



**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES**  
**– PPGHCA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS DESDOBRAMENTOS DA PRÁXIS**  
**PEDAGÓGICA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS / SRMS**

Orientadora Doutora: Prof.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

Mestranda: SIMONE DE OLIVEIRA NUNES

**DUQUE DE CAXIAS**  
**NOVEMBRO/2017**

**SIMONE DE OLIVEIRA NUNES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS DESDOBRAMENTOS DA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**BANCA DE DEFESA:**

---

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS**  
(UNIGRANRIO – PRESIDENTE DA BANCA)

---

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> CLEONICE PUGGIAN**  
(UFRJ – EXAMINADOR EXTERNO)

---

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> EDICLÉA MASCARENHAS**  
(UNIGRANRIO – EXAMINADOR INTERNO)

**DUQUE DE CAXIAS**

**NOVEMBRO/2017**

### LISTA DE QUADROS

<i>Quadro</i>	<i>Título</i>	<i>Página</i>
Quadro 1	Número de SRMs e Classes especiais na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias	45
Quadro 2	Quadro de professores convocados no curso de 2015	46
Quadro 3	Turnos, Modalidades de Ensino e Estrutura Técnica Administrativa da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros	51
Quadro 4	Número de SRMs e Classes Especiais na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros	52
Quadro 5	Caracterização dos Profissionais quanto à idade, tempo de magistério e atuação na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros	54
Quadro 6	Caracterização dos profissionais da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, quanto a Função, Formação em Cursos de Nível Médio, Graduação e Pós-graduação	55

## RESUMO

Esta dissertação, apresenta as experiências sócio históricas de inclusão educacional do público alvo da educação especial, considerando o potencial emancipatório que o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e em sala de aula regular pode promover para o esclarecimento intelectual dos alunos e resistência ao preconceito. Como objetivos específicos investigou-se as políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva no cotidiano das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs onde estão incluídos os alunos com deficiência; Investigar a construção curricular, os processos de subjetivação e as experiências vividas nos diferentes espaços escolares; Problematizar os desdobramentos das políticas públicas de inclusão e a manutenção do pragmatismo educacional que diretamente incorpora a realidade pedagógica da Educação Especial. Para atender os objetivos citados anteriormente e responder essas questões, foi preciso seguir pressupostos da pesquisa qualitativa com análise documental e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com a Coordenadoria de educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME) e com profissionais participantes do processo de inclusão educacional na Escola Eulina Pinto de Barros. Como referencial teórico este estudo se fundamenta no pensamento de Reis (2016); Crochik (1997); Alves (2006); Ainscow (1997); Gonçalves (2013); Kauss (2013); Gurgel (2007); Mazzota (2005); Rocha (2009) e Costa (2007; 2005), dentre outros autores. Os resultados parciais indicam o potencial da educação na perspectiva inclusiva para a socialização de pessoas consideradas com deficiência em sociedade.

**Palavras Chave:** Inclusão; Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs); Educação Especial.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents the socio-historical experiences of educational inclusion of the target audience of special education, considering the emancipatory potential that the work carried out in the Multifunctional Resource Rooms / SRMs and in the regular classroom can promote for students' intellectual enlightenment and resistance to preconception. As specific objectives, public education policies were investigated in an inclusive perspective in the daily life of the Multifunctional Resources Rooms / SRMs, which include students with disabilities; To investigate the curricular construction, the processes of subjectivation and the experiences lived in the different school spaces; To problematize the unfolding of public inclusion policies and the maintenance of educational pragmatism that directly incorporates the pedagogical reality of Special Education. To meet the objectives mentioned above and answer these questions, it was necessary to follow the qualitative research presuppositions with documentary analysis and semi-structured interviews that were carried out with the Special Education Coordination of the Duque de Caxias Municipal Department of Education (SME) and with professionals participating in the process of educational inclusion at the Eulina Pinto de Barros School. As theoretical reference this study is based on the thought of Reis (2016); Crochik (1997); Alves (2006); Ainscow (1997); Gonçalves (2013); Kauss (2013); Gurgel (2007); Mazzota (2005); Rocha (2009) and Costa (2007; 2005), among other authors. The partial results indicate the potential of education in an inclusive perspective for the socialization of people considered disabled in society.

**Keywords:** Inclusion; Multifunctional Resources Room (SRMs); Special Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	13
1.1 O PRECONCEITO E SUA MANIFESTAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR .....	21
2 O DESDOBRAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	28
2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS CONFORME DECRETO LEI Nº 7.611/11.....	31
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: UM OLHAR PARA OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS .....	39
3.1 DADOS GERAIS E EDUCACIONAIS DE DUQUE DE CAXIAS .....	39
3.2 PRIMEIROS PASSOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS39	
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PRÁXIS PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS .....	45
INCLUSIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL EULINA PINTO DE BARROS.....	45
4.1 DADOS GERAIS SOBRE A ESCOLA EULINA PINTO DE BARROS .....	45
4.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA .....	47
4.3 O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ESCOLA EULINA PINTO DE BARROS .....	48
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	49
<b>4.4.1 Apresentação dos Entrevistados</b> .....	49
5 CONHECENDO A SALA DE AULA COM PROFESSORES E ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	52
5.1 FORMAÇÃO DOCENTE .....	54
5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	60
5.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SRMS .....	65
5.4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR .....	69
5.5 INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL .....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6.1 CONCLUSÃO .....	77
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS .....	93
ANEXO 1 – Comprovante de Envio do Projeto – Plataforma Brasil .....	93
ANEXO 2 - Carta de Anuência .....	94
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
ANEXO 4 – Roteiro de Entrevista .....	97

## INTRODUÇÃO

A memória que tenho é que meu caminho na área de educação começou muito cedo, entre os anos de mil novecentos e noventa e sete. Aos 17 anos formei-me professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo Curso de Formação de Professores da última turma do Colégio Santa Mônica, localizado no bairro de Madureira. Desse período até aqui venho atuando como professora regente por mais de dezessete anos, o que me permitiu vivenciar diversas experiências enquanto docente.

Em 1999 conquistei meu primeiro emprego público como professora na rede municipal de Ensino de Maricá. Nessa experiência dediquei-me a lecionar apenas com turmas de educação infantil. Durante todos esses anos, atuei em diferentes funções. Não dá pra descrever todas, mas destacarei algumas que direcionaram minha chegada à proposta desta pesquisa, principalmente no município de Duque de Caxias, que é o lócus de investigação.

Em 2005 fui aprovada no concurso da rede pública de ensino de Duque de Caxias com minha primeira matrícula na rede. No ano seguinte, tive minha primeira experiência com alunos inclusos em sala de aula, a partir disso pude identificar-me com o potencial revolucionário das experiências inclusivas em salas de aula regulares. Tal experiência, desde muito cedo, ou seja, participando de processos educacionais inclusivos, resultou numa trajetória de constante busca de conhecimentos, práticas e estratégias para melhor atender os alunos considerados deficientes.

No transcorrer dos anos, diferentes caminhos formativos promoveram reflexões sobre minha prática docente e a relevância da inclusão educacional para a resistência ao preconceito, exclusão e marginalização, ainda muito presente dentro do ambiente escolar.

Diante desta perspectiva, inicia o processo de motivação pessoal para esse estudo sobre o tema Educação Inclusiva, isso tudo deveu-se diretamente ao fato de que apesar de toda a legislação que envolve o tema inclusão, inquietava-me a mim e com certeza a muitos professores, as discussões sobre currículo e o processo de ensino aprendizagem do público alvo da educação especial, pois as narrativas de todos sempre estavam pautadas em conceitos no campo teórico, e não no que verdadeiramente dava conta na práxis pedagógica em sala de aula.

Juntamente com o exercício profissional fiz graduação no curso de Letras com habilitação em Português e Literatura (Universidade Unigranrio - Universidade do Grande Rio – RJ). Esse processo contínuo de formação acadêmica ocorreu junto com minha prática, praticamente sem interrupção de tempo, pois após a graduação ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Pedagógica e Educacional pela Universidade Candido Mendes – Instituto a Vez do Mestre (IAVM).

Vale mencionar também que atuei no Município de Mesquita, onde trabalhei por quatro anos como orientadora pedagógica. Nessa experiência comecei a enxergar a escola como um espaço de abertura e local de liberdade, onde cada um tem o direito de falar, ouvir, opinar sobre as suas vivências e angústias enfrentadas no cotidiano escolar.

Finalmente no ano de 2015 conquisto a aprovação no concurso da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, assumindo minha segunda matrícula na Rede onde atuo até nos dias de hoje. Nesse mesmo ano, ingressei no mestrado em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio (Universidade do Grande Rio-RJ) na linha de Pesquisa: Educação Linguagem e Cultura.

No primeiro período de mestrado, iniciei minha participação na disciplina “Educação Inclusiva”, ministrada pela professora Haydea Maria Marino de S. Reis. Por meio dos estudos levantados na disciplina, entre eles, reflexos sobre aspectos éticos e filosóficos na questão da diferença, abordagem com enfoques culturais e suas influências, o estigma da inclusão e exclusão no sistema regular de ensino, com isso foi dando início ao desenvolvimento da pesquisa inicialmente intitulada “Educação na Perspectiva Inclusiva e os desdobramentos da práxis pedagógica em salas de Recursos Multifuncionais”.

No entanto, na qualificação do mestrado ocorrida no dia 14 de junho de 2017, quando ainda muito insegura levei a primeira versão da dissertação que continha apenas 30 páginas. Desde o início eu já sabia que mediações aconteceriam, pois o trabalho ainda estava muito imaturo em sua fase inicial. Hoje já percebo o quanto foram indispensáveis as interferências naquele momento para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste momento minha pesquisa começa ganhar um novo direcionamento, sendo intitulada “Educação Inclusiva em Duque de Caxias: um Olhar para a Sala de Recursos”.

Diante de tantas mudanças e questionamentos fui a campo na unidade escolar Eulina Pinto de Barros, localizada no 2.º distrito do Município de Duque de Caxias – RJ. E foi na complexidade do cenário encontrado nesta unidade escolar em que atuo como professora regente que se estabeleceu a relevância desse estudo, que se encontra pautada diretamente ao

fato de que a inclusão no sistema educacional brasileiro ainda se constitui em um enorme desafio para os professores regentes. O Atendimento Educacional Especializado/AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs é o foco deste estudo.

Na formulação da situação problema, o estudo se propõe e se justifica tendo como base algumas categorias, como inclusão educacional, o Atendimento Educacional Especializado/AEE e a práxis docente nas classes regulares e na sala de recursos. Vale ressaltar, que a pesquisa busca refletir sob uma perspectiva crítica, tendo como referencial teórico, autores que analisam a educação especial no Brasil, tendo como base problematizar aspectos como educação, formação de professores, inclusão, políticas públicas educacionais, sempre objetivando compreender a educação em sua complexidade no processo de inclusão social.

Sobretudo, ao tratar da socialização de pessoas com deficiência, o estudo compreende as experiências educacionais/pedagógicas como instrumento para o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos alunos com e sem deficiência inseridos na sala de recursos. O conceito de pessoas com deficiência é definido pela convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2007) da seguinte forma:

[...] pessoas com deficiência são 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.

Como questões de pesquisa ou inquietações a serem apresentadas estão: quais os aspectos que compõem a formação dos docentes que apoiam a escolarização dos alunos incluídos nas salas regulares e atendidos nas Salas de Recurso; Como se dá o processo de adaptação curricular para o atendimento e apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade; Considerando o baixo investimento público na formação docente. Diante do largo universo disponível de conhecimento especializado, quais os empecilhos e justificativas são dadas pelos docentes para o não acolhimento de alunos com deficiência; Que resultados são esperados pela família, uma vez que as garantias legais argumentam plena inclusão e sucesso escolar; Como os professores das Salas de Recursos se relacionam teoria e prática às demandas específicas dos alunos em ambientes de inclusão escolar; Como o Decreto Lei n.º 7611 de 2011 de fato se materializa na organização do desenvolvimento do trabalho das Salas de Recursos.

O objetivo do estudo é pesquisar em Duque de Caxias as experiências sócio-históricas de inclusão educacional do público alvo da educação especial, considerando o potencial

emancipatório que o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e em sala de aula regular pode promover para o esclarecimento intelectual dos alunos e resistência ao preconceito. Costa (2005, p. 53) afirma que “O indivíduo é um ser social que se constitui em sua relação com outros indivíduos, constituindo assim sua subjetividade”.

Os objetivos específicos são: Pesquisar as políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva no cotidiano das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs onde estão incluídos os alunos com deficiência; Investigar a construção curricular, os processos de subjetivação e as experiências vividas nos diferentes espaços escolares; Problematizar os desdobramentos das políticas públicas de inclusão e a manutenção do pragmatismo educacional que diretamente incorpora a realidade pedagógica da Educação Especial. Para atender os objetivos citados anteriormente e responder essas questões, foi preciso seguir pressupostos da pesquisa qualitativa com análise documental e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com a Coordenadoria de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME) e com profissionais participantes do processo de inclusão educacional na Escola Eulina Pinto de Barros.

A relevância do estudo sobre a Educação Inclusiva encontra-se diretamente vinculada à maneira de como a inclusão na rede de ensino brasileiro ainda se revela como um desafio para os professores regentes e para os alunos incluídos.

Desse modo, será necessário observar o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos da Unidade Escolar Eulina Pinto de Barros que será lócus dessa pesquisa, buscar analisar e refletir o trabalho realizado pelos professores das salas regulares de ensino e simultaneamente sua relação com as Salas de Recursos.

É importante salientar que o levantamento desse estudo contribuirá na prática profissional, visto que, enquanto pesquisadora e também professora regente dos nos iniciais do Ensino Fundamental é fundamental reconhecer como são estabelecidas as relações entre os professores e o desenvolvimento desses alunos como um todo nesse processo.

Para realização desta pesquisa, primeiramente o projeto foi encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 61781216.1.0000.5283) para aprovação das normas éticas exigidas e foi aprovado em 09/11/2016, segundo Análise Final n.º 116570/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa.

Também foi promovido encontros com a Coordenadoria de Educação Especial do Município de Duque de Caxias/RJ, com o objetivo da solicitação de autorização para a realização da pesquisa.

Em seguida, vieram os procedimentos da coleta de dados com um primeiro levantamento dos documentos obtidos pela Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, dados esses coletados no Setor de Coordenadoria de Educação Especial e no Setor de Estatística.

A segunda fase da pesquisa foi de ampliação da coleta de dados no lócus da pesquisa localizado na Escola Eulina Pinto de Barros, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostragem de 5 (cinco) sujeitos, distribuídos pela Escola Eulina Pinto de Barros, que participam direta e indiretamente do processo de inclusão dos alunos da Educação Especial presentes na Escola.

As entrevistas semiestruturadas foram precedidas pela organização de um roteiro de perguntas abertas e fechadas, que indicou o caminho a percorrer durante o processo de entrevistas, funcionando como um guia para a pesquisadora.

O registro das entrevistas foi realizado por meio de áudios. Todos foram posteriormente transcritos, realizando as adequações ortográficas, porém sem alterações do discurso entrevistado.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: Na apresentação são discutidos os objetivos, bases teóricas e tema de estudo. Na revisão da literatura serão desenvolvidos dois capítulos. No primeiro capítulo, há a análise da história da educação especial desde a Idade Clássica até a atualidade, sendo o primeiro capítulo nomeado como: Educação Especial: alguns aspectos de sua trajetória histórica e legal. Para tal, são referências autores como Mazzotta (1987; 2005), Nakayama (2007), Rocha (2009), Jannuzzi (2012), Ferreira e Guimarães (2006), Grochik (1997), Costa (20017), entre outros.

No capítulo 2 são discutidos os desdobramentos das políticas de educação na perspectiva inclusiva e o Decreto Lei nº 7.611/2011, que implementou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo intitulado o capítulo como: Políticas de Educação Especial no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado/AEE. Para tal, utilizamos referências como: Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Educação Mundial para Todos (Jontiem, 1990), LDBEN (Brasil, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Constituição Federal (Brasil, 1998), Decreto Lei n.º 7.611 (Brasil, 2011), entre outros.

No capítulo 3 serão analisados os dados referentes a pesquisa feita na Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias e no setor de Educação Especial, tendo como foco o plano de ação desenvolvido na rede e suas atribuições. O capítulo fica

intitulado: Educação Especial no Município de Duque de Caxias: um olhar para o (Plano Municipal de Educação)

No capítulo 4 serão analisados os dados referentes aos questionários aplicados e entrevistas semiestruturada realizada com profissionais da Escola Eulina Pinto de Barros, sendo o capítulo intitulado: Educação especial e a práxis pedagógica: o caso da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros.

O quinto capítulo foi intitulado “Conhecendo a sala de aula com professores e alunos público-alvo da educação especial”. Nesse capítulo são apresentados os últimos dados da pesquisa, tendo como base as últimas categoria de análises: 1) Os sujeitos participantes do processo de construção da Educação especial na Escola Municipal Eulina de Barros. Tivemos como referências Glat e Oliveira (2003), Oliveira e Campos (2005), Plano Nacional de Educação/PNE, Prieto (2006), Memorial (Duque de Caxias, 2009/2012) entre outros.

Nas considerações finais serão apresentados os resultados mapeados sobre os ganhos cognitivos, sociais, dentre outros dos envolvidos no processo de inclusão educacional.

## 1 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior. Mas, também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria, inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política.

Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2000, p. 141).

O primeiro capítulo tem por proposta, descrever um panorama histórico sobre a Educação Especial no país, tendo como marco referencial as contribuições fornecidas pela Europa e Estados Unidos da América. Desta forma, é importante pontuar como o conceito da deficiência foi pautado nos diferentes momentos históricos, isto é, como foi notada em diferentes épocas.

Na história da humanidade as pessoas com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais compuseram o grupo daquelas que em diferentes polos e agrupamentos sociais foram mortas, sacrificados após o nascimento, relegados a viverem fora de suas próprias cidades e aldeias, o que revelou a incapacidade e inúmeras justificativas socioculturais para tratamento tão distintos.

Segundo Mazzotta (2005) as diferentes alternativas socioculturais implementadas desde a idade clássica foram resultados do descaso de marginalização em relação a todo tipo de diferença humana, seja física, intelectual ou sensorial. Como exemplo, entre as deficiências físicas estão as motoras, as que foram resultados de doenças neurológicas, as que resultaram de acidentes e amputações. Dentre as deficiências sensoriais estão a surdez, surdo-cegueira, a cegueira e a baixa visão, dentre outras; dentre as deficiências intelectuais estão as que envolvem os transtornos globais do desenvolvimento, síndrome do espectro do autismo, dentre tantas outras.

Na Grécia antiga, justificada pelo condicionamento físico mental, as pessoas com deficiência após o nascimento eram jogadas em despenhadeiros abaixo. Na Roma antiga, distintas foram as soluções, ora sacrificando as crianças ora deixando a sorte de seus desenvolvimentos. Na Grécia Antiga, com o espelhamento físico na divindade Apolo, o culto ao corpo resultou em padrões de normalidade e eficiência que justificou culturalmente a morte de milhares de crianças recém-nascidas, não consideradas aptas para a guerra. Com a

**Comentário [APS1]:** Formato para capítulo em dissertações ABNT – NBR 6027 REGRA PARA SUMÁRIO

**Comentário [APS2]:** Citação corrigida / fonte e alinhamento das letras conforme ABNT NBR 10520 – normas para citações em trabalhos acadêmicos

centralidade da guerra, os romanos também eram exigentes quanto à perfeição do corpo, mas permitiam aos pais a manutenção da vida dos filhos caso desejassem, conforme Gurgel (2007).

Com o advento do Cristianismo, a história registra a continuação de práticas de convivências pacíficas entre sociedade e pessoas com deficiência, porém as práticas de socialização não eram inclusivas como na atualidade. Estas experiências transitavam em convivências relativamente pacíficas, segundo Nakayama (2007, p. 17-18).

A relação da sociedade com o diferente estava calcada no contexto de uma organização sócio-política-econômica e foi associada ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, permitindo que alguns fossem mortos, outros mantidos em convivência amigável, outros ainda punidos porque a franqueza e a deficiência eram consideradas resultantes de possessão demoníaca, sendo a punição a única forma de se livrar do pecado. No domínio velado das ações da nobreza pelo Clero, que verdadeiramente tinha o comando social, não havia lugar para as pessoas com deficiências físicas ou mentais, sendo ignoradas à sua própria sorte, encontrando raras vezes a convivência na caridade humana.

Na Baixa Idade Média os registros sobre a socialização de pessoas com deficiência indicaram a manutenção de estereótipos e exclusão social. De igual modo na Alta Idade Média ainda não haviam perspectivas de escolarização de pessoas com deficiência.

A história da humanidade lidou de modo diverso com a questão da pessoa com deficiência. Em diferentes culturas as pessoas com deficiência eram isoladas, presas, hospitalizadas e tais ações de repúdio perduraram predominantemente até os séculos XVII e XVIII. Apenas com o Renascimento surgem indícios de um paternalismo educacional que iniciou com o Iluminismo. Assim, a educação possível entre os séculos XVII e XIX para estes esteve atrelada a novas concepções filosóficas e religiosas, o que na Europa resultaram em asilos educacionais pertencentes à Igreja Católica e que objetivava, prioritariamente o exercício de funções laborais mais simples.

Segundo Mazzotta (2011, p. 16):

Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não eram compreendido ou avaliado.

De igual modo, de acordo com Rocha (2009, p. 37), os institutos de educação para cegos e para surdos estiveram moldados aos padrões franceses, comumente estabelecidos sobre os padrões assistencialistas europeus. Tais marcas representaram de certo modo a piedade religiosa justificada pela segregação das escolas especializadas.

Com raríssimas exceções, como no caso de Montessori, Froebel e Pestalozzi, outras modalidades de deficiência que não a surdez e a cegueira foram abordadas por esses intelectuais. Então, os mais pobres enquadrados em certas deficiências foram marginalmente os principais alvos da manifestação do preconceito em sociedade de classe. Quanto aos conteúdos curriculares ministrados, prevaleceram os ligados a práticas laborais, conteúdos religiosos e no caso brasileiro, conforme Rocha (2009, p. 39) escrita e leitura, geografia, história do Brasil, desenho, aritmética, trabalhos manuais para o uso de agulhas e costuras.

Algumas iniciativas, como as de Pestalozzi, promoveram uma educação popular, com finalidade de escolarização dos mais pobres e também com deficiências. Com o resultado destas experiências e das que surgiram com os nascentes Estados Nações na Modernidade, houve um atrelar entre a formação para o trabalho e a escolarização para pessoas com deficiência.

Na modernidade, as perspectivas constitucionais dos novos Estados Nações, incluíram como dever do Estado o patrocínio e a manutenção da educação nacional. Esta dimensão fez parte da lógica de um Estado de bem-estar social. Assim, os direitos sociais apareceram alinhados ao reinvestimento dos impostos que os enquadrados como cidadãos pagavam. Nessa dimensão, no entrelaçar de epistemologias jurídico-religiosas, surgem Institutos e Escolas Especiais para a educação de pessoas com deficiência.

Portanto, nos meados do século XVIII e início do XIX a Educação Especial resulta de um acolhimento paternalista do poder público e da Igreja Católica.

A criação das rodas de expostos, a primeira em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro em 1738, a de São Paulo, em 1825, e a Lei de 1828 nesse sentido (MORAES, 2000), ordenado tal iniciativa às províncias, poderiam ter facilitado a entrada de crianças com alguma anormalidade, ou cujos responsáveis não os desejavam, ou estavam impossibilitados de criá-los por vários motivos. Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosos para administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosos de Doroteia, filhas de Santana, franciscanas de Caridade (idem). Assim, havia possibilidade de não só serem alimentados como também de até receberem alguma educação (JANNUZZI, 2012, p. 8).

Justificado pelo arcabouço legal, os governos e políticas públicas resistiram, de forma ainda primária e ensaísta, à exclusão declarada das pessoas com deficiência. Mas, é possível compreender que, mesmo diante dos avanços possíveis em cada tempo histórico, que as bases culturais perpetuaram a estereotipia e o preconceito, e sempre estiveram presentes na cultura ocidental, capitalista, do europeu, do branco e da classe dominante.

Quanto ao preconceito, o pensamento de Crochík (2006, p. 19) auxilia na reflexão sobre sua manifestação:

O que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade das ações dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo.

Assim, podemos considerar que o *bullying* na escola é resultado da falta de socialização entre os alunos. A violência sempre se dá pela incapacidade do preconceituoso em elaborar quem o outro é, com suas diferenças humanas, por isso surge o medo frente ao que não se conhece.

Do mesmo modo, Crochík (2006, p.16-17) afirma:

Como o preconceito não é inato, nele está presente a interferência dos processos de socialização, que, como foi dito, obrigam o indivíduo a se modificar para se adaptar. (...) mais do que isso, aqueles objetos, bens e ideais já são preconcebidos, e quando a criança volta os seus interesses para eles não o faz, ou quase nunca o faz, por uma reflexão autônoma. Assim, na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: ideias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na conseqüente adesão ou não a elas.

Por tais motivos, há que se questionar que, as razões para a reprodução de um velado preconceito na segregadora Escola Especial permaneceu durante o período entre os séculos XVIII e segunda metade do século XX.

Claramente, nesse período objetivou-se a adaptação ao mundo do trabalho e exercício de funções simples próprias no final do século XIX. Dentro da rotina social de silenciamentos vividos pela imposição de padrões normatizadores, desde a modernidade contraditoriamente a integração da pessoa com deficiência em instituições escolares atendeu a um duplo

interesse: atender as demandas do indivíduo e ao mesmo tempo, em nome de uma escolarização específica, deixar clara a separação entre “normais” e “anormais”.

Assim, os séculos XIX e XX foram marcados pelo nacional desenvolvimento nos países capitalistas, o que provocou o aparecimento de um pragmatismo educacional em pleno acordo com o liberalismo econômico burguês. Com isso, a *Pedagogia Liberal Tradicional* reforçou uma escolarização refém dos ditames do capital e do modo de produção em série fabril.

Sob a égide desse modo de produção surgiu uma educação imediatista, que conforme Crochík (2006, p. 22-23) resultou em:

A obrigatoriedade da certeza traz a necessidade de respostas rápidas, calcadas em esquemas anteriores que se repetem independentemente das tarefas às quais se destinam, gerando estereotipia nas ações e nos procedimentos. À medida que a tecnologia se sofisticava e o homem deve se adaptar às modificações que ela acarreta, maior é a necessidade de padronização do comportamento do trabalhador, uma vez que, cada vez mais, ele passa a ter menos autonomia e responsabilidade frente ao produto final.

Por tais fatores, Adorno (1995, p. 226) tece sua crítica ao pragmatismo burguês:

(...) quando a práxis, encobre com o ópio do coletivo sua própria e real impossibilidade, é ela que se torna ideologia. Há, em relação a isso, um sinal infalível: o trancar-se automaticamente à pergunta ‘O que fazer?’, respondendo a qualquer argumento crítico, antes mesmo que tenha sido expressado, que dirá entendido. Em nenhuma parte, é tão flagrante o obscurantismo da mais recente aversão à teoria. O indivíduo deve entregarse ao coletivo.

Nessa conjuntura, a formação escolar voltou-se para o mundo do trabalho predominantemente alienado, e as pessoas com deficiência, consideradas não plenamente aptas, foram alocadas em instâncias sociais de baixa visibilidade e de produção insuficientes.

Logo, na dinâmica da escolarização permaneceu a Escola Especial cumprindo um papel relevante de adaptação desses alunos às demandas por sobrevivência. Então, é preciso considerar o tempo histórico e as circunstâncias culturais da formação escolar especializada.

Os atuais movimentos de inclusão são resultados de inúmeros processos de lutas políticas vividas no interior da sociedade. Estes reflexos deslumbrados nos últimos 30 anos forma possíveis apenas por conta de resistências das minorias, como por exemplo, o caso dos grupos de Associação de cegos, surdos e outros movimentos institucionalizados.

Conjuntamente com a sociedade civil, pesquisadores e familiares, as pessoas com deficiência alcançaram conquistas legais importantes no Brasil e tais movimentos de resistência foram lampejos das leituras de teóricos críticos nas décadas de 1960 e 1970. Autores como Marx, Gramsci, pensadores da Escola de Frankfurt dentre outros foram relidos e embasaram as ações políticas na luta pelos direitos humanos.

Conforme Ferreira e Guimarães (2006) o processo de integração sugerido na Dinamarca nas décadas de 1960 teve importância para a participação social daqueles que historicamente sofreram inúmeros silenciamentos, beneficiando a todos em sociedade e alterando o olhar em relação as pessoas antes invisibilizadas. Por isso, de posse do conhecimento teórico crítico e conscientes do lugar antropológico que ocupavam em diferentes países do mundo, também no Brasil, as pessoas com deficiência exigiram garantias de inclusão nas diversas instâncias sociais.

Portanto, como resultado foram organizadas declarações internacionais de respeito, segurança jurídica para o acesso, permanência e sucesso educacional. Por exemplo, Declaração Mundial de Educação para Todos/Jomtiem (Brasil, 1990), exigiu dos países signatários o compromisso de facilitar a educação para todas as crianças em idade escolar, o que inclui as pessoas com deficiência. De igual modo, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) trouxe a reflexão da urgente e inegociável inclusão escolar das pessoas com deficiência. Crochik (1997, p. 14) contribui problematizando:

Quando falamos de classes especiais, estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para que ele seja mais uma vez negado. (...) À vontade e a autonomia são inseparáveis da relação entre o indivíduo e a cultura, se qualquer um desses dois últimos tem primazia sobre o outro, aquelas se tornam alheias ao indivíduo. Trata-se, então, de uma relação entre o aluno e o saber, na qual o primeiro deve perceber o valor da cultura. (...) O valor em uma sociedade capitalista é expressado pelo valor de troca, que precisa de um equivalente para que todos os valores de uso possam ser comensuráveis. (...) isso acontece com duas noções discutidas na educação: a reciprocidade – relativa à esfera da moral – e a reversibilidade – relacionada com a competência cognitiva.

Quanto à formação dos alunos em escolas especiais está o inegável lugar social e projeto de sociedade previamente estabelecido pelos órgãos de comando, governos e demais instituições que durante o século XX, que até as décadas de 80 e 90 perduraram na manutenção de parâmetros restritivos à educação na perspectiva inclusiva.

A partir daí, o Brasil se comprometeu a construir políticas educacionais na perspectiva inclusiva, resultando em 1996, num capítulo específico de educação especial da então revisada Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decreto Lei n.º 9394 de 1996, ficou garantido a escolarização de pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Logo, a história da educação especial mostra uma sucessão de paradigmas não necessariamente em forma linear, havendo, com frequência, simultaneidade em suas influências. Pode-se, entretanto, demarcar campos distintos de predominância paradigmática. Para Beyer (2006, p. 16), “Se fôssemos concentrar esferas de domínio paradigmático, poderíamos apontar, basicamente, para dois campos: por um lado, a predominância secular do pensamento médico e, por outro lado, o emergente paradigma do resgate pedagógico com a concepção da educação inclusiva”.

Assim, durante todo o século XX, as restrições à inclusão educacional aproximou a adaptação dos indivíduos à cultura homogeneizadora e pragmática que tal modo estava imposto aos demais em sociedade. Tal afirmativa é possível por considerar-se que não há como separar-se da cultura geral pelo fato de ser ou não considerado uma pessoa com deficiência, logo, todos nas sociedades ocidentais capitalistas estariam refém da mesma cultura e educação heterogênea.

Outra dimensão a ser pensada está no fato de toda e qualquer “anormalidade” ter que obrigatoriamente ser mapeada pelas ciências médicas, justificando em todo século XX a medicalização das diferenças humanas. Para tal, dominar a natureza humana tornou-se objetivo mais da educação especial e equivocadamente perdurar nas práticas de educação na perspectiva inclusiva.

Dentro dessas práticas médicas está a preocupação do domínio da natureza, o que afetou a práxis pedagógica e o domínio dos recursos tecnológicos para adaptação curricular. Quanto aos recursos, apesar de toda a historiografia de mais de 150 anos de educação especial no Brasil, pouco ou quase nada tornou-se objeto de registro e avanço que auxiliasse o momento atual de inclusão educacional, o que claramente constata as incertezas frente às possibilidades de romper com a lógica excludente deixada pela educação de instituições segregadoras. Por tais questões, Adorno (2000, p.155) afirma que, mesmo com o alto nível que a sociedade chegou de desenvolvimento tecnológico, pode-se concluir que ainda é baixo o avanço educacional:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Por mais que pareça insistente a afirmativa acima, é fundamental constatar que se a educação especial fosse para a inclusão social, os resultados históricos demonstraram inúmeros avanços dentro dos 150 anos já experienciados. Por isso, é fundamental perceber o potencial da educação inclusiva para que se viva uma nova experiência. Quando os discursos se voltam contra a inclusão educacional muito se percebe justificativas não fundamentadas em experiências já vividas, haja visto, que tais movimentos estão em plena construção.

Para Costa (2007, p.76):

Essa escola, continuando nossa hipótese, seria um lugar de experiências entre diferentes subjetividades, podendo dar oportunidade à reflexão sobre as causas subjetivas que impedem o acolhimento da diversidade humana, enquanto as condições objetivas que favorecem o preconceito ainda permanecem inalteradas, mantendo a divisão entre indivíduo e sociedade.

Desse modo é possível pensar numa dinâmica social e política que não se faz do dia para noite, uma vez que trata-se de um movimento amplo cheio de contradições e desafios sociais. Quanto aos desafios, os que mais se sobressaem estão as políticas públicas feitas para aqueles que fazem parte daqueles que são seu público alvo, ou seja, feitas para eles e não com eles. Por conta do descaso e a não democratização das práticas educacionais, muitos alunos e movimentos em prol da educação inclusiva negam ambigualmente a possibilidade de relação entre educação especializada e inclusão educacional. Essa negação é compreensível por conta do descaso evidente com a causa das pessoas com deficiência.

Logo, no movimento crescente as décadas posteriores resultaram em discussões mais amplas, mas não garantidoras de um avanço democrático e embasamento teórico crítico que rompesse com a prescrição de receituários educacionais centrados na prática. Entre os anos de 2000 e 2010, inúmeros movimentos de formação incluindo a formação universitária, compuseram a dinâmica da trajetória de professores que atualmente recebem alunos em suas classes, demonstrando um novo movimento histórico de necessária discussão coletiva.

Sendo possível democraticamente o encontro das necessidades educacionais e a adequação pedagógica pode haver maior compreensão do significado da inclusão educacional, significado que perpassa a sala de aula e o emaranhado de interesses não restritos à escola e avança na direção do acolhimento das diferenças humanas e não mais da centralidade daquilo que representa a falta, ou deficiência no outro. Por tal motivo é possível pensar no movimento social que opere numa dinâmica de resistência a manifestação do preconceito.

### 1.1 O PRECONCEITO E SUA MANIFESTAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR

Registros históricos mostram que as pessoas consideradas fora do padrão pré estabelecido sofreram discriminação sendo muitas vezes excluídas do convívio social (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003). Da segregação ao abandono, da ajuda de cunho assistencialista à fase mais atual, que apresenta um foco na inclusão e nos direitos humanos de maneira mais ampla, nos mais diversos setores da sociedade, a educação das pessoas com deficiência vem se transformando.

Segundo Crochík (2006, p. 19):

Quando dizemos que algo é bom ou mau, sem que esse juízo seja espontâneo (mesmo que possa aparentar espontaneidade) ou sem que reflitamos sobre a sua racionalidade explicitando a sua validade quer para o indivíduo, quer para a sociedade (mesmo que possa apresentar uma aparente racionalidade) estamos sendo preconceituosos.

Sobre isso, vale ressaltar que nos últimos anos, tornou-se evidente o papel da escola para que houvesse a abertura de uma discussão mais ampla em torno da inclusão social de pessoas com deficiência, o que amplamente resultou em leis trabalhistas potencializadora de outros direitos como os de saúde e previdenciários, mesmo em meio ao preconceito em sociedade.

Apesar dos empasses nacionais para o enfrentamento de questões como a qualidade educacional, o Brasil tornou-se de certa maneira, referência legal quando comparado a outros países o que já é um bom avanço para que haja cobrança das garantias já postas.

Mesmo não sendo suficiente no arcabouço legal tornou-se o pontapé inicial de onde virão futuros movimentos de resistência. Movimentos estes que certamente envolveram as

falas e necessidades diversas. Isso porque, a cultura em sociedade de classes no capitalismo está embebida de instrumentos de dominação que justificam a exclusão social, a hierarquização dos indivíduos e o reforço das violências simbólicas são resultados da pouca ou não existente experiência com pessoas deficientes. O simples contato não significa a possibilidade de reflexão sobre as diferenças humanas, uma vez que a experiência significa o movimento de subjetivação e não se pode resumir-se a mero contato.

Para Crochík (2006, p. 21), Freud estava certo quando constatou que:

O desenvolvimento da diferenciação eu-mundo no indivíduo, mostra que, no início dessa diferenciação, o bebê considera seu mundo interno aquilo que lhe dá prazer e projeta sobre o mundo externo aquilo que lhe é desagradável, mas que pela experiência pode-se corrigir essa percepção inicial distorcida. No caso da mente humana, aquilo que se viveu no passado é preservado no eu que se diferencia.

Por tais motivos, a experiência de socialização tem a ver com a possibilidade de uma formação plena capaz de formar para uma compreensão para as diferenças humanas que cada indivíduo traz em si mesmo. Para Costa (2005, p. 53) “o indivíduo é um ser social que se constitui em sua relação com outros indivíduos, constituindo assim sua subjetividade.”

Quando na subjetivação é claro o respeito à diversidade humana, em menor escala haverá a intenção de tornar o outro igual ou padronizado as normativas já pré-estabelecidas. Assim, a equivocada ânsia de subjugar a diversidade à igualdade não se estabelecerá com a mesma frequência do visto nos últimos anos. A busca por igualdade simplesmente não resolveu o respeito a diversidade humana.

Essa perspectiva foi pensada por Arendt (2012, p. 152-153):

[...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo, sem ter sido reexaminado ou revisto. Nesse aspecto, expressar um preconceito é coisa bem diferente de "dar um palpite". [...] O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, muitas vezes, que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter.

Entretanto, vive-se em ambientes escolares sob a égide da violência que mantém as bases da manifestação do preconceito. Cabe indagar o papel da escola para a formação

humana de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que inclui objetivamente os alunos. Tal preocupação é fundamental para que o sistema educacional forme para além das demandas do mundo do trabalho.

Por estes aspectos, Crochík (1997, p. 15) contribui:

Já a insuficiência cognitiva, que assume valor negativo ante a adaptação desejada ao mundo social e do trabalho, não se separa da lógica da moral. Assim, a desordem encontrada na escola, representada por aqueles que não se submetem à reciprocidade da lógica da dominação e por aqueles que não encontram lógica na ordem apresentada nos conteúdos que lhes são transmitidos, não pode ser resolvida segundo a máxima burguesa de que basta ordenar o pensamento para que o mundo fique em ordem e, tampouco, por uma razão psicológica que tente reestruturar a personalidade ou a família em uma sociedade que tendencialmente suscita a desestruturação.

Quanto à formação dos alunos, com ou sem deficiência é possível dizer que não promove a reflexão acerca do preconceito. A instituição escolar reproduz o estabelecimento da uniformização das vozes únicas de comando e ordenamento social. Nos últimos anos, ampla foi a discussão acerca dos direitos humano e sociais que estabeleceram estratégias, declarações internacionais e Leis que garantissem o direito à diversidade de expressões, estilos de vida, sem falar da garantia à saúde, educação, moradia e demais direitos sociais.

Na contramão dessas garantias observa-se a fragilidade da formação educacional proposta pelos sistemas, que predominantemente volta-se à adaptação social, ou seja, a uma preocupação em torno de demandas mais superficiais. Por tais motivos a cultura transmitida de geração em geração carrega em si mesma elementos de manutenção do preconceito.

Assim, segundo Crochík (2006, p.14):

O indivíduo preconceituoso desenvolve o preconceito em relação a diferentes objetos, mas variando a forma de manifestação. O indivíduo se apropria dos estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades: contudo, as idéias sobre o objeto do preconceituoso não surgem do nada, mas da própria cultura.

Assim, na sociedade em que que vivemos, ocidental, capitalista, com uma educação escolar refém da cultura hegemônica do consumo, da hierarquização, e de baixa reflexão teórico-crítica, os indivíduos não são habilitados para romper com as bases do preconceito, o que torna a experiência com as diferenças no outro alvo da manifestação do preconceito.

Isso porque, como pensado por Crochík (1997, p. 13):

É preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito. A diferença expressa o humano na arte; a diferença é excluída do conceito na ciência, fazendo com que o próprio conceito traga consigo a possibilidade do preconceito, se este é caracterizado como aversão àquele que é diferente. O universal buscado pela arte vai se compondo a partir de cada avaliação subjetiva; a obra de arte extrapola a subjetividade inicial que a contém. O conceito científico propõe a generalização para os elementos da mesma espécie, e a generalização é outro elemento presente no preconceito.

De igual modo, rarefeita é a experiência de socialização ente os indivíduos com e sem deficiência, tornando-os reprodutores da cultura da dominação. Outro aspecto pensado por Crochik (2006, p. 22) está na “identificação excessiva, com a cultura [...] tornando o indivíduo reprodutor a crítico da mesma”. Isto mostra que a identificação excessiva com a cultura impõe padrões de aceitação numa sociedade de classes, ou seja, é preciso ser igual para ser aceito. Quanto aos diferentes, como no caso das pessoas com deficiências, resta a marginalização. Crochik (1997, p. 20) afirma que “se um dia todas as crianças que apresentam deficiências puderem conviver na resolução de problemas comuns”, a própria sociedade terá outra postura ética frente as diferenças humanas.

Segundo Adorno (1986, p. 78):

As malhas do tecido social vão sendo atadas cada vez mais de acordo com o modelo do ato de troca. Permite à consciência individual cada vez menos espaço de manobra, passa a performá-la de um modo cada vez mais radical, como que lhe cortando, a priori a possibilidade da diferença, que passa a reduzir à mera nuance dentro da homogeneidade da oferta.

Em ambientes escolares, mesmo em escolas que trabalham na perspectiva da educação inclusiva, verifica-se processos de inclusão que pouco potencializam a reflexão, gerando em alguns casos o que se pode chamar de inclusão excludente, claro que considerando certos aspectos, porque sempre a convivência de alunos com e sem deficiência resultará em mudanças positivas.

O que precisa ser questionado são os padrões didático-curriculares que persistem no estabelecimento de expectativas pré-moldadas sobre os alunos e seus resultados, sem considerar suas peculiaridades motoras, sensoriais, intelectuais e demais aspectos que marcam as classificações sobre suas deficiências.

Sobre essa classificação, a que se levantam os aspectos relativos à formação dos professores, que reiteradamente apresentam a inconsciência frente as necessidades concretas dos alunos incluídos. Tais necessidades dizem respeito as demandas sobre adaptações curriculares prioritariamente, tornando em segundo plano aquilo que é integralmente fundamental para a formação dos alunos, ou seja, minimamente o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A educação inclusiva, portanto, tem um papel de provocar a reflexão acerca da experiência com as diferenças humanas, aumentando a capacidade de todos na reflexão sobre quem são e como se estabelecem frente às diferenças constituintes de cada indivíduo.

Como apontado por Crochik (2006, p. 14):

O indivíduo preconceituoso desenvolve o preconceito em relação a diferentes objetos, mas variando a forma de manifestação. O indivíduo se apropria dos estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades. Contudo, as idéias sobre o objeto do preconceituoso não surgem do nada, mas da própria cultura.

Por tal motivo, Crochik traz em seu texto a manipulação que o preconceituoso faz com seus sentimento alterando o objeto alvo do seu preconceito sem reconhecer em si mesmo as condições que mantém a violência contra todo aquele que é diferente. O indivíduo preconceituoso então nega a diferença que há no outro, por isso lhe causar sofrimento. Tal negação tem a ver com as estereotípias advindas da cultura.

Crochik (1997, p. 16) nos ajuda a refletir sobre os motivos pelos quais desenvolvemos preconceitos:

[...] Mais do que as diferenças individuais, o que o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre se mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização.

Historicamente a negação dessas diferenças resultou em alongamentos distintos, destinando os alunos com deficiência para escolas especializadas. Constatação histórica que retrata o estadiamento de toda uma sociedade frente aquilo que não estava nos padrões estéticos pré-estabelecidos.

As escolas especiais e classes especiais positivaram a negação das diferenças humanas, ou seja, em nome do conhecimento especializado segregam em locais específicos

aqueles que não eram compreendidos em suas demandas. Tal incompreensão resultou em mais de 150 anos sem uma historiografia e mapeamento de melhores práticas educacionais de apoio às pessoas com deficiência.

As recentes ações em prol da educação inclusiva resultam em experiências que ainda não podem ser alvo de julgamento ou receituários, uma vez que a baixa experiência brasileira em inclusão educacional e social ainda é alvo de toda sorte de ajuste legais e longos estudos científicos.

Costa (2005, p. 61) sobre a educação geral:

(...) consequentemente a crítica à educação especial é, obrigatoriamente, crítica à educação geral e dessa não poderá estar desvinculada. Ou seja, a educação para a adaptação, imposta aos alunos com deficiência nas classes e instituições especializadas, reproduz o que é praticado com os alunos considerados normais. E nesse sentido, revela a educação geral.

Assim, até o presente momento os estudos revelam que há uma redução da violência contra a pessoa com deficiência, mais que é fundamental a manutenção dos movimentos formativos que repensem o passado e promovam a construção de um futuro com menos violência. Cabe ressaltar que esses movimentos inclusivos devam se dar em todas as instâncias da sociedade, uma vez que os indivíduos preconceituosos não cessam de impor a insegurança que a fragilidade de suas formações apontam.

Essa constatação claramente pode ser identificada pelo fato do indivíduo preconceituoso negar aquilo que lhe causa desejo ou interesse. Como não há uma clareza sobre seus objetivos de desejo, o indivíduo constrói estereótipos que marcadamente negam e afastam toda diferença habitual, daí tamanha resistência em nome, no caso docente de uma não preparação especializada para atender esses alunos, tal postura denuncia uma formação heterônima, ou seja, contrária à autonomia e emancipação do indivíduo.

Quando se fala em negação das diferenças humana, fala-se ao mesmo tempo de certa segurança frente às certezas próprias de uma sociedade de consumo, uma vez que para consumir os indivíduos precisam de certezas frente ao produto alvo do seu desejo. Todo ambiente de incertezas pode resultar em desconfianças, logo, consumo sem íntima relação com certezas, padrões de normalidades e estereótipos cristalizados, o que mostra que numa sociedade de consumo as bases de rejeição das diferenças humanas estão presentes na mesma cultura que constitui o saber escolar. A escola vem reproduzindo alienadamente a exclusão pedagógica e social.

Conforme Crochik (1997, p. 15) o ordenamento social previsto pela escola burguesa permanece há mais de um século registrando seus modelos de alijramento e precarização e sucateamento do saber acadêmico/curricular. Ordenamento que atinge dupla dimensão, o cognitivo e o moral.

Não por acaso a sociedade atual persiste numa estruturalização curricular que submete as pessoas com deficiência a padrões cínicos, rígidos de educação, negando a temporalidade própria com que cada aluno com ou sem deficiência tem em seu processo de aprendizagem. Logo se a educação possibilitada pela escola não possibilita a inclusão, esta não é democrática e não contribui para a resistência. Por isso, a dicotomia criada entre incluídos e não incluídos, normais e deficientes, capazes e não capazes ainda precisa ser alvo de muitos estudos.

Como resultado do dualismo composto pela cultura do capital a hierarquização e produtividade moderna não tem mais razão de persistir na homogeneização dos estilos de aprendizagem e práticas pedagógicas. É preciso multiplicar as capacidades e potenciais dos alunos, reduzindo a competitividade e a pré-disposição de se voltar para os mais frágeis.

Dessa maneira, torna-se desafiador formar alunos críticos, com autonomia para refletirem sobre a sociedade de classes e o mundo do trabalho como alvo restrito da formação escolar. Pensando na emancipação intelectual dos indivíduos, nesse caso, os alunos, Adorno (2000, p. 170) afirma:

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível conferir talento a alguém. A partir disto, a possibilidade de levar cada um a aprender por intermédio da motivação, converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação.

A crítica à escola especial está na incapacidade da escola regular contraditoriamente acolher a todos independente do processo necessário em prol de uma qualidade educacional razoável.

## 2 O DESDOBRAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O objetivo deste capítulo é o de elencar as principais iniciativas quanto aos desdobramentos das políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva. No Brasil, a educação na perspectiva inclusiva historicamente tem sido resultado de inúmeros processos e ganhos das lutas dos movimentos sociais que, por força das comunidades das pessoas com deficiência e seus familiares, resistiram às vozes de comando e preconceito.

Quando trata-se do ‘pré-conceito’ e do ‘preconceito’, Crochík (2006, p. 31) considerou que:

O processo de conceituação envolve pré-conceitos presentes na experimentação com o objeto a ser conceituado, pois não existe experiência pura. Isso não significa que não possamos alterar estes pré-conceitos, mas que essa possibilidade de modificação pode indicar maior ou menor predisposição ao preconceito.

As políticas públicas que trouxeram garantias de direitos humanos e de educação a esse público foram e são responsáveis por minimizar os entraves sociais e as negociações históricas, daí a importância de se pensar a dimensão do preconceito na história da humanidade.

Dessa maneira, desde a década de 1980, como resultado do espelhamento legal internacional, as leis brasileiras responderam aos compromissos internacionalmente assumidos, como no caso da Declaração de Educação Mundial para Todos (Jontiem, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Com a revisão e a atualização da LDB/1996, as perspectivas de Atendimento Educacional Especializado/AEE prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), foram absorvidas pela LDB.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu 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.” Dentre os aspectos incorporados está a garantia de escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular, marco político que reconheceu desde então o lugar social e o direito à cidadania de todos os indivíduos independente de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais.

Como resultado a atual LDB dedicou capítulo específico para Educação Especial. Conforme o artigo:

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Como se pode observar o Atendimento Educacional Especializado/AEE é resultado da garantia anterior de acesso e permanência na escola pública, garantia essa que ganhou contornos jurídicos antes não pensados em todo século XX.

Apesar do Brasil escolarizar desde a metade do século XIX as pessoas com deficiência, a demissão paternalista e assistencialista era um marco mais relevante desse processo de integração. Por isso, o avanço da constituição de 1988, reprisando o que já

existia enquanto garantia nas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional revelam, apesar do necessário questionar a respeito do conceito de educação estabelecido, **que no Brasil se posiciona na valorização da pessoa com deficiência** como pode ser visto nos artigos 205 a 208 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Posteriormente, como resposta aos anseios e lutas político-sociais, no ano de 2001 no Brasil formula a Resolução n.º 2/2001, como se vê: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

Das garantias previstas nessa Resolução está o Atendimento Educacional Especializado/AEE e as adaptações curriculares necessárias para o desenvolvimento intelectual e psicossocial do aluno.

Então, os movimentos sociais organizados em associação de cegos e surdos protagonizaram o avanço da exigência do cumprimento das então existentes garantias legais. No ano de 2008 foi elaborada a política nacional de educação na perspectiva inclusiva, compondo um conjunto de estratégias específicas para o atendimento educacional dos alunos com deficiência. Essa política auxiliou os estados e os municípios num conjunto de programas e destinação de recursos para a educação especial.

As políticas públicas educacionais foram sendo tecidas em um contínuo resistir das imposições próprias da falta de um projeto de sociedade e de educação a curto, médio e a longo prazo.

Assim, não sem propósito o descaso com a educação geral resultou no descaso com a educação especial, que apesar dos processos inclusivos a época já sofria com a falta de incentivos em contratações de professores, formação especializada de docentes, falta de

recursos didáticos e pedagógicos adaptados e políticas regionais adequadas às realidades dos municípios.

## 2.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS CONFORME DECRETO LEI Nº 7.611/11

Conforme o artigo do Decreto Lei N.º 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado/AEE, o sistema educacional inclusivo deve abarcar todos os níveis da educação nacional, gerando igualdade de oportunidades durante toda a via do educando, não podendo haver nenhuma forma de exclusão ou negligência por parte do sistema educacional pelo simples fato da construção da deficiência do educando. Assim, torna-se compulsório o acesso e permanência em ambiente escolar.

Como apontado, tais aspectos encontram-se nos incisos (BRASIL, 2011)

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

Fica evidente a responsabilidade do Estado através do Atendimento Educacional Especializado/AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, que a individualização do apoio objetivando maior autonomia intelectual social do aluno não tem outro propósito se não o cumprimento da meta de inclusão plena. De acordo com o artigo 1.º inciso VI: adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

Quanto à oferta de Educação Especial, o inciso VIII do artigo 1.º garante o atendimento educacional regular, sendo que pode o poder público contar com o apoio de instituições privadas sem fins lucrativos especializados exclusivamente no atendimento de pessoas com deficiência.

**Comentário [APS3]:** Citação formatada  
ABNT NBR 10520

Considerando a descrição/enquadramento de quem é público alvo do artigo 1.º, inciso VIII, cabe ressaltar que o Decreto-Lei nº 7.611/2011 atualmente foi suplantado, por não haver mais a antiga descrição, (BRASIL, 2011):

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Na atual legislação, seguindo a descrição da Organização Mundial de Saúde, a caracterização do público está em, conforme a lei da inclusão, Decreto-Lei nº 13.145, de 6 de julho de 2015. Conforme essa lei, (BRASIL, 2015):

Artigo 27, inciso III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

E artigo 28, inciso VII, X e XI:

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

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

Segundo o Decreto-Lei nº 7.611/2011, artigo 2, cabe aos serviços de apoio especializado eliminar as barreiras arquitetônicas, sociais e culturais que impedem o processo de escolarização desses alunos, complementando as fragilidades da própria formação. Esse artigo, traz conceitos e nomenclaturas como “plena inclusão” e “pleno acesso”, como se a garantia de acesso precisasse, para sua concretização, de uma adjetivação complementar conforme o artigo 2, deste Decreto (BRASIL, 2011)

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.

**Comentário [APS4]:** CITAÇÃO  
FORMATADA  
ABNT NBR 10520

**Comentário [APS5]:** CITAÇÃO  
FORMATADA  
ABNT NBR 10520

**Comentário [APS6]:** CITAÇÃO  
FORMATADA  
ABNT NBR 10520

§ 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:

- 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.

**Comentário [APS7]:** CITAÇÃO  
FORMATADA  
ABNT NBR 10520

Fica evidente no artigo 2 que, o Atendimento Educacional Especializado/AEE deve contemplar todo o universo das demandas educacionais das pessoas com deficiência, o que inclui suas questões linguísticas, sociais, cognitivas e bio-psicológicas, dentre outros elementos que dizem respeito ao desenvolvimento global do indivíduo. Para isso, a relevância das “atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, conforme § 1º.

Do mesmo modo, a frequência às Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs não se restringe à pessoa com deficiência, mas inclui aqueles que tem “estudantes com altas habilidades ou superdotação”, desafios que apontam a necessidade de adequações curriculares e linguísticas.

Quanto ao artigo 3º, do mesmo Decreto, este aponta para os objetivos do Atendimento Educacional Especializado/AEE (BRASIL, 2011):

**Art. 3º 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.

**Comentário [APS8]:** CITAÇÃO  
FORMATADA  
ABNT NBR 10520

Sendo assim, considerar a transversalidade das ações educacionais, no desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos, significa ampliar as bases de acesso ao conhecimento, ou seja, garantir que o conhecimento historicamente acumulado pela

humanidade esteja acessível, independente das condições dos alunos. Nesse sentido as barreiras culturais e humanas são confrontadas. Essas barreiras humanas são culturais, então, como apontado por Crochík (2006, p.22), “[...] se há uma identificação excessiva com a cultura, o indivíduo apenas a reproduzirá sem crítica. Se o oposto acontece, se o indivíduo somente critica a cultura, poderá colocar a própria cultura em perigo”.

Sobre a dimensão legal, o Art.4º do Decreto Lei 7.611 afirma que “O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007”. Significa que, matrícula duplicada é um direito que não se restringe ao conhecimento formal.

Também o art. 5º do Decreto Lei 7.611 garante:

Art. 5º-A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Sobre esse artigo, é observável que ele inclui o intercâmbio entre instituições, além do amparo financeiro para seu funcionamento. Isso inclui as responsabilidades da União sobre os programas de adaptações arquitetônicas e recursos tecnológicos na educação.

Conforme o § 1.º “As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente”. Como garantido, isso inclui convênios, parcerias, repasse de verbas específicas.

Dentro do pacote e apoio técnico e financeiro são identificados, de acordo com artigo 5, § 2º:

2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Dentre os itens destaca-se a formação docente e discente no inciso III, que garante “a educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”.

Se a educação bilíngue é garantida é preciso também garantir as classes bilíngues, que conforme Meireles (2010, p. 115), não podem ser consideradas como classes especiais. Segundo ela:

Se falarmos de sala como apenas um espaço físico, se estiver se delimitando as quatro paredes, poderia ser denominada uma classe especial porque os alunos que estão lá são todos surdos. Só que nossa concepção de sala de aprendizagem é muito mais ampla do que as quatro paredes. A gente acredita na escola como espaço de aprendizagem. No momento em que o aluno tem as suas atividades corriqueiras dentro da escola como laboratórios de teatro, refeitório, recreio, passeios, atividades de pátio, oficinas, ele está convivendo com as duas línguas. Agora, eles estão só entre surdos na primeira etapa porque ainda precisam amadurecer sua língua e cultura. Eles ainda precisam de mais amadurecimento. (...) Essa é uma maturidade linguística que eles vão adquirindo ao longo do tempo de convívio com outros surdos.

Por isso que Kyle (1999, p. 23) diz que:

[...] o fato da criança precisar de acesso à língua o mais cedo possível. Nos programas bilíngues propostos para os surdos, o acesso deveria ser uma língua de sinais. Em modelos mais realísticos do bilinguismo, a língua deveria certamente ser experimentada e adquirida bem antes de entrar na escola. Isso indica que os programas bilíngues onde a língua é introduzida pela primeira vez na escola possuem uma intervenção por demais tardia.

Certamente por isso que no § 3º “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Esses recursos apoiam à produção de materiais, que no mesmo artigo, § 4º garante:

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Quanto a isso, o apoio da União é fundamental. Então, surgiram núcleos de acessibilidade nos estados brasileiros, como, por exemplo, o Centro de Apoio à pessoa Surda (CAS) e o Centro de Apoio à pessoa com Deficiência Visual (CAP), e de igual modo nas instituições federais de educação superior. O artigo 5, § 5º garante:

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Logo, o apoio técnico-financeiro da União é regido pelos artigos 6 e 7 do Decreto-Lei nº 7.611/2011:

Art. 6.º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7.º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

A dupla matrícula também foi pensada nesse Decreto-Lei nº 7.611/2011, ou seja, o atendimento na escola, em classes regulares inclusivas e, no contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs. Como previsto em lei, o Atendimento Educacional Especializado/AEE pode acontecer em instituição diferenciada, se dentro dos parâmetros préestabelecidos. Tais parâmetros encontram-se no artigo 8:

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.º (NR)

Para o repasse de verbas do Atendimento Educacional Especializado/AEE, as instituições precisam seguir determinadas regras. Estas estão descritas no mesmo artigo 8, ao modificar o artigo 14 do Decreto n<sup>o</sup> 6.253, de 2007:

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1<sup>o</sup> Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2<sup>o</sup> O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei n<sup>o</sup> 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Assim, o Atendimento Educacional Especializado/AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, precisa considerar as garantias legais e o desenvolvimento da educação na perspectiva inclusiva, cabe ressaltar o potencial da inclusão das pessoas consideradas com deficiência na escola, uma vez que isso amplia a socialização dos indivíduos e sociedade em todos os aspectos cognitivos, culturais, linguísticos e para a autonomia.

No Decreto Lei n<sup>o</sup>. 5.626 (BRASIL, 2005), a lei de Libras, art. 14, inciso IV, e Art. 16:

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, **nas salas de aula** e, também, em salas de recursos, em **turno contrário** ao da escolarização; (*grifo nosso*)

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em **turno distinto** ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (*grifo nosso*)

Desse modo, a educação inclusiva e bilíngue – em que alunos surdos e ouvintes possam estudar juntos – proposta no Decreto n<sup>o</sup> 7.611 (BRASIL, 2011), prevê o cumprimento do Decreto n<sup>o</sup> 5.626 (BRASIL, 2005), que inclui o direito a singularidade linguística de alunos surdos; professores ou instrutores de Libras; tradutores e intérpretes de

Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; além de adequações linguístico-curriculares.

Das garantias legais, o Decreto Lei n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), em seus artigos 3º e 4º, afirma os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 3º 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.

De igual modo, a educação bilíngue do Decreto Lei nº 5.626 (BRASIL, 2005) está em acordo com a proposta do Decreto Lei n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), que garante, no Art. 1º, § 2º, “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”.

Elementos que incidem sobre o cumprimento das garantias sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: UM OLHAR PARA OS DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

Este capítulo tem o intuito de traçar um panorama da Educação Especial na Rede Municipal de Duque de Caxias, tendo por finalidade descrever os resultados preliminares sobre a estrutura e o funcionamento da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, enfocando assim as políticas públicas e o plano de ação do referido município. Na primeira etapa foram realizadas diversas idas à Secretaria Municipal de Duque de Caxias e à Coordenadoria do Setor de Educação Especial e o Setor de Estatística em busca de instrumentos para a coleta de dados.

Os encontros iniciaram no mês de março de 2017 e algumas impressões ficaram registradas nesse período, durante conversas informais ocorridas nos respectivos setores foi possível notar que os profissionais ali presentes estavam receosos de comentar sobre o trabalho pedagógico e os dados específicos sobre a inclusão das crianças na Rede Municipal de Duque de Caxias.

#### **3.1 DADOS GERAIS E EDUCACIONAIS DE DUQUE DE CAXIAS**

O município de Duque de Caxias localiza-se na Baixada Fluminense, área que circunda a baía de Guanabara. Segundo dados do site da prefeitura em 2011, a cidade é detentora do 8º maior PIB no ranking nacional e do 2º maior do Rio de Janeiro. Ocupa uma área de 468,3 km<sup>2</sup> e possui 855.048 habitantes, desses 224.161 possuem idade entre 0 a 14 anos e incluem-se na população em idade escolar da Educação Básica. O número de estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias corresponde atualmente 178 unidades municipais distribuídas em quatro distritos.

#### **3.2 PRIMEIROS PASSOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS**

A história da Educação Especial no município de Duque de Caxias iniciou no ano de 1979. O impacto do movimento de inclusão nesse município ocorreu por meio de educadores e pesquisadores que estiveram à frente da coordenação da Educação Especial.

Desse modo, tendo Fernandes (2009) como referência principal sobre a historiografia da Educação Especial no Município de Duque de Caxias/RJ, foi possível compreender, dentre outros elementos, o início do Modelo de Gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva, iniciado em janeiro de 2009, mesmo tendo o município já 30 anos de experiência de Educação Especial.

Em 1979, conforme Fernandes (2009, p. 1558), a educação especial era “um desdobramento do *Serviço de Orientação Educacional* para dar conta do grande número de alunos com mais de três anos de repetência nas séries iniciais”. À época foram implantadas classes especiais, sendo o município pioneiro nessa implantação. Em 1989 o sistema educacional do município passou por alterações na gestão da educação especial, especialmente no que tange as questões relativas ao aprendizado, a práxis pedagógica, a criação do Conselho de Defesa da Pessoa com Deficiência (1989) e a Divisão de Atendimento a Pessoa com Deficiência (1991).

Conforme Larrosa (2002, p. 21):

Palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Comentário [APS9]: ESTE TRECHO CONTINUA

De acordo com Fernandes (2009), no início de 2009, o *Grupo de Trabalho da SME de Duque de Caxias*, trouxe a reflexão questões relativas ao próprio desenvolvimento da educação na perspectiva inclusiva, envolvendo a acessibilidade arquitetônica e estratégias de trabalho com os alunos com deficiência incluídos.

Desse modo, houve a busca para por em prática as garantias legais previstas nas leis. Dentre as leis garantidoras de direitos estavam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; o *Plano Nacional de Educação* à época (Decreto Lei 10.172/01); o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, no Decreto Lei 3298/99, que tratava da *Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*; o Decreto Lei 5296/04 que definiu a *Política de Acessibilidade*; e o Decreto Lei 6571/08, que reestruturou a Educação Especial e os recursos do Fundeb. Nesse período, o Brasil já tinha se tornado signatário da *Convenção*

*Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Declaração de Salamanca* (Salamanca, 1994) e no *Pacto de Educação para Todos* (Jontiem, 1990).

Nos últimos anos, com a implementação de um modelo de consultoria às escolas, no apoio aos docentes e escolas através de equipes técnicas especializadas, buscou-se a formação continuada dos profissionais, o que incluiu o apoio a professores e intérpretes de Libras, professores de Braille, Orientação e Mobilidade, com o intuito de descentralizar as ações de apoio, direcionando-as para as escolas *in lócus*.

Logo, cada unidade escolar tornou-se um elo descentralizado das ações de inclusão educacional no município, que segundo Fernandes (2009, p. 1560), tornou para alunos e famílias mais fácil “o acesso à matrícula, além de ampliar as condições de trabalho pedagógico nos laboratórios de informática, salas de leitura, as salas de Artes, dentre outras ações como no programa 'Escola Aberta' e 'Mais Educação’”.

Para essa formulação, foi criada em cada unidade escolar uma 'Equipe Diretiva' que teve como função principal promover as condições de inclusão escolar dos educandos com deficiência. Os integrantes de cada 'Equipe Diretiva' tinham como função monitorar 10 (dez) unidades escolares oferecendo apoio técnico-pedagógico. Esse apoio se materializava com encontros de formação quinzenais para os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e demais profissionais que atuavam na escolarização dos alunos incluídos.

De acordo com Fernandes (2009, p. 1561-1563), as ações de apoio à escola e profissionais foram:

(...) a participação de toda comunidade escolar; reuniões periódicas com os responsáveis das crianças que estão matriculadas e que frequentam a sala de recursos; reuniões com a participação dos alunos matriculados na sala de recursos, a equipe diretiva, consultores e gestão da SME; treinamentos sobre tecnologias educacionais assistivas e produção de materiais adaptados; encontros de planejamento curricular; apresentação do trabalho semestral dos alunos aos pais ou responsáveis; desenvolvimento teórico-prático dos conhecimentos especializados.

Desde então, o desenvolvimento das ações partilharam dos mesmos desafios históricos, políticos e econômicos de outros municípios. Assim, atualmente, tomando como base os resultados parciais que foram obtidos durante a primeira ida à Secretaria Municipal

de Educação do Município de Duque de Caxias, ocorrida no mês maio de 2017, foi possível contextualizar as atuais ações.

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias possui 178 unidades escolares (UES), sendo uma delas desativada. Tendo em média 2.466 estudantes (com laudos médicos) com deficiência incluídos, divididos entre classes regulares e classes especiais.

**Quadro 1 – Número de SRMs e Classes Especiais na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias**

	2013	2015	2017
<b>Número de Salas de Recursos</b>	109	132	153
<b>Número de Classes Especiais</b>	67	106	94
<b>Total</b>	176	238	147

**Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias**

**Comentário [APS10]:**

**Comentário [APS11]:** FORMATAÇÃO A FAZER

Conforme Quadro 1, pode-se perceber o aumento do número de Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, com decréscimo entre os anos de 2015 e 2017 das Classes especiais.

Atualmente a estrutura da rede conta com 153 salas de Atendimento Educacional Especializado/AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs distribuídas em 105 unidades escolares, com 94 classes especiais; 1 classe hospitalar contando ainda com o atendimento pedagógico domiciliar. Atualmente há escolas que são contempladas com 2 (duas) Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs.

Dentre as ações políticas e educacionais estão a abertura de concurso público<sup>1</sup> no ano de 2015 para professores com a seguinte nomenclatura presente no edital 2015 Professor I – Educação Especial, com uma carga horária de 16 horas semanais, para assim atender os conhecimentos especializados para as demandas da educação inclusiva da rede.

Os requisitos específicos para concorrer a tal cargo era ter Ensino Superior/Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial; e/ou Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Especial; ou Inclusiva e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade de estudos adicionais.

O edital também apresentava atribuições sintéticas ao cargo de Professor I da Educação Especial sendo essas consideradas desenvolvimento de competências para

<sup>1</sup> CONSULPLAN. Prefeitura de Duque de Caxias. Rio de Janeiro: Consulplan, 2017. Disponível em: <<http://www.consulplan.net/concursosInterna.aspx?k=AKwAwC1YrIU=>>>. Acesso em: 03 de set. de 2017.

identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover as necessidades educacionais especiais.

Sobre a educação exclusivamente voltada à adaptação, Adorno (2000, p. 141) afirma:

Porque não temos o direito de modelar pessoas pelo seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

**Comentário [APS12]:** Verificar citação

Até o presente momento foram convocados os seguintes números de professores distribuídos pelos respectivos distritos. Segue abaixo o quadro dos profissionais convocados no concurso de 2015, último edital da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

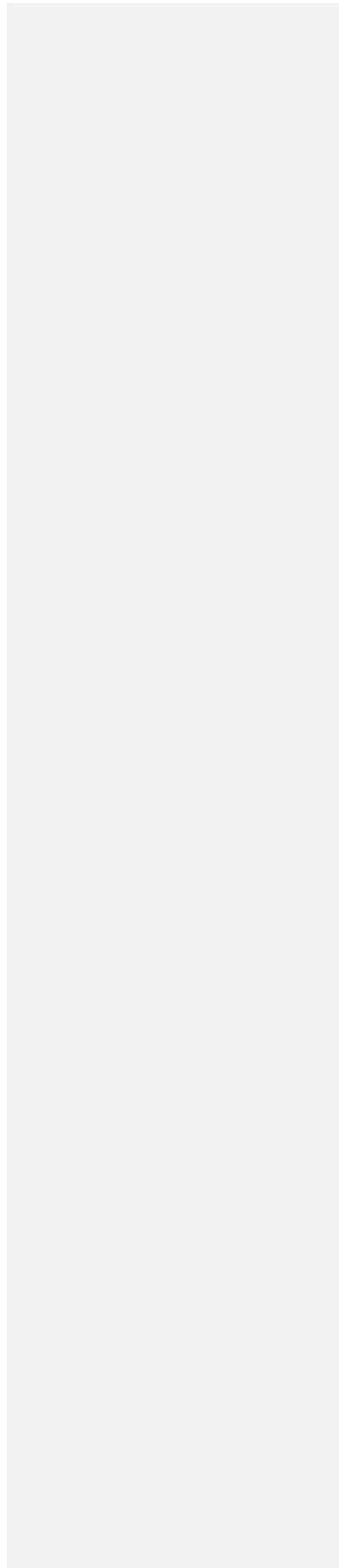
**Quadro 2 - Número de professores de Educação Especial convocados desde o último concurso realizado em 2015**

Quadro de professores convocados no Concurso de 2015				
1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito	Total
3	1	2	2	8

**Fonte: (SME/Estatística, Duque de Caxias).**

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação esses professores, convocados no concurso de 2015, presente no quadro de número 2 acima são profissionais que realizam seu trabalho gerenciando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Caxias, o que significa que cada um deles atende em média 2 (duas) escolas do seu respectivo distrito, fazendo assim a orientação da Educação Especial, no apoio e na elaboração de materiais e recursos didáticos, assessorando os professores entre outras atribuições citadas no edital do concurso de 2015.

Assim, considerando as condições de trabalho e atendimento dos alunos considerados com deficiência no Município de Caxias, cabe ressaltar a disparidade entre as necessidades dos alunos e a fragilidade no real atendimento de suas demandas. Se o contrário fosse, haveria ampliação na convocação de mais profissionais classificados no concurso de 2015 ou abertura de novos concursos, contratações e capacitações de profissionais.



#### 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PRÁXIS PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL EULINA PINTO DE BARROS

Os práticos são inabordáveis e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória. Adorno (1995, p. 202)

Comentário [APS13]: Formatada  
ABNT NBR 10520

O presente capítulo tem por proposta descrever como vem sendo construída a Educação Especial e a práxis pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, tendo como marco referencial a análise de documentos coletados no decorrer da pesquisa, tais como marco referencial, as narrativas e as experiências pedagógicas dos participantes e a análise dos documentos coletados no decorrer da pesquisa.

Como afirmou Adorno (1995, p. 206), “A práxis nasceu do trabalho”, isto é, tem seu nascedouro na esfera da necessidade humana, realizando-se na medida em que o trabalho deixa de ser simples reprodução das condições para a manutenção da vida. Se para Adorno (1995, p. 214), “o objetivo de uma práxis justa seria a sua supressão”, o objetivo de um trabalho justo deveria ser a não necessidade de trabalho material. O trabalho passa a ser produção das condições de existência. Nesse sentido, é possível compreender que o objetivo geral de toda práxis deva ser a liberdade.

##### 4.1 DADOS GERAIS SOBRE A ESCOLA EULINA PINTO DE BARROS

A Escola Municipal Eulina Pinto de Barros está localizada no 2.º distrito de Duque de Caxias, situada na Estrada do Cafundá, s/n.º, Parque Nossa Senhora do Carmo – Duque de Caxias.

A escola é considerada como uma escola urbana periférica, onde há moradores das comunidades ao entorno como Morro do Sossego, Cabral, Pantanal, Vila São José, Vila

Torário, assim como do município de Belford Roxo com os seguintes bairros: Vila Santa Tereza, parque São José, Parque Fluminense e Parque Suécia.

O local onde a escola está situada é considerado como área de risco, segundo a Secretaria Estadual de Segurança Pública.

Foto 1 – Imagem da Escola



Fonte: Escola Municipal Eulina Pinto de Barros

### 1.3. Definir políticas para a melhoria da educação básica.

21. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano.

Há que se considerar os sintomas e as raízes sociais da fragilidade da educação brasileira na atualidade, pois as condições materiais objetivas de trabalho estão abaixo do mínimo esperado. O nivelamento da qualidade educacional brasileira é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, em seus artigos 4 e 74, padrão mínimo de qualidade:

Art. 4 (...) IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. e

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

## 4.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

A Escola Municipal Eulina Pinto de Barros possui as seguintes dependências, até o presente momento:

- ✓ 12 (doze) salas de aula, para o atendimento à Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ 01 (uma) Sala de leitura/biblioteca;
- ✓ 01 (uma) Sala para atendimento à criança com necessidades educativas especiais, que funciona com 03 (três) turmas de salas de recursos – AEE;
- ✓ 01 (uma) Sala de Classe Especial, que atende os 3 (três) turnos;
- ✓ 01 (uma) Sala de Informática;
- ✓ 01 (uma) Secretaria;
- ✓ 01 (uma) Refeitório;
- ✓ 01 (uma) Almoxarifado;
- ✓ 02 (dois) Banheiros, sendo um feminino e outro masculino para alunos, com 3 (três) sanitários, sendo 1 (um) deles adaptado para os alunos com necessidades educativas;
- ✓ 01 (uma) “Quadra” descoberta, com piso rachado e irregular em área alagadiça.
- ✓ O prédio da escola é bem grande, mas ainda há um espaço no terreno ociosa disponível próximo a quadra, que poderia ser melhor aproveitado com uma quadra poliesportiva, auditório, vestiários e outros ambientes específicos. Apesar de toda precariedade presente neste espaço esse local é utilizado os finais de semana pela comunidade local.

Imagem da Quadra- 3 fotos



Fonte: Escola Municipal Eulina Pinto de Barros

**Comentário [APS14]: ATENÇÃO!**  
ME ENVIAR OS DADOS COMPLETOS  
PARA ESSAS IMAGEM  
É UM ARQUIVO PESSOAL SEU?  
OU É FOTOGRAFIA RETIRADA DE  
ALGUM SITE ESPECÍFICO.  
PRECISAREMOS FAZER AS REERÊNCIAS

Considerando a estrutura da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, abaixo segue o quadro de referência sobre os turnos, modalidades de ensino e estrutura técnica e administrativa:

**Quadro 3 – Turnos, Modalidades de Ensino e Estrutura Técnica e Administrativa.**

Turnos	Modalidade de Ensino	Estrutura Técnica e Administrativa
1.º turno 07h à 11h (12 turmas)	Classe Especial I - Educação Infantil 2.º Ano do Ciclo de Alfabetização 3.º Ano do Ciclo de Alfabetização 4.º Ano do Ciclo de Alfabetização 5.º Ano do Ciclo de Alfabetização	Diretor Vice – Diretor Orientador Educacional Orientador Pedagógico Dinamizador de Leitura Dinamizador de Biblioteca Mediador de Tecnologia Educacional Professor Regente de Turma Professor de AEE
2.º turno 11h à 15h (12 turmas)	Classe Especial II – Educação Infantil 1.º Ano do Ciclo de Alfabetização 2.º Ano do Ciclo de Alfabetização 3.º Ano do Ciclo de Alfabetização 4.º Ano do Ciclo de Alfabetização 5.º Ano do Ciclo de Alfabetização	
3.º turno 15h à 19h (12 turmas)	Classe Especial III – Educação Infantil 1.º Ano do Ciclo de Alfabetização 2.º Ano do Ciclo de Alfabetização 4.º Ano do Ciclo de Alfabetização 5.º Ano do Ciclo de Alfabetização	

Fonte: Escola Eulina Pinto de Barros

Conforme as informações obtidas na Escola Eulina Pinto de Barros consolidadas no Quadro 3 acima, foi possível observar que a escola possui no total de 873 (oitocentos e setenta e três) alunos matriculados no ano de 2017, divididos em 36 (trinta e seis) turmas, que estão distribuídas em 03 (três) horários.

Quanto a Estrutura Técnica e Administrativa, é composto por 73 (setenta e três) funcionários até o presente momento, sendo 12 aulas extras. A Unidade escolar desde 2016 foi toda climatizada com um acordo realizado pelo Conselho Escolar de a cada ano utilizar parte do recurso oriundo do Governo Federal para a compra de aparelhos de ar-condicionado.

#### 4.3 O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ESCOLA EULINA PINTO DE BARROS

O quadro 4 apresenta o número de Classes Especiais e Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias:

**Comentário [APS15]:** ME ENVIAR A FONTE DESTE QUADRO. É NECESSÁRIO A FAZER A REFERÊNCIA

**Comentário [APS16]:** AQUI SERÁ QUADRO 4?

**Quadro 4– Número de SRMs e Classes Especiais na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias**

Número de Alunos			
	2015	2016	2017
Classe Especial	31	30	21
AEE	38	38	37
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>68</b>	<b>58</b>

Fonte: Escola Municipal Eulina Pinto de Barros

Conforme as informações obtidas na Escola Eulina Pinto de Barros, consolidadas no Quadro 4 acima, pode-se observar que o número de alunos matriculados em Classe Especial diminuiu no decorrer de três anos consecutivos. Em 2015 havia 31 alunos matriculados em Classe Especial, em 2016 reduziu para 30 alunos e em 2017 para 21 alunos. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, manteve-se o quantitativo de 38 alunos nos anos de 2015 e 2016, reduzindo para 37 em 2017. Acredita-se que essa variação seja por conta de mobilidade dos estudantes por motivos pessoais.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

##### 4.4.1 Apresentação dos Entrevistados

Inicialmente se pensou em entrevistar 10 (dez) profissionais. Entretanto, durante a realização das entrevistas percebeu-se recorrências nas falas dos 5 (cinco) primeiros entrevistados. Como também o fator tempo foi determinante por se definir em restringir a amostra somente aos 5 (cinco) sujeitos. Uma vez que por critério de acessibilidade em função do fator tempo para conclusão do trabalho não foi possível prosseguir com as entrevistas dos 10 (dez) profissionais pensados no início da coleta de dados.

Acredita-se na suficiência dos dados coletados para alcançar os objetivos estabelecidos para este estudo.

Como já foi mencionado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com (cinco) funcionários entre eles estão: 1 (um) professor da Sala de Recurso Multifuncional, 1(um) professor da Classe Especial, 1(um) professor da Classe Regular de Ensino, 1 (um) profissional da Equipe Pedagógica e a Vice Diretora da escola em questão. Cabe lembrar, que todos são concursados da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Comentário [APS17]: VERIFICAR, POIS, ESTÁ ESCRITO QUADRO 2

Assim, segue a análise dos dados coletados na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, entre o período de maio a setembro de 2017. As entrevistas aconteceram em 10 encontros, com o tempo de duração de uma hora em média, sendo os sujeitos<sup>2</sup> entrevistados na sala dos Professores, nas salas de aula e na Sala da Direção.

**Quadro 5: Caracterização dos Profissionais quanto à idade, tempo de magistério e atuação na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros**

<i>Função</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo (anos) de Magistério/atividade em educação escolar</i>	<i>Tempo (anos) de atuação na escola</i>
Diretora geral	45	25	10
Professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs	37	16	12
Professora da Classe Especial	27	4	4
Professora Regente do EF	35	7	1
Orientadora Pedagógica	38	16	3

**Fonte: Escola Municipal Eulina Pinto de Barros**

Quanto a caracterização dos profissionais que atuam pedagogicamente na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, fora obtivemos os resultados expostos no Quadro 5, em que constam as variáveis: idade, ano em que iniciou as atividades em educação escolar, tempo de atuação na Escola Eulina Pinto de Barros.

Levando-se em conta os dados do Quadro 5, identifica-se que os professores têm idade média de 36 anos e tempo médio de docência de 13 anos. O tempo médio de atuação dos profissionais na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros é de 6 anos.

Em relação à formação profissional, Adorno (2000, p.150) assegura que:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão a experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como "pressão do mundo administrado".

**Comentário [APS18]:** VERIFICAR

<sup>2</sup> Os sujeitos estão identificados por pseudônimos a fim de preservar suas identidades.

**Quadro 6: Caracterização dos Profissionais da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, quanto à formação em cursos de Nível Médio, Graduação e Pós-graduação Lato Sensu e/ou Stricto Sensu**

<i>Função</i>	<i>Curso(s) de formação de professores / Normal / Ensino Médio</i>	<i>Formação (graduação)</i>	<i>Formação (Pós-graduação)</i>
Diretora geral	Sim	Licenciatura em História	Especialização em Gestão Escolar
Professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs	Sim	Licenciatura em Letras	Especialização em Língua Portuguesa (UERJ)
Professora da Classe Especial	Sim	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicomotricidade (Universidade Candido Mendes)
Professora Regente do EF	Não	Licenciatura em Pedagogia	
Orientadora Pedagógica	Não	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Escola Municipal Eulina Pinto de Barros

Conforme o Quadro 6, todos os sujeitos têm formação em nível superior com licenciatura, sendo que desses, 3 (três) também têm formação de Professores / Curso Normal no Ensino Médio. Sendo 4(quatro) profissionais com pós-graduação Lato Sensu na Área da Educação. Cabe destacar ainda que apenas 1(um) dos profissionais entrevistados relatou ter feito Curso de Pós-Graduação Inclusiva, destaca-se a professora da Classe Especial que menciona a Especialização em Psicomotricidade feita na Universidade Cândido Mendes.

As primeiras convivências com os profissionais da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, em especial com a Diretora, contribuíram para o entendimento de quando, como e de que maneira foi iniciada a inclusão dos respectivos alunos. Assim, foi questionado: quando (em que ano) e como foi o início da inclusão de alunos com necessidade especiais na escola? Como esses alunos foram recebidos pelos colegas e pelos professores?

Quanto às questões, foram obtidas as seguintes respostas. Como será descrito no capítulo 6.

Comentário [APS19]: QUADRO 6? VERIFICAR?

Comentário [APS20]: VERIFICAR

## 5 CONHECENDO A SALA DE AULA COM PROFESSORES E ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (GLAT, BLANCO, 2009, p. 16).

**Comentário [APS21]:** FORMATAÇÃO ABNT NBR 10520

Neste capítulo, apresentaremos os últimos resultados da pesquisa, tendo por finalidade conhecer o funcionamento da sala de aula com os professores e os alunos público alvo da Educação Especial na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros.

Vale destacar que neste capítulo, se discute o que os professores pensam sobre a inclusão dos alunos incluídos na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros / Duque de Caxias, tendo como referência sua prática docente e atitudes frente à educação inclusiva; avalia a formação dos professores atuantes com o público alvo da Educação Especial e caracteriza a atuação da gestão em relação à inclusão desses alunos e sua medição junto aos professores, orientadores pedagógicos e demais profissionais.

Durante o período da coleta de dados através do roteiro de entrevista aplicado aos docentes, alguns dados foram fundamentais para a compreensão sobre as categorias de análise problematizadas teoricamente. Tais categorias foram fundamentais para o esclarecimento sobre os processos de inclusão dos alunos com deficiência, sendo elas:

- 1 - Formação Docente;**
- 2 - Políticas Públicas Educacionais;**
- 3 - Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs;**
- 4 - Adaptação Curricular;**
- 5 - Inclusão Educacional e Social.**

O roteiro desenvolvido em 11 (onze) questões semi-estruturadas de natureza mista, compreendeu todas as 5 (cinco) categorias apresentadas. Considerando a categoria '**Formação Docente**', as questões indagaram sobre:

- 1 - “Como você considera a formação inicial e continuada?”;
- 2 - “Na sua formação inicial existiram disciplinas que o (a) habilitassem ao atendimento dos alunos considerados com deficiência?”;
- 3 - “Você considera adequado o investimento público na formação docente para o atendimento dos alunos incluídos?”.

Dentro da categoria '*Políticas Públicas Educacionais*', buscou-se compreender se os professores conheciam as políticas públicas e se viam relação direta com o trabalho realizado pelos mesmos conforme podemos observar abaixo:

- 4 - “Como considera as políticas públicas de inclusão?”;
- 5 - “As políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva inclusiva se comunicam com sua realidade de trabalho e com a escolarização adequada para os alunos?”;
- 6 - “Para você quais os empecilhos para o não acolhimento e inclusão dos alunos considerados com deficiência?”.

Sobre a categoria '*Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs*', as perguntas versaram sobre a relação teoria e prática no cotidiano das salas de Recursos Multifuncionais com ênfase para a Lei nº 7.611 de 2011 que regulamenta a prática docente, de acordo com o que se segue:

- 7 - “Na sua opinião, como se dá a escolarização dos alunos incluídos nas salas regulares e atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)?”;
- 8 - “Como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs relacionam teoria e prática às demandas específicas dos alunos em ambientes de inclusão escolar?”;
- 9 - “Dentro de sua realidade, como o Decreto Lei nº 7.611 de 2011 de fato se materializa na organização do desenvolvimento do trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e das salas regulares?”.

Na categoria '*Adaptação Curricular*', a questão buscou evidenciar o processo de adaptação curricular como podemos verificar abaixo:

10- “Como se dá o processo de adaptação curricular para o atendimento e apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos considerados com deficiência?”.

A categoria *'Inclusão Educacional e Social'* a questão visou identificar resultados à luz da percepção do docente acerca da expectativa dos familiares do alunos atendidos: 11 - “Dentro de sua experiência, que resultados são esperados pela família uma vez que as garantias legais argumentam plena inclusão e sucesso escolar?”.

### 5.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Na literatura especializada, após as leituras realizadas para organização dos capítulos de revisão de literatura, nota-se que a formação inicial precisa, continuamente, ser enriquecida com a formação continuada ao longo da docência. Quando os participantes do estudo foram questionados sobre *“Como você considera a formação inicial e continuada?”*, buscou-se compreender o valor atribuído pelos mesmos, como podemos observar a seguir:

A minha formação inicial aconteceu no IECD - Instituto de Educação Carmela Dutra. Em seguida, fiz graduação em Pedagogia. Considero a formação continuada muito importante, pois é uma maneira de aperfeiçoar a prática desenvolvida em sala de aula. (informação verbal)<sup>3</sup>

A minha experiência inicial aconteceu no Curso Normal e a Continuada foi na Universidade cursando a graduação em Pedagogia e a pós-graduação.

Participo de todos os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. (informação verbal)<sup>4</sup>

Fiz formação de professores e toda prática que adquiri foi decorrente da minha experiência enquanto professora (informação verbal)<sup>5</sup>

Dentro das minhas possibilidades, procuro incentivar os professores da unidade a participarem dos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. (informação verbal)<sup>6</sup>

Acredito que é fundamental apoiar a formação inicial e continuada de professores que estão em exercício na educação. (informação verbal)<sup>7</sup>  
(Rafaela - Orientadora Pedagógica – Turno Manhã)

<sup>3</sup> Comunicação feita por Janaína [Professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>4</sup> Comunicação feita por Maria José [Professora da Classe Especial] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>5</sup> Comunicação feita por Bárbara [Professora Regente do Ensino Fundamental – 3º. Ano] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>6</sup> Comunicação feita por Fernanda [Vice-Diretora da EMEPB] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

Segundo a resposta da Professora Janaína, a formação continuada é relevante para o amadurecimento teórico e prático no cotidiano do trabalho docente. Todas as professoras fazem referência a importância da formação em serviço, o que revela o papel da gestão educacional em oferecer capacitações contínuas.

Segundo Giné e Ruiz (1995, p.295).

Sem um projeto de educação que comande e dê sentido às atuações, sem uma gestão e organização escolar eficaz, sem a participação dos diferentes setores da comunidade educacional e o consenso como base para a tomada de decisões, sem o compromisso solidário no trabalho diário e na avaliação, não se pode conceber um trabalho pedagógico fértil, ainda que, aparentemente, fosse possível contar com os meios técnicos e pessoais necessários.

Salientando sobre a formação docente na perspectiva inclusão, Prieto (2006), enfatiza dois aspectos essenciais sobre a formação inicial desses profissionais, bem como os que já estão engajados em sistema de ensino.

Segundo Prieto (2006, p. 103):

No âmbito das instituições de ensino, a formação inicial deve, no mínimo, assegurar aos futuros profissionais: domínio teórico para sustentar ações compromissadas com a construção de outras bases sociais, aquelas em que, ao menos, a desigualdade não possa ser justificada sob nenhuma condição; e conhecimento para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira, marcada por tantos desajustes que exigem dos profissionais a definição do que defendem enquanto papel social da educação escolar e, com isso, quais princípios devem reger suas ações. No âmbito da formação dos profissionais já engajados em sistemas de ensino, é preciso ultrapassar o que vem sendo promovido, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais. É preciso promover sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos.

Conforme o autor, pode-se perceber o lugar da formação dos profissionais da educação para a inclusão dos alunos com deficiência, sua relevância e abrangência para uma inclusão com as devidas condições pedagógicas de trabalho.

Adorno (2000, p.150) afirmou:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão a experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se

---

<sup>7</sup> Comunicação feita por Rafaela [Orientadora Pedagógica – Turno Manhã] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como "pressão do mundo administrado".

Ao mesmo tempo, cabe ao poder público ampliar essa formação, pois, conforme a professora Maria José, é fundamental em sua experiência a formação em pós-graduação. Sobre esse aspecto, de acordo com o Plano Nacional de Educação/PNE, a meta 13 prevê:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

A resposta da professora Maria José, considerando esse objetivo da meta 13 do PNE e as falas de outros profissionais também revelam esse desafio, a Professora Janaína Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs disse que foi possível “aperfeiçoar a prática desenvolvida em sala de aula” após a formação continuada. Para a Orientadora Pedagógica é fundamental apoiar a formação inicial e continuada de professores que estão em exercício na educação, revelando uma compreensão mais ampla sobre a formação docente no coletivo das ações. Em muitos casos não há preocupação em fazer a interface entre a teoria e a prática dos professores, oferecendo as ditas "reciclagens", como afirma Capelline (2004, p. 68):

A formação continuada de professores nem sempre teve alvo a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em "reciclar" o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o novo, desconectado do velho; oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais, cujo foco central era passar informações (p. 68).

Diferente das outras profissionais, a Professora Regente do Ensino Fundamental (3º ano), Bárbara, afirma “toda prática que adquiri foi decorrente da minha experiência enquanto professora”, o que demonstra a incompreensão frente ao conhecimento teórico elaborado, tão relevante para o aprimoramento da própria prática.

Segundo Fernanda, Vice-Diretora da escola, há o incentivo por parte dela para que os docentes possam participar dos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, elemento relevante de ser observado, pois demonstra a consciência da gestora sobre seu papel enquanto incentivadora da formação de todos os participantes no trabalho educacional.

Sobre a questão “*Na sua formação inicial existiram disciplinas que o (a) habilitassem ao atendimento dos alunos considerados com deficiência?*”, foi possível ampliar a análise a partir das respostas dos profissionais:

Não. Na minha formação inicial não havia na época disciplinas que tratavam de alunos com deficiência. (informação verbal)<sup>8</sup>

Sim. De um tempo pra cá as coisas estão mudando e a universidade está oferecendo cursos de Libras de Braille, dentre outros aspectos. Na minha época eu tive que buscar esse conhecimento fora da universidade. (informação verbal)<sup>9</sup>

Sim. Eu tive aula de Libras na universidade porque sou recém-formada, e gostei muito. Até sinto vontade de fazer curso de Libras, mas o tempo não tem me permitido. (informação verbal)<sup>10</sup>

Realmente vale a pena entender a importância de formação inicial e continuada, é fundamental para um bom desenvolvimento do trabalho, mas na minha formação inicial não teve. (informação verbal)<sup>11</sup>

Sim. Eu tenho buscado fazer cursos continuamente em várias universidades. Participo de vários congressos e palestras, mas na minha formação eu não tive muito informação sobre educação especial. (informação verbal)<sup>12</sup>

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, em sua época de formação não haviam “disciplinas que tratavam da educação de alunos com deficiência”, o que aponta para um certo avanço na atualidade, mesmo sendo ações tímidas do ponto de vista de uma mudança educacional substancial a médio e longo prazos. Conforme a Orientadora Pedagógica Rafaela, ela também não teve essa formação, mas continuamente busca participar de congressos e palestras.

Conforme Meta 4, estratégia 4.16:

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

<sup>8</sup> Comunicação feita por Janaína [Professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>9</sup> Comunicação feita por Maria José [Professora da Classe Especial] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>10</sup> Comunicação feita por Bárbara [Professora Regente do Ensino Fundamental – 3º. Ano] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>11</sup> Comunicação feita por Fernanda [Vice-Diretora da EMEPB] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

<sup>12</sup> Comunicação feita por Rafaela [Orientadora Pedagógica – Turno Manhã] em dez. 2017 [em resposta a] entrevista [que compõe esta dissertação de mestrado], Duque de Caxias.

de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Também foi perguntado: “*Você considera adequado o investimento público na formação docente para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial?*”. As respostas circundam os aspectos da formação política dos profissionais. Como podemos observar a seguir:

Você tá me perguntando se eu considero adequado o investimento público na formação dos professores. Bem, eu acho que o investimento econômico é muito baixo e o investimento na formação é muito precário por isso então nós deveríamos brigar mais por maiores e melhores formações, capacitações e cursos livres.

É realmente falta dinheiro para tudo ainda mais nessa crise econômica, por isso entendo que o compromisso do professor vai pra além do investimento que tem sobre ele. Por isso, faço sempre o meu melhor, mesmo que não tenha tantos recursos assim.

Eu vejo que falta muita coisa pra atender os alunos, porque eles precisam ter materiais adaptados de modo visual. Por isso, é tão importante dentro das classes terem televisores e projetores de data show.

Realmente eu como vice-diretora procuro mais recursos para escola, principalmente porque temos muitos alunos com deficiência, mas ainda sim entendo que os recursos não são tudo falta às vezes capacitação, formação adequada, responsabilidade dos professores com o trabalho de qualidade.

É eu entendo que os recursos são poucos e nós deveríamos fazer alguns movimentos sociais, alguma manifestação pública, inclusive nas redes sociais pra melhorar a qualidade da educação no Brasil. Aqui na escola falta realmente recursos básicos, às vezes não temos um livro diferente para atender alunos com deficiência intelectual e isso tem sido um problema.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, “o investimento econômico é muito baixo e o investimento na formação é muito precário”, o que segundo ela deveria gerar maior mobilização dos grupos interessados, promovendo organização na defesa de melhores condições de formação e trabalho.

Certamente essa realidade mudou desde 2009, mas ainda assim, as redes sofrem com essa questão.

[...] até hoje, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer número um do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo o professor concursado que atue em turmas de Educação Infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso de nível superior (PLETSCH, 2009, p. 38).

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, “o compromisso do professor vai pra além do investimento que tem sobre ele”, apontando que tem se dedicado ao desenvolvimento de um bom trabalho, “mesmo que não tenha tantos recursos assim”. Sua consciência política não se limite às condições imediatas, mas demonstra que não deveria ser assim, quando questionada durante a entrevista.

Para Crochík (1997, p. 17):

A hierarquia criada entre os alunos mais dotados e os menos dotados, que é estabelecida não somente entre as classes normais/especiais, mas também dentro das classes regulares, apóia-se na hierarquia social, incentivando a competição entre eles.

Sobre as condições materiais de trabalho, a meta 4.17 do PNE garante:

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; *(grifo nosso)*

Sobre as condições materiais objetivas de trabalho, a professora Bárbara, professora Regente do Ensino Fundamental (3º. ano) afirmou que “falta muita coisa pra atender os alunos, porque eles precisam ter materiais adaptados, e isso falta na escola”, posicionamentos que apontam para a clareza que ela tem sobre o trabalho com os alunos incluídos.

Bakhtin (2010, p. 379) descreve a importância do outro, da comunidade e da língua pertencente a ela como elemento fundamental para a construção da consciência e identidade linguística:

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (...) Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (...).

Por isso, percebe-se que muitas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular precisam ser adequadas para os alunos. Muitas vezes, os conteúdos e os conceitos são descontextualizados e ensinados de forma independente. Desses relatos dos docentes, é interessante pontuar que todos concordam que a Educação Inclusiva é positiva, no entanto,

consideram ser um ideal a ser alcançado devido a falta de preparo dos professores, a falta de recursos materiais e humanos.

Observando as respostas da Vice-Diretora Fernanda, chamou atenção sua fala quando diz que além da falta de recursos materiais faltam “capacitação, formação adequada, responsabilidade dos professores com o trabalho de qualidade”.

Conforme a Orientadora Pedagógica Rafaela deveria haver “alguma manifestação pública, inclusive nas redes sociais pra melhorar a qualidade da educação no Brasil”, aspecto que demonstra o desejo de mobilização coletiva por melhores condições de trabalho e educação.

Tal problematização é necessária, a determinação de um compromisso ético com a humanização na formação – articulada com a orientação para a ciência e para o trabalho enquanto princípio antropológico de formação, consiste numa intencionalidade que suprime a dualidade da formação atual, uma vez que a atual, amplia as monumentosas distâncias entre o necessário e sua contínua resolução.

Nesta perspectiva a mobilização coletiva passa a se construir também como uma ação colaborativa, que deve se iniciar dentro do espaço escolar, sendo a partir:

[...] do estabelecimento de um trabalho de cooperação entre a Sala de Recurso e o professor de classe comum que serão criadas condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno atendido pela Educação Especial. Pois é através da proposta de um trabalho colaborativo que ocorrerão práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas uma vez que serão estabelecidas parcerias de trabalho, entre os profissionais da Educação Especial e o da educação comum (BÜRKLE, 2010, p. 118).

## 5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Logo, os participantes foram perguntados sobre “*Como considera as políticas públicas de inclusão?*”, respondendo com perspectivas diferentes e linguagens que trazem na resposta um cotidiano escolar:

Eu acho legal as políticas de inclusão, mas muita coisa na teoria quando chega na hora da prática não funciona. Realmente precisamos de mais apoio.

Eu acho muito importante porque antes essas crianças viviam longe da escola ou dentro de classes especiais que só atendiam crianças com deficiências e eles não eram visto pelos outros alunos tidos como normais.

Eu acho fundamental as políticas de inclusão porque elas mostram o quanto a sociedade está evoluindo mesmo que com muitas lutas e disputas

ideológicas. Fico pensando que o momento que vivemos é um momento inicial de uma grande jornada na inclusão de crianças com deficiência.

As políticas públicas de inclusão precisam ser melhoradas a cada dia e nós como professores podemos apoiar na melhoria das próprias políticas.

As políticas de inclusão são muito bonitas, são importantes, mas é preciso formar melhor os professores para atender essas crianças.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, as políticas de inclusão são importantes “mas muita coisa na teoria quando chega na hora da prática não funciona”, o que aponta para uma compreensão de que, a teoria é uma e a prática é outra. Quando trata-se da relação entre teoria e prática, cabe ressaltar que ambas não são excludentes, para deve ser compreendidas de modo dialético em que a teoria corrige a prática e a prática a teoria.

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, as políticas públicas de educação são “importantes, porque antes essas crianças viviam longe da escola ou dentro de classes especiais”, e de fato as políticas pela sua natureza são movimentos de resistência, mesmo que não representem na atualidade a totalidade dos interesses das minorias.

Para a professora Bárbara, professora Regente do Ensino Fundamental (3º. ano), “as políticas de inclusão (...) mostram o quanto a sociedade está evoluindo mesmo que com muitas lutas e disputas ideológicas”. Pela resposta da professora conclui-se que as políticas públicas são representações do interesse coletivo e esse coletivo está permeado por filosofias, ideologias, perspectivas de educação, que banhadas pelos interesses liberais do modo de produção capitalista nem sempre apontam para uma formação educacional humanizadora.

Sobre o diálogo, fundamentados em Bakhtin, Clark & Holquist (1998, p. 36) afirmam que todo enunciado há um diálogo:

O diálogo não é entendido meramente no sentido óbvio de conversação entre duas pessoas. (...) O diálogo é concebido de maneira mais compreensiva como o extensivo conjunto de condições que são imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas, mas não são exauridas em semelhante intercâmbio.

Assim, partir do pensamento dos autores seria dizer que, nos casos em que há falta desse diálogo de socialização com o público alvo da Educação Especial, o resultado é a indiferença frente às suas demandas humanas e, no plano individual, a inaptidão dos professores em desejarem viver experiências inclusivas.

Observando a resposta da Vice-Diretora Fernanda, ela traz um outro conceito de abordagem política quando afirma: “as políticas públicas de inclusão precisam ser

melhoradas a cada dia e nós como professores podemos apoiar na melhoria das **próprias políticas**". Tal perspectiva aponta para uma construção política em movimento, que é histórica, o que certamente demonstra que pode ficar obsoleta se **não dialogar com as realidades** diárias. Conforme a Orientadora Pedagógica Rafaela **há uma certa beleza** nas políticas de **inclusão e em seus discursos**, mas sem formação docente sua **implementação** fica prejudicada.

De igual modo, objetivando a análise dos desdobramentos das políticas no trabalho docente, foi perguntado: *"As políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva inclusiva se comunicam com sua realidade de trabalho e com a escolarização adequada para os alunos?"*. As análises dos docentes a seguir demonstram caminhos diferentes percorridos:

Na realidade eu vejo que as políticas de inclusão elas não estão adequadas as necessidades dos alunos e a realidade do trabalho. Na minha opinião elas não se comunicam com a realidade da escola.

Realmente eu acho que falta muito para gente chegar o tipo de inclusão que nós precisamos, porém nós temos feito o melhor que podemos, principalmente de 10 anos pra cá.

A escolarização dos alunos demanda muito conhecimento especializado, por isso a importância de participar de cursos, de palestras. E eu particularmente procuro sempre participar de capacitações.

Eu fico pensando que as políticas de inclusão das pessoas com deficiências deveriam dar voz aos alunos porque as políticas de inclusão são feitas para eles e não com eles.

Eu como orientadora pedagógica na escola percebo a necessidade de planejamentos coletivos, o que hoje não existe na escola. Aí fica muito difícil colocar em prática tudo que a política educacional prevê no atendimento a esses alunos.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, "as políticas de inclusão elas não estão adequadas as necessidades dos alunos e a realidade do trabalho. Na minha opinião elas não se comunicam com a realidade da escola", posicionamento incisivo frente ao descaso do poder público com a educação nacional, mesmo que hajam, segundo ela, avanços. Esse distanciamento da realidade pode apontar uma tímida participação coletiva nas decisões, ou até mesmo, na própria formulação das políticas públicas, demonstrando de outro lado o interesse da professora nessa participação.

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, "falta muito para gente chegar o tipo de inclusão que nós precisamos", mas talvez esse lugar onde se deseja

chegar não exista, pois é da própria política pública seu inacabamento e movimento contínuo. Ao mesmo tempo não significa dizer que se possa contentar com as condições atuais, dada as angústias nas respostas dos profissionais.

Para a professora Bárbara, professora Regente do Ensino Fundamental (3º. Ano), “a escolarização dos alunos demanda muito conhecimento especializado, por isso a importância de participar de cursos, de palestras” e por isso ela sempre procura participar de capacitações. Fica evidente que, assim como a professora Bárbara, tem partido mais dos docentes a busca por capacitações do que seu oferecimento pelo poder público. Se houvesse um plano de formação seus resultados seriam diferentes, ampliando a qualidade educacional e os resultados no apoio aos alunos incluídos.

Quando a Vice-Diretora Fernanda traz a relevância de uma educação democrática, ao afirmar que é preciso “dar voz aos alunos porque as políticas de inclusão são feitas para eles e não com eles”, ela reafirma um aspecto atualmente presente na luta das comunidades de pessoas com deficiência, que demonstram que estão insatisfeitas com a não participação e silenciamentos.

Quanto a isso Crochik (2011, p. 54) argumenta que:

O contato com a pessoa com deficiência pode fortalecer uma das marcas da humanidade: a superação dos limites dados pela natureza; superação essa que, se pode ser visível no indivíduo – com ou sem deficiência – é sempre uma façanha coletiva.

Conforme a Orientadora Pedagógica Rafaela, na escola há “a necessidade de planejamentos coletivos” pois um dos elementos conflitantes é a incapacidade de se “colocar em prática tudo que a política educacional prevê no atendimento a esses alunos”. Há aspectos das garantias legais que parecem ser desconhecidos dos próprios docentes.

Considerando as diferentes visões e compreensões sobre a inclusão educacional, aos participantes foi indagado: **“Para você quais os empecilhos para o não acolhimento e inclusão dos alunos com deficiência?”**. As respostas foram muito interessantes pois demonstram a complexidade da educação enquanto direito:

Acredito que o maior empecilho é a falta de amparo adequado para o aluno, para o professor e para a família desse aluno. Como por exemplo, o amparo de fonoaudióloga e demais profissionais para ajudar então a sala de recursos multifuncionais.

Acho que falta maior preparo dos professores e da equipe de um modo geral pra lidar com alunos inclusos.

Penso que a escola ainda necessita de muitos recursos. Jogos, televisão, computador, impressora, etc. Eu vejo muita coisa que o professor traz. O

professor quando se depara com um aluno incluso muitas vezes ele adapta tudo sozinho.

Primeiro, formar e informar o professor. Nós que recebemos a criança muitas vezes sem saber o que fazer. Exemplo: um aluno disléxico, o que fazer? A falta de laudo, a falta de informação da própria família faz com que a escola fique também um pouco desorientada sem saber como lidar com o aluno

Acredito que a maior dificuldade seja de fato a falta de preparo dos profissionais da instituição e da própria família que também dá pouco suporte a escola.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, “o maior empecilho é a falta de amparo adequado para o aluno, para o professor e para a família desse aluno”. Essa falta de apoio também foi afirmada pela professora Maria José, professora da Classe Especial, que entende que “falta maior preparo dos professores e da equipe de um modo geral pra lidar com alunos inclusos”.

Costa (2011, p.39) afirma:

A principal meta dos professores no processo de acolhimento dos alunos com deficiência deve ser o acolhimento de suas necessidades educativas, para o alcance da autonomia intelectual, moral, social, para que tenham oportunidade de se diferenciarem como indivíduos humanos e felizes na experiência cotidiana com diferentes subjetividades na escola pública.

Como atua no cotidiano dos alunos, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e do currículo, a professora Bárbara, professora Regente do Ensino Fundamental (3º. ano), diz que faltam “Jogos, televisão, computador, impressora” e que “o professor às vezes adapta tudo sozinho”.

Para Glat; Pletsch (2009, p. 24). Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviço, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único.

Interessante que tal solidão laboral, conforme a Vice-Diretora Fernanda, muitas vezes produz certa inoperância, pois “muitas vezes o professor fica sem saber o que fazer”. Nessa direção a Orientadora Pedagógica Rafaela acredita “que a maior dificuldade seja de fato a falta de preparo dos profissionais da instituição e da própria família que também dá pouco suporte a escola”.

### 5.3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS/SRMS

Entendendo que os alunos incluídos têm direito ao AEE, nas entrevistas foi perguntado aos profissionais: *“Na sua opinião, como se dá a escolarização dos alunos incluídos nas salas regulares e atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)?”*, as respostas fazem referência ao conjunto de demandas sociais e intelectuais dos alunos:

Como professora da sala de recursos eu vejo que não há uma boa comunicação e relação e entendimento pedagógico entre o trabalho realizado nas classes regulares e o trabalho realizado na sala de recursos. Fica parecendo que o professor da sala regular acha que o aluno especial é só nosso e a carga de trabalho maior cai sobre nossos ombros. Se houvesse maior diálogo o trabalho teria maior qualidade.

A classe especial ela atende aqueles alunos que não tem possibilidades de serem incluídos em sala regulares como prevê a LDB, mas considero que o trabalho desenvolvido na sala de recursos é fundamental para o bom desempenho do aluno.

Quando eu recebo aluno com deficiência logo entendo o quanto é fundamental o trabalho na sala de recursos e eu procuro compartilhar as necessidades desses alunos com os professores da sala de recursos, mostrando para eles o que seria melhor para aquele aluno aprender.

Como eu te falei sou orientadora pedagógica da escola e entendo que a sala de recursos multifuncionais ela deveria ter mais recursos mais tecnologias, deveria ter mais professores para atender alunos surdos, alunos cegos e também aquelas outras crianças com mais comprometimento.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, *“não há uma boa comunicação e relação e entendimento pedagógico entre o trabalho realizado nas classes regulares e o trabalho realizado na sala de recursos”*. Esse aspecto, em tom de reclamação, aponta para o necessário avanço de maior diálogo. Ainda afirma que *“fica parecendo que o professor da sala regular acha que o aluno especial é só nosso e a carga de trabalho maior cai sobre nossos ombros”*, o que alerta para o compromisso ser coletivo, no que diz respeito ao atendimento do aluno.

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, os *“alunos que não tem possibilidades de serem incluídos em sala regulares como prevê a LDB”* tem o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, e para Bárbara, é importante compartilhar as necessidades desses alunos com todos os outros professores.

Conforme a Orientadora Pedagógica Rafaela *“a sala de recursos multifuncionais deveria ter mais recursos, mais tecnologias, deveria ter mais professores para atender alunos*

surdos, alunos cegos e também aquelas outras crianças com mais comprometimento”. Porém, o que foi constatado é que, pela falta de contratação de mais profissionais, a Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs tem sido mais utilizada para o atendimento dos alunos com laudo e aqueles com maiores comprometimentos, quando deveria atender a mais alunos.

Para o entendimento da prática, questionamos: **“Como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs relacionam teoria e prática às demandas específicas dos alunos em ambientes de inclusão escolar?”** Eles responderam:

Eu entendo que nós professores da sala de recursos temos procurado colocar em prática as teorias que nos aprendemos é claro que nem sempre aquilo que nós aprendemos dá conta daquilo que o aluno precisa. Por isso, muitas vezes precisamos ser mais criativos do que os cursos que fizemos.

Entendo que o trabalho da sala de Recursos Multifuncionais/SRMs exige bastante conhecimento teórico, do contrário, os professores de lá terão dificuldades de compreender o aluno em suas necessidades psicológicas, intelectuais, culturais, cognitivas, por isso então ser professores da sala de recursos é um desafio que envolve muita pesquisa e estudo contínuo.

Em sala de aula procuro trabalhar com todos alunos e tem sido um problema ter que dar conta de todas as demandas de todos alunos e também dar conta dos alunos incluídos com algum comprometimento sensorial, intelectual, cognitivo. Hoje, eu sempre falo da necessidade de ter mais mediadores, professores de apoio aqui na minha classe, do contrário o trabalho e o atendimento com esses alunos será falso.

Teoria e prática devem caminhar juntos e percebo que falta muito conhecimento teórico sobre certos tipos de deficiência, por isso procuro trazer e comunicar a Secretaria de Educação a necessidade de cursos de capacitações. Por exemplo: o que é Síndrome de Asperger ? Essa foi uma pergunta feita por um professor que recebeu um aluno com Asperger. Tive que conversar com ele e buscar mais conhecimentos na Secretaria de Educação e procurar mais capacitação para atender esse aluno depois para entender também as demandas linguísticas e intelectuais dele. Então, teoria e prática envolve tanto a classe comum como a sala de recursos.

Realmente, a escola deveria ter reuniões coletivas para que todos conhecessem todas as necessidades dos alunos e hoje isso não tem acontecido.

Geralmente, cada professor faz o que pode sozinho lá dentro de sua sala de aula, o que gera um certo isolamento da prática de cada um.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, “os professores da sala de recursos tem procurado colocar em prática as teorias que aprendem”, mas aponta para a necessidade de ultrapassar com criatividade tudo que têm aprendido. Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, “o trabalho da sala de Recursos Multifuncionais/SRMs exige bastante conhecimento teórico” para atender

os alunos em suas necessidades psicológicas, intelectuais, culturais, cognitivas, dentre outros elementos que envolvem a pesquisa.

Reily (2006, p. 48) contribui dizendo que:

Quando o professor decide ampliar a utilização de imagens na sala de aula, a questão que invariavelmente se apresenta é a necessidade de coletar um novo acervo de imagens. (...). Nesse processo de coleta, não é apenas o conteúdo tratado que interessa, mas a autoria, o estilo e a época da produção, o tipo de imagem (fotografia, pintura, desenho gravura, esquema, ilustração, gráfico, por exemplo) e, sem dúvida nenhuma, a qualidade estética do trabalho.

A crítica de Adorno (2000) ao pragmatismo concentra-se no pensamento de Dewey, que sugeria que uma idéia é um instrumento para solucionar problemas; ela não seria verdadeira ou falsa, mas eficaz ou não. Desse modo, “Pensar é o estabelecimento exato e deliberado de conexões entre o que é feito e suas consequências” (Dewey, 1916, cap. 11, p. 13).

Sobre essa categoria, a pesquisa, a professora Bárbara, professora regente do Ensino Fundamental (3º. ano), afirma que trabalhar com todos alunos incluídos envolve ter mais mediadores, pois do contrário o trabalho e o atendimento será falso. Ao que tudo indica há muita fragilidade no processo de inclusão, apesar de sua importância, e que as questões que envolvem o mero atendimento legal devem ultrapassar as aparências e avançar rumo à qualidade social de educação e aprendizado significativo.

Vale destacar o papel do professor no processo de mediação, pois através de atividades sistematizadas, que busquem o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, a partir dos conhecimentos das especificidades de cada aluno.

Queiroz (2012; 2013, p. 66) também nos mostra essa importância do papel do professor enquanto:

[...] mediador entre o conhecimento e o aluno, o papel do professor ganha especial destaque, cabendo-lhe a criação e a gestão de práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula, que contemplem as diferenças e as especificidades nos processos de aprendizagem destes alunos, dotando-os de competências para uma vida autônoma e de qualidade.

Observando as respostas da Vice-Diretora Fernanda, sobre sua concepção de conhecimento científico e prática docente, compreende que “teoria e prática devem caminhar juntos”, assim como o conhecimento especializado, pois segundo ela “falta muito conhecimento teórico sobre certos tipos de deficiência”.

Adorno (1995, p. 4)

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado - tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Conforme a Orientadora Pedagógica Rafaela, “a escola deveria ter reuniões coletivas para que todos conhecessem todas as necessidades dos alunos e hoje isso não tem acontecido”, aspecto que pode auxiliar na democratização do conhecimento especializado.

Na relação entre direitos educacionais e inclusão, questionamos: ***“Dentro de sua realidade, como o Decreto Lei no 7.611 de 2011 de fato se materializa na organização do desenvolvimento do trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e das salas regulares?”***. As respostas dadas foram:

Como professora da sala de recursos tenho que conhecer bastante essa lei nº 7.611 porque de fato é a lei que regulamenta a sala de recursos e o funcionamento dela. Sendo assim, sempre estou atenta a realidade do aluno e as garantias dessa lei.

A lei nº 7.611 ela é muito importante e desde então nos temos brigado para existir intérpretes de libras dentro da classe especial, tradutor de libras, professores de apoio para os alunos que tem maiores necessidades e outros profissionais. Na classe especial não temos observado a presença de todos esses profissionais garantidos na lei nº 7.611. Isso mostra que a lei existe, mas aqui no município de Caxias tem sido um problema, principalmente na contratação de professores que atenda a necessidade dos alunos.

Realmente conheço pouco sobre essa lei, mas entendo que se ela regulamenta a sala de recursos e também o trabalho das salas regulares é uma boa lei. E nós professores devemos estar atentos a elas.

É realmente garantir na escola o cumprimento da lei nº 7.611 tem sido um desafio, principalmente porque a Secretaria de Educação não disponibiliza todos os profissionais necessários garantidos pela essa lei e nem tampouco capacitações dos professores que já estão aqui de modo contínuo, tudo é muito precário.

É realmente se todos conhecessem essa lei o que ela diz, saberia o quanto ela é importante para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. E as necessidades educacionais deles seriam melhores atendidas. Realmente, é preciso de uma conscientização política para o envolvimento de todos nesse desafio educacional.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, cabe a ela “conhecer bastante essa lei nº 7.611” porque de fato é a lei que regulamenta a sala de recursos. É evidente que todos deveriam conhecer essa lei, pela sua importância e abrangência em todas as instâncias da inclusão educacional.

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, a lei nº 7.611 de 2011 é muito importante por garantir Intérpretes de Libras e professores de apoio para os alunos com deficiência, mas no Município de Caxias a contratação de professores tem sido obstada pelas condições do atual estágio econômico do município.

Para a professora Bárbara e para a Vice-Diretora Fernanda, os professores devem estar atentos às garantias legais da inclusão, “principalmente porque a Secretaria de Educação não disponibiliza todos os profissionais necessários garantidos pela lei”, assim como “capacitações dos professores”, dentre outras garantias que demandam a inclusão de alunos na escola. Por isso que, para a Orientadora Pedagógica Rafaela, “é preciso conscientização política para o envolvimento de todos nesse desafio educacional”.

#### 5.4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Sobre a práxis educacional transformadora ou “princípio construtivo” do tempo, Adorno (1995, p. 24) fez referência a Benjamin:

O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a umas práxis transformadoras.

A compreensão da práxis educacional, na dialética entre teoria e prática, perguntamos: **“Como se dá o processo de adaptação curricular para o atendimento e apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos considerados com deficiência?”**. Os profissionais disseram que:

É eu fico pensando que os conhecimentos escolares deveriam ter maior apoio do governo por exemplo, ter livros didáticos melhor adaptados para atender esses alunos, por isso a disparidade entre aquilo o que o aluno deveria aprender e aquilo o que ele realmente aprende.

A adaptação curricular é muito importante na classe especial porque ela aproxima o aluno daquilo que é conhecimento histórico, conhecimento científico, conhecimento da sua própria língua e tantos outros conhecimentos por isso vejo o quanto é importante a adaptação curricular porque há alunos que não conseguem aprender quando estão na sala regular e vem aqui para classe especial para serem atendidos.

Quando eu observo alunos que veio do 2º ano para o 3º e se o professor do ano anterior não fez um bom trabalho esse aluno terá inúmeras dificuldades. Por isso, a adaptação curricular deste de quando ele entra na escola deste da educação infantil é tão importante para o desenvolvimento dele.

Bem. Eu entendo que a gestão de uma escola envolve também a preocupação com a adaptação curricular. Por isso, como vice diretora sempre estou atenta as necessidades dos alunos, principalmente quando os pais vem reclamar que o trabalho e aprendizado não estão acontecendo.

O planejamento é fundamental para a adaptação do currículo porque não dá aprender os conhecimentos científicos separados eles deveriam ser ensinados de modo interdisciplinar para todos alunos, principalmente para aqueles que tem alguma deficiência.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, era preciso ter livros didáticos adaptados para atender aos alunos incluídos, por isso, segundo ela, “a disparidade entre aquilo o que o aluno deveria aprender e aquilo o que ele realmente aprende”.

Costa (2009, p.61) afirma:

É urgente que as escolas contemplem o atendimento à diversidade dos alunos sem seus projetos pedagógicos, atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que ainda permitem a segregação na escola pública.

Segundo Adorno (1995, p.204), se “o problema das práxis está entrelaçado com o do conhecimento”, a determinação da relação teoria-práxis é dependente da determinação da relação entre sujeito e objeto.

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, essa “adaptação curricular é muito importante na classe especial porque ela aproxima o aluno daquilo que é conhecimento histórico, científico, de sua própria língua.

É um processo de conquista, que deveria ser contemplado ainda durante o processo de formação inicial dos professores, na qual deveriam ser garantidos estudos sobre:

[...] a atuação colaborativa entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, que o apoio pedagógico seja efetivado, principalmente, no campo da classe comum e que essa formação seja alicerçada em uma base comum de modo a garantir a apropriação de estratégias pelo professor para o cotidiano escolar (BRAUN, 2012, p. 75).

Essa adaptação tem respaldo na fala da professora Bárbara, professora Regente do Ensino Fundamental (3º. ano), quando alega observar que alguns alunos do 2º e 3º anos, especialmente aquele que não foram amparados didaticamente no ano anterior, apresentam mais dificuldades dos que os que tiveram algum apoio especializado.

Por tais motivos, a Vice-Diretora Fernanda, entende que a gestão de uma escola envolve também a preocupação com a adaptação curricular, visibilizando um aprendizado

significativo. Outra demanda necessária é apontada pela Orientadora Pedagógica Rafaela, que afirma a importância de um planejamento para a adaptação do currículo de modo interdisciplinar, especialmente para aqueles que têm alguma deficiência. Com base no texto de Marin e Braun (2013, p.54).

A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto

## 5.5 INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL

Considerando a questão: ***“Dentro de sua experiência, que resultados são esperados pela família uma vez que as garantias legais argumentam plena inclusão e sucesso escolar?”***. Os profissionais responderam:

É realmente as famílias sempre esperam o melhor, mas a escola não tem dado o melhor e na minha experiência o que a família espera é que seja cumprida a lei pelo menos, mas nem isso o que temos na mão pra trabalhar tem permitido a nós.

É preciso ter bastante comunicação com a família, mas as famílias também precisam entender o lado dos professores. Eu na classe especial percebo que a experiência de inclusão tem sido frustrante para alguns e eu realmente entendo a necessidade de maiores condições, inclusive para apoiar as famílias.

Entendo que os resultados que as famílias esperam são resultados que envolvem o desenvolvimento de seus filhos, principalmente o fato de não serem reprovados no final do ano, mas atualmente muitos professores aprovam os alunos porque durante o ano não se comprometeram com o que eles poderiam, ou seja, numa melhor condição de trabalho.

Realmente, é preciso ter muito jogo de cintura para atender as famílias em suas necessidades. Eu procuro fazer bastante reuniões, encontros com os pais para ouvi-los e perceber as necessidades deles e de seus filhos.

A orientação pedagógica envolve um compromisso muito grande com a família, por isso família, escola, pais e responsáveis e professores precisam trabalhar juntos comunicando aquilo que o aluno está aprendendo fora da escola também.

Segundo a Professora Janaína, professora da Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs, “as famílias sempre esperam o melhor, mas a escola não tem dado o melhor”, o que aponta para algo contraditório do ponto de vista do atendimento educacional. Pode ser que essa

contradição não seja tão facilmente resolvida, se perdurarem as bases que fundamentam a educação nacional e, por conseguinte, a lógica de atendimento nos municípios brasileiros. Para Janaína, “a família espera é que seja cumprida a lei pelo menos, mas nem isso” a escola cumpre, por não ter em mãos as condições de trabalho.

No relato da professora Bárbara, professora Regente do Ensino Fundamental (3º. Ano), “muitos professores aprovam os alunos porque durante o ano não se comprometeram como deveriam”. Esse relato e constatação é preocupante, dado o compromisso ético do docente com a educação. Para a Vice-Diretora Fernanda e Orientadora Pedagógica Rafaela respectivamente, “é preciso ter muito jogo de cintura para atender as famílias em suas necessidades” e “envolver todos num compromisso com a família, (...) escola, pais e responsáveis e professores”.

Conforme a professora Maria José, professora da Classe Especial, para evitar desconfortos e ao contrário, estabelecer parcerias entre escola e família, “é preciso ter bastante comunicação com a família”, para que haja mútuo entendimento entre as partes. Na experiência da professora Maria José, “a experiência de inclusão tem sido frustrante para alguns”, por conta das condições de trabalho no apoio aos alunos e suas famílias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados coletados para a pesquisa na Escola Eulina Pinto de Barros pode-se concluir vários elementos dentro de cada categoria analisada. As categorias dizem respeito, a Formação Docente; Políticas Públicas Educacionais; Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs; Adaptação Curricular; e Inclusão Educacional e Social. Essas categorias geradoras das entrevistas semiestruturadas puderam favorecer a compreensão da educação inclusiva no município de Duque de Caxias. Sobre a formação docente foi possível concluir que: Torna-se necessário maior investimento por parte da gestão educacional do município em políticas públicas de formação continuada, considerando que os profissionais de educação atendem aos diversos alunos com múltiplas diferentes deficiências. Sendo assim, foi constatado nas falas dos docentes a fragilidade da formação inicial e universitária para o atendimento das demandas educacionais dos alunos com deficiência incluídos no município. Tal afirmativa é possível por conta da fragilidade encontrada na fala dos professores que iniciaram o atendimento dos alunos em salas regulares sem a devida preparação.

De igual modo, a formação dos profissionais de educação além de demandar maior investimento do poder público, deveria contar com um tempo; específico para essa formação. A partir do aligeiramento da formação na atualidade dos docentes, fica claro a centralidade das demandas cotidianas e a dificuldade dos diretores da escola na liberação desses profissionais para cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, mesmo sendo poucas e tímidas as ações de formação continuada. Cabe ressaltar o investimento dos docentes no apoio didático curricular e pedagógico a esses alunos.

Torna-se fundamental a formação continuada no exercício das atividades de Educação, uma vez que os materiais e os recursos didáticos oferecidos/trabalhados pouco se aproximam das reais demandas dos alunos incluídos. Quando se trata da formação dos professores que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais /SRMs, fica claro que esses professores tem uma formação mais especializada, mas nem sempre, existe a possibilidade de diálogo pedagógico com professores das regentes salas regulares.

Esse diálogo é fundamental porque, a experiência dos diferentes profissionais professores no atendimento a esses alunos, uma vez compartilhada aprimora o olhar e a sensibilidade de todos os profissionais no atendimento de inclusão educacional. Em se tratando do incentivo da gestão da escola na formação docente, ficou demonstrada pelas observações de campo a consciência dos gestores em promoverem um ambiente escolar, na

unidade escolar com cursos de formação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, mas que no atual estágio de desenvolvimento educacional poucas mudanças tem resultado em ações concretas em apoio a esses alunos.

Ficou evidenciado o baixo investimento econômico na formação dos docentes tanto dos docentes que atuam nas salas regulares, como também os professores das Salas de Recursos Multifuncionais/ SRMs. Quando se relaciona políticas públicas de Educação e o investimento econômico no aprimoramento das práticas, fica evidente o baixo investimento na formação continuada. Além, do baixo investimento na compra de equipamentos didáticos e tecnologias apropriadas para o atendimento a esses alunos.

Sobre as condições materiais objetivas de trabalho, os professores puderam demonstrar a carência de materiais adaptados para a adequação curricular desses alunos. Portanto, no desenvolvimento de conceitos linguísticos e conceitos que precisam ser desenvolvidos nos diferentes conteúdos disciplinares, e a relação com o concreto e materiais de apoio tornam-se fundamental.

Diante do baixo investimento econômico na educação encontra-se todos seus impactos nos planos de carreira docente; uma vez que é baixa a valorização daqueles profissionais especializados para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais/ SRMs o que aponta a desvalorização da Educação Nacional e também no município de Duque de Caxias.

No que se refere à categoria de Políticas Públicas seguem as considerações finais considerando os objetivos e as questões deste estudo: as Políticas Públicas como a Lei nº 7.611/2011 tornaram-se organizadas as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs. Na atualidade as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs demandam de maior desenvolvimento teórico nas práticas pedagógicas, e também na ampliação desse conhecimento aplicado para o desenvolvimento das práticas dos docentes nas classes regulares. Logo as políticas públicas não favorecem maior investimento didático pedagógico nessa relação dialética entre teoria e prática, o que tornam-se uma demanda não apenas do município de Duque de Caxias como também de outros municípios do Brasil.

As políticas Públicas educacionais revelam-se como um movimento que historicamente apontaram a resistência das minorias frente as demandas das pessoas com deficiência. Isso porque as políticas públicas são fundamentais para garantir os direitos. Na pesquisa deste estudo ficou evidenciado que os movimentos de resistência estão presentes quando os profissionais de Educação resistem aos elementos ideológicos da inclusão, apontando a necessidade de parcerias interinstitucionais para a melhoria da qualidade de educação, tendo como apoio as políticas públicas de educação da perspectiva inclusiva.

De igual modo, as políticas públicas educacionais tendem a revelar experiências formativas diversas, mas que ainda são frágeis do ponto de vista no atendimento mais particularizado das múltiplas deficiências apresentadas por nossos alunos. A fragilidade das políticas diz respeito a concentração de demandas voltadas apenas para o público de alunos cegos, surdos deixando em aberto um atendimento mais especializado das demandas por exemplo dos surdos e cegos, e os diferentes espectro do autismo.

Sobre a apropriação e os desdobramentos das políticas públicas no município de Duque de Caxias, ficou evidente o distanciamento entre os discursos e as práticas educacionais. Tais distanciamentos foram pontuados pelos professores entrevistados que reclamaram da tímida participação coletiva nas decisões das formulações das políticas públicas locais.

Quanto ao conhecimento especializado, exigido nas políticas públicas em apoio a inclusão educacional, está garantido alguns profissionais que não estão presentes na escola entre esses profissionais estão o professor bilíngue para as classes bilíngue dentro das escolas, o professor de libras surdo para o ensino de libras nas Salas de Recursos Multifuncionais /SRMs; o professor cego para o treinamento específico de mobilidade, e maiores mediadores dentre outros profissionais não contemplados nas políticas públicas para a escola Eulina Pinto de Barros.

Mesmo não havendo alunos surdos na escola Eulina Pinto de Barros a lei garante a contratação, mesmo não havendo alunos surdos ou surdos e cegos; uma vez que a escola que deve está preparada para receber tais alunos e não a concentração desses alunos em poucas escolas do município.

Em se tratando ainda da categoria de análise dos desdobramentos das políticas públicas dentro da Escola Eulina Pinto de Barros, ficou constatado a falta de reuniões regulares favoráveis ao diálogo necessário para o atendimento dos alunos. A falta desse diálogo vem resultando numa solidão laboral uma vez que esses profissionais atuam de modo autônomo sem uma vinculação maior entre as práticas dos demais colegas docentes.

No que tange a categoria de análise das Salas de Recursos Multifuncionais /SRMs dos profissionais da Escola Eulina Pinto de Barros; o estudo constatou algumas questões: Ficou constatado o necessário diálogo entre os docentes que atuam na prática com os alunos incluídos. Esse diálogo é importante para o compartilhar das necessidades de todos alunos e de todos profissionais que ali atendem.

A Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs elas precisam de um leque de profissionais para o atendimento interdisciplinar de todos alunos, o que não vem acontecendo conforme

aponta a pesquisa. Como confirmado na Lei nº 7.611/2011 cabe a Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs; no atendimento educacional especializado, atender as necessidades psicológicas, intelectuais, culturais e cognitivas dos alunos dentro do processo de inclusão gerando maior qualidade social e aprendizado significativo.

Ficou constatado certa cisão entre a aplicação prática de elementos teóricos, o que aponta um certo risco de um pragmatismo descolado de teorias consistentes para o atendimento desses alunos, uma vez que na fala dos profissionais não ficou revelado a presença de um norte teórico específico. A falta desse referencial teórico sejam em diferentes teorias, demonstra a preocupação apenas com uma prática e não com a relação dialética entre teoria e prática.

No município de Duque de Caxias ficou constatado a centralidade de determinados atendimentos por exemplo para surdos em escolas pólos o que contraria a perspectiva mantida pela Lei nº 7.611/2011 para o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs, uma vez que todas as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs segundo a lei devem atender todos os alunos independente de suas necessidades físicas, sensoriais e cognitivas.

A categoria de análise denominada Adaptação Curricular foi possível considerar que a pesquisa apontou a necessidade de adaptação curricular para os alunos incluídos, os critérios científicos sobre tais adaptações revelaram-se pouco consistentes do ponto de vista de uma absorção específica de um determinado autor. Pela fragilidade teórica na relação entre teoria e prática ficou evidenciado que a adaptação curricular não vem acontecendo como é necessário gerando uma disparidade entre aquilo o que o aluno deve aprender e a estratégia do professor para o realce de determinados conhecimentos científicos curriculares.

Os alunos apontaram segundo a fala dos profissionais, muita dificuldade na absorção dos conhecimentos, aspecto resultante da falta de comunicação entre os profissionais e o desenvolvimento criativo das práticas pedagógicas.

Segundo alguns profissionais entrevistados podem-se observar que no 3º e 2º ano do Ensino Fundamental pouco preparo existe entre os alunos que estão incluídos e essa dificuldade da escola demonstra a importância do planejamento e da adaptação curricular no coletivo.

Já a última categoria de análise sobre Inclusão Educacional o estudo concluiu que as expectativas da família dos alunos incluídos se voltaram para inúmeras demandas, como por exemplo demandas por maior inserção de seus filhos ao conhecimento científico e maior diálogo entre escola e família.

A fragilidade no diálogo entre família e a inclusão educacional e social vem conduzindo a uma preocupação dos docentes por um maior atendimento a necessidade desses alunos o que envolve obviamente não apenas a demanda educacional mais também social.

As ações de inclusão não fazem, segundo este estudo pactos interinstitucionais para um progresso desse aluno em sociedade, principalmente quando se trata de maior inserção e preparação para o mundo letrado e quem sabe no mundo do trabalho também. Apesar das fragilidades materiais objetivas de trabalho há um esforço dos profissionais no processo de inclusão que se comprometem com a família e com a própria instituição escolar em desenvolver um trabalho dentro das condições possíveis.

Mesmo considerando a fragilidade da formação continuada, as condições objetivas necessárias de trabalho, o apoio necessário a esses alunos, esses profissionais revelaram um compromisso com o seu dever de educar.

## 6.1 CONCLUSÃO

A realização desse estudo muito contribuiu para a minha formação inicial ao mesmo tempo para o alargamento teórico no processo de revisão de literatura. Durante o período de revisão de literatura e a coleta de dados ficou evidente a urgente necessidade de maiores e mais pesquisas no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, o que demonstrou que os esforços nacionais para a inclusão estão presentes nos municípios, mas ainda mais como força de lei do que uma disposição própria dos sistemas de governo para inclusão da pessoa com deficiência.

Sendo assim, esse estudo torna-se fundamental em consonância com outros estudos, que revelam o compromisso com a escola democrática. O estudo revelou a importância da inclusão para o desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência e os professores que o atendem.

Esta relevância está e pode ser considerada um momento histórico fundamental para o desenvolvimento educacional, uma vez que a inclusão se preocupa com a democratização do conhecimento. A inclusão não atenderá apenas as pessoas com deficiência, mas a todos aqueles que estão presentes na escola.

O estudo demonstrou que a Escola Eulina Pinto de Barros esforça-se no coletivo das ações dentro das condições que lhe são oferecidas, o que demonstra um compromisso particular dos profissionais em diferentes instâncias com a humanização do processo formativo e o acolhimento das diferenças humanas.

Nesse ponto, a formação para a diferenciação humana e o acolhimento das diversidades é um exemplo que deve ser seguido continuamente por outras escolas; demonstrando que a lei por si só não é suficiente para a inclusão educacional, mas que o desenvolvimento no coletivo social para a inclusão revela-se como um compromisso humanitário para a inclusão de todos.

Em minhas considerações finais ressalto a relevância deste estudo e de estudos posteriores em níveis de doutorado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e apropriadas às diversas demandas dos alunos em sociedade. Sendo assim, cabe ressaltar o conhecimento especializado para o desenvolvimento intelectual, social, cultural, político e criativo daqueles que demandam por maior autonomia, ou seja, aqueles alunos que necessitam de maior acolhimento em sociedade e na educação escolar.

## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. A crítica cultural e sociedade. In: G. Cohn. (Org.). **Theodor W. Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a. p. 76-91.

\_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. “Educação para quê?”. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: **Educação e Emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.

\_\_\_\_\_. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. [S.l.: s.n.], 1969. Disponível em:

<<http://planeta.clix.pt/adorno/>>. Acesso em: 12 de jan. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais**: modelos críticos. 2. ed. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução Augustin Wernet, Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Tempo Livre. In: \_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. \_\_\_\_\_. “Teoria da Semicultura”. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: \_\_\_\_\_.

**Educação e Sociedade**, Campinas: Papyrus, dez. 1996, ano VII, n.56, p.388-411.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. 305 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2924>>. Acesso em: 04 de ago. 2017. (Tese de doutorado).

ALMEIDA, E.O.C. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC; SEESP, 2010.

ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O.; GRIBOSKI, C.; DUTRA, C. P. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para Atendimento Educacional Especializado**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006, 36 p.

ANASTACIO-PESSAN, F. L. A. **Evolução da nomeação após a aquisição de relações auditivo-visuais envolvendo figuras, palavras escritas e sílabas em deficientes auditivos**

**implantados.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, CAPES, INCT-ECCE, 2011.

ANDERSSON, R. Second language literacy in deaf students. In: AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K. (Ed.). **Bilingualism in deaf education.** Hamburg: Signum-Verl, 1994.

ANDRADE, M. **Tolerar é pouco?** Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 315f. Departamento de Educação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado).

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **NUANCES: Estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86100, maio/ago., 2013.

ARENDT, H. A dignidade da política: ensaios e conferencias. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **A promessa da política.** 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo, SP: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. [Original de 1929].

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 8. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002; c1975. (Obra escrita em 1934-1935).

BASSO, I. M. S; MASUTTI, M. L. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A. R. G; MASUTTI, M. L. (Org.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue:** Uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: UFSC, 2009.

BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição de linguagem pelos surdos. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro: INES, n. 6, 1997.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. The roots of language in the sign talk of the deaf. **Psychology Today,** New York, v. 6, p. 61-76, 1972.

BENJAMIN, Walter. **Anmerkungen.** In: *Gesammelte Schriften (GS)*, Francfort: Suhrkamp Verlag, 1981, Band I, 3.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1993. (Obras escolhidas. v. 1.).

BEVILACQUA, M. C. **Implante coclear multicanal**: uma alternativa na habilitação de crianças surdas. Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 1998. (Tese de Livre Docência).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação de Surdos**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 1998.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 01 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 01 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 9.180 de 07 de janeiro de 2004**. Regulamenta que a Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ foi escolhida para receber as turmas bilíngues de alunos surdos. Niterói, RJ: Prefeitura Municipal de Niterói, 2004. Disponível em: <[http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2004/01\\_Jan/07.pdf](http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2004/01_Jan/07.pdf)>. Acesso em: 12 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, [2008b](#).

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Revogada pela Lei n. 9.394, de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 02 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e das outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 01 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)>. Acesso em: 12 de mai. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 03 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 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: 01 de jul. De 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar 2010.** Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)>. Acesso em: 24 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira de Sinais – Libras,** Lei no. 5.626, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2.** Brasília, DF: Câmara de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB,** no. 9.394, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca:** enquadramento de ações para alunos com necessidades educativas especiais, 1994.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Distrito Federal: Senado federal; Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CAMPELLO, Ana Regina. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação de Educação, Florianópolis, 2008. 245f. (Tese de Doutorado).

CLARK, K. & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORDE. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br); [www.sedh.gov.br](http://www.sedh.gov.br)>. Acesso em: 23 de jun. 2017.

COSTA, V. A. da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com Deficiência**. Niterói: EdUFF, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes na e para a escola inclusiva. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas, Pedagogia**, UFF, Niterói, RJ - Edição Especial, Caderno n.11, 2006, p. 23-43.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In: CHAVES, D; COSTA, V. A.; CARNEIRO, J. C. (Org.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com Deficiência**. Niterói: EdUFF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 24 de mar. de 2014. \_\_\_\_\_. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na Escola Pública. In: MACHADO, Adriana Marcondes, et al. **Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação para a resistência contra a barbárie. In: Revista Educação. Adorno pensa a educação. São Paulo, **Segmento**, n. 10, Ano II, 2009, p. 16-25.

\_\_\_\_\_. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e educação inclusiva**. Secretaria de Direitos Humanos, PR, Brasília, DF, 2011. DE LEMOS, C.T.G. **Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da Abralín. 3. ed. Recife: Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco, 1982. p.97-126.

DIZEU, L. C. T. de B. & CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais construindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Mai./Ago. 2005. DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.27-40.

DUARTE, J. L.; BRAZOROTTO, J. S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília, SP: ABPEE, v. 15, n.3, p. 471-485, 2009.

- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**. Unesco: Brasília, DF, 1994.
- FARACO, C. A. **As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2010. (Linguagem & diálogo).
- FAVORITO, W.; FREIRE, A. M. F. Educação de surdos: um projeto de resistência ao discurso instituído. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3. Campinas, 2000. “Surdez: discutindo questões de educação”. (Trabalho apresentado).
- FAVORITO, W.; FREIRE, A.M. F. Educação de surdos: um projeto de resistência ao discurso instituído. Trabalho apresentado na sessão coordenada “Surdez: discutindo questões de educação”, na III Conferência de Pesquisa Sociocultural, Campinas, 2000.
- FAVORITO, W. **“O Dificil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas, SP : [s.n.], 2006.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Que educação nós surdos queremos**. Documento 008561/1999 elaborado pela Comunidade Surda no V Congresso Latino de Educação Bilíngue. Porto Alegre: UFRGS, abril 1999.
- FELIPE, T. A. **Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Revista Espaço – INES, 1997. p. 41-46, Vol. 7.
- FELIPE, Tânia Amara. Os processos de formação de palavra na LIBRAS. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006.
- FERNANDES, E. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem. In: Fernandes, E. (Org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-26.
- \_\_\_\_\_. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, Mediação, v. 2, 1999.
- FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**, [Montes Claros, MG], n. 2, p.13-21, 1998.
- FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronice. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação 2005.
- FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdo**. São Paulo: Plexus, 2003.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes\\_praticas\\_letramen-tos+surdos\\_2006.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramen-tos+surdos_2006.pdf)>. Acesso em: 23 de julho de 2017.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, São Paulo, v. 22, n. 34, p. 25-36, mai./ago. [2005?]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. de 2016.

FERNANDES, E.M. **Gestão em educação especial na perspectiva da inclusão**: estudo de caso do município de duque de caxias. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009, p.1557-1566.

\_\_\_\_\_. A implantação do modelo pedagógico em educação especial no município de Duque de Caxias – Relato de Experiência. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Ano 9, n. 20. São Paulo: Acontecimentos Culturais Impressão, 1989.

FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.

\_\_\_\_\_. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n° 9, p. 46-52, 1998.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Portaria 878/2009**. Niterói: Secretaria de Educação de Niterói, 2009.

GAIA, T. F. (2005). **Diagnóstico de habilidades linguísticas e de funções simbólicas de estímulos auditivos em portadores de implante coclear**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. (Dissertação de Mestrado).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008. \_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **O saber local**: novos ensaios sobre a antropologia interpretativa. Trad. Vera Melo Joscelyne. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. In: LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDFELD, M. Sociointeracionismo e surdez. In: \_\_\_\_\_. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002. Cap. 3, p. 47-87.

GOLFETO, R. M. **Compreensão e produção de fala em crianças com surdez pré-lingual usuárias de implante coclear**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. (Tese de Doutorado).

GONÇALVES, P. M. ; REIS, Haydêa M. Marino de S. ; VICTER, E. F. Atendimento Escolar de alunos com deficiência visual: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. **Revista SODEBRAS**, v. 8, p. 73, 2013.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: in introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. The bilingual and the bicultural person in the hearing and the deaf world. **Sign language studies**, [Cambridge], 77, 1992.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, 2006 [online]. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 de fev. de 2010.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2009.

GURGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós - modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006. \_\_\_\_\_. **Da diáspora**: Identidades culturais e mediações necessárias. Tradução Adelaine Resende. et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Reresentação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). **Competência em Tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011.

INEP. **RESUMO TÉCNICO – CENSO ESCOLAR**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)> acesso em 24/06/2011.

JOHNSON, Marysia. A philosophy of second language acquisition. **TESL Program**, London, Yale University Press, 2004.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**, FaE; PPGÉ; UFPel. Pelotas: n. 36, mai./ago. 2010, p. 155-174. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. 2012.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011.

KAUSS, C. T. ; REIS, Haydéa M. Marino de S. . O profissional professor e a educação Inclusiva: representações sociais em construção. In: **36 Reunião Anual da ANPEd, 2013, Goiânia**. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais.

KELMAN, C. A. Prós e contras sobre implante coclear: implicações educacionais. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008. **Anais ...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

KELMAN, C. A.; LIMA, P. O.; MACHADO, D. P. Aspectos educacionais e desenvolvimentais de crianças com implante coclear. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2007. **Anais ...** Londrina: UEL.

KOZLOWSKI, Lorena. A educação bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15 – 26. (Processos e Projetos Pedagógicos, v. 1).

LABORITT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo. Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. Grupo de Pesquisa CNPq: Surdez e Abordagem Bilíngue. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIMEP, 2012. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962-- Int.pdf>>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 201 - 218.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, UFPel, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

LILLO-MARTIN, D.C. **Parameter setting**: evidence from use, acquisition, and breakdown in American sign language; doctoral dissertation, University of California, San Diego. Ann Arbor: University Microfilms International, 1986.

LIMA, M. Do S. C. **Surdez, Bilinguismo**: entre o dito, o pretendido e o feito. Programa de Pós-graduação em Educação. Campinas, SP: Instituto de Estudos e Linguagem; UNICAMP, 2004. 261f. (Tese de doutorado).

LOPES, M.C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In: KARNOPP, L. B; KLEIN, M; LAZZARIN, M. L. L. (Org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: Negociações, Intercorrências e Provocações. Canoas. [S.l.]: ULBRA, 2011.

MACHADO, Paulo Cesar. ET al. **Diferença cultural e educação bilíngue**. Tese de doutorado em educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez. 2005.

MEIRELES, R. M. do P. L. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M.. B.W. B; MIRANDA, T.G.; DAMASCENO, A. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói, RJ: Intertexto, 2011.

MEIRELES, R. M. P. L. **Educação bilíngue de alunos surdos**: Experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010, 172 p. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014, p. 318 p. (Tese de Doutorado).

MIRANDA, D. G. **As mediações linguísticas do intérprete de Língua de Sinais na sala de aula inclusiva**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010. (Dissertação de Mestrado).

MORAES, W.S.G. **Educação de alunos surdos e formação de professores**: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública? Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NAKAYAMA, Antônia Maria. **Educação Inclusiva: Princípios e Representação**. 2007. 364 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, J. A. A. Cirurgia de Implante Coclear. In: \_\_\_\_\_. **SIMPÓSIO SURDEZ: Implicações clínicas e possibilidades terapêuticas**. Ribeirão Preto: USP, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca freiriana, 2009).

PAULA, L.S. Leitura escrita letramento: que espaço ocupam na educação infantil. **Revista Editorial Espaço Aberto**, [São Paulo], 2004.

PERLIN, G.T. A cultura surda e os intérpretes da língua de sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7 n.2, p. 137-147. Campinas, jun, 2006. ISSN: 1676 -2592. (Línguas de sinais: identidades e processos sociais - grupo de estudos e subjetividade).

PERLIN, G. T. **História de vida surda: Identidades em questão**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998a, 93f. (Dissertação de mestrado).

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ser e o estar sendo surdo: alteridade diferença e identidade**. Programa de PósGraduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de doutorado).

PERLIN, G. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, 2003, p. 217-226.

PINTOR, N. A. M. **Caminhos para a Inclusão: sabor de Escola**. 1. ed. [S.l.: s.n.], jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma análise do Projeto Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) na Rede Municipal de Ensino de Niterói/ RJ**. Fundação Osvaldo Cruz, Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2011. (Tese de doutorado).

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação n Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 31-73.

QUADROS, R.M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Instituto de Letras e Artes, PUC-RS. Porto Alegre, 1995. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- \_\_\_\_\_. **Exame Prolibras**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- \_\_\_\_\_. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007.
- \_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicap.br>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.
- \_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.
- \_\_\_\_\_; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos**. [São Paulo:]: Eletrônica; Arara Azul, 2007.
- \_\_\_\_\_; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de março de 2011.
- REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- REIS, Haydéa M. Marino de S.; BRUNO, D. L. F. O espaço urbano e a inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: LIMA, J C P; VILAÇA, M L C; ALMEIDA, T M S A. (Org.). **Pesquisas e experiências interdisciplinares: sociedade, cultura, memória e discurso**. 1ed. Rio de Janeiro, 2016, v. 1, p. 80-86.
- REIS, Haydéa M. Marino de S.. **Desenvolvimento do Pensamento Através da Práxis Filosófica**. In: 14ª Edição da UERJ sem Muros - Sub-Reitoria de Extensão e Cultura / Departamento de Extensão Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004, Rio de Janeiro. 14ª Edição da UERJ sem Muros, 2004.
- RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- ROCHA, S. M. da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: Um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, 160 p.

ROSA, R. A. **A gênese do progresso**: influências estéticas na Filosofia da Nova Música de Theodor W. Adorno. Caxias do Sul, RS: Educus, 2003.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do interprete**. Campinas: Arara Azul, 2005.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostimizados**. Ano I, n. 1, 1.º semestre 2003. Disponível em:

<<http://www.planetaeducacao.com.br>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Identidade e surdez**: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. (Caderno de Autoria).

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: \_\_\_\_ (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 107-155.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Razões Plurais**: itinerários da racionalidade no século XX: Adorno, Bergson, Derrida, Levinas, Rosenzweig. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 93.

STROBEL, K. **As Imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

\_\_\_\_\_. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf)>. Acesso em: 12/02/2014. (Tese de Doutorado).

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n° 9, p. 38-45, 1998.

\_\_\_\_\_. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre, Mediação, 1999. v. 2.

THOMA, A. S. Educação de surdos: dos espaços e tempos de exclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: \_\_\_\_\_. LOPES, M. C. (Org.). **Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais e movimentos surdos no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas 2010, p.107-131.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

VEIGA-NETO; LOPES, Maura Corsini. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: \_\_\_\_\_. **Perspectiva**, v. 24, n. Especial. Florianópolis, jul./dez. 2006, p. 81-100.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005, 202p. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro2.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2007. (Cultura e Diversidade).

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T.(Org.).

**Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. 2000. p.7-72.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

**Comentário [APS23]:** ESSA LISTAGEM SERVE DE BASE PARA AS REFERÊNCIAS QUE ESTÃO DESCRITAS NOS ELEMENTOS TEXTUAIS DA DISSERTAÇÃO?

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Comprovante de Envio do Projeto – Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE DO GRANDE  
RIO PROFESSOR JOSÉ DE  
SOUZA HERDY - UNIGRANRIO



#### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS DESDOBRAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS/SMRs

**Pesquisador:** SIMONE DE OLIVEIRA NUNES

**Versão:** 1

**CAAE:** 61781216.1.0000.5283

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE UNIGRANRIO

##### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 116570/2016

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E OS DESDOBRAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS/SMRs que tem como pesquisador responsável SIMONE DE OLIVEIRA NUNES, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy - UNIGRANRIO em 09/11/2016 às 09:37.

**Codereço:** Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160  
**Endereço:** 25 de Agosto      **CEP:** 25.071-202  
**UF:** RJ      **Município:** DUQUE DE CAXIAS  
**Telefone:** (21)2672-7733      **Fax:** (21)2672-7733      **E-mail:** cep@unigranrio.com.br

**ANEXO 2 - Carta de Anuência**

 **DUQUE DE  
CAXIAS**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)  
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias - RJ, 8 de novembro de 2016

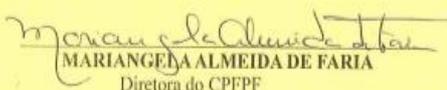
De: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire  
Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.<sup>a</sup>, Simone de Oliveira Nunes, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio, para que possam realizar uma visita de observação pesquisa de campo.

Esclarecemos que as informações visam auxiliá-lo no projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Haydêa M. M. de S. Reis.

Cordialmente,

  
**MARIÂNGELA ALMEIDA DE FÁRIA**  
Diretora do CPPFF  
Matrícula: 09.472-6

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariângela Almeida de Faria

### ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE  
**UNIGRARIO**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Educação na Perspectiva Inclusiva e os Desdobramentos da Práxis Pedagógica em Salas de Recursos Multifuncionais- SMRS. Você foi selecionada pela tipologia de pesquisa aplicada, de campo e qualitativa, devido ao fato da mesma se adequar aos objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, pois faz parte do caráter ético dessa pesquisa a respeitabilidade do sujeito participante.

Os objetivos deste estudo são: Objetivo geral: Conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação docente para atuar com alunos especiais, bem como compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; como os professores atuam em salas regulares de ensino e sala de Recurso Multifuncional; Objetivos específicos: investigar aspectos legais vigentes sobre Inclusão Escolar, Formação Docente e Políticas Públicas com ênfase para o funcionamento de sala de Recurso Multifuncional; entrevistar professores de classe regular de ensino, que tenham alunos inseridos em sala de Recurso Multifuncional; Entrevistar professor (a) regente de sala de Recurso Multifuncional indagando sobre sua formação docente e atuação profissional; Identificar e analisar as relações de trabalho existentes entre professores de classes regulares de ensino e docente de sala de Recurso Multifuncional, quanto ao atendimento de alunos especiais, matriculados na escola campo e; Analisar aspectos da representação da historicidade, da memória, e do discurso dos docentes entrevistados acerca do conceito de Educação Inclusiva. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser sujeito participante, respondendo as questões do roteiro de entrevista semiestruturada.

Não há riscos iminentes com a sua participação no processo de pesquisa.

Os benefícios relacionados com a sua participação são possibilitar a reflexão sobre a educação inclusiva no contexto brasileiro bem como propostas que contribuam para a formação docente voltadas ao processo inclusivo no sistema educacional.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois será valorizado o caráter confidencial, sigiloso e o respeito a todos os sujeitos envolvidos nesse

---

processo, de acordo com a Resolução CNS n.º466, de 12 de dezembro de 2012.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com os pesquisadores responsáveis: pesquisadora Simone de Oliveira Nunes no email: [sitreis@ig.com.br](mailto:sitreis@ig.com.br), ou no telefone (21) 972089841e orientadora Haydêa Maria Marino de Sant'Anna Reis no email: [hmaria@unigranrio.edu.br](mailto:hmaria@unigranrio.edu.br), ou no telefone: (21) 99859-5277.

*Simone de Oliveira Nunes*

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP25071-202 TELEFONE (21)2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: [cep@unigranrio.com.br](mailto:cep@unigranrio.com.br)

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pai / Mãe ou Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

**ANEXO 4 – Roteiro de Entrevista****ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO**

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Durante cada encontro de entrevistas com os docentes serão registradas as seguintes observações:

1 – Como você considera sua formação docente, inicial e continuada?

---

---

---

2 – Em sua formação inicial existiram disciplinas que o(s) habilitasse ao atendimento dos alunos considerados com deficiência?

3 - Como considera as políticas públicas de inclusão?

---

---

---

4 - As políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva se comunicam com sua realidade de trabalho e com a escolarização adequada para os alunos?

---

---

---

5 - Na sua opinião, como se dá a escolarização dos alunos incluídos nas salas regulares e atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs?

---

---

---

6 - Como se dá o processo de adaptação curricular para o atendimento e apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos considerados com deficiência?

---

---

---

7 - Você considera adequado o investimento público na formação docente para o atendimento dos alunos incluídos?

---

---

---

8 – Para você quais as empecilhos para o não acolhimento e inclusão dos alunos considerados com deficiência?

---

---

---

9 - Dentro de sua experiência, que resultados são esperados pela família, uma vez que as garantias legais argumentam plena inclusão e sucesso escolar?

---

---

---

10 - Como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs relacionam teoria e prática às demandas específicas dos alunos em ambientes de inclusão escolar?

---

---

---

11 – Dentro de sua realidade, como o Decreto Lei nº 7.611 de 2011 de fato se materializa na organização do desenvolvimento do trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs e das salas regulares?

---

---

---