b> - Utilização das contribuições dos colegas no planejamento .....	101
<b>Gráfico 14</b> - Motivação para trabalhar na EI.....	104
<b>Gráfico 15</b> - Atendimento da formação no trabalho de EI .....	106
<b>Gráfico 16</b> - Necessidade de melhoria na Graduação.....	107
<b>Gráfico 17</b> - Possibilidade de organização escolar a partir dos documentos oficiais.....	108
<b>Gráfico 18</b> - Suficiência das políticas de inclusão na formação e no processo de inclusão.....	109



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Inclusiva
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE/CP	Conselho Nacional de Ensino
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EVOC	Ensemble L'analyse des programmes des evocations Permettant de Vergés (Análise geral dos programas de evocações Permitindo a Verges)
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAID	Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG PORVIR	Organização Não Governamental PORVIR
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIGITEC	Sistema de Gestão de Investimentos em Tecnologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIUBE	Universidade de Uberaba



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	28
<b>2.1 A concepção de Educação</b> .....	28
<b>2.2 Concepção Inclusiva</b> .....	30
2.2.1 Aspectos legais .....	52
<b>2.3 Educação Inclusiva e o contexto escolar</b> .....	59
<b>2.4 Educação Inclusiva e a formação de professores</b> .....	61
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	74
<b>3.1 A pesquisa quanti-qualitativa e a representação social</b> .....	74
<b>3.2 Coleta de dados</b> .....	76
<b>3.3 Os participantes da pesquisa</b> .....	77
<b>3.4 Tratamento e análise dos dados</b> .....	77
<b>3.5 A Teoria das Representações Sociais</b> .....	79
<b>3.6 A subteoria do núcleo central</b> .....	83
<b>4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE</b> .....	87
<b>4.1 Os participantes da pesquisa</b> .....	87
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>ANEXOS</b> .....	138
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO</b> .....	138
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	144
<b>ANEXO C - RELATÓRIO EVOC</b> .....	145



## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema bastante discutido, por vezes, considerada uma inovação, embora venha sendo discutida há tempos dentre eles alguns teóricos como Duarte (2001), Facci (2004), Gatti (2010), Beyer (2010), Plestsch(2009/2010), Senna (2008) e Mantoan e Marques (1997). Tal necessidade partiu dos acontecimentos mundiais nas últimas décadas em decorrência de novas demandas e perspectivas sociais, no qual os profissionais da educação têm buscado formas mais inclusivas e menos segregantes de absorver os alunos especiais nas redes de ensino. Mas, foi a partir da década de 1990, que este movimento ganhou força, e houve o reconhecimento da Educação Inclusiva como política prioritária na maioria dos países, inclusive o Brasil. Segundo a UNESCO (1994), a educação inclusiva tem como princípio de que todos os alunos, independentemente de suas características e de situação social ou econômica, tenham sua vaga garantida nas escolas regulares, cujas estruturas devam se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário, o qual impede, de todas as formas, ações discriminatórias ou de exclusão de quaisquer crianças com ou sem deficiências.

Alguns teóricos como Duarte (2001), Facci (2004), Gatti (2010), Beyer (2010), Plestsch(2009/2010), Senna (2008) e Mantoan e Marques (1997) que deu origem a vários movimentos e, juntamente com eles, a contribuições das políticas públicas e, não menos importante, à conscientização e à aceitação da inclusão, cada segmento a seu modo. É crescente o número de pessoas com deficiência e que são privadas de acessibilidade, que buscam seus direitos e seu lugar na sociedade, pois não se encontram em igualdade de condições, nem sujeitos às mesmas oportunidades que os demais, dentro da sociedade. A Constituição Federal de 1988 garante o direito de todos à Educação e, segundo Sasaki (2010), esse direito contribui para uma nova sociedade, por meio da transformação de ambientes físicos e também da mudança do pensamento das pessoas.

Para Aranha (2002), a Educação Inclusiva constitui o envolvimento, o ajuste e a afinidade que significam um convite, em vez de se esperar um pedido, isto é, uma entrada para quem tem esperado do lado de fora, um chamado àqueles que possuem deficiência. Desta forma nos faz elucidar e refletir a importância da inclusão e do sentir-se incluído, parte do processo de ensino-aprendizagem e do processo de participação escolar, uma vez que

muito se espera da escola, mas nem sempre são encontradas as estratégias que fomentem a inclusão. Não basta entrar na escola para sentir-se parte do processo. É necessário que o processo de inclusão seja ajustado e afim, assim como dito por Aranha (2002), mas que sofra constantes adaptações curriculares e pedagógicas, para que aconteça de fato e obtenha-se êxito para os alunos com NEE.

É, de alguma forma, “um lugar” no qual as pessoas com deficiência possam sentir-se motivadas ou encorajadas a participar da sociedade com completude de suas capacidades, como cidadãos e companheiros, ou seja, incluir os que tiveram seus direitos perdidos ou que, devido a algum fator, não os exercem.

Percebe-se que a inclusão é aceitar as pessoas e conviver com elas da maneira que elas são, com as suas capacidades e limitações, assim como qualquer outra pessoa, independentemente de possuir alguma necessidade especial ou não. Grande parte dos indivíduos possuem algum tipo de limitação(ões), de diversos aspectos e em qualquer área, seja neurológica, psiquiátrica, emocional, social, nas relações, na comunicação oral ou escrita, física entre outras. O respeito às diferenças deve ser abordado desde a infância, que é o período de alicerce do caráter. Ao contrário do que muito se lê, não somos iguais. Temos, sim, os mesmos direitos e deveres, mas somos todos diferentes nas particularidades: gostos de culinária, músicas, esportes, vestimentas; na religião, entre outros. Dessa forma, somos iguais em sermos todos diferentes. Assim sendo, não teremos dificuldades em aceitar qualquer que seja a diferença física, cognitiva ou social.

Observa-se também um movimento a favor da inclusão, pois a escola inclusiva precisa considerar que todos os alunos têm direito de participar igualmente da sociedade e de forma que as deficiências sejam atendidas e respeitadas. A escola precisa transformar sua prática, sua formação e o desenvolvimento de seu projeto político pedagógico. Aranha (2004) constata que, para as transformações acontecerem no ambiente escolar, é preciso que se transformem as ideias, as atitudes, o contexto das relações sociais e entre os profissionais, para que tais mudanças se reflitam no âmbito político, administrativo, assim como no didático-pedagógico.

Moramos em um país com vasto território, mistura de raças, povos e culturas, credos, condições geográficas, línguas diferentes, inclusive dos povos que antecederam o descobrimento do país. Assim sendo, dá para se afirmar que é válido e muito nos acresce aceitarmos a diferença, sermos cidadãos inclusivos. A inclusão de pessoas com alguma necessidade especial nada mais é que mais um tipo de inclusão pois poderia ser inclusão por opções de gêneros, religiosa, físicas, étnicas ou até financeiras e mais um grupo minoritário que busca a aceitação e o respeito de todos buscando uma sociedade que se apresente de

forma mais justa buscando a igualdade entre os seres humanos. Vale ressaltar que o preconceito é um tipo de julgamento que expõe o que não se aceita. Sendo assim, passam a existir nas ações e atitudes que interferem no tratamento, nos direitos de outras pessoas e se tornam uma discriminação.

Espera-se que, tão logo se adote o termo “Educação” e não Educação Inclusiva ou Especial, pois a Educação, na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, é destinada a todos. É necessário romper com a rejeição, com a discriminação e o com o preconceito, sem que precise ainda assim haver algo imposto para ser aceito. Poderia ser somente trabalhado para todos o que seria para um, mas cada um aprenderia na proporção do seu limite, da sua forma, da sua capacidade e com as suas diferenças. Assim sendo, devemos empenhar-nos, dedicar-nos, para que a inclusão aconteça de forma eficaz, efetiva, contínua. É fundamental aceitar cada limitação, valorizar os diferentes níveis de saberes, romper com os paradigmas tradicionais conservadores e, dessa forma, eliminar as barreiras para a real Educação para todos.

A Educação Inclusiva é um tipo de Educação que acolhe as pessoas, sem fazer distinção entre elas. Qualquer que seja a sua deficiência ou a sua necessidade educacional especial, o aluno passa a ser discriminado, rejeitado e excluído por ser diferente, ainda que a sua diferença seja a superdotação. Já o processo de incluir se destina a todos, acolhe todos e interage com todos. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a C.F. (1988) e a LDBEN nº9394/96 deixam claro que somos iguais perante a lei e as últimas duas citadas estabelecem que o alunado com N.E.E devem estudar de preferência nas escolas regulares e que todos tem direito a educação não podendo negar matrícula para quaisquer que sejam, esteja a escola preparada ou não. E para melhorar a educação com pessoas com N.E.E. na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) realizada em Jomtien na Tailândia acordaram fixando metas para melhorar a educação de crianças e jovens com N.E.E.

Desta forma, Borges (2012) nos acrescenta que “é preciso garantir o acesso a cursos de qualidade, que garantam também o acesso ao conhecimento e não somente à certificação. Sabemos que o discurso da escola pública de boa qualidade, relacionado com o princípio de inclusão e tão alardeado nos discursos e nas políticas educacionais, exige professores com perfil diferenciado, capazes de orientar sua prática por uma sólida concepção educacional”. A pedagoga e autora de uma vasta obra Maria Teresa Eglér Mantoan (1997) é uma das que se destacam na discussão sobre a inclusão e a Educação Inclusiva. Ela explica que respeitar as diferenças é o primeiro passo para a inclusão e para que vivamos em maior justiça na

sociedade. Concordando com Mantoan, as escolas especiais não incluem os alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que os isola dos demais alunos e passa a ser um local específico de tratamento dessas necessidades educacionais especiais, sem grandes intenções para a superação das dificuldades e para a ampliação de suas potencialidades, isto é, é mais uma forma de segregação, uma maneira de retirar os estudantes com necessidades educacionais especiais do convívio com outros estudantes “ditos normais” e os encerrar em um ambiente que os restringe ao não desenvolvimento das suas potencialidades.

De acordo com Mantoan e Marques (1997), a tolerância, o respeito, a aceitação do outro são valores importantes para o crescimento de uma sociedade mais justa em que todos tenham igualdade como cidadãos.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN; MARQUES, 1997, p.12).

Os valores e sentimentos a que os alunos estão expostos, quando estão em uma escola inclusiva, promovem ainda mais o desenvolvimento de comportamentos positivos nos alunos ditos normais e ainda confere aos alunos com necessidades educacionais especiais a possibilidade de avançar em seu desenvolvimento cognitivo e social. Trata-se a inclusão de um fator de crescimento mútuo e coletivo que propaga a aprendizagem a toda a comunidade escolar e favorece o crescimento de todos como pessoas e como grupo social.

Para Mantoan e Marques (1997), a exclusão escolar se manifesta em padrões de ignorância científica do saber escolar. A exclusão não democratiza, pois possibilita novos grupos sociais, mas não novos conhecimentos. É excludente aquele que ignora o conhecimento e massifica o ensino, impossibilita a criação de novas formas de diálogo e não se abre a novos conhecimentos. Tratar a exclusão como algo normal é fugir do conhecimento sobre o outro, é pensar que as nossas individualidades ou dificuldades são superiores às dos outros indivíduos, é perder a oportunidade de conhecer outras relações e crescer juntos com elas.

Outro fator de exclusão julgado por Mantoan e Marques (1997) diz respeito ao ensino curricular, pois separa os conhecimentos, em vez de perceber as relações existentes entre eles. Ao contrário, “[...] o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento; não reduz o complexo ao simples, tornando

maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções” (MANTOAN; MARQUES, 1997, p.13). É nessa forma de pensar que entendemos a busca do conhecimento na inclusão, no saber coletivo, integrado e interativo que agrega, soma e permite a evolução dos indivíduos.

É pela inclusão que aparecem as potencialidades e estratégias da Educação Inclusiva, pois permitem, aos seus pares, o desenvolvimento de habilidades e de competências e o contínuo crescimento do processo de ensino-aprendizagem. A inclusão é questionadora, transformadora e deve ser implantada em todas as escolas regulares, não apenas em escolas especiais, como no passado.

Quanto à inclusão, essa questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN; MARQUES, 1997, p.16).

Segundo esses autores, a inclusão é a única oportunidade de reverter a situação das escolas, pois as “deficiências” encontradas nos alunos, indicam as reais deficiências do ensino que tais escolas ministram. As escolas se preocupam com o que o aluno aprendeu e com o que ele não aprendeu, mas raramente se avalia o como a escola ensina, de qual maneira os alunos chegam a esse processo e, no fim, os alunos é que são castigados com a reprovação, com a evasão escolar, com a exclusão e com a discriminação por não serem capazes (MANTOAN; MARQUES, 1997). Dessa forma, observa-se um processo educativo cheio de falhas e que não se reconhece como responsável pelas deficiências no processo de ensino-aprendizagem. A escola espera por decisões governamentais para transformar-se em uma escola inclusiva.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores pode influenciar os formatos de Educação Inclusiva. Todos os confrontos, conflitos e situações escolares deveriam passar pela formação de professores. A Educação é contínua, construída de forma contemporânea juntamente com as relações estabelecidas com os outros e com os acontecimentos históricos de cada época. Em decorrência desses fatos, percebemos que se essas vivências e ou experiências podem vir a contribuir e/ou possibilitar que se aceite o outro com suas limitações e capacidades compartilhadas na formação de cada indivíduo; isso acresceria muito ao ambiente escolar, visto que é na formação docente que se adquirem técnicas e conhecimentos para o exercício da docência, para aplicar as configurações do processo de ensino-aprendizagem. É no processo de formação que os professores encontram os momentos de

reflexão, de socialização e de construção da sua personalidade docente. E essa percepção trouxe ao Estado a visão de que se deveria investir na formação para que houvesse uma real Educação Inclusiva.

Segundo Dechichi (2001), foi ao final dos anos 80 e início da década de 1990 que começaram as discussões sobre a inclusão escolar. Foi um período intenso de debates, discussões e posicionamentos a respeito do processo de integração e das limitações a que estava sujeita, visto que tanto a integração quanto a inclusão são maneiras de inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, mas esse atendimento não se restringe às crianças com necessidades educacionais especiais, mas sim todos que se encontram em situação de vulnerabilidade ou em situação de exclusão, pois, “a escola inclusivista respeita e valoriza as diversidades apresentadas por seus alunos” (DECHICHI, 2001, p.50).

Para que haja interação na escola é importante que se discuta sobre os requisitos básicos para sua implantação. Para Dechichi (2001), a interação depende do aprimoramento dos profissionais ligados à Educação Inclusiva, da adoção por parte da instituição de posicionamentos e procedimentos de ensino mais contemporâneos, baseados em práticas pedagógicas mais atuais e principalmente na transformação dos profissionais quanto às atitudes e formato de avaliação para indicarem o progresso dos estudantes, assim como do atendimento às famílias dos alunos e de todos que o processo de inclusão abranja.

Sendo assim, uma forma de se estudar e prever ações que visem o coletivo escolar é por meio das representações sociais. Assim, foi tomada neste estudo a teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológica, pois tem o objetivo de explicar fenômenos sociais a partir de uma perspectiva coletiva sem, no entanto, perder as características individuais. Estuda-se o comportamento dos indivíduos e, em consequência, o comportamento daqueles que o observam, no qual se indicam as relações interpessoais (JODELET, 1989).

As representações sociais são adquiridas a partir do conhecimento popular, das relações estabelecidas entre as pessoas e que se sustentam pelos conhecimentos construídos a partir de experiências apropriadas individual ou coletivamente e que se materializam em novos significados.

A tentativa de se renovar a discussão sobre as relações sociais e dos sentidos arraigados pela cultura, advindos das expressões de um povo, está contida na representação social. Assim, Jodelet (1989) afirma que ela atua como uma forma de construir o conhecimento, edificado coletivamente ou compartilhado entre os grupos, com a finalidade de

se obter a construção da realidade comum a um coletivo, ou seja, é nas representações que se firmam as expressões e entendimentos de um grupo e que levam à construção do conhecimento informal e do formal, pois o que se observa nas rodas de conversa, nas relações sociais ou no convívio entre os indivíduos é a aprendizagem mútua, transmitida pelos relatos e experiências vivenciadas pelos indivíduos e que coletivamente se reinventam, moldam-se e adaptam-se à necessidade de cada indivíduo.

Brasil (2005) também destaca que almejar uma Educação Inclusiva é lutar pelo direito à Educação como igualdade de direitos e de participação na sociedade. O que se espera é uma Educação que ofereça as mesmas oportunidades de aprendizagem e de progresso para todos os estudantes, quer sejam estudantes com necessidades educacionais especiais quer sejam os ditos normais, embora cada um dos grupos apresente específicas necessidades e contextos que devem ser atendidos e melhorados pela equipe pedagógica em igualdade de condições e em diversidade de estratégias para o sucesso de todos. Todas as crianças têm seus direitos garantidos pela Declaração dos Direitos Humanos e preconizados pelas políticas nacionais de Educação, embora existam inúmeras crianças sem acesso a uma Educação de qualidade ou a políticas voltadas para suas necessidades. Não basta matricular uma criança em uma escola sem que, em seu projeto político pedagógico, não esteja descrito de que forma sua Educação será garantida e como se estabelecerá o ensino e as relações entre os seus sujeitos.

Para Dellani e Moraes (2012), é preciso considerar que, se os alunos com deficiência participam da aprendizagem com os demais alunos da escola de forma inclusiva, eles terão melhores oportunidades de aprendizagem, pois aprenderão, por meio da socialização com os outros alunos. Dessa forma, observa-se que a convivência social pode levar à construção coletiva da aprendizagem, pois da mesma forma pela qual estudantes com NEE aprendem questões relativas ao seu desenvolvimento cognitivo e desenvolvem habilidades sociais, os estudantes ditos normais aprendem valores, como respeito, aceitação às vulnerabilidades do outro, superação, convivência, colaboração, entre outros. A formação docente é uma forma de mudar a concepção do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita criar contextos educacionais mais inclusivos, capazes de oferecer ferramentas de aprendizagem a todos os alunos, com respeito ao tempo e ao ritmo de cada um, pela superação das dificuldades e barreiras sejam elas físicas, emocionais, psicológicas, culturais, sociais etc.

Ao garantir o atendimento aos alunos com deficiência, ressalta-se a importância de considerar a individualidade de cada um como direito básico da sua identidade e respeito e cidadania:

[...] o direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando a cada pessoa pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal (BRASIL, 2005, p.9).

Nesse sentido, questionamos como os profissionais são preparados para enfrentar as exigências necessárias ao seu preparo didático-pedagógico. “O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (PLETSCH, 2009, p.150). Os cursos de Licenciatura fornecem, em sua grade curricular e na teoria, entendimento sobre leis, procedimentos e estratégias inclusivas, embora falhe na prática, com a aplicação dessa aprendizagem teórica nos estágios e em atividades práticas que demonstrem o conteúdo de ensino-aprendizagem. No Brasil, a formação de professores segue um modelo inadequado, tal como a falta da relação entre teoria e prática, que não acompanha as mudanças contemporâneas, como as reivindicações da Educação Inclusiva, como descreve, Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial, a autora ainda destaca que a ideologia da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145). Gatti (2010) já abordou esse atraso destacando quatro aspectos, sendo eles: o da “legislação relativa a essa formação; as características sócio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas”. Pletsch (2009, p.150) lembra que “[...] dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a Educação de pessoas com necessidades especiais”.

Sendo assim, este trabalho discute o processo da Educação Inclusiva na formação docente na perspectiva da representação social, com a intenção de identificar as representações sociais que os professores das escolas municipais de Frutal-MG têm construído sobre a Educação Inclusiva, com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores esclarecer sobre os conceitos que envolvem essa temática e evidenciar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

A seguir, apresentam-se as questões norteadoras para elucidar sobre a E.I. Buscou-se, ao longo deste trabalho, entender o que constitui a Educação Inclusiva e elucidar os assuntos

sociais e pedagógicos envolvidos nesta investigação. Espera-se, também, que a escola seja um espaço que fomente o acesso ao conhecimento, para que se atenda à missão de levar a Educação a toda população. Assim, este trabalho se justifica pela necessidade de discussão sobre a realidade da prática da inclusão, indicando os pontos vulneráveis e os avanços da formação docente. Essa investigação promove um debate sobre as representações sociais atribuídas ao profissional docente e sua atuação no sistema educacional. Para tornar mais clara esta ideia, investigou-se sobre as implicações das relações que se estabelecem para a formação de um grupo social, a saber: como os saberes socioculturais dos participantes da pesquisa, influenciam a construção das ações sobre o planejamento escolar realizados em sala de aula? Como se organiza e se constrói a Educação Inclusiva no âmbito escolar, com a participação dos professores das escolas municipais de Frutal?

Questiona-se também se há inclusão nas escolas. De que forma essa inclusão é entendida e praticada? Há formação específica sobre inclusão na formação de professores? Nesse sentido, como se dá o processo de formação do professor? Convém também averiguar como ocorre, de fato, inclusão nas escolas? Como se dá este processo de inclusão? Qual a preparação do ambiente escolar para receber esses estudantes especiais? Existe alguma continuidade na formação de professores para trabalhar com os alunos com deficiência? O que diz a legislação em relação aos direitos e deveres?

Dessa forma, pretendemos compreender quais as lacunas existentes, avanços e retrocessos do processo formativo docente e da execução das práticas pedagógicas desse profissional no ambiente escolar, por meio da análise das vivências dos profissionais do Ensino Fundamental I do município de Frutal/MG que trabalham com a Educação Inclusiva.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral identificar as representações sociais que os professores das escolas municipais de Frutal-MG têm construído sobre a educação inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Para alcance deste objetivo, foi imprescindível conhecer o perfil dos participantes de pesquisa; identificar o núcleo central das representações sociais que os professores da Educação Básica têm construído sobre a Educação Inclusiva a partir de suas práticas pedagógicas e da contribuição para a aprendizagem do aluno; compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e como consideram as políticas de inclusão concebidas nos projetos pedagógicos das escolas municipais de Frutal; conhecer a relação estabelecida entre a inclusão e a formação de professores, na perspectiva do ambiente escolar.

A relevância da pesquisa se justifica pela necessidade de se debater, refletir e proporcionar subsídios teóricos sobre a inclusão no âmbito da formação e da prática dos

profissionais docentes. Pretendemos identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na Educação Básica atendem às políticas de inclusão, concebidas nos projetos pedagógicos e se as formas pelas quais eles pensam e praticam — didática e pedagogicamente — a Educação Inclusiva tem contribuído para a aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, espera-se, também, que a escola seja um espaço que fomente o acesso ao conhecimento, para que se atenda à missão de levar a Educação a toda a população. Este trabalho se justifica também pela necessidade de discutir realidade da prática da inclusão, indicando os pontos vulneráveis e os avanços da formação docente.

Para que haja uma Educação Inclusiva que contribua para a qualidade de ensino e atenda aos alunos com deficiência, há que se esperar que toda a comunidade escolar em que as escolas se inserem, participe de forma consciente e responsável construindo, juntos, o ideal que se espera (ARANHA, 2004).

Espera-se que a escola seja um espaço que fomente o acesso ao conhecimento, para que se atenda à missão de levar a Educação a toda a população.

A Educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (ARANHA, 2004, p. 4).

Como metodologia para este trabalho, utilizou-se a abordagem quanti-qualitativa, cuja revisão de literatura partiu da consulta dos termos descritores e palavras-chave, como busca nas bases de dados: *Scielo*<sup>1</sup>, *Science Direct*<sup>2</sup> e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*)<sup>3</sup> por se tratar de materiais acadêmicos de diversas áreas da Educação e afins, de pesquisadores nacionais, tornando-se uma importante fonte de pesquisa de forma muito abrangente, de instrumento de grande relevância.

Por meio da abordagem quanti-qualitativa, pretende-se chegar aos resultados sobre a Educação Inclusiva, observar cada participante de forma individual e, posteriormente, no total dos profissionais que ocupam as mesmas funções e atribuições e assim aprofundar os conhecimentos para, posteriormente, colocá-los em números para serem analisados, no que

---

<sup>1</sup>Base de dados de pesquisa científica *Scielo*. Disponível em: <<http://search.scielo.org/>>. Acesso em: ago. 2016.

<sup>2</sup>Base de dados de pesquisa científica *Science Direct*. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/>>. Acesso em: ago. 2016.

<sup>3</sup>Base de dados de pesquisa científica *Capes*. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em ago. 2016.

diz respeito à Educação Inclusiva no município de Frutal/MG e por permitir a discussão da representação social, discorrer sobre o perfil de cada participante, suas definições e reflexões, seus conceitos sobre a Educação Inclusiva e suas implicações. Foram estudados teóricos como Moscovici (1978), Jodelet (1989) e Abric (2000).

Para Reis e Bellini (2011, p. 151) “[...] a teoria das Representações Sociais trata de operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade. Parte do pressuposto de que existe forma de conhecer e de se comunicar guiada por objetivos diferentes, formas que são móveis”. Sendo assim, adotam-se os procedimentos de coletas de dados e alguns aspectos relativos à sua organização.

Coleta de dados – Souza Filho (1995) afirma que nessa fase, a compreensão do fenômeno seja feita em termos de observação, pois ainda não se pode falar em causa e efeito, mas de interação entre elementos da realidade a ser [...]. Segundo Moscovici (2004), o estudo das representações sociais requer que nos retornemos aos métodos de observação. Para tanto, pode-se usar a observação participante, ou a entrevista com roteiros abertos, ainda que contivesse temas geradores (REIS; BELLINI, 2011, p. 153, grifo nosso).

Na organização da pesquisa, os 28 participantes profissionais, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professores de Apoio participaram da aplicação de um questionário composto por cinco partes, contendo questões abertas e fechadas relacionadas às temáticas: perfil, formação acadêmica e profissional, aspectos legais, contexto da escola e técnica de associação livre de palavras. O questionário também contemplou a técnica de associação livre de palavras, que foram processadas no *software* EVOC. Os critérios de inclusão desses participantes foram: trabalhar na Rede Municipal de Frutal-MG e atuar em salas especiais com mais de um ano de serviço prestado. Quanto aos critérios de exclusão, definimos que os participantes que trabalham na zona rural e com menos de um ano não participariam da pesquisa.

No processamento das análises dos dados, além a Teoria das Representações Sociais e da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) utilizou-se o *Software* Ensemble L’Analyse des Programmes des Evocations-EVOC® versão 2000. O *Software* EVOC busca identificar o núcleo central e periférico das representações sociais. Após a Associação Livre de Palavras, adotamos para análise, o Método de Vergés (1992) que ressalta nas respostas os principais elementos e liga-os aos elementos secundários, que complementam as informações.

A estrutura do texto e organização da pesquisa é apresentada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda sobre a Educação Inclusiva, no qual se discute a concepção da Educação e as ações relacionadas à política de inclusão no contexto contemporâneo. Traz

também os conceitos e concepções sobre a Educação Inclusiva, na perspectiva do contexto escolar e da formação de professores, explicitado pelas práticas pedagógicas e inclusivas dentro desse contexto.

Nessa discussão, busca-se debater a importância da Educação Inclusiva como ambiente de qualidade de ensino e de desenvolvimento das potencialidades e necessidades de cada estudante, sejam elas especiais ou não. Trata a Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino que deve ser processual e inovadora e passar, constantemente, por alterações e avaliações, para que atenda aos estudantes com necessidades educacionais e atinja a construção efetiva do processo ensino-aprendizagem. Tais alterações devem acompanhar as mudanças culturais e estruturais para possibilitar aos estudantes as condições necessárias à sua aprendizagem. Praticar a Educação Inclusiva não é o mesmo que ser uma escola especial, pois a inclusão deve estar presente em todos os ambientes educacionais.

O segundo capítulo discute a trajetória e apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação de abordagem quanti-qualitativa, com referencial que discute a respeito da Teoria das Representações Sociais. Nesse capítulo, são apresentados os procedimentos de pesquisa, que se deu, inicialmente, pela busca de termos e expressões em três bases de dados - *Scielo*, *Science Direct* e *Capes*.

Apresentam-se no terceiro capítulo desse trabalho, os procedimentos de análise que foram desenvolvidos através de uma pesquisa por meio de entrevista, onde a descrição dos sujeitos participantes e o perfil dos professores do A.E.E e de Apoio das Escolas Municipais de Frutal/MG, as formas de coleta, proposta de análise e tratamento dos dados. Além disso, discutem as representações sociais, suas características e a forma pela qual se apresentam no ambiente educacional, a relação entre as representações sociais e a Educação Inclusiva e as inferências necessárias à formação de professores.

## **2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Educação escolar é uma atividade social que, através de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais. (LIBÂNEO, 1994, p. 52).

A Educação Inclusiva é um movimento baseado em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que permeiam discussões mundiais que defendem os direitos de TODOS a uma Educação com os mesmos objetivos de formação e de promoção do indivíduo. Libâneo (1994) discute a Educação como uma atividade resultante de atividades sociais, como formação dos indivíduos ou de forma coletiva, construída da formação docente. A Educação é guiada pelos mesmos conceitos que norteiam os direitos humanos e que buscam a correção de desigualdades sociais para colocar os indivíduos em condições igualitárias de ascensão sociocultural. Isso desencadeia, no espaço escolar, um ambiente de profunda discussão, criticidade e crescimento do homem como ser social.

Este capítulo trata-se de um diálogo com a História da Educação Inclusiva partindo de um cenário conquistado em âmbito mundial, chegando ao Brasil, consolidando e crescendo ao longo dos anos. Com as políticas públicas, tem avançado para garantir que as pessoas com NEE sejam reconhecidas como seres com os mesmos direitos e deveres, sejam tratadas, consideradas e respeitadas como cidadãs, independentemente de qual seja sua diferença — idade mental ou cronológica, condição física, orgânica, de comportamento, intelectual ou qualquer outra limitação independente, buscando a equidade. Vale ressaltar que ainda há muitos avanços a serem conquistados, assim como na Educação regular.

### **2.1 A concepção de Educação**

Refletir sobre a Educação é apresentar de que forma o cidadão em desenvolvimento pode construir saberes, interpretar suas vivências, fortalecer suas habilidades, trabalhar suas limitações para atuar como cidadão, em uma sociedade que preza o convívio social e anseia por ele. Dessa forma, a escola tem por fim possibilitar essa autonomia dentro de um currículo

preparado e planejado, reconhecendo a importância da autonomia e da criticidade. Cada ser traz consigo sua bagagem e a cada geração se lapida da melhor forma, com base na sua concepção de mundo, de forma crítica e capaz, possua ou não alguma deficiência.

Ao se perceberem os obstáculos encontrados no ambiente escolar em relação ao processo de exclusão a que os estudantes com necessidades educacionais especiais estão submetidos cotidianamente, a Educação Inclusiva passa a ser um importante tema para superação e envolvimento da Educação no processo de inclusão. Torna-se necessária a retomada de discussões para além dos muros das escolas, para que as mudanças ali ocorridas não sejam apenas na estrutura física das salas ou espaço físico, mas também que atinjam questões de ordem cultural e social, redimensionando o entendimento da Educação e da inclusão no contexto escolar.

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 (BRASIL, 2007, p. 1, grifos nossos).

A concepção de direitos humanos, base da Educação Inclusiva, busca a igualdade entre valores e direitos do indivíduo dentro fora do ambiente escolar. Almeja-se, em perspectiva mundial, uma Educação Inclusiva que promova o direito de todos, por ações sociais, culturais, políticas e pedagógicas que permeiem situações em defesa dos direitos humanos, contrárias às formas de discriminação ou de exclusão e em busca de equidade de direitos para todos.

Legalmente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola deve acompanhar e contemplar o que Brasil (2007) apresenta sobre a Educação Inclusiva, que se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Essa Lei prevê que as escolas devam se preparar para assegurar e atender às necessidades educacionais especiais de todos estudantes. Isso permite a todos o direito ao ensino com qualidade, por meio do currículo, dos métodos, dos recursos e das organizações específicas para atender às necessidades de cada um e de todos. A Constituição Federal de 1988 define a Educação como direito de todos e estabelece igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola, como dever do Estado e, por meio de profissionais especializados, na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que determinam que a Educação de Ensino Superior preveja, em seu

currículo, a formação docente para a diversidade e que considere os conhecimentos necessários sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007).

A escola inclusiva deve preconizar a qualidade do ensino de acordo com as potencialidades e necessidades de cada estudante. Os descritores para uma Educação de qualidade devem ser construídos e embasados no Projeto Político Pedagógico (PPP), no art. 10º do CNE/ CEB N° 4/2009, no Art. 13, Inc.III. Esses aspectos fazem parte do planejamento e da prática dos profissionais da escola. É importante que todos os atores da escola façam e sejam participativos na construção do PPP, de forma que o protagonismo, as iniciativas individuais e coletivas sejam compartilhadas e estudadas de forma que todo o grupo cresça.

Quando a escola e os profissionais nela inseridos acreditam no potencial de seus alunos com necessidades educacionais especiais e no avanço dessas potencialidades, atribuem, além das responsabilidades inclusivas de participação, cidadania e crescimento do grupo como um todo e cumprem, de verdade, seu papel no envolvimento e no engajamento desses indivíduos na sociedade.

Dessa forma, o PPP deve vislumbrar também a Educação Inclusiva no ambiente escolar, assim como o conhecimento do perfil dos profissionais que atuam na EI, quem são e como pensam esses profissionais, assim como as funções exercidas pelos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, será estabelecido de que forma o exercício da docência pode interferir no processo de Educação Especial e da Inclusiva e como se apresentam as práticas pedagógicas ao longo das representações, para atingir ao que foi proposto pelo PPP.

Este trabalho pretende manifestar e revelar quem são e como pensam os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas públicas de Frutal-MG e como as representações sociais são identificadas no processo de Educação Especial e inclusiva. Nessa concepção, na próxima seção, busca-se inferir como a Educação Inclusiva pode contribuir para a implementação do ensino e para o recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais, observando as alterações estruturais e culturais, para que as ações se efetivem no contexto da inclusão.

## **2.2 Concepção Inclusiva**

A Educação Inclusiva é, sem dúvida, uma modalidade de ensino processual que passa por alterações e por contínuas avaliações, para, de fato, alcançar os alunos com necessidades educacionais especiais e promover a construção da aprendizagem. Para tanto,

percebe-se o questionamento sobre as condições de ensino, tanto de professores como da própria estrutura da escola regular, para que os alunos sejam atendidos com qualidade e sejam respeitadas as especificidades de aprendizagem, nas capacidades e limitações que apresentam.

Mendes (2010) afirma que, para que ocorra a implementação da Educação Inclusiva, é necessário reestruturar as escolas, no que diz respeito, principalmente à formação dos professores, fomentar a adoção de estratégias de ensino para que o professor saiba proporcionar o ensinamento dos conteúdos de forma diferenciada e adaptada a todos os alunos sejam eles com deficiência ou não. Nesse sentido, não basta que sejam feitas reformas na estrutura física, se não houver mobilização para que a formação e a atualização docente no preparo para o trabalho diferenciado que se exige na Educação Especial.

Se não houver mudanças estruturais e culturais, a escola está fadada a não oferecer as condições de que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam para a sua aprendizagem. Nas escolas municipais de Frutal-MG, os Professores de AEE e de Apoio do Ensino Fundamental I, reúnem-se periodicamente, para discutirem o planejamento e as estratégias de ensino para o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, com estudos, debates e pesquisas realizadas por esse grupo de professores.

Cunha e Enumo (2010) destacam que as pessoas com necessidades educacionais especiais podem avançar em seu processo de aprendizagem, uma vez que sejam estimuladas e/ou motivadas por meio de recursos de ensino adequados e preparados em um ambiente em que se sintam acolhidos e bem recebidos. Para esses autores, “[...] a aprendizagem é essencialmente social e as funções psicológicas humanas são constituídas a partir de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis” (CUNHA; ENUMO, 2010, p. 94). Assim, o convívio social e inclusivo é um facilitador da aprendizagem, no momento em que desperta um sentimento de pertencimento ao grupo. Quando o estudante com necessidades educacionais especiais está incluído entre os demais estudantes, isso pode possibilitar nele o desenvolvimento psicológico e social, a partir das relações estabelecidas com o grupo, pois essas relações afetam diretamente a aprendizagem.

Tal abordagem sociointeracionista leva a pensar em uma Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais que prioriza de imediato a interação social e então, especial. Considera-se, aqui, que o ambiente que cerca o aluno especial, principalmente a família, tem grande importância no desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais, pois é nesse ambiente que a criança encontrará as contribuições básicas para enfrentar e superar os problemas, conflitos, dificuldades, enfim, buscar atingir formas de agir e de se adaptar ao convívio social. Isso implica que a Educação para ser

especial não precisa acontecer dentro de uma escola especial, pois esse local rompe com os fatos reais. Deve-se, portanto, conhecer profundamente a realidade dos alunos, a ponto de conhecer quais são suas necessidades, para que se possa oferecer uma Educação de qualidade, na qual os profissionais estejam investidos de todo conhecimento para proporcionar uma Educação que os atenda em todas as suas necessidades (CUNHA; ENUMO, 2010).

Por outro ângulo, esses dois autores reforçam que a prática da Educação Inclusiva permite a discussão e a abordagem de aspectos sociais mais amplos, tais como História, Política e Economia, além de garantir um debate entre a Educação Especial e a Educação de forma geral. Assim, em um local no qual se percebe que há aceitação e acolhimento da diversidade, deve-se primar pela discussão, pela ampliação e pela promoção do acesso e da permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no recinto escolar, por meio do desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas que assegurem seu acesso, matrícula, permanência e conclusão.

Uma das formas de se assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no meio escolar é a criação de uma cultura que permita a inclusão em suas ações, de forma que sejam valorizadas as diferenças existentes e que se pratique a inclusão de valores vivenciados nos grupos sociais e que possam criar uma cultura inclusiva.

Dessa forma, os gestores educacionais fomentarão práticas de inclusão alicerçadas em suas diretrizes, documentos, planejamentos pedagógicos e experiências desse convívio, de maneira que levem a refletir sobre a cultura inclusiva e que possibilite a motivação para que outros participem do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. As políticas públicas voltadas para a cultura inclusiva podem garantir práticas educativas diferenciadas. Os gestores educacionais que fomentam práticas de inclusão alicerçadas em suas diretrizes, documentos, planejamentos pedagógicos e experiências desse convívio, refletem a cultura inclusiva e que possibilitam a motivação para que outros participem do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Aranha (2004, p.7) discute a questão do respeito e do desenvolvimento do educando; afirma que a “[...] escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. De fato, o entendimento e o respeito às diferenças individuais promovem a compreensão de que suas limitações podem ser superadas e suas potencialidades podem ser desenvolvidas por meio de estratégias que explorem as características de um e de outro, por meio da troca de experiências individuais e coletivas, ou

ainda mudanças ambientais e estruturais que possibilitem o seu desenvolvimento. Falar de inclusão não significa ser inclusivo, é necessário que sejam demonstradas transformações no ambiente escolar para que tal mudança se efetive.

Consideramos que Inclusão Escolar não é significado de escola especial, uma vez que ela pode estar presente em qualquer escola regular. Pode-se ter alunos inseridos em escolas regulares e não apenas escolas inclusivas, aproximando os alunos com necessidades educacionais especiais do que mais se aproxima da normalidade e proporcionando aprendizagem entre seus pares. Para Brasil (2005), o crescente avanço da inclusão, na atualidade, retira das escolas especiais os alunos para incluí-los na Educação Especial de escolas comuns, pois cada vez mais se escolarizam menos alunos e são especificamente, para necessidades educacionais especiais mais severas, que exigem cuidados mais próximos e constantes. A intenção é que, em um futuro próximo, as escolas especiais ou centros de Educação Especial se transformem em centros de recursos para serviços à comunidade e que atendam as escolas comuns que recebam pessoas com necessidades educacionais especiais. É importante salientar que, se antes se configurava um sistema de ensino segregado e paralelo à formação das majorias, no qual se separavam os indivíduos que fugiam da normalidade de aprendizagem, de comportamento ou que não atingissem as habilidades esperadas, hoje já se observa a busca de outras formas de Educação com alternativas que incluam mais e segreguem menos os alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino.

Alguns documentos apresentam a necessidade de se cuidar legislativamente da Educação Inclusiva, de forma que se garantam direitos aos cidadãos com deficiências e que ainda estão fora das políticas de inclusão. Tal necessidade partiu dos acontecimentos mundiais nas últimas décadas, em decorrência de novas demandas e perspectivas sociais, em que os profissionais da Educação têm buscado formas mais inclusivas e menos segregadoras de absorver os alunos especiais nas redes de ensino.

Todavia, foi a partir da década de 1990 que esse movimento ganhou força e houve o reconhecimento da Educação Inclusiva como política prioritária na maioria dos países, inclusive no Brasil. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (1994), a Educação Inclusiva tem como princípio que todas as pessoas, independentemente de suas características e de situação social ou econômica, tenham suas vagas garantidas nas escolas regulares, cujas estruturas devam adaptar-se às necessidades do alunado e não o contrário; isso impede, de todas as formas, ações discriminatórias ou de exclusão de quaisquer crianças com ou sem necessidades educacionais especiais.

Os documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) despertaram um novo olhar sobre as diferenças e contemplam, em formato de lei, os aspectos relacionados às mudanças na Educação e, apesar da amplitude da Legislação vigente, alguns se encontram com este estudo. O que se observa é que a legislação acompanha as mudanças e transformações da Educação Inclusiva ao longo dos anos. Não se pode afirmar que os saberes e determinações debatidos até hoje se limitem ao que já foi contemplado. A Educação, assim como a Educação Inclusiva, é contemporânea e está em um processo dinâmico de reflexo da realidade e dos fatos novos que evidenciam novas discussões e debates e que possibilitam a renovação dos documentos em questão.

Com a Carta para o Terceiro Milênio<sup>4</sup>, a partir da década de 1990, as discussões referentes à Educação das pessoas com deficiência começaram a adquirir alguma consistência, face às políticas anteriores, caracterizadas pela descontinuidade e pela dimensão secundária. O que se observa é que, na atualidade, ainda se tornam necessárias políticas públicas que assegurem os direitos básicos à população mundial, que guarda milhões de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A possibilidade de presenciar oportunidades iguais para as pessoas com necessidades educacionais especiais ainda é uma esperança, como resultado de políticas que apoiem a inclusão em todos os aspectos na sociedade. As políticas precisam ser sensíveis à dignidade do ser humano e à ampla diversidade existente na humanidade. Todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre as técnicas e tecnologias necessárias ao seu tratamento, no qual ajam de forma colaborativa e participativa na construção e no planejamento das ações necessárias à sua reabilitação, sendo corresponsáveis pela sua reabilitação e pelo resgate da cidadania.

A Convenção da Organização dos Estados Americanos também conhecida como Convenção de Guatemala, registrada por meio do Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001<sup>5</sup>, promulga a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de

---

<sup>4</sup>Essa Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*. Essa Carta apela aos Países-Membros para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para o atingimento desses objetivos. No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a Carta para o Terceiro Milênio é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação desses objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>.

<sup>5</sup>Decreto Nº 3.956. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>5</sup>Declaração Int. de Montreal Sobre Inclusão. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”. Nessa convenção se estabeleceu o que já vinha sendo discutido na “Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão”<sup>6</sup>, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Preconiza 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 esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.

Todas essas ações, ao longo da História, têm sido debatidas e fundamentadas na “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”<sup>7</sup>, Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75 se coloca a assegurar que a Declaração seja utilizada como base comum de referência para a proteção desses direitos. Essa declaração tornou-se relevante tanto por trazer o conceito de pessoa deficiente quanto por influenciar na concepção, utilizada pela Constituição Federal de 1988, do termo “pessoa portadora de deficiência.

Segundo ONU (1975), essa declaração definiu que

[...] qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou mentais seria “pessoa deficiente” (ONU, 1975, p.1).

Em 1989, a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989<sup>8</sup> que dispõe sobre o apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências; observa-se a preocupação com o lado social das pessoas com necessidades educacionais especiais e o apoio de que necessitam para a recuperação.

A Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>9</sup> é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien, novas abordagens sobre as necessidades básicas de

<sup>6</sup>Declaração Int. de Montreal Sobre Inclusão. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>7</sup> Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)> <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em jan. 2017.

<sup>8</sup>Lei Nº 7.853. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>9</sup>Declaração Mundial de Educação para Todos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

aprendizagem e busca, por meio do compromisso mundial, a garantia de todas as pessoas alcançarem os conhecimentos básicos em busca de uma vida mais digna, humana e justa. Assim, os países que participaram da Conferência foram incentivados e se comprometeram a elaborar Planos Decenais para cumprimento das metas do Plano de Ação contemplados na Conferência.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência, tais como descrito em seus artigos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à Educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios de e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer a solidariedade internacional (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Declaração de Salamanca, realizada na cidade de mesmo nome, na Espanha, em 1994, indica Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais<sup>10</sup>; representou um marco na História da Educação, pois se apresentou com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Ela proporcionou um modelo de ação que se baseia nos parâmetros da Educação Inclusiva, para garantir que crianças, jovens e adultos com NEE tenham acesso à Educação, no sistema regular de ensino. Assim, foram acordados os indicadores em relação aos direitos educacionais: o direito à Educação de todos os indivíduos; a igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais; e a promoção do acesso à Educação para a maioria das pessoas que apresentam NEE e que ainda não tenham sido por ela contemplados.

A Declaração de Salamanca determina que as escolas inclusivas devem:

[...] incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, exceto em casos justificados; proporcionar programas educativos tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades de cada criança, adotar uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades, combater as atitudes discriminatórias, contribuir para a criação de comunidades abertas e solidárias, contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva onde a Educação seja para todos, proporcionar uma Educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência, em uma ótima relação custo-qualidade,

---

<sup>10</sup>Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: jan. de 2017.

de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.1)

A Declaração de Salamanca foi um marco na legislação inclusiva, por apresentar *a priori* que todas as escolas devam ser inclusivas e não somente as escolas especiais devam acolher os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, considera-se também que não é a política que provoca a reformulação das práticas e, sim, o alcance do entendimento e a valorização do que se apresenta na realidade; isso fomenta a criação de políticas públicas que regulamentam e contribuem para uma sociedade mais inclusiva, seja pelo potencial de aprendizagem do ensino regular, seja pelo atendimento especializado e de acordo com a necessidade de cada indivíduo, em respeito às suas dificuldades e suas potencialidades.

Também em 1994, a Portaria n° 1.793, de dezembro de 1994<sup>11</sup>, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994, considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dois anos após, surgiu então a Lei que regulamenta a Educação Especial como modalidade da Educação para *portadores de deficiência* [termo em desuso na atualidade]<sup>12</sup>. A Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996<sup>13</sup>, dispõe da Educação Especial e conceitua, em seu Art. 58: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Mais tarde, a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>14</sup>, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Graduação, Licenciatura Plena. Tornou obrigatório o Ensino

---

<sup>11</sup> Portaria N.º 1.793. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>12</sup>TERMO CORRETO: *pessoa com deficiência*. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência tem ponderado que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acesibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: out. 2016.

<sup>13</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>14</sup> Resolução CNE/CP N° 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

Superior, como exigência para o exercício do magistério. Visava a que os professores buscassem mais conhecimento para poderem mediar de melhor forma o conhecimento e contribuir com a aprendizagem de melhor qualidade.

Em 2009, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>15</sup> foi assinada em Nova Iorque, em 2007, como propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com necessidades educacionais especiais e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2011, p.19). E define pessoas com necessidades educacionais especiais como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Os princípios gerais da Convenção se apontam a seguir:

O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;  
A não-discriminação;  
A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;  
O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;  
A igualdade de oportunidades;  
A acessibilidade;  
A igualdade entre o homem e a mulher;  
O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Decreto nº 6.949/2009) (BRASIL, 2009).

Mais adiante, retoma-se pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011<sup>16</sup> que dispõe sobre a Educação Especial, sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Esse dispositivo legal indica uma preocupação com a formação dos profissionais e com a implementação da Educação continuada como forma de suprir as lacunas existentes na formação dos sujeitos docentes. Necessário pensar as duas pontas do processo educativo: o sujeito que se forma e o sujeito formador. A formação dos profissionais de forma continuada possibilita o tratamento de questões antes não debatidas e a firmamento de conceitos apreendidos na teoria e que possivelmente se veem na prática.

---

<sup>15</sup>Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>16</sup> Decreto nº 7.611. 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: jan. 2017.

Sendo assim, pensar inclusão exige uma ampla preparação de todo o universo escolar. Estrutura, comunidade escolar, PPP, família, docentes e demais profissionais do ensino devem ser ouvidos, participar de processos de Educação permanente ou continuada para que se pense em um coletivo participativo que fomente o crescimento dessa escola inclusiva.

Faz-se marcante também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal (8.069 promulgada em julho de 1990), que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes em todo o Brasil. O ECA tem como objetivo a proteção dos menores de dezoito anos, proporcionando a eles um desenvolvimento físico, mental, moral e social condizente com os princípios constitucionais da liberdade e da dignidade, preparando para a vida adulta em sociedade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nessa Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, necessidades educacionais especiais, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (ECA, 1990).

O ECA estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências. Trata de direitos diretamente relacionados à Constituição da República de 1988.

Alguns pontos em relação aos direitos das crianças e adolescentes merecem destaque (Quadro 1), pois se observa uma preocupação do Estado em garantir às crianças e aos adolescentes, condições sociais que permitam sua inclusão nos diversos ambientes, que os tornariam mais ambientados às condições normais do convívio social, o que possibilitaria uma melhor inclusão:

**Quadro 1** - Destaques do Estatuto da Criança e do Adolescente - criança com deficiência

Art. 11	É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da	§ 1º A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº
---------	--	--

	equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.	<u>13.257, de 2016)</u>
Art. 47	O vínculo da adoção constitui-se por sentença judicial, que será inscrita no registro civil mediante mandado do qual não se fornecerá certidão.	§ 9º Terão prioridade de tramitação os processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica. (Incluído pela Lei nº 12.955, de 2014).
Art. 54	É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente	III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Art. 66	Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.	
Art.70-A	A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de Educação de crianças e de adolescentes.	Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
Art. 87	Linhas de ação da política de atendimento	VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.
Art. 208	Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular.	II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

**Fonte** - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (BRASIL, 1990)

Nesse sentido, observa-se a preocupação em incluir os alunos com deficiência em escolas comuns, a fim de que essas escolas não somente se adaptem às necessidades educacionais especiais de cada aluno, ou que mudem suas estruturas físicas, ou ainda que organizem uma sala especializada para o atendimento, mas que atendam de forma coletiva e em outros momentos de maneira particular. Isso pode ser feito por meio do conhecimento do perfil de cada aluno, das necessidades sentidas por cada um deles e da preparação para os momentos de intervenção descritos no planejamento escolar e indicados pelas diretrizes e orientações escolares. Para que todas as deficiências sejam conhecidas e atendidas e que haja, de fato, a criação de uma cultura inclusiva, a qual mude os padrões e barreiras criadas pelas representações sociais de forma que se flexibilizem para a aceitação e transformação de suas características de inclusão, é fundamental conceber alunos integrados ao ambiente escolar.

Assim, pensou-se na criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para dar um suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais a fim de facilitar o acesso ao currículo. O Artigo 1º para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, afirma que:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p.1).

Aliado a isso, deve-se também investir na formação dos Profissionais Docentes e Apoio de AEE para que estejam preparados para reconhecer as dificuldades e limitações assim como trabalhar as potencialidades e desenvolvimento dos alunos por meio de estratégias e ações que possibilitem o seu crescimento. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de Educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da Educação Especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;

- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (Resolução CNE/CEB nº 4/2009). (BRASIL, 2009, p.2).

Cabe ressaltar que a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir o “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 cria ou organiza um sistema educacional que seja capaz de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e reforça a matrícula dos estudantes em classes especiais ou em escolas especializadas no atendimento de alunos com NEE (BRASIL, 2007). Só com o entendimento de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem conviver e serem incluídos em escolas regulares é que se possibilitou a atuação do AEE nesses ambientes e a possibilidade de essas escolas serem chamadas de escolas de Educação Inclusiva.

A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas por meio do Programa no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC)<sup>17</sup>, no endereço < <http://sip.proinfo.mec.gov.br>>. Esse registro é feito conforme Manual Passo a Passo das Salas de Recursos Multifuncionais.

No ato de solicitação das salas, as secretarias de Educação assumem o compromisso com os objetivos do Programa e realizam no SIGETEC os seguintes passos:

- Adesão e cadastro do gestor do Município (Prefeito), Estado ou Distrito Federal;
- Indicação das escolas conforme os critérios do Programa;
- Confirmação de espaço físico para a sala;
- Confirmação de professor para atuar no AEE (Resolução CNE/CEB nº 4/2009) (BRASIL, 2009, p.7).

Após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das salas pelo Programa, as secretarias de Educação devem:

- Informar às escolas sobre sua indicação;
- Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos (BRASIL, 2009, p.8).

---

<sup>17</sup>Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Disponível em: <<http://sip.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2017.

As salas especializadas deverão contemplar os recursos e materiais adequados à utilização e desenvolvimento das habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Quadros 2 e 3):

Quadro 2- Especificação dos itens da Sala Tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

**Fonte** - Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010, p. 11).

Quadro 3- Especificação dos itens da Sala Tipo II

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

**Fonte** - Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010, p. 11).

Segundo o Art. 2º do CNE/CEB Nº 4/2009<sup>18</sup>, a função do Professor de AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação o aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena

<sup>18</sup> CNE/CEB Nº 4/2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: jan. 2017.

participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1). Interessante observar que sem as políticas que garantem os direitos do aluno com NEE e sem a estrutura escolar necessária ao bom andamento do serviço tornam-se nulas as funções do profissional de AEE.

Segundo a Lei 12.764/2012<sup>19</sup>,

[...] o serviço do profissional de Apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2012, p.2).

Essas não são as funções de um AEE, pois esse profissional deverá se envolver com a aprendizagem do aluno. O AEE poderá atender de uma a três crianças na mesma sala, sendo o número de AEEs não excedente a um por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento e/ou andamento da turma.

Para as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 1), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o “AEE 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”. Tal função depende também dos esforços em conjunto da comunidade escolar, assim como da formação continuada desses profissionais para que se apropriem das habilidades e competências necessárias às suas funções.

A escola deve prever em seu PPP o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais que se enquadrem no público-alvo para a Educação Inclusiva. Assim, de fato haverá a preparação para esse atendimento, dada a importância de se ter no contexto do Projeto Político Pedagógico a contemplação legal, de organização e de estrutura do ambiente escolar, de forma a constar as regras, objetivos e situações que devam ser acompanhadas e cumpridas de acordo os documentos que regulamentam o seu funcionamento. Nesse sentido, e baseado na legislação vigente, considera-se público-alvo do AEE:

a. Alunos com deficiência<sup>[20]</sup>: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação

---

<sup>19</sup>Lei 12.764/2012. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)> Acesso em: jan. 2017.

com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 2).

Atualmente, o profissional depende também dos laudos médicos e da correta identificação da situação do aluno com NEE, para que se possa executar um trabalho adequado àqueles indivíduos. Outra questão relevante trata-se das salas preparadas para esse fim, que nunca estarão completamente adequadas às funções, uma vez que nem sempre se sabe quem é o público-alvo com que se pretende trabalhar a cada ano.

A definição do público-alvo é sem dúvida um dos principais caminhos a serem adotados pela instituição, pois, uma vez definidas as necessidades, se definirão também os profissionais para melhor atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que não somente ter laudo e, sim, ser público-alvo. São possíveis encaminhamentos para especialistas tais como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Mais uma vez, destacamos a importância da formação continuada e dos constantes debates no espaço escolar para que os fatos sejam discutidos e as ações para a solução das situações-problema sejam resolvidas em menor tempo e com uma visão multiprofissional a respeito das necessidades educacionais especiais existentes.

De acordo com o Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, no que diz respeito ao Art. 2º, que deve ser garantido os serviços de AEE, de forma a eliminar barreiras a interferir o processo de aprendizagem:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

---

<sup>20</sup> Termo em uso à época.

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou  
 II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.1).

Para que esse trabalho seja bem executado, as funções do AEE devem ser bem compreendidas no âmbito escolar e da comunidade a que está inserida, com o propósito de que todos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e que ofereça ao aluno com NEE, o conjunto de recursos e estratégias para o atingimento e avanço no processo de aprendizagem assim como da superação das suas dificuldades.

Para tal, é imprescindível que a escola, o município e os profissionais atinjam, ainda que na medida das suas possibilidades, o que se trata no Art. 3º, que também são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;  
 II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;  
 III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e  
 IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

A escola precisa, não somente, estar amparada pela legislação vigente, mas contemplar e prever em seu PPP as medidas necessárias para que cumpram as estratégias de ensino-aprendizagem asseguradas pela lei. Dessa forma, o professor de AEE deve atender ao que foi preconizado pelos Artigos 12 e 13 da CNE/CEB N° 4 de 2009, que determinam:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;  
 II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Não basta deslocar um profissional de função para que o mesmo atue como AEE. O profissional voltado a essa função deverá ser habilitado para a função, além de preparar-se constantemente por meio de formação docente qualificada e permanente para que esteja de fato preparado para os desafios que encontrará em seu cotidiano, como diagnóstico do aluno junto à equipe multiprofissional, avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, permitindo que trace um plano de ações e estratégias para o desenvolvimento de seu potencial cognitivo e para superação das suas dificuldades de aprendizagem.

Além da habilitação do professor a instituição também deverá atender a critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, tal como o que se assegura no Artigo 10, que trata o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da Educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito a atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (CNE/CEB N° 4 de 2009).

Além da organização da estrutura e equipe pedagógica capacitada, as instituições devem atentar para a regularidade de adesão, segundo a normatização dos órgãos responsáveis, a saber:

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nessas Diretrizes Operacionais (CNE/CEB N° 4 de 2009).

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SEESP faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento, conforme segue:

- Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial;
- Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum.
- Apoio Complementar: Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP.
- Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP (CNE/CEB N° 4 de 2009).

As informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e suas respectivas escolas são imprescindíveis para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo Programa, bem como para a realização dos procedimentos de avaliação, ou seja, para que a escola seja contemplada com recursos, materiais e insumos para o seu funcionamento, há a necessidade de se descrever a sua função, a sua necessidade e a aplicação das estratégias a partir desse material.

No Brasil, houve um avanço nos últimos anos, com o crescimento do número de matrículas anuais, avançaram nos últimos dez anos. Em 1998, 13% dos estudantes com deficiência estavam em classes regulares. E, 2004, o índice subiu para 34%. Apesar dos

avanços, ainda há muito que fazer para promover o acesso e a permanência de todas as crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino. Esse crescimento de matrículas deve-se, também, à aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que em seu Capítulo V, arts. 58 a 60 estabelecem normas para a Educação Especial (PEREIRA; SANTOS, 1990).

A Educação de qualidade deve ser assegurada e atingida para que atenda também aos alunos com necessidades educacionais especiais, cujo respeito pelas diferenças seria um critério de vantagem, ou de igualdade, frente aos obstáculos vivenciados por essa população. A escola deve assegurar a esse aluno com NEE o mínimo das garantias previstas em lei e adaptadas em seu PPP para que tais medidas cheguem até o aluno e conceda acesso ao que a legislação garante a todo cidadão brasileiro, que são direitos de equidade perante aos demais cidadãos.

A Lei 13.146 de 2015<sup>21</sup> trata em seu Artigo 1º, da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no qual se indicam as condições de igualdade, de cumprimento dos seus deveres e direitos, com vistas à inclusão e práticas de cidadania:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 01).

Já o Art. 4º da Lei 13.146 supracitada, estabelece que a pessoa com necessidades educacionais especiais tenha direito à igualdade de oportunidades, assim como são vistas as oportunidades que surgem para como as demais pessoas e não deverá sofrer nenhuma espécie de discriminação que transgrida os seus direitos ou os prive de quaisquer benefícios perante a lei. Sendo assim, o Artigo 4º determina:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, p.2).

---

<sup>21</sup>Lei 13.146 de 2015. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: jan. 2017.

Além desse tipo de discriminação, pode-se também sofrer alguma retaliação no ambiente escolar. Nesse sentido, e ainda no que se refere à Lei 13.146 de 2015, sobre os direitos de aprendizagem para a pessoa deficiente, assegura-se que

Art. 27 - A Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 (BRASIL, 2015, p.15).

E ainda, deve-se cuidar para que sejam assegurados esses direitos pelo Estado, uma vez que

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 (BRASIL, 2015, p.7).

A Nota Técnica N°4/2014/MEC/SECADI/DPEE de 2014, destaca a importância de que a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p.160), garantindo, no art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Não basta acolher os alunos com NEE na escola, matriculando-os no ensino regular, deve garantir de fato que a sua passagem pela escola lhe atribua recursos que desenvolverão suas habilidades e fornecerão subsídios para o mesmo enfrentar as dificuldades encontradas ao longo da sua trajetória escolar com superação das dificuldades antes encontradas.

Acrescenta ainda em seu artigo 209, que a Constituição Federal estabelece que: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da Educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup>NOTA TÉCNICA N°4/2014/MEC/SECADI/DPEE 23/01/2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jan. 2017.

Isso possibilita, de forma corresponsável, a formação dos alunos especiais e ainda garante legalmente, o atendimento às suas necessidades. A Política Nacional de Educação Especial para o AEE também busca atender a essas necessidades dos alunos e resgata parte da evolução desses conhecimentos. A seguir, um breve histórico ou evolução desse atendimento, desde a época do Império até os dias atuais:

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 denominado 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. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência 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 (BRASIL, 2009, p.3).

Concordando com a evolução das informações, observa-se já no preâmbulo da Constituição Federal de 1988, no qual se asseguram na lei maior que rege a nação, valores como a equidade e os direitos dos indivíduos, de acordo com suas necessidades pessoais:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988)<sup>23</sup>.

A Carta Maior já preconiza que a Educação, assim como as atividades que esse indivíduo venha a exercer, terá apoio e força de/ou para o trabalho. Outros estudos apoiam esse fundamento da Constituição Federal e fomentam a criação de políticas públicas e medidas urgentes para o resgate definitivo de sua dignidade e cidadania.

A legislação, histórica ou vigente, mostra a evolução nos aspectos relacionados ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, baseadas de certa forma nos movimentos coletivos

---

<sup>23</sup>Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: jan. 2017.

apresentados pelas representações sociais e que norteiam o ressurgimento da temática e intenso debate sobre a necessidade da formação continuada a partir dos registros legais que conduzem a Educação Especial e ou inclusiva, importa também na influência da legislação sobre as representações sociais, principalmente no que se refere ao que os docentes têm construído teoricamente e de forma aplicada no âmbito da educação inclusiva.

### 2.2.1 Aspectos legais

A legislação brasileira marca, em termos jurídicos e institucionais, o apontamento do que é essencial e indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que objetiva impulsionar um processo de transformação em todas as esferas da Educação Básica, que inclui desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, e o Ensino Superior (BRASIL, 1996). Isso permitiu que as escolas tivessem a oportunidade de se organizar para o acolhimento das crianças com necessidades educacionais especiais e trouxe mudanças não somente para o espaço físico e estrutural das escolas, mas a transformação do corpo docente da escola.

Para Pletsch (2009, p.1), a LDB, ao se referir à formação de professores, ressalta “[...] os fundamentos metodológicos, tipos e modalidades de ensino, assim como das instituições que se responsabilizam pelos cursos de formação inicial para os docentes”. Destacamos que não adianta apontar a falha no sistema de formação de professores se não se buscar a correção desse processo de formação. Já no Artigo 13, a LDB atribui funções aos professores, em quaisquer áreas ou etapa escolar de atuação. A atuação dos profissionais docentes está prevista na legislação, mas muitos desses profissionais chegam às escolas sem a preparação mínima para o exercício de suas funções, o que pode causar imperícia no ato docente e, conseqüentemente, encontrar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à Educação Inclusiva, qualquer escola, seja ela pública ou particular, que recusar a matrícula a um aluno com necessidades educacionais especiais comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos (Art. 8º da Lei nº 7.853/89). A Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação orienta os sistemas públicos e privados de ensino sobre a negativa de matrícula a estudante com necessidades educacionais especiais. De acordo com o documento, esses estudantes têm direito constitucional à Educação. Isso faz com que as escolas se adaptem e cumpram com a estrutura mínima para

aceitação de um público diferenciado e com a habilitação de professores para acolher e formar esses indivíduos. Todavia, o que se observa, segundo Dellani e Morais (2012, s/p) é “[...]que as escolas públicas não têm correspondido às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado, funcionando de forma seletiva e excludente”. É possível escolher os alunos com necessidades educacionais especiais ou o tipo de necessidade que eles trazem? Muitas escolas têm preferências por uma ou outra deficiência apenas para cumprir a obrigatoriedade da lei. Dessa forma, sendo uma das necessidades educacionais especiais que já foram atendidas anteriormente, facilitaria a permanência e o atendimento desse aluno na escola pelos profissionais mais preparados, devido a experiências anteriores.

Os gestores também se encontram em dificuldades singulares, pois as verbas demoram a chegar (ou nunca chegam) às escolas, muito é exigido para que essas escolas atendam os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas a contrapartida do Governo, muitas vezes, é insuficiente para que o atendimento especializado esteja de acordo com o que é preconizado em lei. Os profissionais chegam com pouca ou nenhuma formação e não encontram incentivos financeiros ou progressão em sua carreira para continuarem seus estudos, muitas vezes, o cansaço de uma jornada dupla de trabalho também é um fator complicador ou dificultador para que deem continuidade aos estudos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) traz um modelo de ação que busca, por meio da análise de estratégias, atingir metas que cumpram aos objetivos de aproximar a realidade ao modelo previamente exposto. Assim e por meio dessas ações, trata-se de táticas que intervenham na realidade, de forma a preparar e munir as equipes educacionais para que se evitem situações problemáticas ou críticas.

Ao analisar o plano sancionado percebe-se que a partir de sua Meta 4:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

Tratar a Educação Inclusiva como direito do cidadão que já é excluído de tantas outras formas pelo meio social é maneira de garantir o acesso à formação especializada e direcionada por profissionais preparados para o serviço. Dessa forma, o Governo Federal adota estratégias para atingir a meta de atender à Educação Inclusiva como se percebe nos subitens a seguir.

Uma das estratégias é o incentivo, o repasse financeiro para aplicação de bolsas de Educação Especial na Educação Básica e na regular, o que faria com o aluno recebesse duplamente o incentivo para o estudo, um no turno regular e outro no contraturno. Além disso, as bolsas têm como objetivo:

4.1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da Educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na Educação Especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2014, p.55).

Todas as escolas são monitoradas quanto ao número de alunos matriculados e ao destino final de cada estudante ao final do seu processo, seja por evasão, seja por conclusão. Outra estratégia a ser desenvolvida é o cuidado na universalização do atendimento pela coordenação escolar, prevista no Plano Nacional de Educação e em cumprimento à Lei 9394 de 1996:

4.2 Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional (BRASIL, 2014, p.55).

Mais um ponto a se observar é o que diz respeito à implantação de recursos nas salas de aulas multifuncionais e ao estímulo à formação continuada para que, cada vez mais, os profissionais da Educação sintam-se contemplados em abordagens que mereçam discussão e atualização, seja para cobrir *déficits* em conteúdos ou nas formações anteriores. Assim preconiza o PNE:

4.3 Implantar, [...] salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p.55).

Sendo assim, para o uso da sala de recursos multifuncionais, é necessário que dispor de profissionais especialistas que passem por atualizações até que se sintam aptos para serem capacitados e executem com qualidade as suas funções, a saber:

4.4 Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, p.56).

Importante salientar que as salas de recursos nunca estarão completamente prontas pois, há um número extenso de necessidades educacionais especiais que nem sempre poderão ser previstas para o atendimento, é necessário que as salas de recursos acompanhem os alunos com necessidades educacionais especiais, que sejam dinâmicas, contemporâneas e que passem por adaptações sempre que necessário. Além do mais, torna-se necessária a criação de centros multidisciplinares e com a característica de formação profissional, para que possam acolher os alunos com necessidades educacionais especiais e eles possam dar uma resposta positiva ao longo do período:

4.5 Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da Educação Básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.56).

Outro cuidado a ser mantido é em relação à acessibilidade e dos recursos didáticos para as atividades desenvolvidas pelo AEE:

4.6. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.56).

O PNE também destaca a importância do conhecimento da Educação bilíngue, tanto da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), quanto o Braile, nas escolas inclusivas:

4.7. Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de

2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p.56).

Outro ponto a merecer destaque é a garantia de oferta da Educação Inclusiva no Ensino Regular, como aparece no tópico “4.8. garantir a oferta de Educação Inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”(BRASIL, 2014, p.56).

Observa-se também, no PNE, a atenção sobre a oferta dos serviços especializados para o desenvolvimento das habilidades e tratamento adequado a cada particularidade ou necessidade dos alunos:

4.9. 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 (BRASIL, 2014, p.56-7).

Vale ressaltar que no futuro, pode ser criado um núcleo de apoio à inclusão e à diversidade, com o intuito de fiscalizar, orientar, apoiar, acompanhar, capacitar profissionais, encaminhar os alunos para outros serviços de apoio especializados.

Mais uma vez, o PNE tem o cuidado de atender também às necessidades dos profissionais que lidam com a Educação Especial e com a Educação Inclusiva no fomento de pesquisas e desenvolvimento de estratégias para promoção do ensino de excelência buscando propiciar uma aprendizagem efetiva:

4.10. 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 (BRASIL, 2014, p.57).

Outro destaque se dá para a formulação e desenvolvimento de políticas públicas que atendam aos alunos com deficiência:

4.11. Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado (BRASIL, 2014, p.57).

Assim, também se preocupa com a articulação de setores diversos, como saúde, política e Educação para que se desenvolvam modelos de atendimento adequados e voltados às necessidades dos estudantes:

4.12. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas 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, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (BRASIL, 2014, p.57).

O PNE também discute sobre a ampliação das equipes especializadas para garantir o atendimento educacional nas diversas áreas e necessidades das instituições de ensino regular e especializado:

4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da Educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, p.57).

A avaliação também é um importante norteador e indicador do que foi a funcionalidade do que foi aplicado pelo PNE:

4.14. Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, 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 (BRASIL, 2014, p.57).

A partir dos indicadores de qualidade, pode-se traçar um perfil detalhado das pessoas com necessidades educacionais especiais para promover-lhes qualidade de vida:

4.15. Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos (BRASIL, 2014, p.58).

Outro ponto importante no PNE é a adoção das discussões sobre a Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura e nos cursos profissionais de Educação, para que se ampliem os debates, reflexões, observações e entendimentos sobre a Educação Inclusiva desde a formação às práticas escolares cotidianas:

4.16. 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 (BRASIL, 2014, p.58).

Pode-se também pensar em parcerias com diversas instituições para ampliação do atendimento às pessoas com deficiência e promoção da acessibilidade, acesso ao material didático apropriado para cada necessidade especial:

4.17. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

4.18. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p.58).

É também imprescindível ressaltar e garantir a parceria com a família e sociedade ao contexto escolar, por meio de parcerias com instituições e com o poder público, com o objetivo de favorecer essa interação, o acolhimento e, enfim, a aceitação do outro como ser humano, com capacidades a serem aceitas e desenvolvidas:

4.19. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014, p.58).

Convém destacar que todas essas características e estratégias levantadas pelo PNE dizem respeito à forma pela qual o Governo se preocupa em atender aos alunos com

necessidades educacionais especiais, aos profissionais e em ampliar e garantir o atendimento e o fomento da Educação Inclusiva na maneira em que se percebe respeito aos partícipes desse construto da Educação Especial. Assim, os membros sentem-se seguros e, garantidos, ao perceberem o quanto é possível, pois é óbvio que todos tenham acesso e direito à Educação de qualidade, desde que sejam criadas políticas públicas que assegurem esses direitos.

Observa-se que, ainda que incipientes, as mudanças ocorridas ao longo do tempo das últimas décadas indicaram transformações significativas na Educação e no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à Educação Inclusiva. Registra-se desde os marcos históricos para alteração da nomenclatura inclusiva, o que indica a mudança do olhar a despeito do processo de inclusão e das melhorias que ocorreram ao longo desses anos quanto ao reconhecimento dos profissionais, da formação específica para a sua atuação, como a exigência de cursos de especialização para o exercício da Educação Inclusiva, do fomento à pesquisa e dos investimentos em infraestrutura física, implantação de salas de AEE, materiais para o atendimento e aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem, entre outros. Tais mudanças influenciaram na apresentação da escola no que diz respeito a essas transformações, assim como possibilitaram avanços na articulação dos processos de ensino-aprendizagem e das relações envolvidas no contexto escolar, ainda que o que se observa são escolas que ainda não se sentem preparadas ou amparadas pela lei ou pelos órgãos políticos de gestão, dada a burocracia encontrada para cumprimento das exigências relacionadas a infraestrutura e dos recursos financeiros sempre escassos para essa finalidade. Tais questões serão discutidas na próxima seção.

### **2.3 Educação Inclusiva e o contexto escolar**

A Educação Inclusiva tem sido objeto de discussão por diversos autores e também nos ambientes educacionais, o que mobiliza o pensamento e a reflexão a respeito dos fatores os quais influenciam a aprendizagem do aluno cujo é especial e da motivação que garante a permanência dos professores como profissionais docentes. De acordo com Dellani e Moraes (2012), a discussão sobre a Educação Especial data do século XVI. A princípio, baseada na discriminação e, com o passar do tempo, evoluiu para a inclusão desses alunos nas escolas regulares.

Para Dellani e Moraes (*op cit*), a Educação Especial foi instituída para acolher pessoas com necessidades educacionais especiais, tais como problemas mentais, visuais,

auditivos e físicos ou motores, assim como aqueles que demonstrem comportamentos típicos de síndromes ou quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos ou ainda apresentarem altas habilidades e/ou superdotação.

Para Dechichi (2001), em seus estudos sobre Educação Inclusiva, analisa, entre outros, os aspectos interativos de sala de aula como fatores de potencialidade para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A autora destaca a percepção das práticas pedagógicas que perduram até hoje, pois os professores de ensino regular, em sua maioria, não possuem qualificação específica para atuarem com alunos com deficiências, principalmente as mentais, e os debates e atividades de Educação continuada seriam um bom fomento para completarem o que é vivenciado em sala de aula. Na prática, isso é realmente necessário, como o processo de Educação permanente e continuada, que traria à tona a realidade experimentada em sala de aula e fomentaria novos debates e discussões sobre as questões que não foram tratadas durante a formação.

As instituições necessitam de professores que tragam mais energia ao trabalho e vontade de mudar o quadro de inércia em que a escola muitas vezes se encontra, pois muitos profissionais se contentam com a situação ou com as dificuldades em que se deparam e não se mobilizam para que as mudanças ocorram, o que tornam lentas as transformações e os avanços nos aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Dechichi (2001) aponta que a Educação Continuada é um ponto forte para ajudar os profissionais docentes de Educação Especial, mas principalmente os de Educação regular a se perceberem mais seguros daquilo que encontrarão no cotidiano escolar. Assim, o avanço da formação continuada nas escolas deve retratar a Educação Inclusiva, em um contexto de expansão dentro das escolas no Brasil, para que, de posse de mais informações, os profissionais possam lidar de maneira mais coerente com a aplicação do conhecimento e da prática que foram discutidos em sua formação acadêmica, ou ainda, preencher as lacunas deixadas pelos bancos universitários. Essa discussão é importante no que tange aos alicerces da formação, pois viria de forma complementar trabalhara prática juntamente com a teoria, e se tratariam especificamente os temas em relação aos aspectos reais do trabalho docente e da aplicação da teoria no processo de ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que, para haver Educação Inclusiva, não há necessidade de licença da Secretaria de Educação, pois a Constituição Federal preconiza no Art. 205 que a Educação é direito de todos e consta também na Resolução do CNE/CEB nº 2/2001. Esta determina as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e define que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos, sem exceção, em suas classes comuns, com

o apoio necessário. Esse aporte deve incluir, em parte, o atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino, ainda que a implantação de infraestrutura, salas de recursos e de AEE seja um processo considerado burocrático para a instituição, mas que precisa ser feito, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, e que sejam incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais.

O direito das pessoas com deficiências à matrícula em classes comuns do ensino regular é amparado no artigo 205 da Constituição Federal. A Carta Magna também garante, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado. Infelizmente, apenas o seu direito não garante a sua matrícula na escola escolhida por esse aluno ou por sua família, pois muitas ainda não se adaptaram, tiveram dificuldade no repasse das verbas destinadas às ampliações ou compra de materiais para cumprimento das exigências e acabam recusando alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao se tratar da Educação Inclusiva, o foco não deve ser a deficiência do aluno em si e, sim, os espaços, os ambientes, os recursos que devem facilitar o acesso e responder à especificidade de cada estudante. Sendo assim, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, da estrutura e das formas de comunicação, assim como o investimento na formação profissional, fornece subsídios que asseguram a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Segundo o Ministério da Educação (2012) e Mantoan; Marques, (1997), o que se observa, na atualidade, é a transformação de referências curriculares, que indicam que não cabe ao aluno se adaptar à escola tal como foi construída; a escola é que deve se reconstruir para atender a toda a sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem alguma necessidade educacional especial.

Portanto, há a necessidade de se fazerem adaptações nos espaços e nos recursos e, principalmente, uma mudança de atitude, que já reflitam a concepção de desenho universal, não só na estrutura física das escolas, como também no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem e nas relações humanas, para que uma vez fortalecida a escola, seja local de transformação de seus corpo docente, de seus alunos e da comunidade escolar como um todo.

Dessa forma, compete ao Ministério da Educação reconhecer, credenciar e autorizar as instituições privadas de Educação Superior e toda a Rede Federal, e fica sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial, juntamente com o Ministério Público Federal, o acompanhamento dos procedimentos relativos à recusa de matrícula nessas

instituições. Nas esferas municipal, estadual e distrital, essa competência é das secretarias de Educação, que devem fazer a análise e a emissão de parecer sobre processos alusivos à recusa de matrícula em instituições escolares, públicas e privadas, sob sua regulação, o que implica que as instituições públicas e privadas que se negarem a matricular os estudantes com necessidades educacionais especiais estarão sujeitas a multa.

O que se observa são escolas que tentam cumprir o que a legislação preconiza, ainda que os investimentos para esses fins não sejam a contento, mas insuficientes para garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. As escolas ainda enfrentam questões burocráticas para funcionamento, implantação de estrutura e demora das adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com NEE. Nota-se, também, a falta de investimento na formação permanente e continuada dos professores a fim de estarem preparados para atender o previsto na legislação de forma adequada e eficiente. Falta, de igual forma, a cobrança da população, como comunidade escolar, que deveria exigir o cumprimento das leis no ambiente escolar e a integração completa dos alunos com NEE com os demais estudantes.

Em contrapartida, observa-se o esforço dos profissionais que zelam, muitas vezes com recursos próprios e utilizam a criatividade para superar os obstáculos da burocracia e das limitações, para que o seu trabalho seja desenvolvido e atenda aos objetivos previstos e designados ao papel que cabe a esses profissionais. Todavia, não basta o empenho dos profissionais sem que os mesmos recebam salários dignos com suas funções, recursos didáticos e infraestrutura adequada ao seu trabalho e possibilidade de desenvolver suas habilidades por meio de encontros, debates, cursos e reflexões sobre a sua prática docente especializada.

A seguir, discutimos a formação dos professores, que deve partir de um tripé baseado no conhecimento do conteúdo, na formação em relação à prática e às metodologias de ensino e na constituição de habilidades e competências do educador.

## **2.4 Educação Inclusiva e a formação de professores**

A formação docente é um retrato da realidade que percebemos em sala de aula, isto é, no cotidiano escolar, observam-se práticas e estratégias que refletem aquilo que é aprendido durante a formação. Muitas vezes, essas práticas são pouco estimuladoras e não promovem o crescimento no processo de ensino-aprendizagem. Observam-se professores que frequentemente reproduzem as estratégias e as metodologias de ensino vivenciadas nas

universidades. A preparação docente formal segue as mesmas práticas de ensino que nem sempre envolvem o pluralismo de ações e de estratégias que fomentem o pensamento crítico e discursivo. Em outras palavras, os cursos de formação docente nem sempre estimulam o pensamento crítico, às discussões e debates e espera-se que esse professor se torne um profissional que estimule essas características em seus alunos. Espera-se que o professor esteja preparado para o cotidiano dinâmico e carregado de situações-problema que ele não experimenta em sua formação teórica, isto é, se o professor não viver em sua formação momentos de prática e de reflexões sobre o real cotidiano escolar, raramente se sentirá preparado para atuar coerentemente em sala de aula.

Em contrapartida, os dados do Ministério da Educação revelam que também houve um aumento de 198% no número de professores com formação em Educação Especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459 (BRASIL, 2012). Registra-se, por meio desses dados, o aumento do número de profissionais com formação adequada ao trabalho docente, ou nível de formação esperada, embora ainda esteja longe de se atingir um nível de qualidade desses profissionais no cotidiano escolar, por meio de avaliações que permitam o acompanhamento dos avanços que essas formações tenham acrescentado ao trabalho docente.

O profissional docente tem participação importante no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele tem influência direta com o envolvimento dos alunos e com a introdução de estratégias que possibilitem o desenvolvimento e o crescimento da aprendizagem. Os sucessos e fracassos da Educação, muitas vezes, são atribuídos à falta de qualidade do profissional que está à frente em uma sala de aula. Mas ainda, por trás desse profissional, existe uma base curricular que o prepara para a docência. O profissional docente deve participar do processo de formação que o oriente da teoria à prática e também nos aspectos que se referem à inclusão. Sendo assim, Aranha (2004) destaca que a escola que pretende ser inclusiva deve preparar-se para que as ações necessárias sejam previamente articuladas e planejadas para garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais que tenham seus direitos garantidos no acesso à qualidade de ensino no processo de ensino-aprendizagem. Se os profissionais não forem preparados para o exercício de suas funções, nenhum outro investimento será suficiente para suprir esse problema.

Dessa forma, como Saviani (2009) assinala:

[...] a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar

professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p.143).

O Ministério da Educação relata uma série de problemas identificados na formação inicial dos professores e que trazem indícios da falta de conexão entre conhecimento, o saber e a prática, conteúdos e currículo, ou seja, não há integração na modalidade de ensino de acordo como era previsto, mas espera-se que esse profissional o faça no exercício de suas funções.

A primeira questão diz respeito à desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e no desenvolvimento de ações pedagógicas. Tal fato despreza o conhecimento prévio do professor e as experiências adquiridas ao longo da sua vida profissional. Outra questão diz respeito ao uso desarticulado e ao tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica, que dificulta o entendimento holístico dos conceitos aplicados e a coerência entre as ciências aplicadas envolvidas nesse processo. Observa-se também, a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural, que diversifica e estimula a sua criatividade no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2000).

Além disso, Brasil (2000) considera ainda que há um equívoco em se tratar do despreparo do trabalho docente. Nem todos os profissionais pararam seus estudos ou se contentaram com a formação inicial, uma vez que os profissionais da Educação estão mais ligados ou preparados para a regência em sala de aula e não são envolvidos nas outras dimensões (administrativas ou de gestão pedagógicas) essenciais para o bom andamento da prática docente. O envolvimento no planejamento escolar deve ter como ação basilar a discussão e a formulação do PPP, o envolvimento social entre o docente com seus alunos e a comunidade escolar, fazendo com que esse profissional não se sinta parte integrante do processo educacional e a escola perde ao envolvê-lo de forma mais participativa na gestão escolar.

Em relação à formação de professores, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000) destacam as competências a serem dominadas durante a formação permanente e do desenvolvimento profissional docente. Assim, Pletsch (2009, p.146) realça a importância da

[...] compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Nesse movimento, o ponto central constante do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) indica a direção para a integração entre professores do ensino regular e da Educação Especial, para que haja, de fato, melhor eficácia na Educação Inclusiva. E ainda recomenda que as instituições organizem as suas classes, considerando a formação dos professores das classes comuns e da especial, habilitados para atenderem aos alunos com deficiências, além de construírem situações que promovam a reflexão e elaboração da Educação Inclusiva. É importante considerar a experiência e as possibilidades que brotem das relações pedagógicas, inclusive pela colaboração de instituições de Ensino Superior e de pesquisa, que fomentem novas discussões nesse sentido.

Na formação de professores, cuida-se, prioritariamente, dos princípios científicos, como a aprendizagem de conceitos, a construção dos saberes, ou seja, os professores possuem formação técnica, que muitas vezes não traduz as necessidades do cotidiano escolar, pois falta uma relação mais direta entre a teoria e a prática, entre o que se estuda nos livros didáticos e o que realmente acontece em sala de aula. Importante salientar que, se os conceitos e a prática estabelecerem algum sentido e aplicação no cotidiano, envolverão outros tantos conhecimentos que exigem outros processos de preparação e elaboração de conceitos e justificam a relação entre os saberes, a sua construção, desconstrução e reconstrução. Uma possível resolução para esse dilema seria a formação continuada para os professores, espaço que demandaria intensa discussão e debates, aproximaria as distâncias entre a teoria e prática e diminuiria as lacunas deixadas pela formação docente, pois assim como afirmam Mileo e Kogut (2009),

[...] a maneira ideal para que seja realizada a formação continuada ocorre através de um trabalho coletivo, onde o profissional aprenda através da experiência dos seus colegas, tornando-se assim um profissional reflexivo, preocupado com os resultados apresentados durante a sua atuação, para então procurar novas estratégias que levem a melhoria da situação. Com isso torna-se importante os momentos de reflexão individual e pessoal, para que haja uma melhora diante da prática pedagógica que será desenvolvida, visando um melhor desenvolvimento e entendimento do educando (MILEO; KOGUT, 2009, p.48-49).

Nesse debate, Schön (1995) discute sobre a formação de um professor reflexivo, que reflita para a ação, na ação e sobre a ação, por meio do pensamento crítico e esteja aberto a ações permanentes de aperfeiçoamento e que estimule a capacidade de seus alunos a questionar e problematizar as situações vivenciadas, que valorize a prática como meio de construção do conhecimento prático, da reflexão-na-ação, que transforme o conhecimento prático em ação, da reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação que produzem o ser reflexivo. Ainda que se perceba uma lacuna nessa prática, o profissional precisa cumprir um extenso conteúdo com datas de avaliações e entrega de resultados, ainda com as salas superlotadas de alunos e sem a formação para o exercício docente que o prepare para o avanço do processo de aprendizagem, dos recursos necessários ao desenvolvimento de estratégias mais reflexivas em pequenos grupos de alunos.

Para Dellani e Morais (2012), o processo de inclusão requer dos profissionais e dos alunos com necessidades educacionais especiais uma postura crítica a respeito dos conhecimentos formais e da maneira como os saberes escolares são construídos. A inclusão deve ser dinâmica, contemporânea, inacabada e em movimento, não pode ser considerada como um processo resolvido ou concluído, acabado ou inflexível, requer diálogos, conversas, discussões entre o grupo de profissionais dentro e fora da comunidade escolar, inclusive em outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, espera-se dos docentes uma atuação mais proativa em relação à sua postura profissional, que promova o crescimento do grupo como um todo. O que se percebe nas instituições de Ensino Superior é a “[...] a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática”, como estratégias que fomentem discussões mais amplas e inquietantes, assim como “[...] a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação” o que distancia os docentes da prática e da necessidade de ensino mais próximo ao desenvolvimento dessa geração tecnológica (BRASIL, 2000 apud PLETSCHE 2009, p.146).

Entretanto, o que merece destaque é “[...] a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica” e “[...] das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na Educação Básica”, o que distancia cada vez mais o conteúdo da prática, a construção do saber e do ensino, a relação que se faz entre o conteúdo e a práxis que merecem uma investigação mais complexa e que envolvem as considerações sobre as situações a serem vivenciadas pelo profissional docente (BRASIL, 2000 apud PLETSCHE 2009, p. 146).

Para o campo curricular, Pletsch (2009) aponta os principais impasses destacados na formação inicial dos docentes e de acordo com as diretrizes do MEC, que são:

a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na Educação Básica (MEC, 2000, p. 24-34 apud PLETSCHE, 2009, p. 146).

Tais pontos levantados por Pletsch (2009) indicam que ainda há falta de envolvimento no trabalho docente no que se refere à sua formação docente e também à sua formação cultural, o que dificulta a aplicação do seu conhecimento por meio das práticas pedagógicas e uso das metodologias de ensino estimuladoras que promovam nos estudantes uma postura investigativa e fomentadora de discussões que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Todos esses apontamentos distanciam a qualidade da formação docente da realidade do cotidiano de formação que deveria propor uma melhor preparação dos profissionais docentes para o processo de ensino-aprendizagem, apontando a formação continuada como uma alternativa para corrigir prováveis impasses surgidos durante a preparação docente e que reaparecem como pontos de conflito no trabalho pedagógico desses profissionais.

Pletsch (2009) lança mão de um desafio atual e amplo para os cursos de formação inicial para os profissionais docentes, que seria produzir conhecimentos que possibilitassem novas ações, atitudes e a compreensão de situações mais complexas de ensino. Os professores munidos de uma formação mais complexa podem dispor de melhor desempenho quanto à responsabilidade e satisfação de seu papel de ensinar e de aprender para a diversidade de alunos ao longo de sua trajetória de trabalho. Portanto, não se trata apenas de considerar as evidências, a viabilidade e a potencialidade do ensino, pois

[...] não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares. É necessário mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja

Educação Inclusiva, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber esses alunos, como visto anteriormente. Essa situação reforça a ideia de investimentos no ensino itinerante, não apenas como instrumento de suporte e capacitação aos professores regulares, mas também como agente de “internalização” nas escolas da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais (PLETSCH, 2009, p.153).

O que se discute é que não basta ampliar a oferta de Educação Especial sem que haja, em contrapartida, uma estrutura de formação que garanta aos alunos com necessidades educacionais especiais uma logística de formação que desenvolva as suas potencialidades e que favoreça a inclusão desses estudantes nas escolas regulares, ao se tratar ali do entendimento e desenvolvimento desse estudante para que supere as suas limitações e seja suporte para o seu avanço.

Para Libâneo (2001), o que se deve considerar durante a formação de professores é a investigação de conceitos relacionados à Educação e ao crescimento de práticas educativas que ampliem a diversificação e a introdução de estratégias pedagógicas no cotidiano escolar. O que se observa é que, nos diversos níveis e modalidades de ensino, de fato existe a ampliação da “[...] produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas” (LIBANEO, 2001, p.3). Tal crescimento ou ampliação de práticas educativas proporciona, no ambiente escolar, o surgimento de práticas pedagógicas que condigam com o cenário de diversidade e que fomentem o aparecimento de outras práticas construtoras de aspectos favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o que se observa é uma sociedade que se movimenta e que se empodera da necessidade de ampliar o campo educativo e, em consequência, o campo pedagógico. O estudo das práticas pedagógicas não se deve restringir apenas aos pedagogos, mas a todos os profissionais docentes que utilizam em sua prática cotidiana, estratégias, atividades e processos que dependem de uma base conceitual fundamentada na formação para a docência, assim como nos outros cursos de habilitação docente.

A questão de se conceber o Curso de Pedagogia como um curso de formação de professores é uma ideia bem simplista acerca da real importância e amplitude que o termo impõe. A formação docente não é um indicativo de preparação para a inclusão. Para Libâneo (2001), a Pedagogia tem esse papel de formação escolar das crianças por meio do processo educativo, de métodos e da própria maneira de ensinar, mas não somente se restringe a isso. A formação para o trabalho docente não se pode limitar aos bancos da universidade, mas deve

acompanhar o profissional ao longo da sua carreira docente, por meio de formações continuadas e permanentes, preparando-o, de fato, para o enfrentamento das situações-problema vivenciadas no cotidiano.

A Pedagogia “[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p.6). Assim, a formação docente tem seu caminho cruzado com as bases pedagógicas, pois estabelece diretrizes para a formação de professores que, orientados para o processo de ensino-aprendizagem, busquem, por meio da habilitação docente, os fundamentos para uma Educação Inclusiva e de qualidade.

Mais uma vez, Libâneo (2001) propõe que haja princípios e normas vinculados aos fins e meios da Educação. A Pedagogia é considerada

[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da Educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais (LIBÂNEO, 2001, p.6).

Deve-se ter em mente que não há sociedade sem que haja um processo educativo, sem suas teorias e práticas. A Pedagogia vista como uma reflexão contínua e sistemática do fenômeno educativo, das práticas que se encerram para cada teoria abre um universo de possibilidades para outras práticas e para a ampliação das potencialidades e combinações na família, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola (LIBÂNEO, 2001).

Destaca-se a importância da formação inicial no trabalho docente e na reestruturação dos cursos de Licenciatura, para que preparem, de fato, os profissionais para o enfrentamento da realidade e para a prática, com o fomento e a necessidade de um projeto de ampliação da formação permanente dos profissionais docentes com o propósito de corrigir possíveis lacunas da formação inicial e de reestruturar o ensino com mais qualidade, consistência e adequação à realidade atual.

A preparação de professores deve caminhar e dialogar com a nova realidade em sala de aula, com profissionais que mediem, interajam, intervenham e ampliem as discussões de acordo com as abordagens previstas na grade curricular de cada segmento e frente aos desafios e caminhos para a formação educacional (PNE, 2015).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, existem 7900 cursos de Licenciatura na área de Educação no Brasil. Em 2015, foram licenciados mais de 200.000 alunos, sendo 56% pela modalidade presencial e 44% pelo ensino a distância. No entanto,

muitos especialistas garantem que essas habilitações estão distantes da realidade da sala de aula (PORVIR, 2015). Segundo a ONG Porvir, foram matriculados em 2010, 392.185 alunos em cursos de Licenciatura na área de Educação. Após quatro anos, foram 201.011 concluintes nesses cursos. Em 2013, das 990.559 vagas oferecidas, apenas 468.747 foram ocupadas (152.397 em instituições públicas e 316.350 em instituições privadas). Baseados nessas informações observam-se na formação as características da condição docente e da (des)valorização da carreira do professor.

Os cursos de Licenciatura, de Educação profissional e de formação de professores, sejam da Educação formal ou de capacitação inicial, permanente ou continuada nem sempre trabalham os conhecimentos e práticas que atendem aos requisitos necessários e ao desenvolvimento de estratégias para melhoria do atendimento aos alunos com deficiências.

É o fator pedagógico que mostra a diferença nos processos de ensino-aprendizagem pela manifestação do processo educativo, pelas situações históricas, mas também sociais e concretas e é pela mediação pedagógica que resultam em “[...] finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo” (LIBANEO, 2001, p.9).

Ainda falta muito para que o desenvolvimento profissional de professores seja adequado e condizente com o quadro situacional da população estudantil brasileira. Segundo o PNE (2015), quatro das vinte metas são dedicadas aos professores, como a previsão da formação inicial, da formação continuada, valorização do profissional e do plano de carreira. No Brasil, 2,2 milhões de docentes atuam na Educação Básica, 24% não possuem formação adequada (INEP, 2014) e a meta 15 ainda prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior por meio de curso de Licenciatura na área em que atuam.

Assim, busca-se um profissional que além de exercer a docência, possa atuar em outras áreas e campos educativos formais, não formais e informais, que resultam no atendimento qualificado em diferentes realidades tais como:

[...] novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. Além disso, informar as mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, nos serviços de lazer e animação cultural, nos movimentos sociais, nos serviços para a terceira idade, nas empresas, nas várias instâncias de Educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, nos programas sociais, na televisão e na produção de vídeos e filmes, nas editoras, **na Educação Especial**, na requalificação profissional etc. (LIBANEO, 2001, p.12, grifos nossos).

Isso mostra quão amplos são o estudo e o debate das questões pedagógicas (nos cursos de pedagogia e de licenciaturas) e o quanto pode ser aplicado para que outras variáveis,

além daquele que ensina e aquele que aprende, possam veicular e explorar novos ambientes, novos formatos, novas trilhas de investigação, aplicação das práticas e do processo de ensino-aprendizagem e preparar o profissional para a docência e para ingressar em outras licenciaturas, possibilitando a formação dos profissionais para o trabalho docente. Nesse sentido, e no âmbito da ação pedagógica escolar, há três tipos de atividades distintas:

- a) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- b) a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.);
- c) **especialistas em atividades pedagógicas para escolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, Educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.)** (LIBÂNEO, 2001, p. 12, grifos nossos).

Dessa forma, agrupam-se os profissionais que devem receber também uma formação adequada ao perfil de atendimento e em prol do grupo de crianças com deficiências, a fim de desenvolver nessas crianças o máximo das potencialidades cabíveis ao seu crescimento e que indiquem, por meio da aplicação da sua prática, se houve importância, aplicabilidade, eficiência, suprimento das expectativas e conhecimentos suficientes (ou não) para a aplicação na prática e que resultam como mérito (ou não) da formação inicial e continuada para esses profissionais.

Nesse contexto, dentro das medidas adotadas pelo PNE (2015) foram discutidas, também, novas diretrizes para a formação de professores como tempo mínimo de formação e aumento das atividades prática, aproximando os profissionais do cotidiano escolar. Essas novas diretrizes buscam articular a teoria e a prática, dirimir lacunas deixadas pela formação inicial e preparar os profissionais para os novos desafios lançados no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo das representações sociais e sobre a Educação Inclusiva em relação a formação de professores pode possibilitar um levantamento de questões a serem discutidas e observadas no cotidiano escolar, tais como sua origem e criação, os conceitos envolvidos, as funções e finalidades, a ancoragem e objetivação, discussão sobre o núcleo central e o sistema periférico, a representação social para a Educação, entre outros. Dessa forma, ao comparar aspectos sociais com os da formação de professores indicam-se os parâmetros da formação de

professores que estabelecem a relação teoria e prática, fundamentadas na Educação Inclusiva e que norteiam as tomadas de decisão dos professores, baseadas também durante a formação docente e de preparação para o atendimento especializado.

Tal formação e os eventuais problemas ocorridos na formação de professores, como: desconexão entre teoria e prática; falta de abordagem mais consistente sobre a Educação Inclusiva; desvalorização da carreira docente; descontinuidade entre a formação e a docência (como debates, acompanhamentos e avaliações do cotidiano escolar); falta de preparação para o mercado de trabalho; divergência entre a formação e a atuação profissional; despreparo emocional e teórico; falta de diálogo com a realidade escolar; postura inadequada falta de pesquisas na área que fomentem novas discussões e debates sobre a Educação Inclusiva, entre outros aspectos desde a orientação do currículo do curso de formação, também se pode mencionar que, ainda imersos na teoria estejam desalinhados com os fatos e situações-problemas ocorridos na prática, emerge a importância da formação continuada. As ações pedagógicas devem ser apontadas a partir do conhecimento prévio alinhado ao conhecimento prático, isto é, das experiências vivenciadas por esse profissional, no qual se devem articular as áreas do conhecimento com o tratamento adequado ao conteúdo, o que melhoraria consideravelmente o entendimento dos conceitos e a aplicabilidade dos mesmos.

O trabalho docente não pode ser percebido apenas como uma vocação, mas como profissão que exige dedicação, estudo, reflexão e uma prática transformadora da realidade. É por meio da formação docente que se iniciam as alterações na qualidade do ensino e que surgem os contextos da Educação Inclusiva, com o potencial de se desenvolver os processos capazes de estimular o processo de aprendizagem aos estudantes de forma geral, com respeito às suas especificidades de aprendizagem, como ritmo individual, superação de barreiras físicas, emocionais ou psicológicas, culturais e etc. (DELLANI; MORAIS, 2012). Assim, a formação docente para a inclusão no ambiente escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não se deve limitar apenas ao conhecimento das potencialidades dos alunos, mas envolver também as categorias para que o processo inclusivo se instaure.

Para Dellani e Moraes (2012), a inclusão existe quando os sistemas da sociedade se adaptam ou se adequam para que não haja fatores que segreguem as pessoas com deficiências. A extinção desses fatores deve ser constante e coincidir com a vontade da sociedade em acolher e incluir todas as pessoas, sem que seja necessário considerar a sua necessidade, ou seja, incluir a todas independente de sua diversidade humana. Para que a inclusão seja efetiva, a sociedade precisa modificar a sua forma de pensar e agir e torne-se capaz de atender às necessidades de todos os cidadãos.

Tanto as modificações na sociedade quanto o acesso à cultura pelos estudantes e até mesmo pelos profissionais podem influenciar na diversificação das aulas e na criatividade ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Tais aspectos podem influenciar a visão do professor e dos alunos com necessidades educacionais especiais no que diz respeito à criticidade e ponderação a respeito daquilo que é discutido. Outra questão a ser levantada, é que a atribuição de projetos, formações continuadas com carga horária extensa, poderia distanciar a regência de sala de aula da prática docente, tornando-a mais envolvida com os aspectos de planejamento, das políticas educacionais, construção do PPP, envolvimento social entre equipe escolar e comunidade de entorno, embora se o professor se ausente dos debates dessas questões, poderia impossibilitar o sentimento de pertença desse profissional ao processo educacional e da gestão participativa no ambiente escolar.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação de cunho quanti-qualitativa, explicativa, bibliográfica, que adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Elegemos os professores da rede municipal de Frutal, integrantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professores de Apoio para nos deter no objeto de pesquisa relacionado à Educação Inclusiva e à representação que esses profissionais docentes possuem como contribuição visto as experiências vivenciadas, a metodologia adotada e as ações desenvolvidas diariamente com seus esforços para promoverem a inclusão na escola como um todo e auxiliando no respeito a inclusão e diversidade, ajudando a garantir a boa convivência e aceitação e adaptando materiais para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Para alcançar os propósitos da pesquisa, a metodologia de investigação adotada foi a abordagem quanti-qualitativa com trajetória teórico-metodológica fundamentada nos estudos de Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2000). Para fundamentar a teoria das representações sociais, as análises e reflexões, busca-se aporte teórico em obras de Duarte (2001), Facci (2004) e Gatti (2010), assim como Beyer (2010), Glat e seus colaboradores (1998); Pletsch (2009/ 2010), Glat; Pletsch (2011), Senna (2008). O processamento e auxílio das análises dos dados, além a Teoria das Representações Sociais e da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) utilizou-se também o *Software* EVOC versão 2000, as palavras e para análise, adotou-se o Método de Vergés (1992) segundo o grupo de análise, ressaltando os principais elementos e ligando com os elementos secundários, para complementar as informações.

#### 3.1 A pesquisa quanti-qualitativa e a representação social

A opção pela pesquisa quanti-qualitativa deveu-se a ter em “[...] foco principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sócias sobre o tema” (MINAYO, 2015. p.79) em questão, que é a Educação Inclusiva. Foram apresentados vários pontos em comum

constantemente, porém, cada um com a sua singularidade a cada tomada de decisão, pois cada um desempenha as mesmas funções e atribuições, mas traz consigo uma bagagem, um credo, uma opinião e assim deve ser visto de forma positiva, pois muito acresce o grupo que respeita as diferenças existentes entre eles e as valorizam pois trabalham com um alunado que vive na diferença e também buscam aceitação, respeito cada um a seu modo e tempo.

A metodologia quanti-qualitativa se mostra um caminho de descobertas com o grupo trabalhado e tendo cuidado com as informações obtidas, revelações expostas no grupo diante alguma situação em questão vivenciada por um de seus membros, podendo apresentar um caminho a ser seguido de mediação para se obter a solução da questão exposta. Como nos apresenta Minayo (2015, p.80) nessa pesquisa a interpretação assume um foco central, uma vez que “[...] é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)” (GOMES et al., 2005).

Lüdke (1991, p.11) apresenta cinco principais características desse tipo de pesquisa:

a) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e seu principal instrumento é o pesquisador. Como a pesquisa é feita no ambiente em que os problemas acontecem naturalmente, não havendo manipulação do pesquisador, esse estudo é chamado de naturalístico. b) Dados exploratórios e os descritivos são as fontes mais importantes desse tipo de trabalho, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos. c) Maior preocupação com o processo do que com o produto. d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida recebe atenção especial na pesquisa qualitativa. O olhar do pesquisador se volta para a forma pela qual os participantes veem e interpretam as questões que estão sendo pesquisadas. e) Análise das informações por um processo indutivo. As abstrações se formam a partir das análises do contexto em estudo.

A partir do exposto percebe-se que é no trabalho com hipóteses claras e objetivas já definidas a princípio no mesmo lugar que se vivenciam aquelas situações em questão para serem analisadas cuidadosamente sem interferência para as respostas que se vier a ter. Deve-se preocupar com a medida e quantidade exatas em que se recebem os resultados, buscar elucidar qualquer interpretação dos dados, dando a importância real aos fatos e garantindo a exatidão de não interferência nos resultados obtidos.

A pesquisa qualitativa se orienta pelo desenvolvimento de conceitos, abordagens, textos, pensamentos e da compreensão e análise a partir das informações e dados pesquisados. Já a quantitativa completa as informações necessárias a essa temática. Apresentamos a constituição dos procedimentos de pesquisa, os sujeitos participantes, o perfil dos professores

do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais de Frutal a coleta e a proposta de análise de dados.

### **3.2 Coleta de dados**

Na opção pela abordagem teórico-metodológica para a coleta dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário (ANEXO A) e um Teste do Núcleo Central (ANEXO B). O questionário foi elaborado após estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, Subteoria do Núcleo Central e referenciais teóricos de diversos autores que discutem o tema relacionado ao objeto de estudo dessa pesquisa.

Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como “[...]a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, as questões vivenciadas por este grupo, baseadas nas experiências adquiridas na observação diária, apresentam-se como técnica que serviu para coletar as informações da realidade da Educação Inclusiva e foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Segundo esse autor, temos as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário desta investigação foi elaborado visando a analisar o perfil dos docentes da Educação Inclusiva, professores de AEE e Apoio, a prospecção quanto à formação de cada um deles, a panorâmica atual da legislação vigente bem como seus avanços e retrocessos, coletar dados da trajetória atual da Educação Inclusiva na cidade de Frutal que no qual se observou a existência da Educação Inclusiva e, por fim, a evocação da palavra Educação Inclusiva considerando o que vem à mente de cada um dando significações a essa palavra.

O questionário compõe-se de cinco partes: a parte inicial do questionário trata do perfil do participante; a segunda parte fala da formação acadêmica e atuação profissional, a terceira sobre os aspectos legais, a quarta do contexto da escola e a quinta e última aborda sobre a técnica de associação livre de palavras EVOC. Ressaltamos que o Teste de Associação Livre de Palavras fez parte do questionário.

### 3.3 Os participantes da pesquisa

Participaram deste estudo, 28 profissionais que atuam como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professores de Apoio do município de Frutal participaram da aplicação de um questionário composto por cinco partes, contendo questões abertas e fechadas relacionadas às temáticas: perfil, formação acadêmica e profissional, aspectos legais, contexto da escola e técnica de associação livre de palavras. O questionário também contemplou a técnica de associação livre de palavras, que foram processadas no *software* EVOC e no Teste do Núcleo Central. Os critérios de inclusão desses participantes foram: trabalhar na Rede Municipal de Frutal-MG e atuar em salas de A.E.E e Apoio com mais de um ano de serviço prestado. Quanto aos critérios de exclusão, definimos que os participantes que trabalham nestas funções na zona rural e com menos de um ano de serviços prestados não participariam da pesquisa.

### 3.4 Tratamento e análise dos dados

Além do respaldo da teoria das RS e do Núcleo Central utilizamos também o Programa desenvolvido por Vergés, o EVOC<sup>24</sup> (*Ensemble de Programmes Permettant L'annlyse des Evocations, de Vergés*). O autor do Programa propõe uma técnica que combina a frequência com a ordem de emissão das palavras, a partir de um termo indutor.

O detalhamento do EVOC tem por finalidade o uso de *softwares* para análises; representação social e teoria do Núcleo Central; apresentação e demonstração do uso do *software* EVOC; como técnica de coleta de dados e construção do banco de dados; além do

---

<sup>24</sup> EVOC2000. Version 5.

processamento dos dados, análises estatísticas e possíveis inferências; assim como, aula prática no laboratório.

O *software* EVOC®, associado à Teoria do Núcleo Central, possibilita a análise do léxico formado pelo conjunto das evocações obtidas em uma pergunta estruturada por meio de um termo indutor referente ao objeto do estudo. No questionário aplicado, foi solicitado enumerar as palavras que lhe ocorrerem na mente após a citação do termo Educação Inclusiva e também que o entrevistado desse o significado da palavra que considerava mais importante, ou seja, aquela citada em primeira ordem.

O EVOC permite analisar os dados pela distribuição da frequência de cada termo evocado e pela ordem média em que eles aparecem OME, gerando o quadro de quatro casas de Vergès. O Programa trabalha com extensões que dão recortes dinâmicos ao banco de dados: identificar sujeitos, atributos, contribuições para a formação do quadro de frequências e lista de termos.

Como metodologia para análise de conteúdo foram utilizados os fundamentos de Bardin (2011), que nos apresenta um conjunto de técnicas de análises que visam a indicadores, sejam eles em números ou não, e permite estabelecer variáveis que se podem iniciar com as hipóteses, posteriormente técnicas, análises e interpretação, buscando compreender as características existentes nos fragmentos deixados por cada resposta coletada. “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15).

Bardin (2011) estabelece as etapas da técnica se organizam em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas fases se referem a um início de uma fase que vem a ser de organização, que se possível for seja com muita precisão de forma bem programada, preparada e definida embora não possa obter rigidez podendo ser leitura de documentos, de sugestões, de hipóteses, preparação do material, orientação, escolher temas em que se tenha familiaridade entre outros e, após essas fases, alicerçados nos resultados de forma significativa e válida, pois vem de estudos criteriosos e profundos, ir além do registro que se obteve em cada material coletado, estudado e analisado. Isso traz significação e contribuição da análise geral do que buscou sempre fazendo relação do que se encontrou e da base de onde se partiu. Sendo assim, uma excelente ferramenta para se usar como análise da pesquisa quanti-qualitativa.

### 3.5 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, como marco teórico-metodológico, fundamenta-se a partir dos estudos de Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2000).

Moscovici (1978) levantou sua discussão a respeito das representações coletivas como ponto conflitante entre a Sociologia e a Psicologia Social, preocupando-se com a inter-relação entre sujeito, objeto e a construção do conhecimento e que essas possuem dupla dimensão — sujeito e sociedade — e concerne ao encontro dos conceitos sociológicos e psicológicos.

As representações sociais indicam a maneira de se pensar e de interpretar a realidade individual e coletiva, apropriando-se de conceitos e transformando-os em conhecimentos. Sá (1996) acredita que o termo tanto pode significar o conjunto total dos fenômenos quanto o significado, os conceitos e as teorias que justificam o termo, o que o coloca no campo de estudos da Psicossociologia, uma ciência que estuda a influência da sociedade em diversos aspectos organizacionais de grupos e meios abertos.

Dessa forma, as representações sociais são intensamente complexas e baseadas na influência da vida social dos indivíduos, pois constituem aspectos relacionados à informação, à cognição, e ainda a elementos ideológicos e normativos. A teoria explica, então, os fenômenos multidimensionais que as representações sociais produzem, tais como crenças, atitudes, opiniões, culturas, valores e que indicam uma múltipla definição conceitual, dando um enfoque que permita às representações sociais potencializar o nível social e educacional dos indivíduos.

Sêga (2000) comenta que a representação social, segundo o conceito da Sociologia de Émile Durkheim que havia sido deixado de lado, passou a ser amplamente discutida dentro das ciências humanas. A partir de estudos de Moscovici em 1961, que deram início a toda discussão sobre o tema, houve a tentativa de explicar os fenômenos múltiplos, com base em observações e estudos nos indivíduos ou em coletivos, seja nos âmbitos sociais ou psicológicos.

Segundo Moscovici (1978) o primeiro teórico a citar as representações sociais como uma representação da coletividade foi Émile Durkheim, atribuindo a importância o pensamento social sobre o pensamento individual, sendo que o pensamento individual não seria apenas uma reflexão psíquica nem o pensamento social como a soma dos pensamentos individuais. Assim, as representações individuais seriam ramos de estudo da Psicologia, enquanto as representações sociais estariam mais voltadas para os aspectos e estudos

sociológicos, ou seja, os acontecimentos sociais são determinados e determinantes da representação e consciência coletivas, e não de uma consciência ou perspectiva individual.

Moscovici defendia que não existe separação entre o que se passa dentro e fora do indivíduo, pois na verdade não há novas construções e sim novas (re)construções, situando-se no universo. Afirmava também que o conhecimento individualista não leva em conta as relações e interações entre as pessoas, nem suas intenções sociais.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica (ABRIC, 1994, p. 188).

Essa teoria, em se tratando de produto, define-se como representação de um grupo que se percebe, comunica e atua no mundo e que ao se deparar com um novo objeto, criam novas ações e novos comportamentos. Assim, busca-se trazer para a aprendizagem as relações estabelecidas de forma individual ou coletiva com o meio ou por meio das relações sociais ou psicológicas, em um processo de apropriação do conhecimento.

Para Sêga (2000), a representação que um grupo constrói para provocar uma série de relações entre seus membros, pode (re)criar os mesmos objetivos e procedimentos, na tentativa da resolução do conflito. Observa-se, para que haja representação social, o primeiro indicador é a formação de um grupo social, estimulado ou induzido por uma ação social, para uma atividade não antes prevista por aquele grupo social, mas que exige certa organização cognitiva do grupo.

Assim, as realidades sociais se mostram como forma de traduzir ou refletir sobre a realidade em que se busca uma forma de produzir aprendizagem a partir da atividade mental, a fim de que se desenvolva também o raciocínio individual ou em grupo, capaz de imprimir seus posicionamentos frente a situações, eventos objetivos e comunicações que lhes dirijam. O meio social interfere de diversas formas, pois envolve, de forma sensível, o convívio e as relações de pessoas em seus grupos, seja pela comunicação existente nesse meio, seja pelo grau de aprendizagem construída por sua bagagem cultural, códigos, simbologias, valores e ideologias ancoradas ao posicionamento adotado pelas conexões sociais próprias de cada indivíduo ou grupo (SÊGA, 2000).

Para Kauss (2013), a teoria das representações sociais busca perceber e interpretar o pensamento das representações sociais a partir de um coletivo sobre e/ou a partir de um objeto

definido, na tentativa de se construir um pensamento científico que o explique. Assim, observam-se as representações sociais como fundamento teórico, do conhecimento e de estratégias metodológicas que contribuem para o estudo e para a ampliação da inclusão escolar. Assim, as representações sociais são resultados ou expressões do pensamento que se caracterizam nas ilustrações concretas como figuras, imagens e que representam valores, sentimentos e crenças da cultura dos sujeitos, e que tecem de forma articulada, sujeito, objeto e mundo simultaneamente.

Costa (2014) relaciona as representações sociais ao universo de acontecimentos, conjecturas, saberes, conceitos e explicações advindas do cotidiano em um grupo social, a partir das comunicações entre os sujeitos. Na tentativa de desvendar as representações sociais, busca-se conhecer as formas pelas quais os grupos se desenvolvem e arquitetam o rol de construtos que determinam o fenômeno. Isso garante a organização e ampliação dos saberes sobre os objetos em pesquisa e o conhecimento das maneiras pelas quais o grupo pensa ou constrói as suas representações.

Moscovici (1978) descreve o seu entendimento das representações sociais como a “preparação para a ação”, na tentativa de reconstruir os elementos que constituirão o comportamento e a maneira pela qual ele se procede, no qual dá sentido ao mesmo e o integra às relações interpessoais que estão submetidas ao objeto e que tornam possíveis as relações.

Ao discutir as funções das representações sociais na intrínseca relação que se articula na sociedade e na prática, Abric (1998) contribui pela indicação de alguns papéis que se fixam nessa relação. Para ele, o primeiro refere-se à *função do saber*, que busca compreender e explicar a os fatos reais e possibilita que os sujeitos e suas relações com o grupo possam vincular os novos conhecimentos adquiridos ao que já conhece ou sabe o que indica que houve assimilação e compreensão no nível de seu entendimento cognitivo e da relação com seus valores.

O segundo papel ou função das representações sociais faz alusão à sua *função identitária*, que permite ao indivíduo expressar um sentimento de pertencimento àquele grupo, identificando-se com as ações, qualidades, valores dos membros do grupo, no qual determina as especificidades do mesmo, pela proteção e reafirmação da sua identidade pessoal no meio social.

O terceiro papel, diz respeito à *função de orientação*, que ajuda na construção da sua aptidão à ação, ou seja, na construção cognitiva e nas reflexões assimiladas ao longo de suas experiências, com ações realizadas diante conflitos e situações-problema, mediante a um objeto ou fenômeno social que necessitem de sua intervenção.

E por fim, a quarta *função justificadora* que se aplica como avaliação das ações desenvolvidas, pois justifica as decisões e comportamentos adotados ao longo do curso dessas ações e analisa a ocorrência dos fatos, em que se observa a necessidade de implantação uma nova ação ou se as ações realizadas foram suficientes.

Ainda nesse sentido, Bauer (2007) apresenta uma quinta função das representações sociais, a *função de resistência*. Para essa função, observa-se que os grupos sociais e suas representações indicam uma posição de defesa do que se apresenta contrário às decisões ou ameaças à identidade daquele coletivo. É como se fosse o sistema de defesa de um organismo, ao tratar as novas informações para que sejam assimiladas às ideias já desenvolvidas pelo grupo. Isso atenua os efeitos de uma nova ideia, pois neutraliza possíveis ameaças ao grupo social e antes que ela seja causa de uma mudança de paradigmas, sofre alterações e adapta-se às crenças pré-existentes, ou seja, o grupo assimila as novas ideias e as modifica de acordo com seus interesses antes da sua apropriação (BAUER, 2007). Tudo gira em torno de esquemas periféricos que mantêm, em uma espécie de quarentena, as novas situações para serem observadas, analisadas, compreendidas e posteriormente aceitas (ou não) pelo grupo, ambiente no qual se isolam novas ideias ou conceitos até que sejam devidamente extintas ou integradas aos pensamentos daquele grupo social.

Enfim, Bauer (2007) discute que as representações sociais apresentam fundamentos que possibilitam reações diante fatos que podem ser identificadas como ações frente aos conflitos e que apontam a construção de um conjunto de características peculiares àquele grupo social. Pode-se afirmar que a RS se expressa por meio da construção da aprendizagem, que se apropria dos saberes em relação às experiências daquele grupo; da identidade daquele grupo com suas crenças, culturas e formatos que possibilitam o sentimento de pertencimento ao meio social; da forma pela qual o grupo se prepara para reagir baseado nas vivências anteriores e que dão segurança para justificar as ações e ainda, que permitem que se suas representações sociais estiverem bem concretizadas naquele grupo, não permitam que sofra influências de novos pensamentos ou ideias.

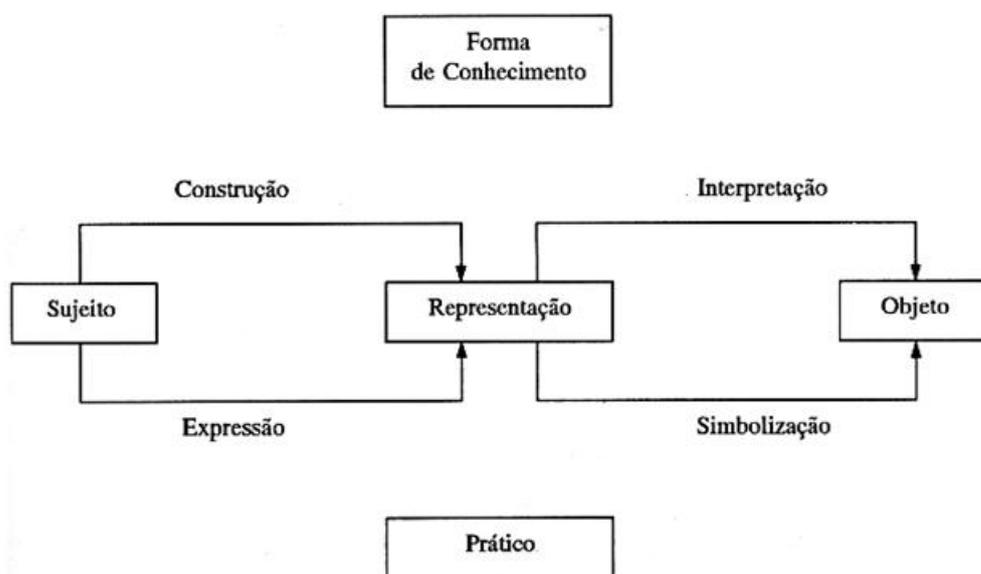
Esse último fato pode ser positivo, pois garante a identidade do grupo e permite que ele siga e/ou permaneça na defesa dos mesmos valores, da maneira pela qual foram construídos. Mas pode ser negativo, quando o grupo social impede que novos acontecimentos sejam aceitos e se fecham diante às necessidades da sociedade, pois destoam do que é instituído pelo grupo social, como, por exemplo, a forma pela qual são tratadas as necessidades individuais dos sujeitos com deficiências, que, no caso, podem não ser aceitos

por aquele grupo, devido ao formato que se construiu ao longo da formação das suas representações sociais.

A Figura 1, a seguir, mostra essa relação entre sujeito, objeto e a representação, nos aspectos que compreendem as formas de conhecimento e que Jodelet (1989) destaca que os formatos das representações sociais compreendem, por um lado, os tipos de conhecimento prático e que necessitam da orientação para entendimento do mundo e para a comunicação e, por outro lado, surgem de construções dos sujeitos sociais a partir dos objetos valorizados pelos grupos sociais. Ambas indicam a importância da definição exata do aspecto a ser discutido no estudo das representações sociais (SPINK, 1993).

Observam-se as representações sociais como aportes da construção do conhecimento, e são, portanto, basilares para a definição dos saberes, uma vez que importam ao sujeito e ao objeto as estruturas para formação dos conceitos, de forma prática, a partir de construtos da comunicação social e que fomentam a edificação das representações sociais.

Figura 1- O Campo de Estudos da Representação Social



**Fonte** - Adaptado de Jodelet (1989 apud SPINK, 1993, p.301).

A representação social é o resultado do conhecimento prático, das experiências vivenciadas pelos indivíduos, que atribui sentido e lógica às situações ou conflitos e auxilia na construção da social dos fatos, para isso, torna-se necessário o entendimento de como são concentrados os esforços para descobrir soluções para a prática, por meio de esclarecimentos de problemas, em volta de um núcleo central. Esse tema é tratado a seguir.

### 3.6 A subteoria do núcleo central

A ideia de um núcleo central foi proposta e indica um movimento planejado, organizado e com base nos fenômenos que atribuem ou formam as impressões. Essa ideia, proposta em 1976 por J. C. Abric na Universidade de Provence, apenas exerceu alguma interferência sobre as representações sociais a partir dos anos 1990, por considerar a importância e o empenho de preparação técnica e metodológica que complementam a teoria do núcleo central (SÁ, 1996).

Tal proposição permite inferir sobre a elaboração das representações sociais à medida que se dão as suas transformações e no intuito de se descobrir soluções para a prática e a pesquisa. Sá (1996) afirma que, a teoria central não impede a construção de um processo de elaboração das representações sociais, o que julga a aplicação dessas tanto naquelas já instituídas, como naquelas representações, ainda em processo de mudança.

Sá (1996) afirma que a teoria ou núcleo central busca elucidar o problema fundamental por meio da constatação de que as representações sociais apresentam duas características já afirmadas, mas que, no entanto, se contradizem, pois, ao mesmo tempo em que se apresentam de forma estável são móveis, e também podem aparentar rígidas, mas também flexíveis, assim como podem ser consensuais e ainda serem fortemente marcadas por diferenças individuais. A forma de condução dessa situação pelo grupo é que formará novos conceitos e medidas e fará com que cheguem a uma conclusão menos conflitante.

Para tal, deve-se considerar *a priori* a existência de um sistema central que encerra um núcleo central da representação, e que Sá (1996) indica como a apresentação das características pontuadas pela memória de um grupo, respaldado em construções sociais, históricas e nos valores vivenciados por este grupo e que constituem os fundamentos comuns, consensuais, divididas as experiências pelo coletivo para adotar uma identidade mais igualitária no grupo social. São as memórias do grupo que ajudarão na tomada de decisões, pois se basearão nas experiências anteriores desse grupo social.

O sistema central tem estabilidade, coerência e indica, por meio dessa segurança, resistência às transformações, uma vez que se tende a adotar medidas que outrora deram certo e no qual se garantem o prosseguimento e a conservação das representações, com pouca alteração ao contexto social e material atual nos quais as representações ocorrem e cujas funções apontam os pilares da representação social e da organização de todo o processo. Em outras palavras, trata-se do nó das representações sociais. É o núcleo central que mantém o propósito do grupo, pois está ligado ideológica e historicamente ao contexto social do coletivo

e concentra as informações e administra as alterações periféricas, capazes de “gerar” outras concepções e representações.

Esse ponto considerado por Sá (1996), diz respeito a um sistema periférico que integra as demais categorias da representação e que conecta a realidade concreta e o sistema central, no qual atualiza e contextualizam as resoluções legais e consensuais do sistema central para resultar em mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada. E ainda traz características como o encontro das experiências e histórias individuais, o suporte das divergências existentes no coletivo e os contrapontos levantados por essas diferenças. E por fim, o crescimento em consequência do que é sujeito às mudanças vivenciadas. Em resumo, suas funções indicam a adaptação à realidade do cotidiano e ao mesmo tempo, possibilita a distinção entre o conteúdo da representação e cobertura do sistema central.

Moscovici (2003) considera as transformações do abstrato no concreto como *objetivação* o que modela as ideias e as torna objetivas, o que o autor chama de face figurativa, traz o desconhecido à luz da existente, e segundo Jodelet (Apud Sá, 1995), tem 3 fases distintas:

- seleção e contextualização: construção da realidade a partir de apropriação por meio da cultura, de experiências pessoais e/ou coletivas;
- formação de um núcleo figurativo: busca de elementos mentais pessoais para explicar novos acontecimentos;
- naturalização dos elementos do núcleo figurativo: sistematização do conceito, tornando um elemento da realidade.

Já a *ancoragem* traduz a informação para o contexto familiar, dando significado e materialização às ideias torna-se possível imaginar, representar e sedimentar um registro simbólico, é a familiarização do novo, conhecimento capaz de influenciar pessoas e grupos.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2003, p.62).

Vale destacar que a objetivação e a *ancoragem* desenvolvem-se simultaneamente, relacionam-se entre si e embasam a representação social. Nesse sentido, Moscovici (2003, p.78) menciona que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Como objetivação e ancoragem o ambiente de análise foram as escolas de Frutal como foco o trabalho desenvolvido na Educação Inclusiva dessa cidade, sendo refletido no questionário preparado, desenvolvido, aplicado, analisado e apresentado os reais níveis de inclusão que o município se encontra, o perfil do corpo docente existente atualmente, a significação do que vem a ser Educação Inclusiva para cada profissional ali atuante e os conceitos apresentados na sua representação social, mesmo sendo na disposição de buscar conhecimentos por meio de experiências vivenciadas, compartilhadas, buscadas no conhecimento de uma formação continuada, mudando de estratégias, permeando em reflexões para busca deste aprofundamento de saberes para contribuir com uma Educação Inclusiva para todos com excelência.

O próximo capítulo trata dos procedimentos de análise, assim como do perfil dos profissionais professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de Apoio do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais do município de Frutal no que se refere às funções e na construção de uma análise desse perfil comparada ao instrumento aplicado (questionário). As reflexões que se rompem dessa análise, possibilitarão o surgimento dos indicadores da Educação Inclusiva a partir desse estudo e apontarão os pontos fortes e frágeis da formação docente e do trabalho do AEE.

## **4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

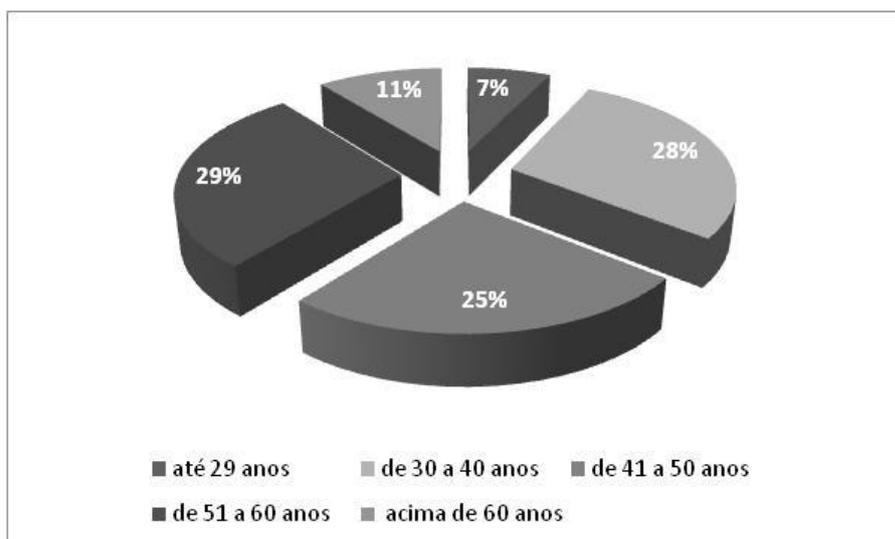
### **4.1 Os participantes da pesquisa**

As reuniões de AEE ocorrem uma vez ao mês entre as Professoras de AEE e de Apoio com sua equipe do Núcleo de Apoio à Inclusão e Diversidade (NAID). Aproveitou-se a ocasião em que todas estariam reunidas para a aplicação do questionário de pesquisa. Foi proposta a aplicação dos questionários, para 28 professores, que representam 100% dos professores. Dentre essas professoras, duas não responderam no momento da aplicação. Uma professora estava de licença médica, mas se prontificou a responder e enviar o questionário de sua casa. A outra professora por não entender o propósito da pesquisa resolveu colaborar somente depois de entender melhor o objetivo da pesquisa.

A aplicação dos questionários foi previamente agendada e durou de 30 minutos a uma hora. Para proteção da identidade de cada profissional, os questionários foram enumerados de 1 a 28 e para referências de cada resposta constam as iniciais P1, P2, P3, sucessivamente até o P28, sendo que a inicial “P”, é a sigla que significa “participante”.

Em relação ao perfil das participantes, todas possuem formação e nível superior, sendo quinze (15) professoras possuem Pós-Graduação na área de Docência. Quanto à faixa etária, a maioria das professoras possui idade entre 30 e 60 anos (Gráfico 1), embora não exercessem a função de Educação Especial por muito tempo, como será relatado posteriormente. As professoras ocupam significativa maioria do corpo docente das escolas, indicando a docência ainda como uma profissão mais feminina, independente da faixa etária que se observa. Do total de 28 profissionais, apenas duas, isto é, 7% das professoras tem até 29 anos, enquanto o percentual sobre a faixa etária entre 30 e 40 anos, em um total de oito professoras (28%) nesse grupo. Outro grupo de sete professoras com faixa etária entre 41 e 50 anos, guardam 25% do total de professores; oito profissionais (29%) entre 51 a 60 e apenas três, isto é, 11% das profissionais possuem faixa etária superior a 60 anos.

Gráfico 1- Faixa etária dos professores

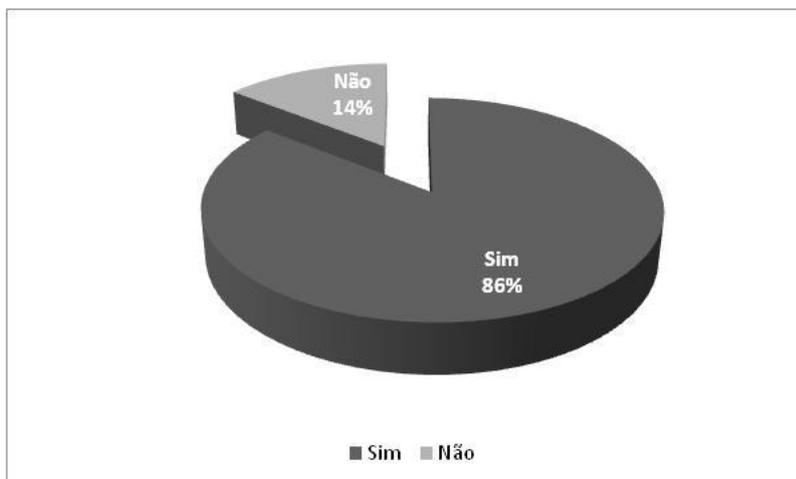


Fonte - Elaborado pela autora (2017).

A partir desses dados encontrados no Gráfico 1, podemos afirmar que a média de idades dessas professoras, participantes da pesquisa, é de 40 anos, o que implica um quadro de professores mais maduros, com experiência e conhecimentos relacionados à educação. Mas o indicador de idade de até 29 anos também denota uma implicação importante, pois nos revela que a uma baixa procura e/ou renovação para a docência. Isto em decorrência às inadequadas condições de trabalho, baixos salários, e falta de reconhecimento profissional. Segundo Nóvoa (1999), “ao professor é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual à maioria de seus alunos, condição de excluído”.

O Gráfico 2, a seguir, esclarece quanto à formação das Professoras e Apoio em AEE, e salienta que a expressiva maioria das profissionais, 24 delas, possuem formação no Magistério, e que representam 86% das professoras, enquanto 14 % das profissionais, ou seja, quatro professoras, não têm formação docente básica, conforme exigido pela Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Ainda sobre a formação das professoras, o Gráfico 3, a seguir, apresenta que grande parte delas é graduada em Pedagogia e totalizam 26 (94%) professoras, enquanto uma professora (3%) possui formação acadêmica de Licenciatura em Biologia e uma professora (3%) em Licenciatura em História.

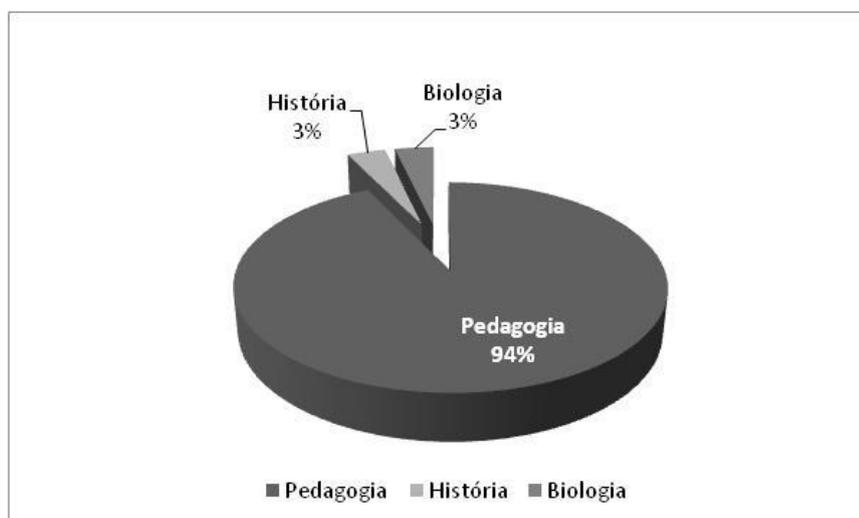
**Gráfico 2** - Formação de professores no magistério

Fonte - Elaborado pela autora (2017).

Nessa concepção cabe ressaltar que Kischimoto (2002) ao discutir essa questão destaca que:

A formação profissional no interior das universidades tem reproduzido práticas em que os professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos e priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros (KISHIMOTO, 2002, p.108).

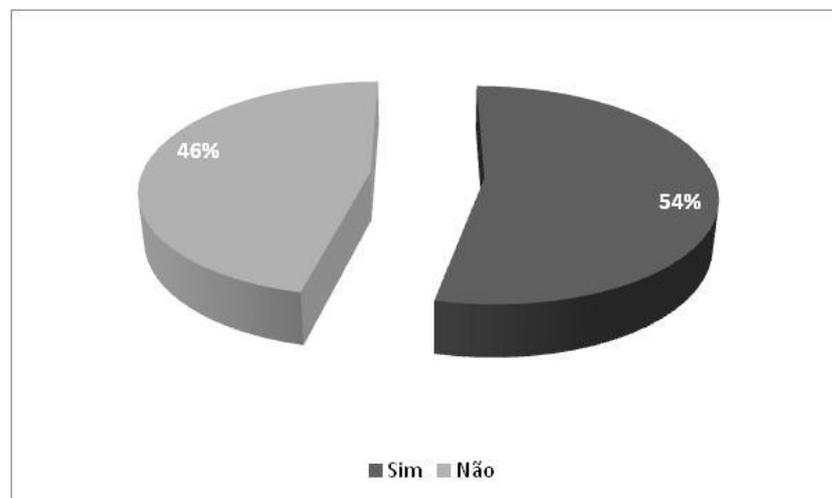
Isto porque, a organização dos conteúdos está em campos disciplinares, ao tratar a respeito dos avanços e retrocessos sobre a formação dos profissionais de educação infantil, uma das críticas mais levantadas contra a formação profissional nas universidades está relacionada à natureza disciplinar do currículo.

**Gráfico 3** - Área de formação dos participantes

Fonte - Elaborado pela autora (2017).

No que se refere à formação como especialista, o Gráfico 4, a seguir, mostra que quinze das professoras (54%) possuem Pós-Graduação(ões), enquanto (46%) ainda não possuem. Como já exposto, as especializações mencionadas pelas professoras seguem a área pedagógica, de Educação Inclusiva, entre outras, tais como: Docência do Ensino Superior; Educação Especial e Inclusiva; Educação Especial, Educação Inclusiva e Psicopedagogia; Educação Especial; Educação Inclusiva; Especialização em Gestão e Supervisão escolar; Psicopedagogia/Educação Inclusiva; Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia institucional e clínica; Psicopedagogia; uma professora com especialização em Deficiências Múltiplas e Sensoriais, Deficiências Múltiplas e Intelectuais, Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia, *Braille* e LIBRAS, Educação Especial e Transtorno Global de Desenvolvimento, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia, Geografia, Meio Ambiente e Sustentabilidade; Psicopedagogia; Inclusão; Supervisão escolar, Psicopedagogia e entre outras em curso.

Gráfico 4 - Professoras com pós-Graduação



Fonte - Elaborado pela autora (2017).

Ainda que muitas das profissionais questionadas tenham Graduação e Especialização na área docente e que se discuta muito sobre Educação Especial e Inclusiva, os cursos de formação continuada e especialização ainda são muito limitados quanto à reflexão sobre o currículo e que tais limitações restringem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com alguma deficiência como afirma Nóvoa (1992) . Por outro lado, ainda que se limite a discussão da formação, abre-se a possibilidade de fomentar um amplo debate nesse sentido, o que estimula aspectos da Educação continuada e da produção científica. No

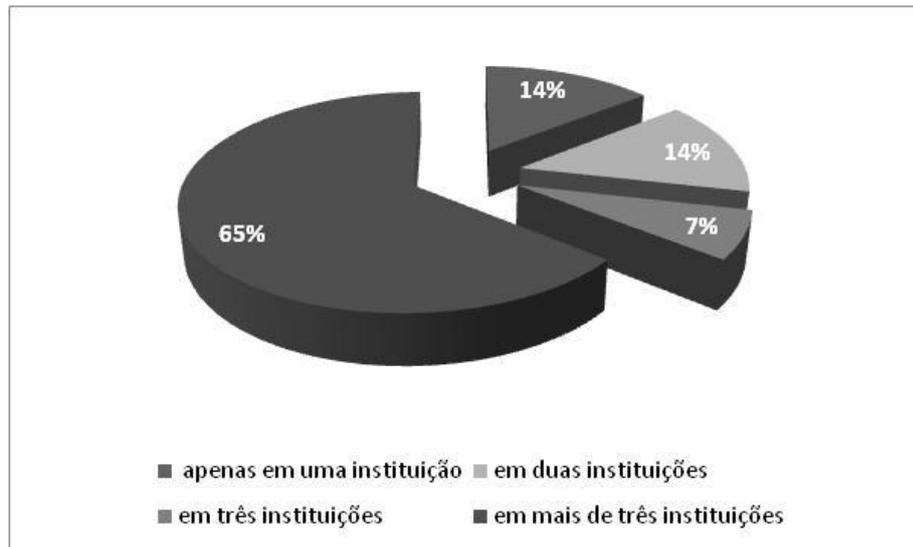
entanto, cabe ressaltar que surgem desafios nos processos de formação com relação à transformação de suas práticas, a formação continuada dos professores, bem como o diálogo e a reflexão de suas práticas educativas, mais facilmente viabilizada pelas vivências pedagógicas. Para esse fim, Tardif (2002) destaca:

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. “[...] ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Nesse sentido, ousamos pensar na atuação docente que encontra seu lugar social na constatação de seu papel político e social, o qual podemos também defender uma postura crítica do conhecimento por parte do professor, utilizando de uma metodologia capaz de propiciar aos acadêmicos as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado.

Quando questionadas sobre em quantas instituições educacionais atuam ou já atuaram como profissionais da Educação, a maioria das Professoras de AEE, 18 (65%), e Apoio indicaram que trabalham ou já trabalharam em mais de três instituições, o que pode indicar maior experiência na Educação e trocarem suas vivências com as demais colegas (Gráfico 5). Elas foram seguidas por um grupo de quatro professoras (14%) que atuam ou atuaram em duas instituições e também, por quatro (14%) que trabalham ou trabalharam em apenas uma instituição.

A pesquisa também indicou que duas professoras (7%) atuam ou já atuaram em três instituições. A preocupação com essas 24 profissionais (86%) com atuação simultânea em duas ou mais instituições, retrata a sobrecarga de trabalho a qual o professor é submetido no Brasil, impedindo que esse um bom preparo e planejamento para as aulas, principalmente para as atividades voltadas aos alunos deficientes.

**Gráfico 5** - Instituições educacionais que atuam ou já atuaram

**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Outro indicativo da concomitância de atividades dos profissionais em AEE é a carga horária trabalhada semanalmente. No Gráfico 6, a seguir, temos as respostas à pergunta feita sobre “quantas horas aulas (h/a) cada profissional se dedica à docência por semana (em todas as instituições em que trabalha)?”. Observa-se que nenhum profissional assinalou a alternativa que indica menos de 10h/a por semana. Apenas uma professora (3%) trabalha entre 10 e 20h/a semanais e cinco profissionais (18%) trabalham entre 20 e 30h/a. Mas observa-se então, um crescente aumento de professoras com carga horária entre 30 e 40h/a semanais, o qual representam um percentual de 50%. Neste cenário, temos que 14 professoras e ainda um grupo significativo de oito (29%) que atuam com carga horária de 40h/a semanais em dedicação à docência. Cabe ainda citar que o aparato legal, que legitima a inclusão e oferece apoio ao aluno com deficiência por meio do AEE e ao professor constituída pela portaria nº 1.185 de 01 de fevereiro de 2016.

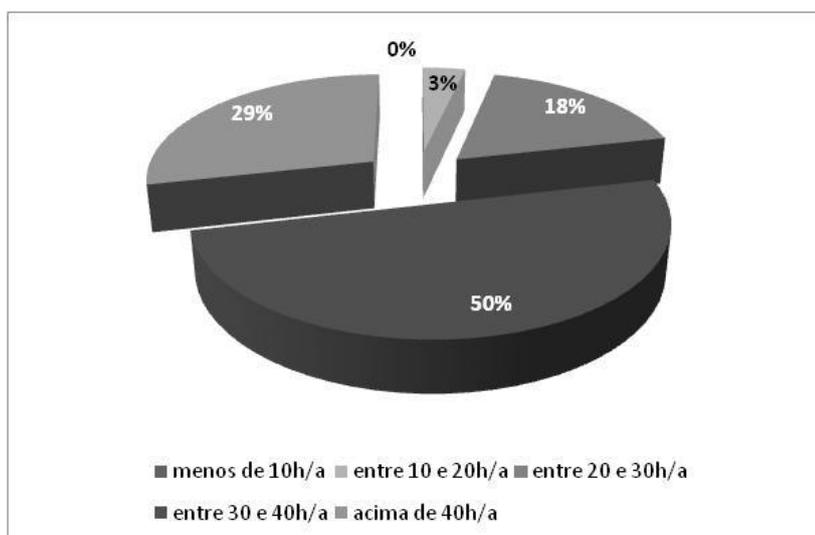
Na atualidade, em 2018, as condições de trabalho docente ainda não são dignas em decorrência da sobrecarga de trabalho, tarefas acumuladas, salários baixos e desvalorização profissional. Tardif e Lessard (2011, p.111), afirmam que

romper com essa situação de sobrecarga no cotidiano de trabalho, torna-se para o docente uma “batalha” contínua e implica entre outros fatores, o conhecimento da própria função, a interação que estabelece com o meio e, principalmente, a preocupação com a aprendizagem do aluno. [...] a carga de trabalho docente segue limites quantitativos e qualitativos, que dependem de

diversos fatores, como exemplo: a duração legal determinada pela organização escolar, ou seja, horário das aulas, intervalos e outras tarefas como encontro com os pais, reuniões, preparação de aula, correções etc, que dependem da duração e da frequência. Ainda existem tarefas para além da escola, como também o engajamento dos docentes extraclasse.

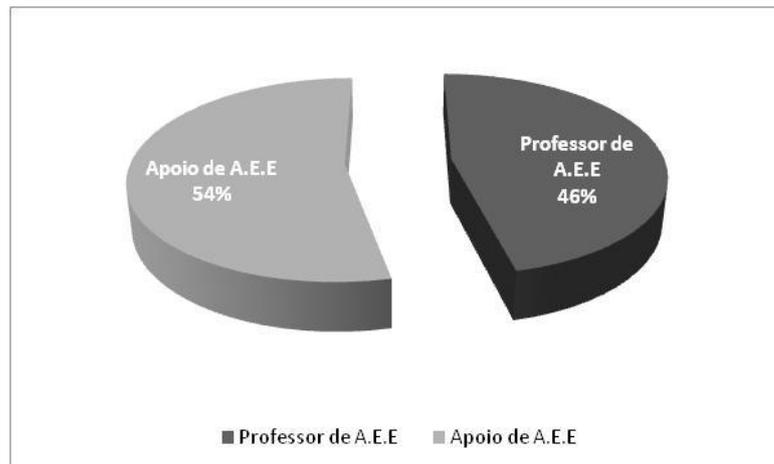
Sabemos que além das atribuições dos docentes ultrapassam o espaço físico e estrutural da sala de aula e também aos aspectos relacionados às múltiplas atividades inerentes da profissão.

**Gráfico 6** - Dedicção à docência por semana



**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Após observada a carga horária semanal trabalhada, as professoras foram questionadas quanto ao cargo e função que desempenham nas escolas municipais de Frutal-MG. Para esse item, foram identificadas no Gráfico 7, a seguir, a presença de 54% de profissionais (15) que exercem o cargo de Apoio de AEE no município, para 46% professores (13) de AEE na mesma localidade. Interessante destacar que o número menor de professores em AEE pode ser possível pelo desdobramento da carga horária, pois atuam na mesma função em duas ou mais instituições concomitantemente, como foi observado no Gráfico 7.

**Gráfico 7** - Cargo ou função desempenhada

**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Os professores têm clara percepção quanto ao descompasso entre os salários em sua carreira e a de outros profissionais com mesma formação, alguns querem até mesmo mudar de função na área de educação, assumindo outras ocupações, como a coordenação ou a direção, por exemplo, o questionamento quanto ao reconhecimento salarial vem da comparativa quanto aos salários de médicos, advogados engenheiros, arquitetos, onde todos os profissionais graduados ganham salários proporcionalmente mais altos que os professores brasileiros.

Esta é a questão que tanto incomoda aos docentes, pois todos passaram por formação universitária que representou esforço, muita dedicação, estudo, tempo e custos. Outro questionamento realizado nessa pesquisa, foi sobre o tempo de atuação na docência do magistério. Na Tabela 3, tem-se a codificação das respostas apontadas pelas professoras e marcam o Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, com o maior número de professoras com maior tempo de serviço (dez anos), seguido pelos professores da Educação Inclusiva que apresentam quinze profissionais com até cinco anos de atuação.

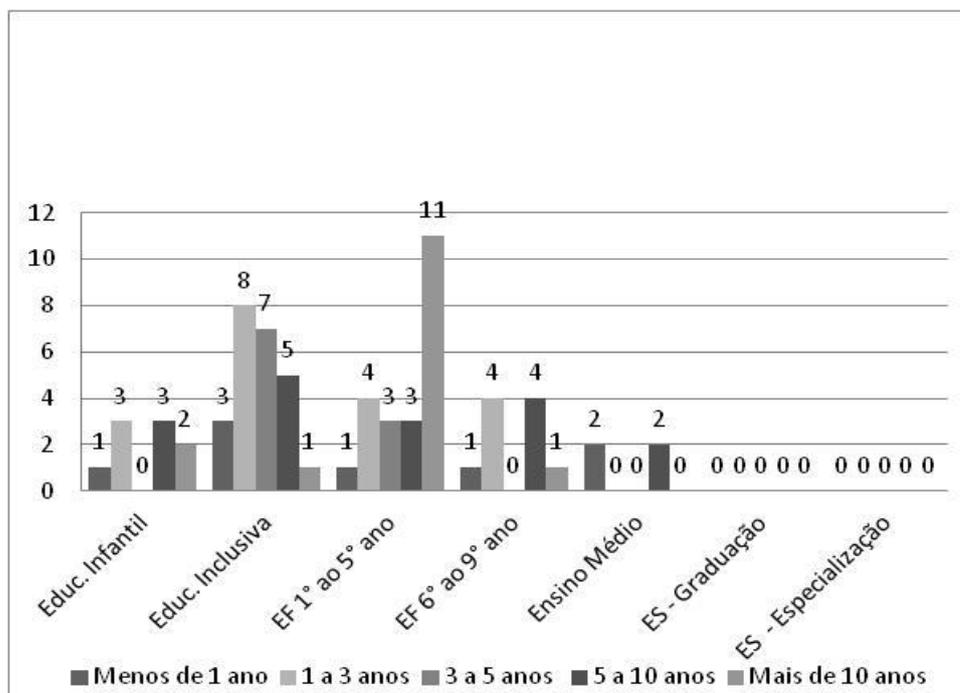
**Tabela 1** - Tempo de atuação na docência

<b>Etapa</b>	<b>Menos de 1 ano</b>	<b>1 a 3 anos</b>	<b>3 a 5 anos</b>	<b>5 a 10 anos</b>	<b>Mais de 10 anos</b>
Educação Infantil	01	03	01	03	02
Educação Inclusiva	03	08	07	05	01
Ensino Fund. - 1º ao 5º ano	01	04	03	03	11
Ensino Fund. - 6º ao 9º ano	01	04	-	04	01
		(2 anos)			
Ensino Médio	02	-	-	02	-
Ensino Superior – Graduação	-	-	-	-	-
Ensino Superior – Especialização	-	-	-	-	-

**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Pode ser observada outra forma de representação no Gráfico 8, da relação entre tempo de atuação e a modalidade de ensino a qual estão vinculados:

**Gráfico 8** - Tempo de atuação na docência do magistério



Fonte - Elaborado pela autora (2017).

Das legislações relacionadas à Educação Inclusiva, foi solicitado aos profissionais que assinalassem no questionário sobre conhecimento que possuem sobre a Legislação da Educação Especial e Inclusiva. O Gráfico 9, a seguir, apresenta o contato das professoras com a legislação relacionada à Educação Inclusiva (anterior e vigente) de forma superficial e/ou insuficiente na minoria das respostas – indicação em vermelho no gráfico. E em destaque na cor azul o gráfico apresenta a preocupação das professoras sobre a legislação, embora as práticas docentes indiquem o desconhecimento dos direitos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de descaracterizar a finalidade deste rico documento, desperdiça uma excelente oportunidade de organizar o trabalho pedagógico da instituição, como bem aponta Gadotti (2000).

A palavra projeto traz imiscuída a ideia de futuro, de vir-a-ser, que tem como ponto de partida o presente (daí a expressão “projetar o futuro”). É extensão, ampliação, recriação, inovação, do presente já construído e, sendo histórico,

pode ser transformado: “um projeto necessita rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte”. (GADOTTI, 2000, p.12).

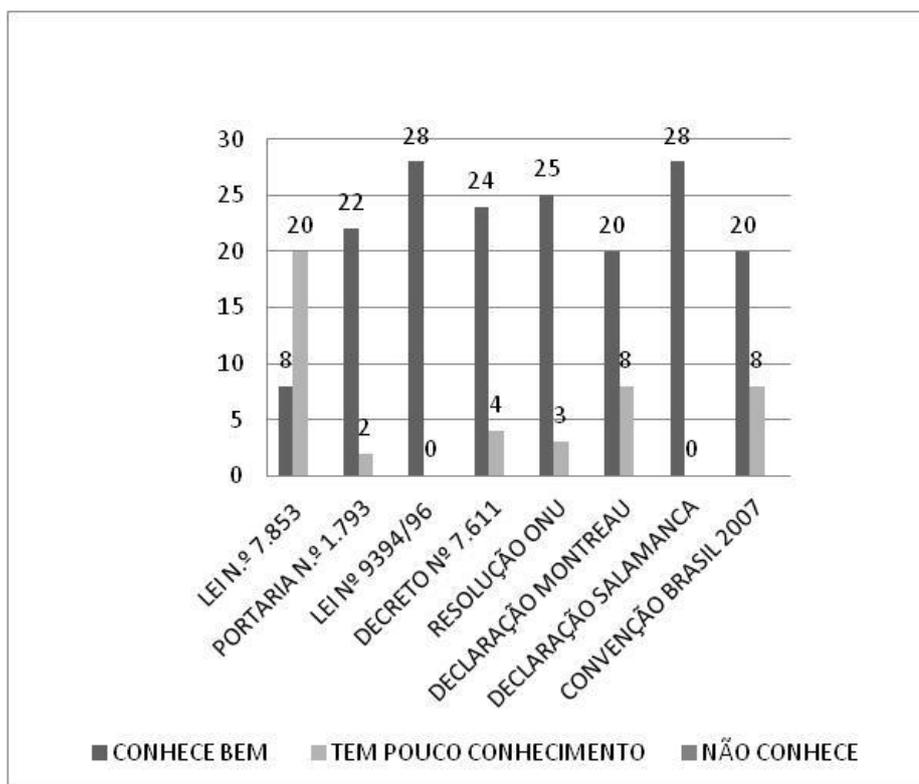
Destaca-se a totalidade de 100% de conhecimento sobre a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, assim como também a declaração de Salamanca, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990 é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, firmada em 1990, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for, além de que é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela “...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”.

Foram incluídas também não apenas as crianças com deficiências, como aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as por qualquer motivo que seja indicada como resposta de conhecimento, por todas as professoras.

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições...

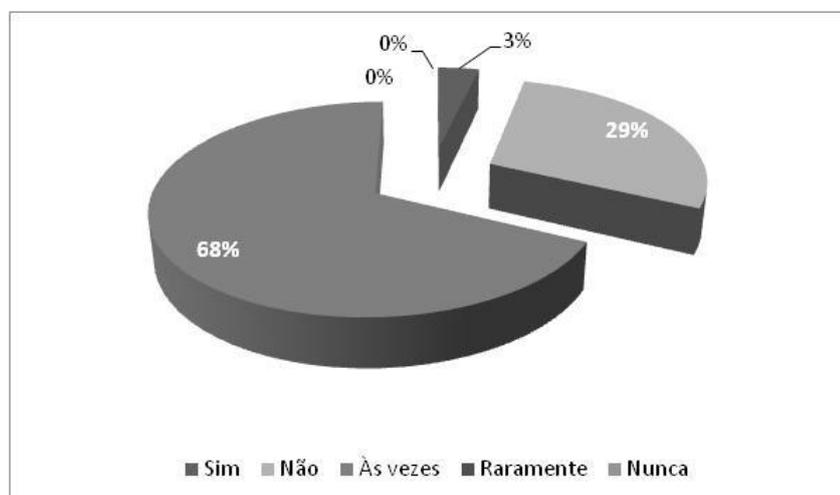
[...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-25)

Outro questionamento realizado ao grupo de profissionais em AEE, foi sobre o “seu entendimento, se as políticas públicas de inclusão sobre formação de Professores de AEE e Apoio, são suficientes para contemplar o processo de inclusão nas escolas”.

**Gráfico 9** - Conhecimento da legislação relacionada à Educação Inclusiva

Fonte - Elaborado pela autora (2017).

Apenas uma (3%) das professoras acredita que “sim”, que as políticas de inclusão sejam suficientes para o atendimento e para o processo de inclusão nas escolas. Oito (29%) das professoras acreditam que não sejam suficientes e dezenove (68%) respondem que apenas às vezes, as políticas contemplam a inclusão na formação de Professores de AEE e Apoio. (Gráfico 10).

**Gráfico 10** - Suficiência das Políticas para contemplar a inclusão

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observa-se que é necessário um estudo de corresponsabilidade para exigência da implantação de políticas públicas e também para o trabalho de gestão escolar, no intuito de se colocar em prática a legislação sobre inclusão escolar em consonância com a Proposta de Atendimento Educacional Especializado (POKER, 2010). Para tal, a participação dos gestores implicam na vigência e na regulamentação da legislação em cada instituição escolar, sendo responsáveis pela efetivação do atendimento às necessidades, a saber:

- Solicitação e implementação do AEE e das salas multifuncionais na escola.
- Identificação das necessidades educacionais especiais do alunado da escola.
- Análise da situação da comunidade escolar, para atender às necessidades do alunado da escola.
- Orientação às famílias, de forma a envolvê-las no processo de escolarização do aluno com necessidades especiais.
- Oferecimento dos materiais e recursos adaptados necessários.
- Quando necessário, encaminhamento de alunos para avaliação de outros profissionais.
- Oferecimento de suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende alunos com deficiência.
- Modificações no espaço físico da escola, tornando-a acessível a todos.
- Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
- Criação de espaço para estudo, análise e discussão de casos na escola.
- Garantia da participação de todos os alunos nas atividades da escola (POKER, 2010, s/p).

Dessa forma, a participação da comunidade escolar na cobrança e fiscalização junto à legislação vigente e a gestão participativa, possibilitará o crescimento das garantias de melhor atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O Gráfico 11, a seguir, representa as respostas das professoras sobre o seu preparo para a atuação em AEE. Das professoras questionadas, oito (29%) se sentem bastante preparados para a sua atuação de professoras, enquanto 20 das professoras (71%), sentem-se pouco preparados para o exercício de suas atividades das professoras. Nenhum professoras relatou estar sem preparação alguma para o trabalho docente. Interessante é que a maioria das professoras relataram que possuem o nível de formação adequada, embora ainda não se sintam preparados para o exercício de suas funções como professoras.

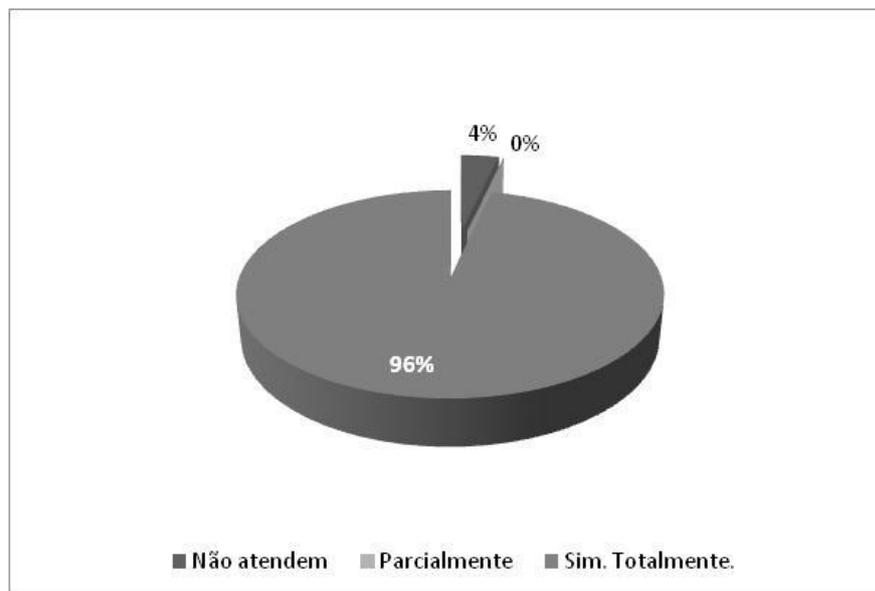
**Gráfico 11** - Atuação como Professor de AEE e/ou Apoio

Fonte - Elaborado pela autora (2017).

Interessante destacar que, conforme registra Mendes (2010, p.40), a formação dos professores deixa a desejar, pois indica o (des)preparo desses profissionais ou inadequação da preparação acadêmica para orientar e mediar as situações cotidianas do processo de ensino-aprendizagem, como o uso de estratégias e metodologias para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Assim,

[...] entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, é destacado o preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MENDES, 2010).

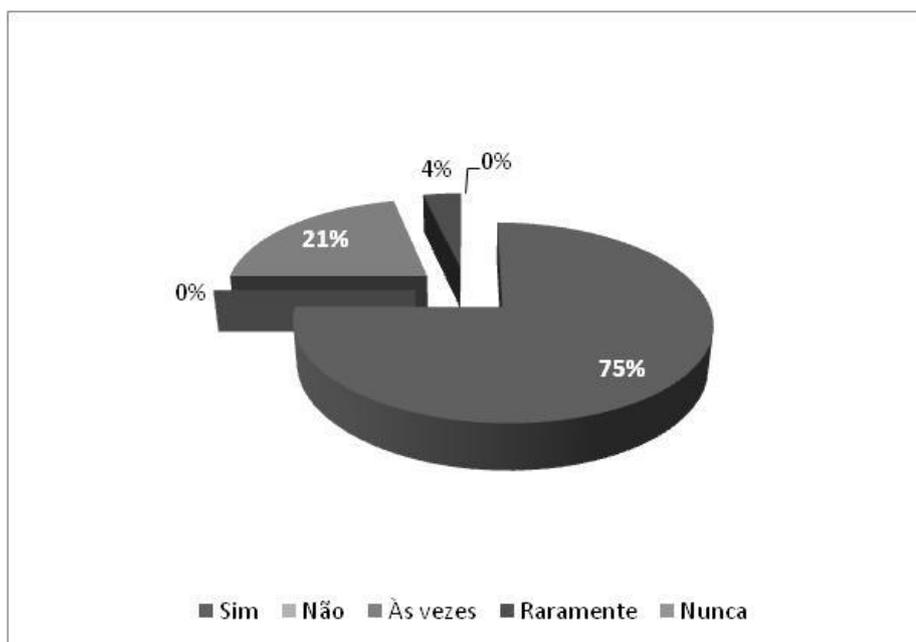
Dessa maneira, o maior conhecimento a cerca dos processos da Educação Especial e inclusiva ampliaria as potencialidades das crianças com deficiências. Em relação ao questionamento sobre as políticas públicas e o desenvolvimento das potencialidades das crianças do Ensino Fundamental I, no contexto da Educação Inclusiva, obtivemos que a maioria das 27 professoras ( 96%) acreditam que as políticas públicas oportunizam esse desenvolvimento por fomentarem artifícios para o desenvolvimento do trabalho docente. Uma professora respondeu não acreditar na influência das políticas públicas como garantia de desenvolvimento das protencialidades no processo de ensino-aprendizagem. (Gráfico 12)

**Gráfico 12** - Políticas públicas oportunizam o desenvolvimento das potencialidades

**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Além das políticas públicas, da gestão participativa e do apoio das famílias e comunidade escolar como um todo, os Professores de AEE e Apoios podem dispor de reuniões com contribuições informativas mensais do grupo de Professores de AEE e Apoio, juntamente com o aporte ofertado pela equipe do Departamento de Educação Inclusiva, para a elaboração de planejamentos e atividades para os alunos da sala de AEE e Apoio. Foi questionado as professoras se lhes é oferecido esse tipo de apoio pedagógico e se se utilizam das contribuições dos colegas para esclarecimento de situações-problema enfrentadas no cotidiano escolar.

Para essa questão, 21 professoras (75%) afirmaram utilizar essas contribuições dos momentos de encontro com os colegas em benefício de suas turmas, enquanto seis profissionais (21%) afirmam que “às vezes” utilizam as sugestões e um professoras (4%) registrou que “raramente” utilizam das contribuições ou conseguem estabelecer alguma ligação com os seus problemas e conflitos do dia-a-dia (Gráfico 13).

**Gráfico 13** - Utilização das contribuições dos colegas no planejamento

**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Em seguida, as professoras foram questionadas sobre as alterações sofridas internamente após vivenciarem suas experiências em sala de AEE ou no Apoio. Todas as professoras, sem exceção, demonstraram sofrer uma transformação após as experiências com o AEE. Entre elas destacam-se:

As professoras revelam que, após a experiência com AEE, apresentam um novo olhar sobre a Educação Especial e inclusiva, o que se verifica nas falas:

*A vivência, a prática nos deixa com um olhar diferenciado (P3).*

*Comecei a enxergar de outra forma, através dos olhos da criança assistida (P15).*

Os Professores de AEE e Apoio conseguem perceber as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, acreditando nos avanços que poderão atingir a partir de trabalhar sobre as suas diferenças:

*Devemos acreditar na potencialidade da criança e desejar que ela aprenda (P2).*

*Acreditando no potencial do aluno (P13).*

*Quando temos oportunidade de trabalhar com as crianças, sentimentos o quanto é importante nossas atividades e procedimentos para que estes sintam-se mais confiantes em seus atos (P16, sic).*

*Sempre acreditar que todos são capazes de aprender (P17).*

*Que cada um está dando seu melhor, está se desafiando para conseguir superar limites e não tem a obrigação de se comparar ao limite do outro (P28, sic).*

Observa-se que o trabalho, na prática, auxilia na percepção das professoras sobre a Educação Inclusiva e sobre a referência positiva que se estabelece após a atuação, no qual se percebe que os resultados positivos são possíveis:

*Após atuar como Apoio eu vejo a importância e os resultados obtidos me fez rever meus conceitos sobre Ed. Inclusiva (P23).*

*Apoio (P28).*

Os Professores de AEE e Apoio passam a desenvolver respeito às diferenças dos alunos com alguma deficiência e passam a enxergar esse aluno com potencialidades possíveis e diferentes dos outros alunos, mas que portanto, podem ser exploradas e desenvolvidas:

*Passei a ver com outros olhos, que cada criança tem seu tempo de aprender (P1).*

*Aprendendo a respeitar as diferenças e as limitações do aluno (P6).*

*Quando iniciei meu trabalho com crianças especiais dei mais valor nas pequenas coisas por saber que também é algo difícil para alguns (P7).*

*Aprendendo a respeitar as diferenças e as limitações do aluno (P9).*

*Vi as coisas de forma mais especial e dei valor em cada movimento e respirar meu (P10, sic).*

As professoras de AEE passaram a desenvolver um trabalho com mais humanização, a partir do movimento que suas vivências causam em seu interior e em consequência, naqueles que os rodeiam:

*Ficando mais sensível e ativa ao trabalhar com eles (P4).*

*Passei a me colocar ainda mais no lugar do outro (P8).*

*Aumentou a humanização (P22).*

*Fiquei mais humana (P24).*

*Sempre me coloco no lugar do aluno e isso tem feito que meu trabalho melhore a cada dia no meu entendimento (P27, sic).*

Dessa forma, os Professores de AEE e Apoio recriam suas metodologias de ensino e buscam novas estratégias a partir do conhecimento dos alunos, e colaboram assim, com o desenvolvimento dessas crianças:

*De trabalhar e enxergar de outra maneira, essas crianças de modo que melhore a vida escolar, familiar e social de cada uma (P5).*

*Compreendendo melhor as crianças (P14).*

*Buscando conhecimento de trabalhar com as crianças de maneira diferente (P21).*

*Conhecendo melhor mudei totalmente a maneira de me portar em relação a eles, respeitando e tentando ser mais útil as necessidades deles (P25, sic).*

Uma professora também registrou o que a legislação preconiza em relação aos direitos da criança à aprendizagem e sugere, conhecimento das leis, dos direitos dos alunos com alguma deficiência e dos deveres da sociedade na garantia de oferta de uma Educação de qualidade:

*De garantir o direito da criança (P12).*

E por fim, embora não menos importante, o destaque dado por algumas professoras a respeito da aprendizagem dos alunos com alguma deficiência, incluídos nas turmas e acompanhados pelos Professores de AEE e Apoio:

*É muito bom participar, do crescimento das crianças e visualizar cada etapa por menor que seja. Um aprendizado para a minha vida (P11, sic).*

*Todos aprendem de alguma forma (P19).*

*Sou mais realizada hoje que trabalho com alunos especiais (P20).*

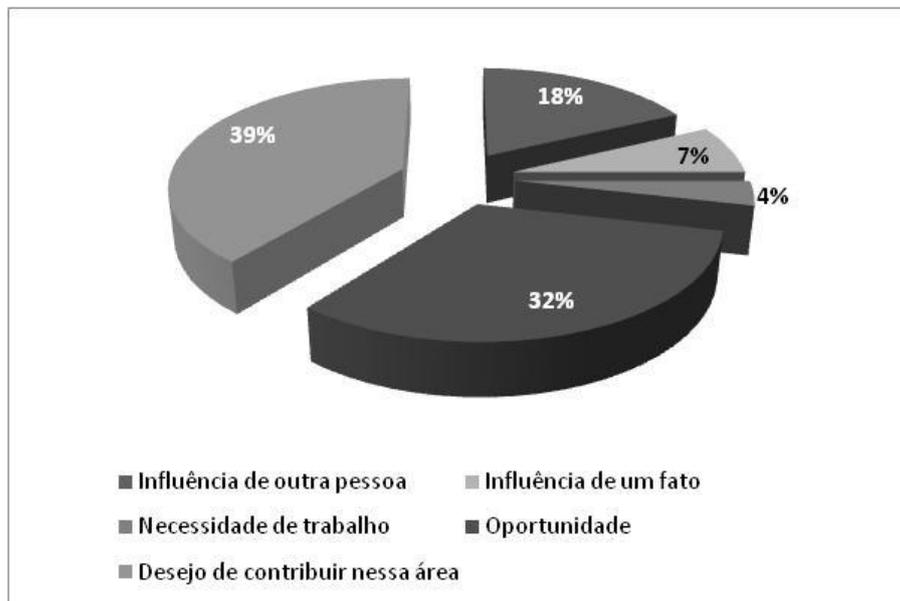
*Aprendo a cada dia mais com pequenas coisas que antes de trabalhar com esse alunado não me dava conta (P26).*

Os relatos das docentes mostram preocupação, envolvimento e credibilidade no potencial dos alunos que, mesmo com alguma deficiência, são capazes de desenvolver seu

processo de aprendizagem, quando encontram profissionais dispostos e disponíveis a conhecerem suas particularidades e enfrentarem juntos os desafios para o avanço do seu desenvolvimento. O não reconhecimento das potencialidades dos alunos, a ausência de conhecimento sobre as peculiaridades das deficiências e um currículo desconexo da realidade dos alunos são aspectos impactantes no processo de ensino e aprendizagem gerando práticas pedagógicas distanciadas dos alunos e a existência de uma pseudoinclusão. (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

A partir dessas questões, inferiu-se também acerca do “que levou cada professora a escolher a trabalhar na Educação Inclusiva e se houve influência de algum fato ou de alguém nessa escolha?”. A maioria das professoras, isto é, onze delas, que representam o percentual de 39%, salientaram como resposta o desejo de contribuir nessa área de Educação Especial e Inclusiva, seguido de nove profissionais (32%) que vislumbraram nessa atividade uma oportunidade de trabalho. Outras cinco profissionais (18%) revelaram terem sido influenciadas por outras pessoas, enquanto duas (7%) foram influenciadas por algum fato ocorrido em suas experiências anteriores e apenas uma (4%) indicou que a opção de escolha se deu pela necessidade de um trabalho (Gráfico 14).

**Gráfico 14 -** Motivação para trabalhar na EI



**Fonte -** Elaborado pela autora (2017).

Uma questão que respalda a escolha do trabalho é também a forma pela qual o profissional docente recebe a sua formação acadêmica. A formação recebida pode não ser

sempre aquela Graduação que atenda às necessidades e ao desenvolvimento do trabalho de inclusão escolar, nas diversas áreas indicadas pela deficiência. Assim, os Professores de AEE e Apoios foram questionados sobre o cumprimento da sua formação acadêmica no sentido de garantir o suprimento e desenvolvimento de habilidades para o trabalho com a inclusão e a Educação Especial.

Desse modo, o AEE não se trata de um reforço escolar e sim uma parceria que apoia e potencializa o desenvolvimento educacional do aluno, o educador torna-se fundamental no processo de desenvolvimento do aluno e uma das exigências para atuar no AEE de modo a beneficiar os alunos em seu desenvolvimento cognitivo é que os professores que atuam diretamente tenham formação específica, e para que isso de fato aconteça é preciso que o professor da sala regular trabalhe de maneira articulada visando a qualidade do ensino e a tão sonhada inclusão, apesar dos professores do AEE estarem em constante formação, ainda há necessidade de melhor formação para os professores da sala, além disso, ainda falta parceria entre os professores para que os alunos possam se beneficiar dos seus direitos, como destaca Batista 2006.

Ora, se 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. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente deficiência mental. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional. (Batista 2006, p.8).

O Gráfico 15, a seguir, coleta as informações prestadas pelos professores de AEE sobre o atendimento da Graduação no entendimento das questões relacionadas ao trabalho de Educação Inclusiva. Apenas uma das professoras (4%) assegura ter recebido formação que atendesse a todas as áreas de inclusão, quatro (14%) responderam que não perceberam que a formação fosse suficiente em nenhuma área de inclusão e a maioria de 23 professoras (82%) relata que o atendimento durante a formação acadêmica contribuiu parcialmente, ou seja, que trabalharam em algumas áreas de inclusão, sendo preparados para o trabalho prático de forma parcial, como foi afirmado. No entanto a inclusão educacional necessita de professores preparados para compreendendo as diferenças, atuar na diversidade, valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

Não basta apenas que o aluno esteja matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo, a falta desta formação

gera é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a igualdade no atendimento pedagógico, o mesmo deve estar devidamente incluído no processo de aprender e isso requer uma formação docente que envolva o respeito e a compreensão da diversidade e qualificação acadêmica.

**Gráfico 15** - Atendimento da formação no trabalho de EI



**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

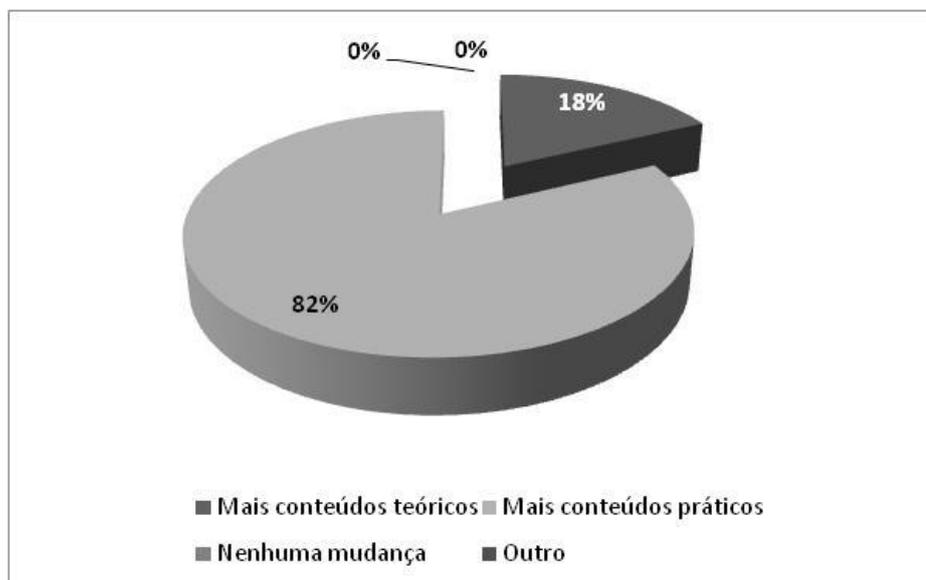
O que se observa é que, muitas vezes, os acadêmicos, professores em formação docente, recebem informação, mas se sentem limitados ao conteúdo teórico e apresentam portanto, certa dificuldade em colocar em prática as adaptações para a o mundo real, pois, ele não pode estar sozinho, tanto na escola como fora dela deverá ter uma rede de apoio, para viabilizar o processo inclusivo. Necessita-se portanto, da colaboração entre os professores, principalmente nas reuniões mensais de AEE para que, de forma continuada, sejam formados com a colaboração coletiva dos outros colegas que trazem outras experiências sobre as temáticas em questão.

A partir dessa reflexão, questionou-se sobre atuação nas salas de AEE como Professor ou Apoio. O Gráfico 16, a seguir, aponta que um grupo de cinco profissionais (18%) responderam que deveria haver um incremento daos conteúdos teóricos durante os cursos de formação acadêmica, enquanto 23 professoras (82%) destacaram a necessidade de

se implantarem mais conteúdos relacionados à prática, relacionando-os com o que é vivenciado e experienciado no cotidiano da sala de aula.

Ainda se observam muitos conteúdos teóricos e pouca atividade prática, muitas vezes influenciados pela inexistência de recursos materiais e financeiros, para adquirir os materiais necessários.

**Gráfico 16** - Necessidade de melhoria na Graduação



Fonte - Elaborado pela autora (2017).

Questionou-se também sobre os documentos oficiais das instituições às quais estão vinculadas se “oportunizam a organização escolar e as práticas do Ensino Fundamental para atender às novas propostas de uma escola para TODOS.

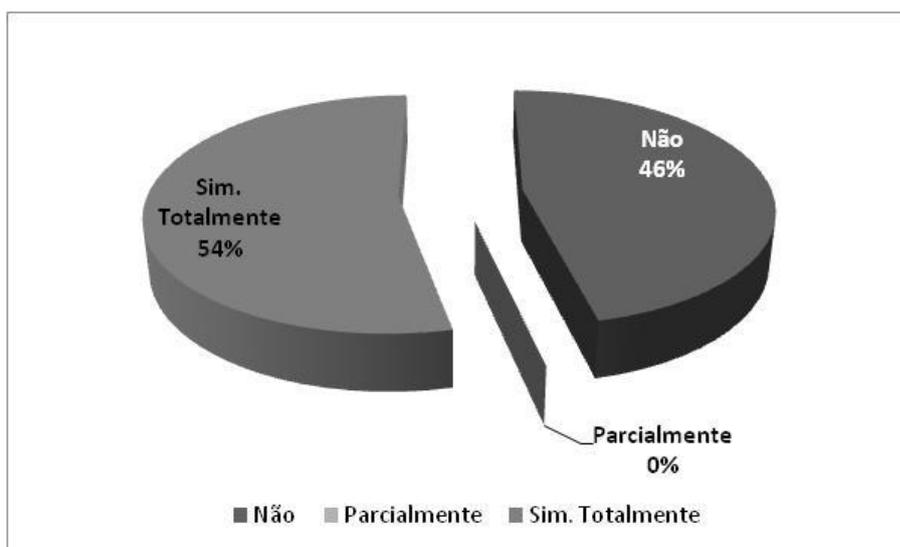
Como evidencia Vasconcelos (1995),

Wright Mills comparou a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência. (VASCONCELOS, 1995).

Desse modo, cabe destacar as dificuldades ocorrentes dentro do processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da relação do mesmo com o planejamento docente, onde as professoras se dividiram em suas opiniões, e demonstraram em quinze respostas, isto é, 54% das opiniões que há realmente maior possibilidade de organização

escolar, a partir desses documentos, tais como PPP, regimento interno, planos de aula ou planejamentos pessoais, os professores podem atingir ao objetivo de cumprir um trabalho organizado e bem executado além de garantir o uso de atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem, contra 46% não acreditam nessa possibilidade, totalizando treze das professoras já se encontram cansadas em lutar a favor de uma causa que é pouco acreditada (Gráfico17).

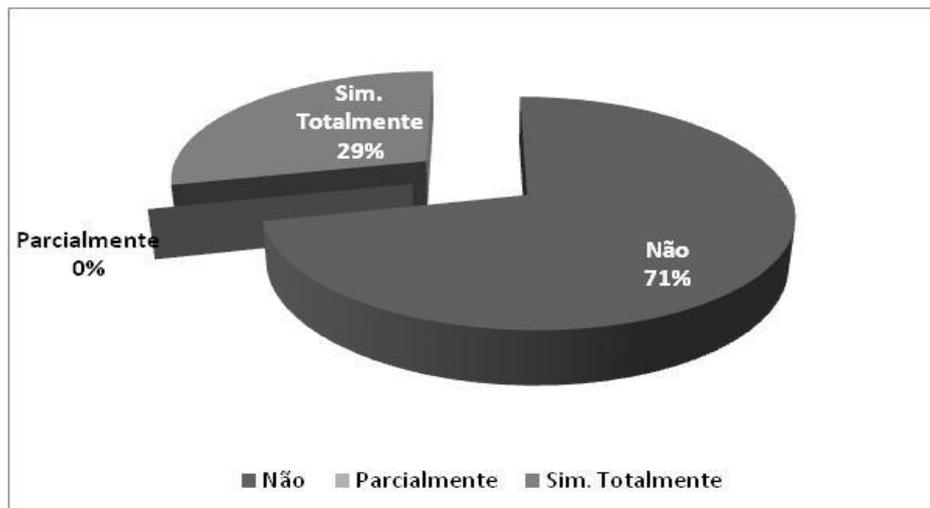
**Gráfico 17** - Possibilidade de organização escolar a partir dos documentos oficiais



**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Ainda sobre documentos e políticas de inclusão, as participantes foram questionadas se “o que se refere à formação de professores e posteriormente de AEE, são suficientes para contemplar o processo de inclusão?”.

O Gráfico 18, a seguir, destaca que a maioria de 71% das respostas, ou seja vinte professoras negam que as políticas de inclusão, tanto na formação quanto no processo de inclusão sejam suficientes, embora oito (29%) afirmem concordar totalmente com o número e expressividade suficiente das políticas de inclusão durante a formação e nos processos de inclusão dos alunos com alguma deficiência.

**Gráfico 18** - Suficiência das políticas de inclusão na formação e no processo de inclusão

**Fonte** - Elaborado pela autora (2017).

Tais considerações permitem ainda que os professores de AEE apresentem outras colocações sobre as questões que foram levantadas.

Uma delas reitera a importância e a relevância de se cuidar dos aspectos legais que consideram o grupo de alunos com alguma deficiência:

*Precisamos lutar para que as leis sejam cumpridas, garantindo que as pessoas com deficiência tenham espaço na sociedade (P12, sic).*

Outra participante destaca o compromisso dos educadores com a formação de seus alunos com alguma deficiência e a necessidade de formação continuada aos professores envolvidos:

*Para se ter uma inclusão verdadeira é necessário que haja comprometimento de todos e acreditar que essas crianças também são capazes, teria que haver mais projetos voltados para área da inclusão e mais aperfeiçoamento para os profissionais (P16)*

Mais uma vez é lembrada a característica dos alunos com alguma deficiência, que ainda que tenham suas características individuais e diferenciadas, todos possuem potencial para a aprendizagem:

*Fazer com que todo corpo docente das escolas acreditem no potencial de cada çça especial. E não achar que o AEE é uma perda de tempo (P17, sic).*

Outra participante destaca a importância de se discutir sobre a práxis e revela a importância de um movimento sobre as representações sociais para que haja maior coerência na formação e nas práticas dos professores dessa modalidade:

*A pesquisa realizada pela mestranda Fabiana é de grande importância para se repensar a práxis pedagógica dos professores que trabalham direta ou indiretamente com a pessoa com NEE. O profissional tem que estar ciente de que a formação teórica e inicial, não transforma diretamente as práticas profissionais. É preciso repensá-la através do estudo das Representações sociais para que possa aperfeiçoar a práxis pedagógica (P19).*

Outra professora reconhece as fragilidades dos educadores no que diz respeito à falta de conhecimento durante a formação acadêmica e aponta também sobre os avanços já identificados na Educação Especial/ Inclusiva.

Depois que a medicina passou a entender que a natureza orgânica havia passado por mudanças por algum motivo, e que ali havia problemas que deveriam ter mais atenção, começaram a procurar tratamento médico para que essas pessoas pudessem viver normalmente perante a sociedade, de modo que a família também é muito importante nesse caso, pois é ela que dará a primeira estrutura para essa criança, o amor, a atenção serão necessários para que o indivíduo com alguma deficiência possa se desenvolver com mais rapidez e efetivamente.

Este não é um procedimento fácil, pois, no começo as pessoas que possuíam alguma deficiência eram tratadas em asilos ou em instituições especiais, especializadas em tratar e ajudar, pode se dizer então, que esses lugares acabaram se tornando confinamentos, pois eles acabavam isolando as pessoas com deficiências do convívio social, a ideia era muito boa em ajudar a que essas pessoas se tornassem “normais” perante a sociedade, mas de certa forma acabou sendo um fracasso, pois o isolamento continuou e a distancia do mundo também.

*Vejo que a Educação Especial já avançou quanto ao ensino, mas acredito que existam barreiras como a falta de conhecimento dos professores que atuam na Ed. Especial e nas salas de aulas que necessitam melhorar (P23).*

E por fim, uma participante que responde, que ainda com todos os esforços para que a inclusão se efetive, não reconhece o movimento de inclusão como um todo e aponta a necessidade da separação de alunos deficientes para um trabalho mais direcionado:

*Sei q/ a inclusão se faz necessaria, porém um atendimento mais individual, talvez em salas separadas e adaptadas em periodos de tempos maiores, possa auxiliar melhor o rendimento deles. Visto q/ na sala comum ao meu ver apenas a socialização é atingida em maior grau de desenvolvimento. Já o cognitivo e físico motor não tanto (P25, sic).*

Nesse ponto, destaca-se pela fala da participante que ainda que velado ainda há desconhecimento das funções da Educação Inclusiva, pelo entendimento que deveria segregar alunos com alguma deficiência.

Em resumo, observam-se professores preocupados com a aprendizagem de seus alunos com alguma deficiência, mas também preocupados com os momentos de formação inicial e continuados para os professores de AEE. Destacam a importância de momentos de socialização, mas cobram o avanço de políticas públicas que intervenham de forma mais eficiente sobre a situação estrutural e cultural das escolas de formação. Espera-se que as escolas estejam preparadas para receberem e incluírem os alunos especiais nas turmas comuns e almeja-se que as equipes e comunidades escolares promovam gestões participativas com o intuito de se desenvolverem práticas pedagógicas condizentes com as potencialidades desse grupo de alunos.

#### 4.1.1 Núcleo Central das Representações Sociais

A partir da aplicação do questionário, foi observado que os professores de AEE estão em um processo lento e percebemos que muitos professores ainda precisam de aperfeiçoarem a atuação para com esses alunos pela abordagem da Educação Inclusiva.

Ao serem estimulados a falarem sobre os termos ou palavras que viessem à mente ao abordarem o tema *Educação Inclusiva*, eles evocaram uma série de palavras (Quadro 4) e justificativas que remetem intrinsecamente aos sentimentos que norteiam o cotidiano da Educação Especial e Inclusiva, a saber:

**Quadro 4** - Lista a partir do termo Educação Inclusiva ordenadas por importância:

<b>Termos</b>	<b>1ª ordem</b>	<b>2ª ordem</b>	<b>3ª ordem</b>	<b>4ª ordem</b>	<b>5ª ordem</b>
<b>Aceitação</b>	3	5	1	1	3
<b>Acolhida</b>	1				
<b>Adaptação</b>	1				
<b>Amor*</b>	7	2	4	3	1
<b>Aprendizagem</b>	2				
Aprimoramento			1		
Busca					1
Carinho		1		2	1
Companheirismo				1	
Compreensão		1			
Comprometimento				2	1
Confiança		1	1		
Conhecimento				2	1
Conscientização			1		
<b>Dedicação</b>	4	4	1		2
Desafio		1	1	1	
<b>Descobertas</b>		2	2		
Determinação			2		
<b>Direito(s)</b>	2		2	2	
<b>Dom</b>	2				2
Ensinamento					1
<b>Entrega</b>	1				
Envolvimento			1		
Equidade					1
Essencial				1	
Fé		1			2
Felicidade					1
Gratificante		2			
Incentivo		1	1		
<b>Oportunidade</b>	1	1		2	
Perseverança		2			
Qualificação		1			
<b>Respeito</b>		3	2	2	1
Respeito às diferenças				1	
Responsabilidade				1	1
Sinceridade				1	
<b>Socialização</b>	2	1	1		2
<b>Superação</b>	1		1	1	
Tolerância					1
Trabalho		1			

\*Palavra mais citada em primeira ordem.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Quadro 4 apresenta que, a partir da análise de conteúdo temático emergiram 124 interlocuções dos participantes em uma única classe temática: Educação Inclusiva, na perspectiva do trabalho docente em relação à sua formação inicial e continuada, o vértice dessa pesquisa se conjuga no entendimento das representações sociais sobre a formação docente.

Destacam-se no Quadro 4, as palavras mais evocadas marcadas em negrito e achuradas em cinza. Observa-se que as palavras em destaque estão ligadas aos sentimentos, que dosam a carga de emoções enraizadas no trabalho docente dos profissionais de AEE. Entre as palavras citadas pelas participantes, algumas despertaram atenção, seja pelo número de vezes em que foram elencadas, em primeira ordem ou no total de citações, seja pela justificativa do porque a palavra é considerada de maior importância, de acordo com as respostas do questionário.

No Quadro 5, a seguir, é registrado um resumo dessas palavras em destaque e o significado para os entrevistados, como se observa:

**Quadro 5** - Palavras mais evocadas e seus significados a partir do termo Educação Inclusiva

<b>Palavras</b>	<b>Nº de citações em primeira ordem</b>	<b>Total de citações</b>	<b>Justificativa</b>
<b>Amor</b>	07	17	<p><i>“Sem amor não consigo desempenhar bem o meu trabalho” (P1)</i></p> <p><i>“Com muito amor para realizar um bom trabalho” (P5)</i></p> <p><i>“Sem o amor o trabalho não se efetiva” (P6)</i></p> <p><i>“Aprendizagem e amor, onde há amor sempre irá ter um aprendizado” (P9)</i></p> <p><i>“Entendo que por mais que façamos, se não tiver amor, seria mecânico por demais para trabalharmos com a Educação” (P10)</i></p> <p><i>“Sem amor, não conseguimos realizar nada” (P13)</i></p> <p><i>“Acreditar e ter amor por essas crianças” (P15)</i></p> <p><i>“É necessário ter muito amor para desenvolver um trabalho na Inclusão. (P18)</i></p> <p><i>“Aonde a amor a entendimento e dedicação” (P20)</i></p>
<b>Dedicação</b>	04	11	<p><i>“Dedicação: pessoa que se entrega totalmente a sua profissão” (P8)</i></p> <p><i>“Dedicação pessoa que se entrega totalmente a sua profissão” (P11)</i></p> <p><i>“O professor deve se dedicar ao máximo” (P12)</i></p> <p><i>“Aonde a amor a entendimento e dedicação” (sic, P20)</i></p> <p><i>“Dedicação – qualidade ou condição de quem se dedica a alguém ou algo” (P24)</i></p>
<b>Aceitação</b>	03	13	<p><i>“Se eles não se aceitarem como são e nós aceitarmos suas limitações ficará comprometida a aprendizagem” (P3)</i></p> <p><i>“Ninguém é igual e por isso não podemos cobrar ou estipular um certo padrão a ser seguido como único a ser aceito” (P17)</i></p> <p><i>“Todos somos diferentes, precisamos aceitar cada um como um ser único. Dessa forma poderemos transpor todas as barreiras” (P19)</i></p> <p><i>“Se não aceitar o outro como tendo limites, sempre ficarei frustrada comigo e com meu trabalho” (P26)</i></p>
<b>Direito(s)</b>	02	06	<p><i>“Políticas públicas que garanta o direito em todo o espaço social</i></p>

			<i>da pessoa com deficiência” (P14)</i> <i>“Direito de ter a oportunidade de aprender como todos tem” (P23)</i>
<b>Socialização</b>	02	06	<i>“Políticas públicas que garanta o direito em todo o espaço social da pessoa com deficiência” (P14)</i>
<b>Dom</b>	02	04	<i>“Não basta apenas querer trabalhar na Ed. Inclusiva tem que ter o ‘Dom’” (P21)</i> <i>“Tem que ter o “Dom” que Deus proporciona, não adianta só querer trabalhar nessa área” (P22)</i>
<b>Aprendizagem</b>	02	-	<i>“Se eles não se aceitarem como são e nós aceitarmos suas limitações ficará comprometida a aprendizagem” (P3)</i> <i>“Ter a oportunidade de trabalhar com aluno especial é um aprendizado para a vida de qualquer pessoa” (P4)</i> <i>“Aprendizagem e amor, onde há amor sempre irá ter um aprendizado” (P9)</i>
<b>Oportunidade</b>	01	04	<i>“Ter a oportunidade de trabalhar com aluno especial é um aprendizado para a vida de qualquer pessoa” (P4)</i> <i>“Oportunidade de estar junto de todos fazendo parte e tendo as mesmas oportunidades” (P16)</i> <i>“Direito de ter a oportunidade de aprender como todos tem” (P23)</i>
<b>Superação</b>	01	03	<i>“A cada dia todos os envolvidos na Educação Especial se superam, sejam eles alunos ou professores” (P28)</i>
<b>Acolhida</b>	01	-	<i>“Ter aceitação pela deficiência ao receber a criança” (P25)</i>
<b>Adaptação</b>	01	-	<i>“Para conseguir trabalhar com a criança e ela entender que estamos querendo ajudá-la” (P7)</i>
<b>Entrega</b>	01	-	<i>“Entrega em realizar algo sem limites ou medidas” (P27)</i>
<b>Respeito</b>	-	08	-
<b>Descobertas</b>	-	04	-

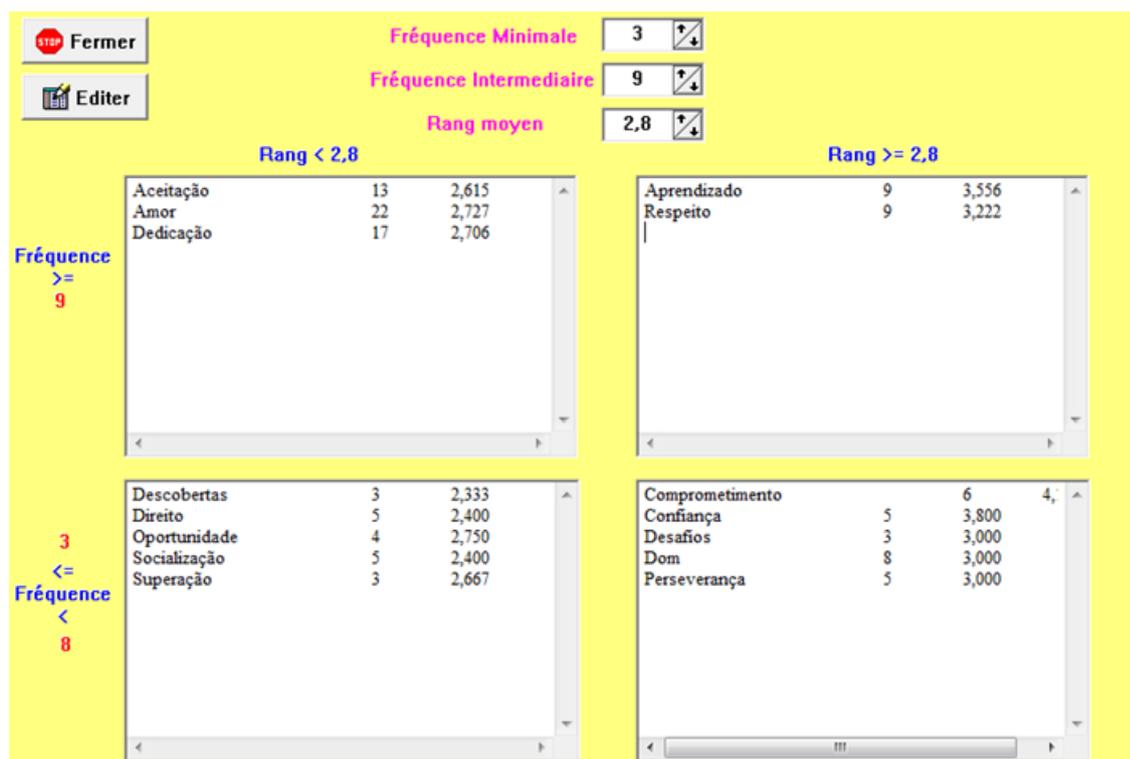
Fonte - Dados da pesquisa (2017).

O *software* possibilita o levantamento de quadrantes de acordo com a frequência em que as palavras ocorrem, sendo a apresentação de frequência de mínimo 3, e de 9 a frequência intermediária, conforme são indicadas na *Figura 2*.

Na *Figura 2*, no quadrante superior esquerdo, encontram-se as palavras que provavelmente constituem o núcleo central das representações. Essas palavras contêm uma frequência maior ou igual a 9 e a ordem de evocação menor que 2,8. Cabe, nesse caso, destacar a palavra “amor”, que tem a maior frequência com 22 evocações e média da ordem de evocação 2,727.

Outra palavra que também merece destaque é “dedicação” com média da ordem de evocação 2,706 e frequência igual a 17. Em seguida, aparecem as palavras: “aceitação” com 13 evocações, e ordem de evocação de 2,615. Para Sá (2002, p.118), esse quadrante “engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, à medida que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos participantes”.

**Figura 2** - Quadrantes gerados pelo EVOC



**Fonte** - Dados da pesquisa

A palavra “amor”, a mais evocada pelos participantes, de acordo com as justificativas anunciadas pelos participantes, indica que, sem esse sentimento, é impossível desempenhar um bom trabalho, assim como efetivar a aprendizagem dos alunos e estabelecer um vínculo relacional com os mesmos. Essa palavra parece ter relação com a Educação Inclusiva, pois, na concepção de alguns profissionais é complexo desenvolver um trabalho sem a garantia de superar as expectativas da média exigida ou os padrões de escolas desenvolvidas, aceitar não trabalhar para chegar a média imposta para se ter uma escola que desenvolva e seja aceita como a melhor devido as notas apresentadas no Programa Nacional que foi desenvolvido para medir as metas pré-estabelecidas para o aprendizado nacional e observar se estão ocorrendo melhorias onde por vezes há disputas para as classificações municipais.

Assim sendo, esse amor citado nos questionários decorre do envolvimento pela causa da Educação Inclusiva, cabe ressaltar que a Educação inclusiva, está em fase de implementação, pois, são muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais, isso colabora para as atitudes de contribuições diárias de envolvimento na causa da Educação Inclusiva com dignidade, valores humanos trabalhados e semeados com dedicação.

Não se pode associar a docência apenas ao lado afetivo ou emocional, pois cabe aos profissionais a transformação da realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais que devem ser incluídos e permitir que tenham acesso a uma educação formal e que estimule a sua criticidade, criatividade e crescimento nas diversas áreas do desenvolvimento, assim como do desenvolvimento de suas potencialidades. Não se pode permitir que o ensino seja ligado apenas ao amor, que pode estar incluídos no trato com os alunos, mas se há priorização do sentimento em detrimento da aprendizagem, a aprendizagem, pode ficar prejudicada. Essa relação afetiva da docência em relação aos alunos está arraigada na cultura docente, até mesmo relacionada à forma como a professora ou “tia” é tratada em sala de aula, indicando traços familiares na relação professor/aluno.

Essa concepção de estratégia pode ser observada em algumas justificativas dos participantes (Quadro 6). A princípio, essas palavras não aparentam ser parte das funções do profissional de Educação ou de suas atribuições, mas no âmbito da Educação Inclusiva fazem diferença, visto que trabalhar com este alunado exige mudança de visão, de mentalidade, do modo que se via anteriormente a se trabalhar com crianças com NEE, exige reflexões diárias de tudo que se acha que seria fácil e automático. Passa-se a valorizar as diferenças, valorizar a diversidade e capacidade humana.

Quadro 6 - Primeiro Quadrante: AFETIVIDADE

<b>1º QUADRANTE: AFETIVIDADE</b>	<b>AMOR</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P1	“Sem amor não consigo desempenhar bem o meu trabalho”
	P5	“Com muito amor para realizar um bom trabalho”
	P6	“Sem o amor o trabalho não se efetiva”
	P9	“Aprendizagem e amor, onde há amor sempre irá ter um aprendizado”.
	P10	“Entendo que por mais que façamos, se não tiver amor, seria mecânico por demais para trabalharmos com a educação”
	P13	“Sem amor, não conseguimos realizar nada”
	P15	“Acreditar e ter amor por estas crianças”
	P18	“É necessário ter muito amor para desenvolver um trabalho na Inclusão”.
	P20	“Aonde a amor a entendimento e dedicação”
	P7, P16, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P28	-
	<b>ACEITAÇÃO</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P3	“Se eles não se aceitarem como são e nós aceitarmos suas limitações ficará comprometida a aprendizagem”
	P17	“Ninguém é igual e por isso não podemos cobrar ou estipular um certo padrão a ser seguido como único a ser aceito”
	P19	“Todos somos diferentes, precisamos aceitar cada um como um ser único. Desta forma poderemos transpor todas as barreiras”
	P25	“Acolhida: Ter aceitação pela deficiência ao receber a criança”
	P26	“Se não aceitar o outro como tendo limites, sempre ficarei frustrada comigo e com meu trabalho”
	P1, P3, P5, P10, P13, P15, P19, P23, P24, P26	-
<b>DEDICAÇÃO</b>		
<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>	
P8	“Dedicação: pessoa que se entrega totalmente a sua profissão”	
P11	“Dedicação pessoa que se entrega totalmente a sua profissão”	
P12	“O professor deve se dedicar ao máximo”	
P20	“Aonde a amor a entendimento e dedicação” (sic)	
P24	“Dedicação – qualidade ou condição de quem se dedica a alguém ou algo”	
P1, P16, P21, P26, P27	-	

Fonte - Dados da pesquisa (2017)

A maior resistência que se encontra nas escolas decorre da não aceitação de ter alunos com capacidades diferentes, alunos que não se adaptam ao ensino ministrado e são inseridos sem inúmeras intervenções ou adaptações. A aceitação passa a ser um resultado

importante, quando se precisa assumir que todo o movimento ou aprendizagem que não seja em série, também seja válida, que todos sem nenhuma exclusão aprendem e consolidam algo a cada dia, cada um a seu modo e tempo. É preciso que o próprio professor disponha a se incluir, possibilitando um ambiente acessível ao conhecimento para todos, favorável a inclusão diária e agradável transmitindo que aquele lugar (sala/escola) pertence a todos e aceita cada um com sua peculiaridade. Colocar-se no lugar do outro também se faz refletir para se dedicar de forma diferente a aprendizagem significativa de crianças com deficiência ou não. Cada um traz sua bagagem e prosseguem levando-a e se tornando cada vez melhor.

Essa dedicação mencionada se justifica por ter que, diariamente, fazer o exercício de rever suas práticas, exigindo compromisso com o próximo antes até de preparar conteúdo, analisando e reconhecendo as atitudes, se questionando, porque certamente causa frustrações quando o previsto não acontece, pois não há ser humano ou sala de aula homogênea. Assim sendo, dá para se notar que todos possuem limitações, capacidades adquiridas e para se adquirir tendo sempre quem a mediar, na escola ou fora dela, pois os professores não são exclusivamente responsáveis pela aprendizagem, e às vezes se sentem como se fossem. Para que este processo seja exitoso, necessita-se de que toda a comunidade escolar esteja disponível para trabalharem juntos, da função de recebimento no portão, do zelador, serviços gerais, administrativo, pedagógico, corpo docente e a família. Todos juntos em equipe, trabalhando em equipe nas atitudes, aceitando os limites, os pequenos progressos, possibilitando assim a construção do ser humano com seus valores, suas ações, suas capacidades em construção, seus limites assim sendo formando cidadãos, tanto os com NEE os que os rodeiam e também fazem parte da sociedade como um todo.

Para Freire (1996, p.143), “[...] o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana”, sendo assim, as práticas docentes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem não se dissociam da afetividade, uma vez que ao professor e ao aluno a prática do querer bem tornam a interação e relação mais aprazível entre esses e com tendência a ter melhores resultados.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p. 141).

Entretanto, além da afetividade, o profissional docente não pode esquecer-se de sua luta pela qualidade de ensino e da sua função pedagógica no processo de ensino-

aprendizagem, pois, “[...] é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1996, p.142).

Freire ainda afirma que o conhecimento e o rigor científico não se mostram apenas pela arrogância intelectual, ou sequer, tal arrogância seja sinal de competência ou a causa da competência, a prática de sentimentos no docente não diminui o seu saber, pelo contrário o torna mais humano.

Os outros quadrantes representam o sistema periférico, que tem sua contribuição para a compreensão do núcleo central. “E o funcionamento do núcleo não compreende senão em dialética contínua com a periferia [...]. É por contraste com a condicionalidade periférica [...] que os esquemas incondicionais aparecem como incontornáveis e constituindo o núcleo central” (FLAMENT, 1994, apud SÁ, 2002, p.82).

Sendo assim, os demais quadrantes servem como aportes para o núcleo central, em uma demonstração de permitir que as experiências e histórias individuais se integrem e estruturam as diferenças existentes no grupo, no qual se permite o crescimento do grupo, a adaptação à realidade e a proteção ao sistema central.

No quadrante superior direito, estão os elementos da primeira periferia - “aprendizado” e “respeito”. São palavras intermediárias, com alta frequência e denotam um conteúdo positivo com relação às estratégias de ensino. As palavras evocadas nesse quadrante também influenciam a construção das representações sociais e são passíveis de migrar para o núcleo central, pois há um elo muito forte com os elementos do núcleo central.

A evocação “aprendizado” teve frequência igual a 9 e taxa de evocação de 3,556 enquanto a evocação “respeito” teve taxa de evocação de 3,222 e frequência também igual a 9. As palavras desse quadrante apontam para a expectativa dos docentes em relação às dinâmicas utilizadas em sala de aula e em relação à aprendizagem dos alunos, o que pode ser observado em suas falas sobre o comprometimento e a eficiência da aprendizagem.

Algumas falas dos entrevistados indicam aceitação ao processo de inclusão, como indica o Quadro 7, a seguir:

**Quadro 7** - Segundo Quadrante: **APRENDIZAGEM**

2º QUADRANTE: APRENDIZAGEM	APRENDIZADO	
	Participantes	Justificativa
	P3	<i>“Se eles não se aceitarem como são e nós aceitarmos suas limitações ficará comprometida a aprendizagem”</i>
	P4	<i>“Ter a oportunidade de trabalhar com aluno especial é um aprendizado para a vida de qualquer pessoa”</i>
	P9	<i>“Aprendizagem e amor, onde há amor sempre irá ter um aprendizado.”</i>
	P8, P11	-
RESPEITO		
Participantes	Justificativa	
P3, P13, P15, P17, P23, P24, P25, P27, E28	-	

**Fonte** - Dados da pesquisa (2017).

Mais uma vez, há uma familiarização do novo, o que torna os conceitos de “aprendizagem mais ligados a sentimentos do que ao real conceito da aprendizagem”. Aqui se percebe que o respeito é o fundamento da competência profissional e explica que ensinar exige comprometimento, sendo a Educação uma forma de intervir no mundo com criticidade, coerência e liberdade. A aprendizagem se constitui da admissão consciente de diversas decisões, ainda que sejam consideradas as limitações dos alunos, suas potencialidades, mas, sobretudo, as possibilidades de aprendizagem.

O terceiro quadrante inferior esquerdo contém as palavras “socialização”, “direito”, “oportunidade”, “descobertas” e “superação”. A frequência e taxa de evocação para “socialização” e “direito” são respectivamente e igualmente de 5 e 2,400. Para “oportunidade”, frequência igual a 4 e taxa de evocação de 2,750. Enquanto “descoberta” com taxa de evocação de 2,333 e “superação” com 2,667, ambas com frequência igual a 3. Este quadrante constitui a zona de palavras de contraste e seus elementos possuem uma frequência de evocação inferior à frequência média das palavras, o que demonstra que neste quadrante as evocações têm uma similaridade com o segundo e o terceiro quadrantes.

O periférico do núcleo central está circundado por termos positivos que refletem o desejo dos docentes. O contraste entre o terceiro e o primeiro quadrante pode ser observado na palavra mais evocada elencada do primeiro quadrante (amor) com as evocações do terceiro quadrante (socialização e direito). Para essas evocações destacamos uma justificativa que permite compreender que ele embasa o contraste com o núcleo central, pois “[...] a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um

momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 1996, p. 66) e “[...] o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 66-7).

**Quadro 8 - Terceiro Quadrante: COGNITIVO-SOCIAL**

<b>3º QUADRANTE: COGNITIVO-SOCIAL</b>	<b>DESCOBERTAS</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P10, P15, P17	-
	<b>DIREITO</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P14	<i>“Políticas públicas que garanta o direito em todo o espaço social da pessoa com deficiência”</i>
	P23	<i>“Direito de ter a oportunidade de aprender como todos tem.”</i>
	P10, P15, P17	-
	<b>OPORTUNIDADE</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P4	<i>“Ter a oportunidade de trabalhar com aluno especial é um aprendizado para a vida de qualquer pessoa”</i>
	P16	<i>“Oportunidade de estar junto de todos fazendo parte e tendo as mesmas oportunidades”</i>
	P23	<i>“Direito de ter a oportunidade de aprender como todos tem”</i>
	P6, P22	-
	<b>SOCIALIZAÇÃO</b>	
	P14	<i>“Políticas públicas que garanta o direito em todo o espaço social da pessoa com deficiência”</i>
	P17	-
	<b>SUPERAÇÃO</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P28	<i>“A cada dia todos os envolvidos na Educação Especial se superam, sejam eles alunos ou professores”</i>
P19, P27	-	

Fonte - Dados da pesquisa (2017).

O quarto quadrante, posicionado do lado inferior direito é composto por palavras menos frequentes, que formam a segunda periferia. Essas evocações são indícios de um processo de ancoragem, pois traduzem para o contexto familiar, materializa-se nos sujeitos e influencia o grupo de trabalho.

Neste estudo, foram encontrados as seguintes evocações, “dom”, “comprometimento”, “confiança”, “perseverança” e “desafios”. À docência não pode ser atribuída a qualidade de “dom”, pois o profissional necessita de formação para o exercício de suas funções, assim como necessita de formação continuada, para debater os temas que surgem ao longo do caminho. Parece utopia

O *software* EVOC destaca as seguintes frequências e taxas de evocação: “dom” com frequência igual a 8 e taxa de evocação de 3,000; “comprometimento” com frequência 6 e taxa de evocação de 4, 17; “confiança” com taxa de evocação de 3,800 e “perseverança” com 3,000, ambas com frequência igual a 5 e, “desafios” com frequência igual a 3 e taxa de evocação também de 3,000.

**Quadro 9** - Quarto Quadrante: **DESAFIOS**

<b>4º QUADRANTE: DESAFIOS</b>	<b>DOM</b>	
	P21	<i>“Não basta apenas querer trabalhar na Ed. Inclusiva tem que ter o ‘Dom’”</i>
	P22	<i>“Tem que ter o “Dom” que Deus proporciona, não adianta só querer trabalhar nesta área”</i>
	P1, P5, P6, P7, P13, P24	-
	<b>COMPROMETIMENTO</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P3	<i>“Se eles não se aceitarem como são e nós aceitarmos suas limitações ficará comprometida a aprendizagem”</i>
	P18, P26	-
	<b>CONFIANÇA</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P3, P5	-
	<b>PERSEVERANÇA</b>	
	<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>
	P8, P11, P12	-
<b>DESAFIOS</b>		
<b>Participantes</b>	<b>Justificativa</b>	
P14, P19, P28	-	

Fonte - Dados da pesquisa (2017).

Observamos que as palavras “dom”, “perseverança” e “desafios” aparecem com o mesmo número de evocações, essas evocações indicam a persistência do docente e o compromisso com a construção do conhecimento Para essas evocações, destacam-se algumas justificativas, apontadas no Quadro 9. Entende-se que as evocações apresentadas no quarto quadrante apontam que os desafios no processo de ensino-aprendizagem e indicam o esforço dos professores em se manterem na docência, apesar das adversidades.

Assim, conforme indicam Borges e Aquino (2014)

Entende-se que o professor é responsável pela organização do ambiente socioeducativo no qual se desenvolvem as atividades de aprendizagem dos escolares. Infere-se que o professor é um intelectual que lida com o conhecimento, com os métodos da ciência e com as particularidades

psicológicas dos alunos para poder conduzir sua atividade cognoscitiva e seu desenvolvimento mental (BORGES; AQUINO, 2014, p. 2002).

Dessa forma, o docente tem o papel de além de deter o “dom” de ser professor, apoiar-se sobre os “desafios” e ir além das questões relacionadas à afetividade para indicar os caminhos do conhecimento em busca do desenvolvimento intelectual e das habilidades de seu alunado. Pois, segundo Freire (1996, p. 98), “[...] devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho”.

Assim e a partir dessas análises pode-se dizer que as representações sociais dos docentes sobre a Educação Inclusiva, são ligadas principalmente ao fazer docente e na afetividade que estabelecem vínculos com seus alunos. Em contrapartida, encontramos também elementos subliminares nas representações que apontam a necessidade de os dos professores passarem pelo processo de Educação continuada e permanente, consolidando a experiência afetiva e transformando a docência como um fazer pedagógico que potencialize as qualidades e habilidades dos alunos.

Diante dessa concepção, a autora Mantoan (2006) enfatiza a formação profissional, voltada para acolher a todos, reconhecendo o desenvolvimento dos alunos e sem preconceitos, ainda a autora destaca, que a formação de professores deve adotar a autonomia intelectual, social e a cooperação, considerando que a atividade deve ser ativa, garantindo a todos os alunos o seu desenvolvimento (MANTOAN, 2001), já para Libâneo 2001 sua concepção se refere em.

Na nova concepção de formação do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão na prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões, seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular, seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada. (LIBÂNEO, 2001:66)

Observam-se entre os termos citados, evocações relacionadas principalmente à afetividade, mais ligadas aos anseios e emoções do que aos significados de formação

profissional. Pode-se conjecturar que o sentimento está mais aparente nas relações do AEE do que a formação profissional. Apenas em duas evocações, *aprendizado* (Quadro 7) e *descobertas* (Quadro 8) tem-se algum indício ou atribuição de alguma necessidade de conhecimento, formação e Educação permanente ou continuada, imperativas ao trabalho docente da Educação Inclusiva. Analisando-as, pode-se perceber que a palavra *aprendizagem* apareceu citada em primeira ordem, apenas em sétimo lugar, e não está ligada a nenhum conhecimento formal, mas à aprendizagem *pela vida* e aprendizagem *pelo amor*, o que importa novamente aos sentimentos enraizados aos profissionais que trabalham na Educação Inclusiva.

Essa análise traz uma ideia de como os profissionais enxergam a sua atuação no AEE. Pode-se refletir como ser mais o cuidado em detrimento à formação ou se os profissionais ainda vivem os paradigmas de a Educação Especial ser um momento de continuar a Educação familiar, porque os pais não têm tempo a dispor do cuidado dos filhos e os levariam à escola. Ou será que a falta de formação profissional transpõe aos profissionais de AEE a falta de habilidade para tratar das questões cognitivas e sobraría o encargo afetivo e emocional para tais relações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou as questões norteadoras da investigação, assim como o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, as questões que justificam este trabalho e os elementos metodológicos que norteiam a pesquisa. Ao longo do trabalho, tais questões foram discutidas e analisadas à luz da teoria das representações sociais de Moscovici e subteoria do núcleo central de Abric como suporte teórico e metodológico dos referenciais teóricos referente ao objeto de estudo e dos questionários aplicados no Município de Frutal/MG.

O Estudo do Conhecimento trouxe uma visão sobre outras pesquisas que abordam a temática das representações sociais com ênfase na formação de professores e na Educação Inclusiva. Esse aspecto foi importante norteador desta pesquisa, para que a partir dos aspectos ali tratados, fossem ampliadas as formas de investigação e intervenção.

A visão da Educação Inclusiva e da formação de professores, em que se discutiu a política de inclusão no contexto contemporâneo em uma perspectiva de transformação, trouxe também os conceitos e concepções sobre a Educação e da Educação Inclusiva e da perspectiva do Plano Nacional de Educação no contexto da Educação Inclusiva e da formação de professores.

Discutiu-se sobre o referencial teórico-metodológico e foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação de abordagem quanti-qualitativa, bibliográfica, da Teoria das Representações Sociais. Apresentou-se neste trabalho, os procedimentos de pesquisa, os participantes, a coleta e a proposta de análise de dados. Foram trazidas à discussão as representações sociais, suas características e a forma pela qual se apresentaram no ambiente educacional, em que se estabeleceu uma relação entre as representações sociais e a Educação Inclusiva e as inferências necessárias na formação de professores do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais de Frutal.

Após essa apresentação, observou-se que a necessidade de formação docente é emergente e necessita de especial atenção por parte dos governantes, no sentido de haver políticas públicas que fomentem e garantam o direito ao curso de formação e à continuidade da formação para os profissionais que estão em sala de aula. Segundo Borges e Aquino (2014,

p. 203), [...] “aspira-se formar um professor “competente” (a competência é a concepção nuclear dos cursos de formação inicial), mas também não se deixa de lado a formação de capacidades, valores e habilidades”.

O problema de pesquisa apresentado neste trabalho revelou quem são e como pensam os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas públicas de Frutal-MG e como as representações sociais são identificadas no processo de Educação Especial e inclusiva, assim como a forma pela qual se apresentam as práticas pedagógicas ao longo das representações. Os profissionais questionados apontaram, em diversos momentos, as suas inquietações para que se construa o processo de ensino-aprendizagem para a Educação Especial e inclusiva até a continuidade das ações por meio dos encontros e capacitações pedagógicas que esclareçam como lidar e resolver as situações-problema e a aprendizagem colaborativa por meio de seus pares.

O presente trabalho ilustrou, em diversas situações, como as representações sociais adquiridas a partir do conhecimento popular podem estabelecer-se também dentro de uma formação continuada, uma vez que se constroem novos olhares sobre as situações vivenciadas pelas equipes no cotidiano da Educação e que são apropriadas de forma individual, coletiva ou colaborativa, quando se trata da construção do conhecimento entre os profissionais de AEE, materializando e construindo novos significados para o processo de ensino-aprendizagem. Para Borges e Aquino (2012, p.20), “[...] exige-se dos profissionais docentes muito estudo, diálogo, mudança de concepção educacional, trabalho coletivo e cooperativo, abertura para o novo, enfim, a revisão dos conceitos, de como se ensina e como se aprende”.

Observou-se que as características socioculturais dos participantes da pesquisa influenciaram na construção de suas representações sociais sobre o planejamento escolar realizados por eles em sala de aula, uma vez que eles passaram a refletir sobre questões antes não discutidas, fragmentadas ou contextualizadas. Percebeu-se que os profissionais se preocupavam com a inclusão e se sensibilizavam com os avanços e com a aprendizagem a respeito das individualidades dos alunos com NEE. “[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” (FREIRE, 1996, p.77). Como se observou, embora um profissional entre os participantes ainda questionasse a presença do aluno com deficiência entre os outros ditos normais, percebeu-se um movimento de resignação, aceitação e identificação de crescimento dessas crianças, antes não identificadas em classes especiais.

Verificou-se, de forma pertinente e intermitente, a necessidade de uma formação continuada que estivesse de acordo com a legislação vigente e que despertasse nos profissionais o preenchimento das lacunas deixadas pela sua formação acadêmica.

As escolas precisam ainda adaptar-se física e estruturalmente, mas principalmente no que diz respeito à gestão, à cultura, à formação dos docentes, no conhecimento da legislação para Educação Especial e inclusiva, na organização das reuniões de AEE, para que sejam mais proveitosas e possibilitem mais avanços a partir de experiências exitosas, para tratar dos espaços esquecidos entre a formação acadêmica e a prática docente.

Observou-se, a partir da pesquisa e da análise, que os objetivos almejados no início dessa proposta foram alcançados, pois foram identificadas as representações sociais mobilizadas e construídas pelos professores das escolas municipais de Frutal-MG sobre a Educação Inclusiva. A partir das respostas fornecidas pelos participantes foi possível traçar o perfil dos participantes eleitos para o grupo de pesquisa, com aspectos relacionados às características desses profissionais, sua formação e atuação no município de Frutal –MG.

A comunidade escolar deveria participar mais das questões ligadas ao cotidiano escolar e que a escola demonstre, de forma prática, o fomento de uma gestão participativa e colaborativa entre a equipe escolar e a comunidade em que está inserida.

Importante salientar que, muitas vezes, o professor recebeu toda a carga do insucesso de algumas práticas de inclusão, mas vale destacar que o professor precisa de políticas públicas e de ações que estimulem a sua aprendizagem e a formação continuada entre os seus pares.

Convém mencionar que o investimento na formação docente inicial e continuada [ampla e diversificada], do modo a atingir as diversas camadas sociais e variadas culturas existentes, da criação de políticas públicas, do incremento de práticas pedagógicas por meio da integração curricular ou do trabalho coletivo dos profissionais envolvidos, do aumento da credibilidade do trabalho docente, com melhores condições profissionais e de infraestrutura para o atendimento e oferta do processo de ensino-aprendizagem, além da conscientização de que todos \_ o que inclui os indivíduos envolvidos direta e indiretamente no contexto escolar\_, devam ser voltados à Educação como um todo, o que imperativamente deve abranger a Educação Inclusiva e aos alunos com deficiências a que a inclusão manifesta e luta por seus direitos e oportunidades mais justas e igualitárias.

Vale ressaltar que em todos os pontos destacados deva-se também fazer menção à educação inclusiva. Para garantir investimentos nesse setor, para que todos os projetos de inclusão ou ações inclusivas sejam atendidos, para que a EI seja mais central ou tratada

também durante a formação docente, no formato de educação continuada, assim como investimentos na carreira do profissional da EI.

Por fim, observou-se ainda a constante necessidade de se criarem políticas públicas para o fomento de atividades docentes tais como formação inicial, continuada e permanente com o objetivo de manter o investimento, a dedicação de discussões por meio de cursos, debates, em relação à Educação Inclusiva, que contem com o tempo, com a colaboração, com mudança e com o empenho de toda a comunidade escolar no envolvimento dessas ações.

É necessário, ainda, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que considerem como estratégias de ensino e aprendizagem que promovem o avanço dos alunos especiais a partir de suas individualidades, potencialidades e de que forma os profissionais de AEE pensam e como atuam didática e pedagogicamente sobre a Educação Inclusiva, para contribuir para a aprendizagem do aluno e, por fim, investigar como se dá o acompanhamento das atividades e o processo de aprendizagem na Educação Inclusiva.

Enfim, há a possibilidade de haver inclusão com êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais desde que haja o (re) conhecimento de novos conceitos e o investimento na formação continuada, estímulo, motivação a aplicação de novas estratégias e a divulgação das experiências exitosas, como a criação de espaços dinâmicos de inclusão social e pedagógica. As questões levantadas por esse trabalho discutiram de que forma as representações sociais estimulam o avanço de práticas colaborativas que possam promover o avanço da Educação Especial e inclusiva e despertar nos gestores e profissionais de AEE a ampliação da visão desses alunos com necessidades educacionais especiais com tantas potencialidades e múltiplas capacidades de aprendizagem.

Como resultados, registrou-se a conquista da criação em 2017 do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade (NAID) com composição, objetivos entre outros e detalhes no regimento interno. A construção do Regimento Interno do NAID e os eventos realizados em resposta a questões do questionário aplicado.

Nem todos os alunos que possuem deficiências precisam de um auxiliar. Ele entra em cena quando há algum impedimento à inclusão. Em certos casos, a criança necessita de alguém que a acompanhe em classe, flexibilizando as aulas. Em outros, requer ajuda em questões motoras, com exercícios específicos e adaptações para a escrita. Há ainda alunos que só conseguem frequentar a escola se tiverem apoio para locomoção, higiene e alimentação, e demandam uma pessoa capacitada para fazer esse atendimento da forma correta, evitando lesões e constrangimentos. Vale ressaltar que esse profissional de apoio pode atender de 1 a 3

alunos em uma mesma turma, sendo assim, podendo ser esse apoio individual ou coletivo. Não sendo permitido mais de um professor de apoio por turma.

Enfim, as atribuições do Professor de Apoio, são: atuar de forma colaborativa com o professor regente da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola. Algumas atividades tais como: apresentações artísticas pedagógicas, acompanhamentos nas aulas de educação física, momentos cívicos, passeios, visitas a outros espaços juntamente com a turma na qual está inserido; orientação juntamente com a professora regente e do AEE, e com as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional são fundamentais.

O professor de apoio ainda pode: orientar a professora de AEE sobre as deficiências que o aluno possui especificamente, para a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos; colaborar com o Professor Regente quando da execução das atividades propostas às crianças/alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição de ensino; apoiar o processo de inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais; colaborar com o Professor Regente no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar; executar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do Professor do AEE no trato e atendimento aos alunos; executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento do aluno (a), sob a orientação e supervisão do Professor Regente; trabalhar com o material disponibilizado pelo professor regente da sala em que o aluno está inserido a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente; executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento; colaborar na estimulação da independência e autonomia do aluno, em especial, no que tange aos hábitos sociais, alimentares, de facilitação de deslocamento e a de locomoção; responsabilizar-se pela alimentação direta e individual dos alunos; cuidar da higiene e do asseio dos alunos sob sua total responsabilidade; acompanhar os alunos em atividades sociais e culturais programadas pela instituição de ensino.

Diante desses aspectos, percebemos o quanto é importante a preparação dos docentes e aceitação dos mesmos, sejam eles de Apoio, de AEE ou de salas regulares para se trabalhar com a Educação Inclusiva, a necessidade da ampliação de cursos, palestras, seminários, encontros, debates, formação continuada, experiências vivenciadas e compartilhadas nos módulos para assim mediar as práticas pedagógicas, desenvolver da melhor forma

necessária,atualizá-las de forma mais eficaz e com excelência garantindo assim autonomia, independência e sentirem motivados a aprenderem. Em que a escola esteja preparada para recebê-los e adaptar-se as necessidades desse alunado e não o contrário, que se traga a família e a comunidade para dentro da escola para assim trabalharem juntos um dando continuidade ao outro apresentando significação ao desenvolvimento assim sendo consolidando a aprendizagem efetiva.

## REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 63-70, 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: a escola**. v.3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: jan. 2017

AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria. Célia. Políticas públicas, formação de professores e didática: resultados de uma triangulação. **Inter-Ação**, Goiânia, v.39, n.1, p. 199-214, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18756>>. Acesso em: jan. 2017

Bardin L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva**. Atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2.ed. Mec, SEESP. 2006.68p.: il.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 128 p.

BONETI, Lindomar Wessler. **Análise crítica dos fundamentos teóricos e metodológicos da “Educação Inclusiva”**. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\\_Redonda/Mesa\\_Redonda/07\\_27\\_06\\_ANALISE\\_CRITICA\\_DOS\\_FUNDAMENTOS\\_TEORICOS\\_E\\_METODOLOGICOS\\_DA\\_.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/07_27_06_ANALISE_CRITICA_DOS_FUNDAMENTOS_TEORICOS_E_METODOLOGICOS_DA_.pdf)>. Acesso em: dez. 2016.

BORGES, Maria. Célia; AQUINO, Orlando Fernández. A formação didático-pedagógica de professores para maior qualidade de ensino. **XVI ENDIPE**. UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1372c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1372c.pdf)>. Acesso em: jan. 2017

BORGES, Maria. Célia. AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>>. Acesso em: jan. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: 2005. 180p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: jan. 2017

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: 2005. 33p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. 86p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01)**. 2000. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> . Acesso em: out. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: out. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196/96. 2012**. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf)>. Acesso em: set. de 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000b.

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 1.185 de 01 de Fevereiro De 2016.< disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/79-portarias/4235-portaria-n-1-185-de-01-02-2016-dispoe-sobre-o-atendimento-educacional-especializado-nas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-participantes-do-programa-sao-paulo-integral-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: abril. de 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CATALDI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física**. Universidade Federal De Juiz de Fora. Viçosa, 2013. 165 f. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/1072/1/carolinalessacataldi.pdf>>. Acesso em: jan. 2017

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira. **Formação continuada e representação social: implicações para a Educação Inclusiva**. 2014. 289 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Central Zila Mamede. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14508>> . Acesso em: jan. 2017

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Fundamentos teóricos para construção das práticas em Educação Inclusiva. **Polêm!ca**. 2010; 9(1):92-9. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2712/1860>>. Acesso em: dez. 2016

DECHICHI, Cláudia. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 316p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=694&listaDetalhes%5B%5D=694&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=694&listaDetalhes%5B%5D=694&processar=Processar)> . Acesso em: jan. 2017

Declaração dos direitos das pessoas com deficientes. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais** - Acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista Educação do Ideau**. v. 7, n. 15, 2012. Disponível em: <<[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf)> . Acesso em: jan. 2017

DUARTE, N., (2001). **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

**Estatuto da Criança do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf)> . Acesso em: 24 jul. 2018.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FARIA, Raclene Ataíde de. Educação Inclusiva: fundamentos e possibilidades para o trabalho docente. **Poésis Pedagógica**. Catalão-GO, v. 12, n.1, p. 173-196, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=595&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: ago. de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). Disponível em: <<[http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)>. Acesso em: jan. 2017

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. IN: GADOTTI, M, ROMÃO, J. E (Orgs.) **Autonomia da Escola, princípios e práticas**. 2ed. São Paulo. Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 3, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999

JODELET, O. Réprésentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Org.) **Les Réprésentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France. 1989.

KAUSS, Clarissa Teixeira. **Formação de professores e Educação Inclusiva**: representações sociais em construção. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2013. 161p. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2785\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf)> . Acesso em: jan. 2017

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602001000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)> . Acesso em: jan. 2017

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educação**. V. 12, n.37, p.629-646, set./dez. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: ação docente).

MANTOAN, Teresa, Eglér **Por uma Escola (de Qualidade) para Todos**. [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao\\_x\\_inclusao\\_escola\\_de\\_qualidade\\_para\\_todos.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Teresa, Eglér.(Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Editora Moderna, 2001

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações sociais, Educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional.** Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf)>. Acesso em: ago. de 2016.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. **Educação & Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 62, p. 105-22, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: jan. 2017

MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira. **A identidade profissional do professor formador de professores para a Educação Inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas.** 03 dez. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Central Prof. Roberto Duarte Pires. 216p. Disponível em: <[http://www.Mestradoeducacao.unir.br/downloads/5013\\_dissertacao\\_nayra.pdf](http://www.Mestradoeducacao.unir.br/downloads/5013_dissertacao_nayra.pdf)> . Acesso em: jan. 2017

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. A importância da formação continuada do professor de Educação física e a influência na prática pedagógica. **Educere.** PUCPR. 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3000\\_1750.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3000_1750.pdf)>. Acesso em: jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a Educação Inclusiva: formação, prática e lugares.** Salvador: EDUFBA 2012. 497p. Disponível em:< [http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo\\_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf)>. Acesso em: ago. de 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 19, n. 55, p.180-186, 2004. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092004000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014)>. Acesso em: jan. 2017

ONU – 1975. **Declaração das pessoas com deficiências.**

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: Julho.2018.

PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, v. 3, n.6, p.16- 17, 1990.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** Curitiba, n.33, p.143-156, 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010)> . Acesso em: jan. 2017

POKER, R. B. **Educação Inclusiva e atendimento educacional especializado:** ações em diferentes âmbitos. Marília: UNESP, 2010.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e Educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n.2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf> > . Acesso em: jan. 2017

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. 1996. **Temas em Psicologia**. v. 3, p. 19-33,1996. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002)> . Acesso em: jan. 2017

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. SPINK, Mary Jane P. (Org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. São Paulo: Publicações Dom Quixote, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**. Porto Alegre, v.13, p. 128-133, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719/4026>> . Acesso em: jan. 2017

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Orgs). **Educação Inclusiva e direitos humanos:** perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Josenildo Pereira da. **Formação docente em tempos de educação inclusiva:** cenários e desafios em uma escola pública. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca

Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006)> . Acesso em: jan. 2017

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v.9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_abstract&tlng=pt)> . Acesso em: jan. 2017

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

## ANEXOS

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO



**UNIUBE - UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, TRABALHO DOCENTE E PROCESSO**  
**DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**QUESTIONÁRIO sobre “A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Frutal: um estudo em representações sociais.”**

Convidamos você para participar de nossa pesquisa, desenvolvida na Universidade de Uberaba, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Acadêmico, intitulada “*A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Frutal: um estudo em representações sociais.*”

A pesquisa tem por objetivo identificar as representações sociais que os professores das escolas municipais de Frutal-MG têm construído sobre a Educação Inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

Para isso pedimos sua colaboração, respondendo ao questionário a seguir.

O sigilo sobre sua identidade será mantido e os dados coletados farão parte da análise da pesquisa que resultará na produção dissertação de Mestrado. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Compreendemos que os benefícios da pesquisa e de sua participação na mesma, residem no fato de colaborarmos para a construção de conhecimentos, junto à Comunidade Acadêmica, sobre o tema em questão. Esclarecemos ainda que, sua participação nessa pesquisa não gerará nenhum tipo de remuneração e também não irá gerar para você nenhuma despesa; reiteramos que será mantida a confidencialidade de sua pessoa e que os dados serão utilizados somente para fins científicos.

Atenciosamente

Fabiana Veríssimo da Costa Souza (mestranda)

Profa Dr.<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende da Cunha.(orientadora)

### PERFIL

1 Sexo:

- a)  feminino  
 b)  masculino

4 Você possui nível superior?

- a)  sim  
 b)  não

2 Faixa etária

- a)  até 29 anos  
 b)  de 30 a 40 anos  
 c)  de 41 a 50 anos  
 d)  de 51 a 60 anos  
 e)  acima de 60 anos

5- Formação acadêmica

- a)  Graduação  
 b)  Especialização  
 c)  Mestrado  
 d)  Doutorado

3 Possui formação no Magistério?

- a)  Sim  
b)  Não

7 Possui pós-Graduação(ões)?

- a)  Sim  
b)  Não

Em caso afirmativo, especifique nível e área:

a) Especialização – Curso:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 – Qual(is) é(são) sua(s) Graduação(ões)?

a) Mestrado – Área:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Doutorado – Área:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8 Em quantas instituições educacionais você atua (ou já atuou) como profissional da Educação?

- a)  apenas em uma instituição  
b)  em duas instituições  
c)  em três instituições  
d)  em mais de três instituições

9 Quantas horas aulas (h/a) você se dedica à docência por semana (em todas as instituições em que trabalha)?

- a)  menos de 10h/a  
b)  entre 10 e 20h/a  
c)  entre 20 e 30h/a  
d)  entre 30 e 40h/a  
e)  acima de 40h/a

10 Qual é o cargo ou função que desempenha:

- a)  Professor de A.E.E  
b)  Apoio de A.E.E

11 Tempo de atuação na docência do magistério

<b>Etapa</b>	<b>Menos de 1 ano</b>	<b>1 a 3 anos</b>	<b>3 a 5 anos</b>	<b>5 a 10 anos</b>	<b>Mais de 10 anos</b>
Educação Infantil					
Educação Inclusiva					
Ensino Fundamental 1° ao 5° ano					
Ensino Fundamental 6° ao 9° ano					

Ensino Médio					
Ensino Superior - Graduação					
Ensino Superior - Especialização					

## ASPECTOS LEGAIS

12 – Das legislações relacionadas à Educação Inclusiva, assinale o conhecimento que você possui sobre a Legislação dessa Educação.

LEIS	CONHECIMENTO		
	Conheço bem	Tenho pouco conhecimento	Não conheço
a) <b>LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989</b> - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas.			
b) <b>PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994</b> - inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.			
c) <b>LEI N.º 9394/96 – LDBN 1996 – Capítulo V que trata da Educação especial</b>			
d) <b>DECRETO N.º 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011</b> – que dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Declaração dos direitos das pessoas deficientes			
e) <b>Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.</b> ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social.			
f) <b>DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO</b> (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá).			
g) <b>DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das</b>			

<b>Necessidades Educativas Especiais</b>			
<b>h) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</b> Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Brasil 2007			

### CONTEXTO DA ESCOLA

13 No seu entendimento, as políticas públicas de inclusão, sobre formação de e Professores de AEE e Apoio, são suficientes para contemplar o processo de inclusão nas escolas?

- a) ( ) Sim      b) ( ) Não      c) ( ) Às vezes      d) ( ) Raramente      e) ( ) Nunca

14 Quanto à sua atuação como Professor de AEE e/ou Apoio, você se considera:

- a) ( ) Bastante preparado  
b) ( ) Pouco preparado  
c) ( ) Sem preparação

15 Qual metodologia de ensino, adotada por você, considera ser mais eficiente ou de sucesso na sua sala de AEE ou no seu Apoio, para os diversos tipos de alunos? Justifique sua resposta.

Alunos	Metodologia de ensino adotada	
Alunos com necessidades educacionais especiais	auditiva	
	Física	
	mental	
	visual	
	múltiplas	
Alunos superdotados		

Justifique suas metodologias adotadas

---



---



---



---



---



---

16 As políticas públicas oportunizam o desenvolvimento das potencialidades das crianças do Ensino Fundamental I dessa cidade no contexto da Educação Inclusiva?

- a) ( ) Não atendem      b) ( ) Parcialmente      c) ( ) Sim - totalmente

Justifique:

---



---

17 Você utiliza das contribuições mensais do grupo de Professores de AEE e Apoio, juntamente com o aporte ofertado pela equipe do Departamento de Educação Inclusiva, para a elaboração de planejamentos e atividades para os alunos da sala de AEE e Apoio?

- a)  Sim      b)  Não      c)  Às vezes      d)  Raramente      e)  Nunca

18 O seu conceito de Educação Inclusiva mudou a partir da sua experiência em sala de AEE ou no Apoio?

- a)  Não      b)  Parcialmente      c)  Sim - totalmente

Justifique:

---



---



---



---

19 O que te levou a escolher a trabalhar na Educação Inclusiva? Teve influência de algum fato ou de alguém?

- a)  influência de outra pessoa      b)  influência de um fato  
 b)  necessidade de trabalho      d)  oportunidade  
 a)  desejo de contribuir nessa área

20 A sua formação (Graduação), atendeu suas necessidades para o desenvolvimento do trabalho de inclusão escolar, nas diversas áreas das necessidades educacionais especiais:

- a)  Em todas as áreas da inclusão  
 b)  Em algumas áreas da inclusão (parcialmente)  
 c)  Em nenhuma área da inclusão

21 Em sua opinião, o que precisa melhorar na formação (Graduação) do professor para atuar na sala de AEE como Professor ou Apoio?

- a)  Mais conteúdos teóricos  
 b)  Mais conteúdos práticos  
 c)  Nenhuma mudança  
 d)  Outro \_\_\_\_\_

22 Em sua opinião, os documentos oficiais oportunizam a organização escolar e as práticas do Ensino Fundamental para atender às novas propostas de uma escola para TODOS?

- a)  Não      b)  Parcialmente      c)  Sim - totalmente

23 As políticas de inclusão, no que se refere à formação de professores e posteriormente de AEE, são suficientes para contemplar o processo de inclusão?

- a)  Não      b)  Parcialmente      c)  Sim - totalmente

**EVOC - TECNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

24 - Favor enumerar as palavras que lhe ocorrerem na mente após a citação do termo descrito abaixo.

**a. Educação Inclusiva**

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

Dê o significado da palavra que você considera mais importante, ou seja, aquela citada em primeira ordem:

---

---

Este espaço está reservado para Comentários e/ou sugestões, que não constam neste questionário, mas que considera relevante destacar.

---

---

---

Obrigada pela sua participação!!

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Uberaba, 05/10/2016

Nome do participante da pesquisa \_\_\_\_\_  
 Identificação (RG) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

**Título do projeto: A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo em representações sociais.**

Instituição onde será realizado: Rede Municipal de Frutal

Pesquisadoras Responsáveis: Mestranda Fabiana Veríssimo da Costa Souza, RG MG10002639 ([verissimofabiana@yahoo.com.br](mailto:verissimofabiana@yahoo.com.br)) e da pesquisadora orientadora Dr<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende da Cunha - RG M 2.686141, ([valeska.guimaraes@gmail.com](mailto:valeska.guimaraes@gmail.com)), identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8959 - E-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br)

Você, \_\_\_\_\_

(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: “*A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal: um estudo em representações sociais*”, desenvolvida pela mestranda Fabiana Veríssimo da Costa Souza, sob a orientação da Profa Dr<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende Cunha, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba.

A proposta desta pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da rede municipal de Frutal. Na pesquisa, temos por objetivo é identificar as representações sociais que os professores das escolas municipais de Frutal-MG têm construído sobre a Educação Inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores. A metodologia de pesquisa estudo de caso utilizará o total de 28 participantes, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professores de Apoio, da rede municipal de Frutal-MG.

Para a análise dos dados obtidos em questionário será utilizado o Software EVOC que elegerá as palavras e para análise, será adotado o Método de Vergés (1992) segundo o grupo de análise, que ressalta os principais elementos e liga com os elementos secundários, os quais complementam as informações. A partir daí, será traçado o perfil dos participantes da pesquisa e serão analisadas as informações sobre a concepção da representação social e, da identificação do núcleo central dessas representações, na perspectiva da Educação Básica e a partir da prática pedagógica docente, assim como do significado da Educação Inclusiva para estes profissionais, no qual se observa a existência (ou não) da aplicação de políticas de inclusão nos projetos e planejamento escolares no município de Frutal.

Se aceitar participar desse estudo, você irá responder um questionário contendo questões abertas e fechadas e sua colaboração será muito importante para realização desta pesquisa. Este termo de consentimento é entregue pelos pesquisadores responsáveis para leitura prévia, antes da aplicação do questionário, o qual poderá, após lido e esclarecido, ser aceito ou não.

Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

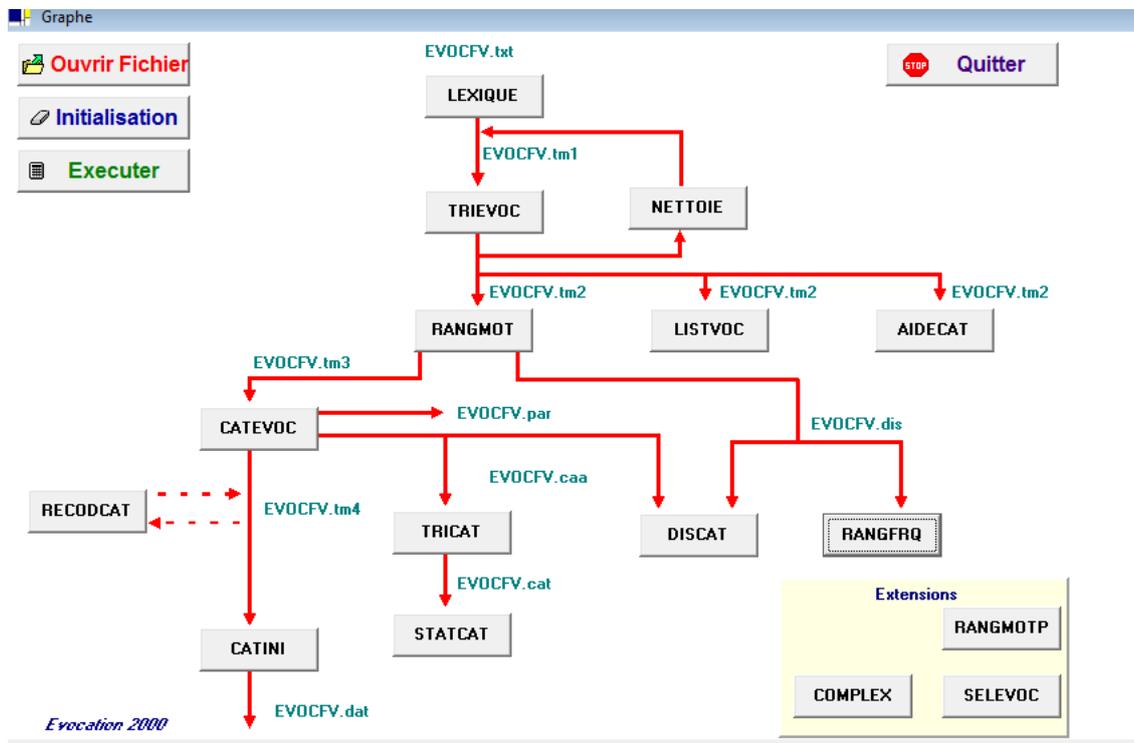
Você receberá uma cópia desse termo, assinado pelas pesquisadoras responsáveis, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com elas.

\_\_\_\_\_  
 Nome do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Valeska Guimarães Rezende da Cunha  
 Profa e pesquisadora (orientadora)

\_\_\_\_\_  
 Fabiana Veríssimo da Costa Souza  
 Mestranda e pesquisadora (aluna)

## ANEXO C - RELATÓRIO EVOC



Fermer

Fréquence Minimale 3

Fréquence Intermediaire 9

Rang moyen 2,8

Rang < 2,8

Rang >= 2,8

Fréquence >= 9

Fréquence <= 3

Fréquence < 8

Term	Fréquence	Rang
Aceitação	13	2,615
Amor	22	2,727
Dedicação	17	2,706
Descobertas	3	2,333
Direito	5	2,400
Oportunidade	4	2,750
Socialização	5	2,400
Superação	3	2,667
Aprendizado	9	3,556
Respeito	9	3,222
Comprometimento	6	4,000
Confiança	5	3,800
Desafios	3	3,000
Dom	8	3,000
Perseverança	5	3,000

**fichier initial : EVOCF.CSV**

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 28

nombre de lignes du fichier final : 28

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree: 28

nombre de mots: 140

Fichier Initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.tm1

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHIER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree: 140

Nombre d enregistrements en sortie: 140

Fichier Initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.tm2

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.tm2

**LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE****MOT : Aceitação**

\*\*\*

1*Aceitação	2Respeito	3Confiança	4Comprometimento	5Comprometimento
1*Amor	2Aceitação	3Conscientização	4Respeito	5Dom
1*Sociedade	2Descobertas	3Direito	4Respeito	5Aceitação
1*Dom	2Aceitação	3Amor	4Oportunidade	5Dedicação
1*Aceitação	2Desafios	3Superação	4Dedicação	5Felicidade
1*Sociedade	2Descobertas	3Direito	4Respeito	5Aceitação
1*Amor	2Aceitação	3Dom	4Confiança	5Confiança
1*Amor	2Aceitação	3Descobertas	4Direito	5Socialização
1*Aceitação	2Respeito	3Amor	4Aprendizado	5 Inclusão
1*Direito	2Respeito	3Amor	4Aceitação	5Dedicação
1*Amor	2Confiança	3Aceitação	4Dom	5Dedicação
1*Aceitação	2Amor	3Dedicação	4Comprometimento	5Busca
1*Dedicação	2Dom	3Respeito	4Amor	5Aceitação

**MOT : Adaptação**

\*\*\*

1\*Adaptação      2Socialização      3Aprendizado      4Amor      5Dom

**MOT : Amor**

\*\*\*

1\*Oportunidade      2Amor      3Perseverança      4Amor      5Dedicação  
 1\*Dedicação      2Perseverança      3Dedicação      4Amor      5Aprendizado  
 1\*Amor      2Aceitação      3Dom      4Confiança      5Confiança  
 1\*Dedicação      2Perseverança      3Dedicação      4Amor      5Aprendizado  
 1\*Amor      2Qualificação      3Comprometimento      4Comprometimento      5Equidade  
 1\*Amor      2Aceitação      3Conscientização      4Respeito      5Dom  
 1\*Amor      2Trabalho      3Dom      4Oportunidade      5Confiança  
 1\*Dom      2Aceitação      3Amor      4Oportunidade      5Dedicação  
 1\*Dom      2Dedicação      3Amor      4Perseverança      5Motivação  
 1\*Aprendizado      2Amor      3Socialização      4Sinceridade      5Amor  
 1\*Adaptação      2Socialização      3Aprendizado      4Amor      5Dom  
 1\*Aprendizado      2Amor      3Socialização      4Sinceridade      5Amor  
 1\*Amor      2Aceitação      3Descobertas      4Direito      5Socialização  
 1\*Oportunidade      2Amor      3Perseverança      4Amor      5Dedicação  
 1\*Amor      2Dedicação      3Compreensão      4Companheirismo      5Tolerância  
 1\*Aceitação      2Amor      3Dedicação      4Comprometimento      5Busca  
 1\*Dedicação      2Dom      3Respeito      4Amor      5Aceitação  
 1\*Direito      2Respeito      3Amor      4Aceitação      5Dedicação  
 1\*Amor      2Confiança      3Aceitação      4Dom      5Dedicação  
 1\*Essencial      2Urgente      3Gratificante      4Regeneradora      5Amor  
 1\*Aceitação      2Respeito      3Amor      4Aprendizado      5Inclusão  
 1\*Superação      2Dedicação      3Respeito      4Desafios      5Amor

**MOT : Aprendizado**

\*\*\*

1\*Dedicação      2Perseverança      3Dedicação      4Amor      5Aprendizado  
 1\*Dedicação      2 Perseverança      3Dedicação      4Amor      5Aprendizado  
 1\*Dedicação      2Incentivo      3Aprendizado      4Perseverança      5Aprendizado  
 1\*Adaptação      2Socialização      3Aprendizado      4Amor      5Dom

1*Aprendizado	2Oportunidade	3Gratificante	4Essencial	5Dom
1*Aprendizado	2Oportubidade	3Gratificante	4Essencial	5Aprendizado
1*Aprendizado	2Oportubidade	3Gratificante	4Essencial	5Aprendizado
1*Aprendizado	2Amor	3Socialização	4Sinceridade	5Amor
1*Dedicação	2Incentivo	3Aprendizado	4Perseverança	5Aprendizado
1*Aceitação	2Respeito	3Amor	4Aprendizado	5Inclusão

**MOT : Busca**

\*\*\*

1*Aceitação	2Amor	3Dedicação	4Comprometimento	5Busca
-------------	-------	------------	------------------	--------

**MOT : Companheirismo**

\*\*\*

1*Amor	2Dedicação	3Compreensão	4Companheirismo	5Tolerância
--------	------------	--------------	-----------------	-------------

**MOT : Compreensão**

\*\*\*

1*Amor	2Dedicação	3Compreensão	4Companheirismo	5Tolerância
--------	------------	--------------	-----------------	-------------

**MOT : Comprometimento**

\*\*\*

1*Amor	2Qualificação	3Comprometimento	4Comprometimento	5Equidade
1*Aceitação	2Respeito	3Confiança	4Comprometimento	5Comprometimento
1*Amor	2Qualificação	3Comprometimento	4Comprometimento	5Equidade
1*Aceitação	2Respeito	3Confiança	4Comprometimento	5Comprometimento
1*Direito	2Qualidade	3Desafios	4Garantia	5Comprometimento
1*Aceitação	2Amor	3Dedicação	4Comprometimento	5Busca

**MOT : Confiança**

\*\*\*

1*Aceitação	2Respeito	3Confiança	4Comprometimento	5Comprometimento
1*Amor	2Trabalho	3Dom	4Oportunidade	5Confiança
1*Amor	2Aceitação	3Dom	4Confiança	5Confiança
1*Amor	2Aceitação	3Dom	4Confiança	5Confiança
1*Amor	2Confiança	3Aceitação	4Dom	5Dedicação
1*Amor	2Confiança	3Aceitação	4Dom	5Dedicação

**MOT : Conscientização**

\*\*\*

1\*Amor                    2Aceitação                    3Conscientização                    4Respeito                    5Dom

**MOT : Dedicção**

\*\*\*

1\*Amor                    2Dedicção                    3Compreensão                    4Companheirismo                    5Tolerância  
 1\*Dedicção                    2Incentivo                    3Aprendizado                    4Perseverança                    5Aprendizado  
 1\*Dedicção                    2Perseverança                    3Dedicção                    4Amor                    5Aprendizado  
 1\*Aceitação                    2Desafios                    3Superação                    4Dedicção                    5Felicidade  
 1\*Oportunidade                    2Amor                    3Perseverança                    4Amor                    5Dedicção  
 1\*Dom                    2Aceitação                    3Amor                    4Oportunidade                    5Dedicção  
 1\*Dedicção                    2Perseverança                    3Dedicção                    4Amor                    5Aprendizado  
 1\*Dedicção                    2Perseverança                    3Dedicção                    4Amor                    5Aprendizado  
 1\*Dedicção                    2Perseverança                    3Dedicção                    4Amor                    5Aprendizado  
 1\*Dedicção                    1\*Dedicção                    3Limites                    4Superação                    5Respeito  
 1\*Dedicção                    1\*Dedicção                    3Limites                    4Superação                    5Respeito  
 1\*Superação                    2Dedicção                    3Respeito                    4Desafios                    5Amor  
 1\*Aceitação                    2Amor                    3Dedicção                    4Comprometimento                    5Busca  
 1\*Dedicção                    2Dom                    3Respeito                    4Amor                    5Aceitação  
 1\*Amor                    2Confiança                    3Aceitação                    4Dom                    5Dedicção  
 1\*Direito                    2Respeito                    3Amor                    4Aceitação                    5Dedicção

**MOT : Desafios**

\*\*\*

1\*Direito                    2Qualidade                    3Desafios                    4Garantia                    5Comprometimento  
 1\*Aceitação                    2Desafios                    3Superação                    4Dedicção                    5Felicidade  
 1\*Superação                    2Dedicção                    3Respeito                    4Desafios                    5Amor

**MOT : Descobertas**

\*\*\*

1\*Socilização                    2Descobertas                    3Direito                    4Respeito                    5Aceitação  
 1\*Amor                    2Aceitação                    3Descobertas                    4Direito                    5Socialização  
 1\*Socilização                    2Descobertas                    3Direito                    4Respeito                    5Aceitação

**MOT : Direito**

\*\*\*

1*Amor	2Aceitação	3Descobertas	4Direito	5Socialização
1*Socialização	2Descobertas	3Direito	4Respeito	5Aceitação
1*Direito	2Qualidade	3Desafios	4Garantia	5Comprometimento
1*Socialização	2Descobertas	3Direito	4Respeito	5Aceitação
1*Direito	2Respeito	3Amor	4Aceitação	5Dedicação

**MOT : Dom**

\*\*\*

1*Amor	2Aceitação	3Conscientização	4Respeito	5Dom
1*Amor	2aceitação	3Dom	4Confiança	5Confiança
1*Dom	2Aceitação	3Amor	4Oportunidade	5Dedicação
1*Adaptação	2Socialização	3Aprendizado	4Amor	5Dom
1*Amor	2Trabalho	3Dom	4Oportunidade	5Confiança
1*Dom	2Dedicação	3Amor	4Perseverança	5Motivação
1*Amor	2Confiança	3Aceitação	4Dom	5Dedicação
1*Dedicação	2Dom	3Respeito	4Amor	5Aceitação

**MOT : Equidade**

\*\*\*

1*Amor	2Qualificação	3Comprometimento	4Comprometimento	5Equidade
--------	---------------	------------------	------------------	-----------

**MOT : Essencial**

\*\*\*

1*Aprendizado	2Oportunidade	3Gratificante	4Essencial	5Aprendizado
1*Essencial	2Urgente	3Gratificante	4Regeneradora	5Amor

**MOT : Felicidade**

\*\*\*

1*Aceitação	2Desafios	3Superação	4Dedicação	5Felicidade
-------------	-----------	------------	------------	-------------

**MOT : Garantia**

\*\*\*

1*Direito	2Qualidade	3Desafios	4Garantia	5Comprometimento
-----------	------------	-----------	-----------	------------------

**MOT : Gratificante**

\*\*\*

1*Aprendizado	2Oportunidade	3Gratificante	4Essencial	5Aprendizado
1*Essencial	2Urgente	3Gratificante	4Regeneradora	5Amor

**MOT : Incentivo**

\*\*\*

1*Dedicação	2Incentivo	3Aprendizado	4Perseverança	5Aprendizado
-------------	------------	--------------	---------------	--------------

**MOT : Inclusão**

\*\*\*

1*Aceitação	2Respeito	3Amor	4Aprendizado	5Inclusão
-------------	-----------	-------	--------------	-----------

**MOT : Limites**

\*\*\*

1*Dedicação	2Dedicação	3Limites	4Superação	5Respeito
-------------	------------	----------	------------	-----------

**MOT : Motivação**

\*\*\*

1*Dom	2Dedicação	3Amor	4Perseverança	5Motivação
-------	------------	-------	---------------	------------

1*Dom	2Dedicação	3Amor	4Perseverança	5Motivação
-------	------------	-------	---------------	------------

**MOT : Oportunidade**

\*\*\*

1*Oportunidade	2Amor	3Perseverança	4Amor	5Dedicação
----------------	-------	---------------	-------	------------

1*Aprendizado	2Oportunidade	3Gratificante	4Essencial	5Aprendizado
---------------	---------------	---------------	------------	--------------

1*Dom	2Aceitação	3Amor	4Oportunidade	5Dedicação
-------	------------	-------	---------------	------------

1*Amor	2Trabalho	3Dom	4Oportunidade	5Confiança
--------	-----------	------	---------------	------------

**MOT : Perseverança**

\*\*\*

1*Dedicação	2Incentivo	3aprendizado	4Perseverança	5Aprendizado
-------------	------------	--------------	---------------	--------------

1*Dom	2Dedicação	3Amor	4Perseverança	5Motivação
-------	------------	-------	---------------	------------

1*Dedicação	2Perseverança	3Dedicação	4Amor	5Aprendizado
-------------	---------------	------------	-------	--------------

1*Dedicação	2Perseverança	3Dedicação	4Amor	5Aprendizado
-------------	---------------	------------	-------	--------------

1*Oportunidade	2Amor	3Perseverança	4Amor	5Dedicação
----------------	-------	---------------	-------	------------

**MOT : Qualidade**

\*\*\*

1\*Direito      2Qualidade      3Desafios      4Garantia      5Comprometimento

**MOT : Qualificação**

\*\*\*

1\*Amor      2Qualificação      3Comprometimento      4Comprometimento      5Equidade

**MOT : Regeneradora**

\*\*\*

1\*Essencial      2Urgente      3Gratificante      4Regeneradora      5Amor

**MOT : Respeito**

\*\*\*

1\*Aceitação      2Respeito      3Confiança      4Comprometimento      5Comprometimento  
 1\*Sociação      2Descobertas      3Direito      4Respeito      5Aceitação  
 1\*Sociação      2Descobertas      3Direito      4Respeito      5Aceitação  
 1\*Amor      2Aceitação      3Conscientização      4Respeito      5Dom  
 1\*Direito      2Respeito      3Amor      4Aceitação      5Dedicação  
 1\*Aceitação      2Respeito      3Amor      4Aprendizado      5Inclusão  
 1\*Dedicação      2Dom      3Respeito      4Amor      5Aceitação  
 1\*Superação      2Dedicação      3Respeito      4Desafios      5Amor  
 1\*Dedicação      2Dedicação      3Limites      4Superação      5Respeito

**MOT : Sinceridade**

\*\*\*

1\*Aprendizado      2Amor      3Socialização      4Sinceridade      5Amor

**MOT : Socialização**

\*\*\*

1\*Amor      2Aceitação      3Descobertas      4Direito      5Socialização

1*Socialização	2Descobertas	3Direito	4Responsabilidade	5Aceitação
1*Socialização	2Descobertas	3Direito	4Respeito	5Aceitação
1*Adaptação	2Socialização	3aprendizado	4Amor	5Dom
1*Aprendizado	2Amor	3Socialização	4Sinceridade	5Amor

**MOT : Superação**

\*\*\*

1*Aceitação	2Desafios	3Superação	4Dedicação	5Felicidade
1*Dedicação	2Dedicação	3Limites	4Superação	5Respeito
1*Superação	2Dedicação	3Respeito	4Desafios	5Amor

**MOT : Tolerância**

\*\*\*

1*Amor	2Dedicação	3Compreensão	4Companheirismo	5Tolerância
--------	------------	--------------	-----------------	-------------

**MOT : Trabalho**

\*\*\*

1*Amor	2Trabalho	3Dom	4Oportunidade	5Confiança
--------	-----------	------	---------------	------------

**MOT : Urgente**

\*\*\*

1*Essencial	2Urgente	3Gratificante	4Regeneradora	5Amor
1*Essencial	2Urgente	3Gratificante	4Regeneradora	5Amor

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.dis et

C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCFV\EVOCFV.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS
:FREQ.:	1 * 2 * 3 * 4 * 5 *
Aceitação	: 13 : 4* 4* 1* 1* 3*
moyenne :	2.62
Adaptação	: 1 : 1*
Amor	: 22 : 7* 3* 4* 5* 3*
moyenne :	2.73
Aprendizado	: 9 : 2* 0* 2* 1* 4*
moyenne :	3.56
Busca	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
Companheirismo	: 1 : 0* 0* 0* 1*
Compreensão	: 1 : 0* 0* 1*
Comprometimento	: 6 : 0* 0* 1* 3* 2*
moyenne :	4.17
Confiança	: 5 : 0* 1* 1* 1* 2*
moyenne :	3.80
Conscientização	: 1 : 0* 0* 1*
Dedicação	: 17 : 5* 4* 3* 1* 4*
moyenne :	2.71
Desafios	: 3 : 0* 1* 1* 1*
Descobertas	: 3 : 0* 2* 1*
Direito	: 5 : 2* 0* 2* 1*
moyenne :	2.40
Dom	: 8 : 2* 1* 2* 1* 2*
moyenne :	3.00
Equidade	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
Essencial	: 2 : 1* 0* 0* 1*
Felicidade	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
Garantia	: 1 : 0* 0* 0* 1*
Gratificante	: 2 : 0* 0* 2*
Incentivo	: 1 : 0* 1*
Inclusão	: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
Limites	: 1 : 0* 0* 1*

Motivation : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Oportunidade : 4 : 1\* 1\* 0\* 2\*  
 Perseverança : 5 : 0\* 2\* 1\* 2\*  
     moyenne : 3.00  
 Qualidade : 1 : 0\* 1\*  
 Qualificação : 1 : 0\* 1\*  
 Regeneradora : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Respeito : 9 : 0\* 3\* 2\* 3\* 1\*  
     moyenne : 3.22  
 Sinceridade : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Socialização : 5 : 2\* 1\* 1\* 0\* 1\*  
     moyenne : 2.40  
 Superação : 3 : 1\* 0\* 1\* 1\*  
 Tolerância : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Trabalho : 1 : 0\* 1\*  
 Urgente : 1 : 0\* 1\*

DISTRIBUTION TOTALE : 140 : 28\* 28\* 28\* 28\* 28\*  
 RANGS 6 ... 15 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
 RANGS 16 ... 25 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
 RANGS 26 ... 30 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

Nombre total de mots differents : 36  
 Nombre total de mots cites : 140

moyenne generale : 3.00

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. \* nb. mots \* Cumul evocations et cumul inverse

1 *	19	19	13.6 %	140	100.0 %
2 *	2	23	16.4 %	121	86.4 %
3 *	3	32	22.9 %	117	83.6 %
4 *	1	36	25.7 %	108	77.1 %
5 *	4	56	40.0 %	104	74.3 %
6 *	1	62	44.3 %	84	60.0 %
8 *	1	70	50.0 %	78	55.7 %
9 *	2	88	62.9 %	70	50.0 %
13 *	1	101	72.1 %	52	37.1 %
17 *	1	118	84.3 %	39	27.9 %
22 *	1	140	100.0 %	22	15.7 %