

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DO PARLAMENTO

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
“LEGISLATIVO E DEMOCRACIA NO BRASIL”

MILTON ANDRADE DO NASCIMENTO

Políticas Públicas de Educação Inclusiva: compromissos
e responsabilidades do Poder Público, da Escola e dos
Professores

São Paulo
2015

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DO PARLAMENTO

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
“LEGISLATIVO E DEMOCRACIA NO BRASIL”

MILTON ANDRADE DO NASCIMENTO

Políticas Públicas de Educação Inclusiva: compromissos
e responsabilidades do Poder Público, da Escola e dos
Professores

Monografia apresentada à Escola do
Parlamento da Câmara Municipal de
São Paulo como requisito parcial
para aprovação no curso de Pós-
Graduação Lato Sensu “Legislativo e
Democracia no Brasil”.

Orientador: Afonso Martins Andrade

São Paulo
2015

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DO PARLAMENTO

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
“LEGISLATIVO E DEMOCRACIA NO BRASIL”

MILTON ANDRADE DO NASCIMENTO

Políticas Públicas de Educação Inclusiva: compromissos
e responsabilidades do Poder Público, da Escola e dos
Professores

Média da avaliação da banca examinadora.

Nota final:

São Paulo, de de 2015.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Afonso Martins Andrade

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Ana Paula, que sempre me incentivou com muita paciência e carinho; à minha filha, Juliana, a quem tanto amo e que muito me ajudou nesta minha trajetória e; ao meu filho, Pedro, a quem tanto amo e curto de paixão.

AGRADECIMENTOS

À **Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo**, pela oportunidade de realização de mais uma meta na minha carreira como professor da rede municipal de São Paulo.

A todos os meus **colegas de curso**, especialmente, Humberto, Everton e Guilherme, pelas valiosas contribuições e presteza no auxílio às atividades e discussões durante o curso.

A todos os professores da Escola do Parlamento, especialmente ao Prof.^o Eduardo José Grin, pelas aulas interessantíssimas e desafiadoras sobre os clássicos.

Às queridas professoras. Muito obrigado por participarem dessa experiência de busca. Agradeço o interesse e as contribuições tão gentilmente oferecidos, possibilitando a realização desse trabalho.

Ao meu orientador Prof.^o Dr. Afonso Martins Andrade, pelas valiosas contribuições e atenção em todos os momentos da realização desse trabalho.

À minha esposa Ana Paula e ao meu filho Pedro, pela compreensão dos momentos de ausência.

À minha filha Juliana, pelo apoio, dedicação, presteza e carinho no trabalho de revisão final dessa monografia.

“A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos menos dóceis e disciplinados”. (ABRAMOWICZ,1997).

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo (1) descrever e refletir o fenômeno da educação inclusiva a partir das responsabilidades e compromissos do poder público, da escola e dos professores, e (2) identificar as representações de professores de uma escola pública da rede municipal sobre essa inclusão e todo esse processo de ensino-aprendizagem voltado aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Para tanto, esta pesquisa discorre sobre os fundamentos e pressupostos da inclusão escolar discutida por Mantoan e Prieto (2006) e sobre a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, tendo como foco a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular e as possíveis definições dos papéis desempenhados pelos profissionais da educação num contexto educacional inclusivo. Por fim, é utilizado como base o conceito de representações sociais proposto por Moscovici (2003).

A abordagem metodológica utilizada foi do tipo descritiva, de cunho qualitativa. O contexto de investigação foi uma escola pública da rede municipal, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de questionários impressos entre maio a junho de 2015.

Os resultados obtidos são apresentados em duas seções: a primeira diz respeito às representações das professoras sobre a educação inclusiva. Na segunda estabelece-se um contraponto entre o que está posto na lei e o “modelo” de inclusão que de fato ocorre na sala de aula.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Inclusiva; Alunos com Necessidades Educacionais Especiais;

ABSTRACT

This research aims to (1) describe and reflect the phenomenon of inclusive education from the responsibilities and commitments of the government, the school and teachers, and (2) identify the representations of teachers of a public municipal school of this inclusion and the whole process of teaching and learning turned to students with special educational needs. Therefore, this research discusses the fundamentals and assumptions of school inclusion discussed by Mantoan and Prieto (2006) and the background of the Municipal School teachers, focusing on the inclusion of students with special educational needs in mainstream education and the possible definitions of the roles played by the teachers in an inclusive educational context. Finally, the concept of social representations proposed by Moscovici (2003) is being used as basis for this work.

The methodological approach used was descriptive, qualitative. The research context was a public municipal school, located in the East Zone of São Paulo. Data were collected through questionnaires printed between May-June 2015.

The results are presented in two sections: the first relates to the representations of the teachers on inclusive education. The second establishes a counterpoint between what is set by law and the inclusion "model" that, in fact, is found in classroom.

Keywords: Public Policy; Inclusive Education; Students with Special Educational Needs.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE AUTORAL E AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Eu, Milton Andrade do Nascimento declaro ser o autor deste Monografia apresentada à Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo para o Curso de Pós-Graduação “Legislativo e Democracia no Brasil” e que qualquer assistência recebida em sua preparação está divulgada no interior da mesma. Declaro também que citei todas as fontes das quais obtive dados, ideias ou palavras, usando diretamente aspas (“ ”) ou parafrazeando, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravações ou quaisquer outros tipos. Declaro por fim, que o presente trabalho poderá ser publicado por órgãos de interesse público. Declaro, que o presente trabalho está de acordo com a Lei 5988 de 14/12/1973. Lei de proteção intelectual, e que recebi da Instituição, bem como de seus professores, a orientação correta para assim proceder. Em ambos os casos responsabilizo-me exclusivamente por quaisquer irregularidades.

São Paulo, 27 de julho de 2015.

MILTON ANDRADE DO NASCIMENTO

Sumário

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Tema	2
1.2 Justificativa	3
1.3 Objetivos	4
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1 Políticas Públicas de Educação Inclusiva	8
2.2 Educação Inclusiva	17
2.3 Representação Social	21
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	26
3.1 Linha Metodológica Adotada.....	26
3.2 Contexto de Pesquisa	28
3.3 Participantes	29
3.3.1 Professoras.....	30
3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta	32
3.5 Procedimentos de Interpretação.....	34
4. INTERPRETAÇÃO	36
4.1 As professoras e suas representações	36
4.2 O confronto entre as representações das professoras e as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva.....	46
4.3 Projeto INCLUI.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1. INTRODUÇÃO

Em toda minha vida como estudante, lembro-me de apenas um colega de sala portador de necessidade especial. Era em meados da década de 1970 e, na época, nem usávamos esse termo. Ele era tratado como deficiente físico e precisava de 2 (dois) ou 3 (três) alunos para levá-lo até o corredor de cima, porque nossa escola, assim como muitas atualmente, era desprovida de rampa e, alunos como ele dificilmente eram vistos no ensino regular. De lá pra cá as políticas públicas têm avançado visando constituir uma educação de qualidade e sem nenhum tipo de discriminação e a inclusão na escola é um direito constitucional, pois não há mais espaço para a discussão da aceitação ou não destes alunos, como consta na Constituição Federal de 1988, artigo 205, “o direito à educação é para todas as pessoas”, mas que implica na inserção de apoio, serviços, capacitação profissional e suporte especializado para que a inclusão seja bem sucedida. Já na década de 1960, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Lei nº. 4.024/61, é possível verificar certa preocupação com a inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais no ensino regular através da referência expressa nos artigos 88 e 89 sobre o atendimento desse público pelo Estado, ao tratar da educação de excepcionais.

A Educação Inclusiva no Brasil se constitui hoje como um grande desafio a ser enfrentado por todos. O cenário atual aponta para o fato de que a escola está convocada a problematizar suas demandas levando em consideração a importância e necessidade da construção de uma cultura educacional que possa incluir todos os sujeitos que dela fazem parte. O desafio é garantir acesso, qualidade e permanência a todos que estão presentes no campo educacional, este permeado pela diferença. Nesse sentido é necessário refletir sobre os desafios da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, ou seja, discutir sobre o

conceito de educação inclusiva a partir dos problemas reais encontrados na escola e tentar compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva existentes nos documentos legais, identificando os avanços e recuos presentes no sistema educativo.

1.1 Tema

Vivemos um período em que ações cidadãs na organização da cidade se fazem necessárias. Essas ações precisam estar voltadas para formulação, implantação e acompanhamento de políticas públicas nas mais diversas áreas que possam melhorar a vida do cidadão de uma forma geral. Refletir sobre as políticas públicas e o papel dos poderes públicos para o desenvolvimento das cidades, estados e do país com justiça social e com a participação de todos os segmentos sociais faz parte do exercício da cidadania e colabora para o aperfeiçoamento da democracia. Na educação não é diferente. O estudo das políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva se apresenta como um fenômeno importantíssimo para entendermos o processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Considerado de relevância nacional, o tema da educação inclusiva é concebido pelo Ministério da Educação como uma ação política, cultural, social e pedagógica, que se constitui como um movimento em defesa do direito de todos os alunos de partilharem do mesmo espaço, respeitando suas diferenças, participando e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva consiste em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção

da exclusão dentro e fora da escola¹. Por acreditar numa educação que possa atender a todos e defender os preceitos da igualdade de direitos, sinto-me desafiado a cada dia por estar na escola e partilhar das dificuldades encontradas pelos gestores, pelos professores e pelos funcionários, de uma forma geral, para poder fazer valer na prática tal responsabilidade. Neste sentido, considero importante refletir sobre o tema Políticas Públicas para Educação Inclusiva, com o objetivo de proporcionar mais um espaço de reflexão de um tema tão importante para a educação e para a sociedade brasileira.

1.2 Justificativa

Por considerar que a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra e que o direito à educação é para todas as pessoas, resolvi pesquisar sobre as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva, bem como o papel e o compromisso do poder público, da escola e dos professores nesse processo. A obrigação legal de incluir alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular se apresenta como um desafio a ser enfrentado por todos os atores envolvidos no processo educacional e que deve contar com a participação de toda a sociedade. Segundo Santos, “nessa luta pela inclusão a participação é a alma, por assim dizer, de toda proposta de inclusão” (Santos, 2003). Neste sentido, considero que refletir sobre esse tema se configura como uma ação cidadã na busca de uma escola democrática na qual todos possam ter seus direitos respeitados. Por considerar importante a participação dos

¹ MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

profissionais da educação também no processo de ensino-aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, constatei que havia, ainda, a necessidade de estudos mais aprofundados acerca das representações que os professores de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino têm sobre o as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva.

“A Educação vive um tempo revolucionário de esperanças e incertezas” (TEDESCO, 2004, p.17). Isso se manifesta claramente na educação inclusiva. Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. As novas demandas pelas quais passa a sociedade atual impõem novos ritmos e dimensões ao poder público, às escolas e aos professores. Nesse sentido, considero importante estabelecer um vínculo entre o que está posto com as Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva e o pensamento dos profissionais da educação sobre tal processo. As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. Em outras palavras, “a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade” (JODELET *apud* Segal, 2000 p.28).

1.3 Objetivos

Levando em consideração o contexto educacional e a dinâmica das práticas inclusivas desenvolvidas atualmente nas escolas, o estudo de como os

professores pensam sobre essas práticas mostra-se também revelador dos caminhos de formação e autoformação por eles percorridos para atender às novas demandas da educação inclusiva e, conseqüentemente, dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, além de configurar como um sinalizador da trajetória ainda a ser percorrida. Na sociedade atual, os desafios impostos na prática educacional inclusiva exigem que os profissionais de educação fiquem mais atentos e sensíveis às transformações que ocorrem para serem capazes de estar sempre aprendendo e revendo suas ideias e ações.

Considerando uma escola a qual todos os alunos possam ter acesso, independentemente de suas diferenças, se faz necessário que sejamos - e que estejamos - preparados para receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Atualmente uma questão que se coloca é se a legislação dá conta dessa inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular. Para tanto, entendemos que sejam necessários esforços conjuntos do poder público, através da efetividade das políticas públicas de educação inclusiva, das escolas com um projeto político participativo e voltado para o atendimento de todos os alunos da comunidade e dos professores, valorizados na sua função e devidamente formados para trabalhar com qualquer tipo de aluno. Sabemos que o ato de ensinar e aprender faz parte da função de todo professor, porém, em face dessa nova realidade faz-se necessária uma reflexão sobre as concepções de ensino-aprendizagem voltadas para a prática inclusiva, bem como nos processos formativos do profissional da educação na educação inclusiva, visando uma inclusão de fato e de direito de todos os alunos.

Sustentada por uma legislação voltada para a educação inclusiva nos três níveis de poder - federal, estadual e municipal – e, com base no conceito de

representação social de Moscovici (2003), esta pesquisa teve como foco descrever e refletir, a partir das políticas públicas para educação inclusiva as responsabilidades e os compromissos do poder público, da escola e dos professores, ou seja, o que os profissionais da educação pensam sobre o fenômeno da inclusão e de todo esse processo de ensino-aprendizagem voltado aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Para a apresentação desse estudo, inicia-se o texto com a introdução, na qual se discute a contextualização do objeto da investigação, o problema, os pressupostos e a relevância da pesquisa.

Num segundo momento, com base nas diretrizes governamentais voltadas para a educação inclusiva, discute-se a legislação educacional vigente, tendo como base o papel do poder público, das escolas e dos professores. A seguir, discorre-se sobre os fundamentos e pressupostos da inclusão escolar discutida por Mantoan e Prieto (2006) e sobre a formação dos professores na Rede Municipal de Ensino, tendo como foco a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular e as possíveis definições dos papéis desempenhados pelos profissionais da educação num contexto educacional inclusivo. Por fim, é utilizada como base a visão de representações sociais apresentada por Moscovici (2003).

Na sequência, descreve-se a orientação metodológica adotada. Apresenta-se também o contexto de investigação e seus participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e interpretação.

Dando continuidade à pesquisa, são apresentados os registros textuais coletados entre os meses de maio e junho de 2015 e os interpreto sob o olhar da fundamentação teórico-metodológica adotada para a pesquisa. São abordadas as

representações dos educadores sobre as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva, suas responsabilidades e desafios, entre outros.

Em seguida, confrontam-se as representações dos professores sobre a educação inclusiva com as políticas públicas no setor. O objetivo com o confronto das representações é captar informações convergentes entre as políticas públicas existentes e a educação inclusiva que ocorre, de fato, na escola. Por fim, volta-se o olhar para os registros escritos e para as experiências e projetos reais existentes na Rede Municipal de Ensino e faz-se a interpretação dos textos coletados para entender as responsabilidades e os compromissos do poder público, da escola e dos professores no processo de educação inclusiva.

Nas Considerações Finais, retomam-se as descobertas e é feita uma reflexão sobre que subsídios elas fornecem para o aprimoramento da prática do profissional da educação com alunos portadores de NEE².

² Será utilizada a expressão NEE durante o trabalho, que significa Necessidades Educacionais Especiais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa. Com base nas diretrizes governamentais voltadas para a educação inclusiva, discorre-se sobre a legislação educacional vigente, tendo como base o papel do poder público, das escolas e dos professores; na sequência apresentam-se os fundamentos e os pressupostos da educação inclusiva para, em seguida, serem expostos aspectos relativos ao processo de inclusão dos portadores de NEE no ensino regular da Rede Municipal de São Paulo. Finalizando o capítulo, reflete-se sobre o conceito de representação social.

2.1 Políticas Públicas de Educação Inclusiva

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação³". No Brasil, esse desafio tem sido encarado de forma a possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com NEE no ensino regular, na perspectiva inclusiva. Para tanto, compreender quais são as políticas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes do sistema educativo, bem como conhecer as responsabilidades e os compromissos do poder público, da escola e dos professores no processo de educação inclusiva.

As reflexões e os apontamentos abordados nesta pesquisa constituem o arcabouço teórico relacionado às políticas públicas educacionais, no que tange às propostas, intervenções, progressos e inadequações contempladas nas diretrizes

³ ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 01 jul. 2015.

nacionais das políticas de educação inclusiva, as quais tem gerado constantes discussões e significativas mudanças no âmbito escolar. Para discutir as Políticas Públicas associadas à Educação Inclusiva no município de São Paulo, uma breve retrospectiva sobre a legislação permitirá captar a história do atendimento aos alunos portadores de NEE. Inicialmente, busca-se apreciar e analisar os documentos produzidos no território brasileiro e que tem relação com uma política pública de educação especial na perspectiva inclusiva. A saber:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96;
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Em seguida, serão analisados os documentos legais produzidos no município de São Paulo, para o atendimento de pessoas com NEE, entre eles:

- Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004;
- Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004 (dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415);
- Portaria Intersecretarial nº 22, de 10 de dezembro de 2004.

A Constituição Federal de 1988 estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação⁴” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a

⁴ BRASIL. Constituição Federal de 1988, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

“igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, no seu inciso III do artigo 208, que o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiência” deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Para Carvalho, o termo pode ter a conotação de preferência pela escola regular, o que é indicativo de uma escola para todos, como também o de integrar nas escolas regulares as classes especiais (CARVALHO, 1977). Segundo a autora e Adriana Lia F. de Laplane, o que se percebe com os artigos citados na “Constituição Cidadã” é que “prevalece um ponto de vista que proclama a igualdade como valor universal e elege a escola como instituição difusora desse valor” (LAPLANE, 2007, p.17).

A Constituição Federal de 1988 abriu caminho para várias legislações que afirmam a cidadania do povo brasileiro, incluindo os alunos portadores de NEE. Como exemplo, a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, considerada a mais importante das legislações que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência; sua integração social; sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes; e dá outras providências, ao mesmo tempo em que garante os direitos do alunado contemplado pela educação especial, abre uma prerrogativa ao afirmar e tornar compulsória a matrícula somente de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino⁵.

⁵ BRASIL. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 15/05/2015.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, preconiza em seu no artigo 58, que:

o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular (BRASIL, 1996).

Neste artigo, no parágrafo 1º, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos alunos, sabendo que a efetivação desses serviços deve ser permanente, visto as próprias peculiaridades dos alunos da educação especial. Neste sentido, segundo Barretta e Canan (2012), o que deve ser levado em consideração

é a realidade e as potencialidades de cada aluno até que se tenha uma definição da proposta pedagógica para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, de preferência uma política que contemple toda a estrutura e organização educacional e principalmente o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos (BARRETA e CANAN, 2012, p.11).

Segundo Vizim (2009) o tema “integração” foi gradativamente sendo substituído pelo termo “inclusão”, “apoiado em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Carta de Salamanca (1994); esta última proclama diferentes ações, na perspectiva de uma pedagogia centrada na criança, benéfica para todos” (VIZIM, 2009, p.55).

Para Mantoan (1997),

o processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada sistema de cascata, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque a cascata prevê serviços segregados (MANTOAN, 1997, 119).

Já de acordo com a autora Rosana Glat (2005) “a educação de alunos com necessidades educativas especiais, que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva” (GLAT, 2005, p.1).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 2, dispõe que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Pode-se constatar, em relação aos apontamentos direcionados pela Resolução CNE/CEB 02/2001, que a tarefa que cabe às escolas é grandiosa e desafiadora, na medida em que os sistemas de ensino precisam matricular todos os alunos e as escolas precisam se organizar para atendê-los, oferecendo-lhes condições para uma educação com qualidade social. Segundo Riceto (2010):

Alguns desses alunos necessitam de atendimento educacional especializado. Por esse atendimento, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar e, se necessário, substituir os serviços educacionais ‘comuns’, garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades e habilidades da educação básica. Para isso, os sistemas de ensino precisam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, com recursos humanos, materiais e financeiros para viabilizar e sustentar o processo de construção da educação inclusiva⁶.

Conforme Mantoan (2006), “é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se

⁶ RICETO, Lindomar Aparecido. *Considerações sobre a LDB nº 9394/96 e Resolução 02 CNE/CEB/2001*. 28 mai. 2010. Disponível em: <<http://lindomarjuara.blogspot.com.br/2010/05/sintese-da-ldb-n-9394-e-resolucao-02.html>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta”. (ARANTES, MANTOAN e PRIETO, 2006, p.35).

Neste sentido, levando em consideração esse processo de mudança no contexto das reformas relacionadas à educação básica, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 passa a instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, orientando a organização deste atendimento, prioritariamente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao da escolarização, podendo ainda ser realizado em outra escola ou em centro educacional especializado da rede pública ou comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos. O que se percebe é que, com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, conforme apresentado pelas autoras Barretta e Canam (2012), pode-se ver que,

além da matrícula em classes comuns do ensino regular, o aluno com NEE terá garantida a oferta no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa medida contribuiu, mas não resolve, já que não basta esse novo complemento para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que ainda temos carências, como a falta de professores capacitados em AEE e a inexistência das próprias salas de atendimento (BARRETTA e CANAN, 2012, p.12).

Mantoan faz uma alerta afirmando que “a escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas comuns da rede regular (...)”. Ainda segundo a autora, “as instituições filantrópicas ou de outra natureza que mantêm uma escola especial, ainda que ofereçam *atendimento educacional especializado*, devem alertar os pais/responsáveis e tomar as devidas e imediatas providências de matricular esses alunos em idade de 06 a 14 anos, em escolas comuns de Ensino Fundamental” (MANTOAN, 2004, p.11).

Nesse movimento de que “toda pessoa tem direito à educação”, com foco numa educação inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação conta com uma

legislação baseada no atendimento de pessoas com NEE, capaz de viabilizar e disseminar essas políticas públicas educacionais em seus campos de abrangência. O Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, no artigo 2º, preconiza que:

Será assegurada, no Sistema Municipal de Ensino, a matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação, observada a legislação que normatiza os procedimentos para matrícula (SÃO PAULO, 2004).

O mesmo decreto ainda defende que propiciará condições para que o atendimento educacional ocorra mediante as seguintes ações:

- I. Elaboração de projetos pedagógicos nas unidades educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais;
- II. Avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais e reorienta tal processo;
- III. Adequação do número de educandos e educandas por classe/agrupamento, quando preciso;
- IV. Prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos complementares ao seu pleno desenvolvimento;
- V. Atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio;
- VI. Atuação em equipe colaborativa dos profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial e à Comunidade Educativa;
- VII. Fortalecimento do trabalho coletivo entre os profissionais da Unidade Educacional;
- VIII. Estabelecimento de parcerias e ações que incentivem o fortalecimento de condições para os educandos e educandas com necessidades educacionais especiais possam participar efetivamente da vida social. (SÃO PAULO, 2004, art. 3º, incisos I ao VIII).

De acordo com tal decreto, são considerados serviços de educação especial os prestados pelo CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), pelo PAAI (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), pela SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) e pelas EMEEs (Escolas Municipais de Educação Especial).

Para ser encaminhado para os serviços de Educação Especial o educando deve passar por uma avaliação pedagógica que identifique suas necessidades educacionais especiais que justifiquem tal medida. Conforme art. 4º, parágrafo 2º, esta

avaliação deverá ser realizada por todos os profissionais da Unidade Educacional (professores, direção e coordenação) com a participação da família, do Supervisor Escolar e de representantes da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras e, se necessário, dos profissionais da saúde que atendam a pessoa avaliada e de outras instituições, caso julgue-se necessário (SÃO PAULO, 2004). A propósito, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles cujas diferenças educacionais

se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, 2004, art. 4º, parágrafo 1º).

Na Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004, as funções e competências das instâncias da educação especial no município de São Paulo são melhor especificadas, sendo detalhadas as atribuições do CEFAl e da SAAI, além de encontrarem-se as diretrizes para a implantação de uma SAAI.

O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, vinculado à Coordenadoria de Educação, tem como atribuições: o acompanhamento aos alunos com deficiência por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, reuniões com professores e coordenadores pedagógicos, atendimentos a pais, mapeamento dos atendimentos da região. Assim, desenvolve ações de formação, produção de materiais, desenvolvimento de projetos, orientação e supervisão às Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Também organiza acervo bibliográfico e materiais/equipamentos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais⁷.

⁷ CEFAl - Criado a partir da Portaria nº 5718, de 17 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108300/Anonimo/index_cefai.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=32>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Para Mantoan (2008),

uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo que se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo (ARANTES, MANTOAN e PRIETO, 2006, p.36).

A formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com NEE na rede regular de ensino, de acordo com a autora Rosângela Prieto, “é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum” (PRIETO, 2006, p.56). Na LDB 96 são previstos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores no ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 58, parágrafo 3º). Para tanto, segundo Prieto (2006), os professores:

devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (ARANTES, MANTOAN e PRIETO, 2006, p.58).

As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, instaladas em algumas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, são destinadas ao Atendimento Educacional Especializado - AEE em caráter complementar ou suplementar aos educandos que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, 2004,

art. 9º). Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com 469 SAAs instaladas nas escolas regulares.

Segundo Romero e Souza (2008) as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAs

resultam da organização da própria escola, uma vez que sua instalação depende de ações tomadas pela instituição, como levantamento da demanda, avaliação das necessidades educacionais especiais dos educandos que precisam do serviço de apoio, definição do espaço para a sala e elaboração do projeto. Por este decreto a criação da sala também deveria ser aprovada pelo Conselho de Escola (ROMERO e SOUZA, 2008, p.3976).

Por fim, a Portaria Intersecretarial nº 22, de 10 de dezembro de 2004, que em seu art. 1º dispõe sobre a criação de Grupo intersecretarial de Apoio a Inclusão de cada Subprefeitura do Município de São Paulo. Está previsto no parágrafo 1º que este Grupo será constituído necessariamente por representantes das Coordenadorias de Educação, da Saúde e da Assistência Social das Subprefeituras, com o compromisso de estar aberto à participação de outras coordenadorias e supervisões das Subprefeituras e o Conselho Municipal da Pessoa Deficiente no Grupo Intersecretarial (SÃO PAULO, 2004, art. 1º, parágrafo 2º).

2.2 Educação Inclusiva

Grande parcela da população acredita que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira tão almejada. Segundo Santos e Paulino, “nos dias de hoje, as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações” (SANTOS e PAULINO, 2006, p.11). Para Sacristán,

a educação não é um meio onipresente para supressão das desigualdades cuja origem está fora das escolas e que são anteriores à escolarização. As teorias sociológicas da *reprodução*⁸ constataram o efeito que a escola tem para propagar as desigualdades sociais, o que pode ter conduzido a uma falta de ânimo e de impulso para vislumbrar alternativas educativas. Na melhor das hipóteses, a escolarização obrigatória é apenas um dos possíveis meios para trilhar o caminho para igualdade (SACRISTÁN, 2001, p.65).

Para Santos e Paulino (2006),

nossa sociedade e, por conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo. Neste sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (SANTOS e PAULINO, 2006, p.12).

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Neste sentido, educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos. É preciso frisar que “em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade” (CORTELA, 2012, p.1).

Segundo Mantoan (2006),

algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los. Apesar das resistências, cresce a adesão

⁸ São teorias que consideram que as escolas reproduzem, com suas práticas, as diferenças sociais que afetam os estudantes foram delas. As mais conhecidas são as elaboradas por Bourdieu (1977) e por Bowles e Gintis (1981).

de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência, o que denota o efeito dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos (ARANTES, MANTOAN e PRIETO, 2006, pp.15-16).

Ainda de acordo com a autora, tendo como pressuposto a democratização do ensino e, portanto, as dificuldades de garantir ensino de qualidade para todos, “é inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo⁹ das escolas, entre outros fatores” (ARANTES, MANTOAN e PRIETO, 2006, p.23).

No Brasil, a partir da Declaração de Salamanca¹⁰ (1994), a exemplo dos demais signatários, teve início a implantação das políticas de inclusão no ensino regular de alunos com NEE, por considerarem-na como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades para essa população. Essas políticas baseavam-se em um ideal de democracia, cujo principal objetivo era a efetiva ampliação de oportunidades para essa população marginalizada.

Para Barretta e Canan (2012),

a Declaração de Salamanca busca realizar o que muitos professores, alunos e sociedade desejam: o respeito a diversidade, aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são singulares e próprios de cada indivíduo. A educação com princípios inclusivos está construindo sua trajetória e muito é devido à estrutura de ação em educação especial anunciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos em Salamanca (Barretta e Canan, 2012, pp.10-11).

⁹ Para obter referências complementares sobre esse tema, o leitor pode consultar Correia (2013).

¹⁰ Realizou-se em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994. O seu objetivo consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com Aranha, “a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social” (ARANHA, 2001, p.2).

A tendência de Estados (BUENO e FERREIRA, 2003) e de municípios brasileiros (PRIETO, 2004) tem sido acatar os princípios da educação inclusiva propagados em leis e outros referenciais. A Secretaria Municipal de Ensino vem implantando serviços de atendimento educacional especializado complementar e suplementar ao ensino comum, ou seja, de apoio à permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Esse atendimento se dá, entre outros espaços, pelas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAls, instaladas em algumas escolas espalhadas pelo município.

Por fim, conforme Sasaki,

incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p.41).

Em concordância com Barretta e Canan (2012),

a idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos, pais e sociedade, entretanto, essa utopia exige modificações profundas nos sistemas de ensino, partindo de uma política pública efetiva de educação inclusiva, a que deve ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais, educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática (BARRETTA E CANAN, 2012, p.13).

2.3 Representação Social

Tendo em vista que um dos objetivos dessa pesquisa é identificar as representações de professores sobre o fenômeno da inclusão e de todo esse processo de ensino-aprendizagem voltado aos alunos portadores de NEE, faz-se necessário uma discussão sobre o conceito de representação.

Segundo Xavier (2002), “representar é tão antigo quanto pensar”. A autora afirma que “o problema da representação se coloca para o homem desde o momento em que o próprio ‘pensamento’ – sua produção e exteriorização – torna-se objeto das especulações filosóficas, o que traria mais tarde a questão do papel do trabalho e da linguagem na constituição da consciência individual ou coletiva” (XAVIER, 2002, p.18).

Do ponto de vista sociológico, Durkheim (1898) foi o primeiro autor a trabalhar explicitamente o conceito de representação. Segundo Nascimento (2008), o autor partiu do conceito de representação coletiva, referindo-o a categorias de pensamento através dos quais as sociedades elaboram e expressam suas realidades. Para Durkheim (1898), esses “fenômenos coletivos” não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois são produto de uma comunidade, ou de um povo. Ao propor tal divisão procurava dar conta de um todo, mas se fundamentava em uma concepção de que as regras que comandam a vida individual (representações individuais) não são as mesmas que regem a vida coletiva (representações coletivas), ou seja, as representações coletivas, expressam a primazia da sociedade em relação ao indivíduo. Ainda segundo Durkheim (1898), é a sociedade que exerce uma ação coercitiva sobre as consciências individuais, conforme ressalta a citação a seguir:

as representações coletivas teriam uma existência concreta, uma ‘materialidade’ que se manifestaria não apenas no comportamento dos membros de uma sociedade, por meio da socialização e internalização de valores, mas na estrutura jurídica e organizacional de uma formação social, nos mecanismos de controle social, nos critérios e formas de sanção e recompensa, etc. As representações

coletivas dariam sustentação a uma moral específica, 'necessária ao corpo social', *materializando-a, objetivando-a e naturalizando-a*, desempenhando, assim, o papel de amainar ou até mesmo eliminar a contradição entre o individual e o coletivo, mantendo a ordem e o equilíbrio social (DURKHEIM, 1898, p.35).

A posição de Durkheim parece ser restritiva, na medida em que o autor preconiza a primazia da sociedade em relação ao indivíduo. Neste sentido, partindo do princípio de que seja importante refletir sobre o que os profissionais da educação pensam sobre o fenômeno da inclusão e de todo esse processo de ensino-aprendizagem voltado aos alunos portadores de NEE, entende-se que se aproxima mais dos objetivos dessa pesquisa o conceito de representação social discutido por Moscovici (2003).

Para Perrusi (1995),

o autor apropriou-se do conceito durkheimiano, modificando-o e utilizando-o como conceito fundador de um novo continente de pesquisas: primeiro, retirou do conceito de Durkheim o peso da ontologia social, mudando o seu campo de aplicação, agora situado a meio caminho entre o social e o psicológico; inscreveu no conceito uma consistência cognitiva bastante acentuada; delimitou especificamente o seu campo de ação, ou seja, o cotidiano; e especificou a representação como uma forma de conhecimento particular, relacionado com o senso comum, com a interação social e com a socialização (PERRUSI, 1995 apud XAVIER, 2002).

Diferentemente de Durkheim, o autor introduz a noção de representação social com ênfase no indivíduo ativo e construtor. A representação social tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. As representações sociais são conjuntos dinâmicos, criativos, com status de produzir comportamentos e relações com o meio, de modifica-lo e não simplesmente de reproduzi-lo, pois, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é retoca-lo, modificar-lhe o texto.

Moscovici (2003) define o conceito de representação social como sendo:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas

orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p.21).

A teoria das Representações Sociais trata da produção dos saberes sociais. Para Moscovici (2003), o indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. Ele também tem participação na sua construção. O autor afirma que um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado.

Ainda segundo Moscovici (1978), “tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). Neste sentido, nota-se que, a partir das representações dos professores sobre todo o processo de educação inclusiva, é possível suscitar aspectos que podem ser destacados entre o que existe e o que se sabe efetivamente sobre educação inclusiva. Dessa forma, segundo o autor, “a Teoria das Representações Sociais é uma opção para descrição e explicação dos fenômenos sociais, pois reproduz pensamentos e comportamentos comuns a um grupo de indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.67).

É importante enfatizar que as representações sociais são dinâmicas, sendo passíveis de mudanças, sendo assim, Moscovici (1978) complementa que

no final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas

se movimenta (...) é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978, p.26-27).

Entende-se que, a partir da experiência acumulada pelos professores no trabalho com alunos portadores de NEE e do repertório de saberes desses profissionais, seja possível uma reflexão e entendimento do conceito de educação inclusiva. Notadamente, é um erro pensar que as representações sociais se resumem a meras opiniões, mitos, pareceres etc., pois são conhecimentos desenvolvidos pelo grupo e que se cristalizaram ao longo do tempo; é a construção social da realidade, que emana da sociedade e para ela volta.

Moscovici afirma que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências. Ocorre a transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto; esse é o único meio, segundo Moscovici, de nos apropriarmos do universo exterior” (MOSCOVICI, apud MORAES et al. 2014, p.4).

Para tanto, analisar a construção e transformação do conhecimento social dos profissionais da educação com relação à educação inclusiva, visa tentar elucidar como a ação e o pensamento se interliga na dinâmica social. Neste sentido, mostra-se necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social remetendo, portanto, às condições de sua produção e como um e outro se modificam mutuamente.

A concepção de que as representações sociais estão ancoradas na dimensão da vida social, à qual dão significados, implica entender o processo de inclusão escolar, sua produção e representação, ou seja, como organizam seu sistema de conhecimento do senso comum, de ideias e valores.

Conforme apresentam os autores Moraes et al.

Moscovici (2001, p.17) afirma que “a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas”. Assim, a ciência passa a fazer parte da crença dos indivíduos, se tornando elemento da própria cultura; o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum (MORAES et al., 2014, p.27).

Neste sentido, entende-se que, a partir das representações sociais dos professores sobre o processo da educação inclusiva, é possível estabelecer formas de pensar e explicar os fatos, os objetos etc., criando teorias, produzindo conhecimentos, elaborando os temas que fazem parte do universo de cada um e de todos, interpretando a realidade segundo a sua perspectiva e suas experiências. Por meio do conhecimento cotidiano, do senso comum, os profissionais da educação veiculam e compartilham ideias, pensamentos, dando nova forma ao conhecimento científico.

Por fim, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, o estudo das representações auxilia a refletir e interpretar o que os profissionais da educação de uma escola da Rede Municipal de Ensino pensam sobre a educação inclusiva, como reconhecem, ou não, as responsabilidades e os compromissos dos agentes envolvidos nesse processo de inclusão, frente aos desafios que estão postos pela legislação.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata da abordagem metodológica que orientou esta pesquisa. Para uma melhor compreensão do fenômeno investigado – a inclusão na educação: responsabilidades e compromissos do poder público, da escola e dos professores – descreve-se, inicialmente, a linha metodológica, em seguida, é detalhado o contexto de sua realização: os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta. Concluindo o capítulo, são relatados os procedimentos de interpretação.

3.1 Linha Metodológica Adotada

Segundo Strauss & Corbin (1998), “o método de pesquisa é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para se coletar e analisar os dados”. O método fornece os meios para se alcançar o objetivo proposto, ou seja, são as “ferramentas” utilizadas na pesquisa, a fim de responder à questão proposta.

A pesquisa segundo Minayo (1993, p.23) é considerada como

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Na forma de abordagem do problema, a pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. Conforme citado por Andreia Bez, “segundo Rauen (1999), a pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la, estando interessada em descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RAUEN, 1999 apud BEZ, 2009, p.31).

Para Bardin (1977), a abordagem quantitativa “funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, já a qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. A pesquisa realizada foi do tipo descritiva, de cunho qualitativa por tentar descrever o fenômeno da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais a partir das políticas públicas para a educação inclusiva, das responsabilidades do poder público, da escola e dos professores e as representações que os educadores têm sobre essa inclusão.

Segundo Duarte (2002),

a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Para tanto, a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, ambos constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. Considerando tal desafio, uma investigação de cunho descritivo seria a melhor escolha, pois visa pôr em detalhes a realidade dos sujeitos, dentro do contexto em que estão inseridos, possibilitando melhor análise de quais as concepções que os professores têm sobre crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e a inclusão desses alunos no ensino regular.

Conforme apresentado por Maria Elizabeth Fontanelle, o autor “Mattar (1998), as pesquisas descritivas compreendem grande número de métodos de coleta de dados compreendendo: entrevistas pessoais, entrevistas por telefone, questionários pelo correio, questionários pessoais e observação” (MATTAR, 1998 apud FONTANELLE, 2008, p.24). Com base nessas informações, foram utilizados

questionários como instrumento na investigação realizada, conforme será detalhado mais adiante.

3.2 Contexto de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino da Rede Municipal, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. A escola tem cerca de 60 professores, um diretor, dois assistentes de diretor, dois coordenadores pedagógicos e 12 funcionários administrativos. Situada em um bairro da periferia do município de São Paulo, a escola é considerada uma referência e seu corpo discente é composto, praticamente, de moradores do seu entorno. Inaugurada em 28/10/1970, a escola conta com 14 salas de aula, 01 sala de leitura e 01 sala de informática; atende a um público de aproximadamente 700 alunos, distribuídos em dois períodos, desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola não conta com Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, apesar de atender alunos portadores de NEE.

Em termos de acessibilidade¹¹ física, a escola apresenta alguns obstáculos à inclusão, pois há escadas ao invés de rampas, os banheiros não são adequados e não possui corrimão, entre outros.

O quadro a seguir apresenta a distribuição das salas em séries, período e números de alunos, para que se tenha melhor ideia da instituição:

¹¹ Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, acessível é “o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência”. O termo acessível implica tanto em acessibilidade física como de comunicação (NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050:2004 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos).

MANHÃ			TARDE		
Série	Alunos portadores de NEE	Total de alunos	Série	Alunos portadores de NEE	Total de alunos
4A	01	24	1A	--	22
4B	--	22	1B	--	23
4C	--	22	1C	--	20
5A	--	26	2A	--	29
5B	--	29	2B	--	24
5C	01	24	2C	--	30
6A	--	32	3A	02	31
6B	--	32	3B	--	30
6C	--	32	3C	01	30
9A	--	30	8A	02	29
9B	03	27	8B	01	29
9C	01	28	8C	01	29
9D	01	25	8D	01	26

Quadro 1 - Salas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.
Obs.: Não foram formadas turmas de 7^{os} anos no ano de 2015.

O quadro mostra o número de alunos matriculados por série, dentre eles, os alunos portadores de NEE, que totalizam 15. Esses dados foram fornecidos pela secretaria da escola e correspondem ao número de alunos matriculados no ano letivo de 2015.

3.3 Participantes

Para analisar as representações dos educadores sobre a inclusão de alunos portadores de NEE, seis professoras foram convidadas a responder um

questionário sobre suas experiências e conhecimentos acerca do tema e suas políticas. São elas: uma professora da Sala de Informática, uma da Sala de Leitura, uma de Ciências, duas de Português e uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental I. Diante disso, partiu-se do princípio de que os registros colhidos seriam significativos e pertinentes aos objetivos traçados.

3.3.1 Professoras

Para preservar o anonimato das professoras participantes, optou-se pela utilização de pseudônimos e, com o objetivo de conhecer melhor as educadoras, estas serão apresentadas de maneira mais detalhada a seguir. As professoras participantes foram: Ada, Nísia, Bertha, Celani, Fernanda e Emília.

Ada é professora de Inglês. Atualmente exerce a função de Professora Orientadora de Informática Educativa – POIE¹². Leciona desde 2003. A “aula de Informática” é oferecida a todos os alunos da escola, ou seja, desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a Professora Ada tem contato com todos os alunos da Unidade Educacional, e, conseqüentemente, com todos os alunos portadores de NEE.

Nísia é professora de História desde 2005 e atualmente trabalha como Professora Orientadora da Sala de Leitura – POSL¹³. Assim como a Sala de

¹² A função é atribuída mediante projeto apresentado pelo professor e escolhido em processo seletivo realizado pelo Conselho de Escola. Suas atribuições são: planejar e desenvolver as atividades com os alunos no Laboratório de Informática Educativa, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola; oferecer aos alunos condições que assegurem o domínio de recursos e das ferramentas disponíveis na informática, bem como de diferentes mídias, para que se tornem usuários competentes na utilização de tecnologias; construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Informática Educativa; entre outras.

¹³ A função é atribuída mediante projeto apresentado pelo professor e escolhido em processo seletivo realizado pelo Conselho de Escola. Suas atribuições são: planejar e desenvolver atividades com os

Informática, a Sala de Leitura recebe todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional, ou seja, tem contato direto com todos os alunos portadores de NEE.

A professora Bertha leciona desde 2005. Formada em Biologia, é professora de Ciências no Ensino Fundamental II. Como trabalha no período da manhã, desenvolve sua disciplina com os alunos do 9º ano, dos quais 05 são portadores de NEE.

A professora Celani leciona desde 2007. É formada em Letras e, esse ano, está trabalhando nos dois períodos: pela manhã com os alunos do 9º ano e a tarde com alunos do 8º ano. Levando em consideração as duas salas, pode-se afirmar que a professora Celani é a que mais tem contato com alunos portadores de NEE, sendo um total de 10 alunos.

A professora Fernanda é leciona desde 2004 e tem dois cargos de professora na Prefeitura de São Paulo. No período da tarde tem 15 aulas como professor regente e atua como professora de módulo, para completar a jornada de 25 aulas, ou seja, deve ministrar aula na ausência do regente de classes/aulas.

Por fim, a professora Emília, que leciona há 5 anos. Entre as convidadas, é a única do Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano). É professora regente de sala do 3º ano A, no qual estão matriculados 02 alunos portadores de NEE.

educandos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola e às atividades desenvolvidas nas salas de aula, constituindo-se roda de leitura de livros de literatura, roda de leitura de textos científicos, leitura de diversos gêneros, orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos; elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou sequência de atividades de leitura e escrita em parceria com os regentes das classes e em conjunto com o Professor Orientador de Informática Educativa, entre outras.

Isto posto, o quadro a seguir apresenta uma síntese do perfil do grupo de professoras, traçado a partir da tabulação das informações coletadas por meio do questionário que foi entregue para as educadoras.

Participante	Tempo de docência	Disciplina/Função	Número de alunos NEE
Ada	12	Inglês/POIE	08
Nísia	10	História/ POSL	07
Bertha	08	Ciências	05
Celani	08	Língua Portuguesa	10
Fernanda	11	Inglês	05
Emília	05	Pedagogia (Fund. I)	02

Quadro 2 - Informações sobre os professores participantes

3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta

A fase de coleta de dados desenvolveu-se nos meses de maio e junho e 2015. Para obter os resultados, foram elaborados e aplicados dois questionários que – levando em consideração os objetivos da pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos apresentados anteriormente – revelassem as representações das professoras acerca do tema. Esses questionários foram entregues em via impressa às participantes e recolhidos após uma semana.

O primeiro questionário tinha como objetivo a caracterização das participantes, em termos da formação de cada uma na área específica de atuação e na formação voltada ao trabalho com alunos portadores de NEE. A partir da textualização desses registros, foi possível conhecer um pouco da experiência de

cada educadora. A seguir, quadro demonstrativo do primeiro questionário, destacando o propósito de cada pergunta:

Questões	Informações pretendidas
1. Nome: __ Idade: __ 2. Qual sua formação? Área de Graduação: __ Ano de Conclusão: __ Outra Graduação. Qual (ais) __ Ano de Conclusão: __ Aperfeiçoamento. Qual (ais) __ Ano de Conclusão: __ <input type="checkbox"/> Mestrado – <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento <input type="checkbox"/> Doutorado – <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento Fez algum curso na área de Educação Inclusiva? <input type="checkbox"/> Sim Qual? ____ <input type="checkbox"/> Não 3. Há quanto tempo é professor? __ anos	Obter informações pessoais da professora quanto à sua formação e à sua experiência docente.

Quadro 3 – Questionário sobre a formação das professoras participantes

O segundo questionário tinha basicamente dois objetivos: o primeiro, compreender um pouco sobre o conhecimento que as professoras têm sobre legislação pertinente à educação inclusiva, quanto aos seus princípios, critérios de implantação, entre outros; o segundo, conhecer um pouco da prática das professoras em sala de aula com os alunos portadores de NEE, visando verificar o compromisso e as responsabilidades do professor frente ao projeto de educação inclusiva nas escolas municipais e estabelecer um contraponto entre o que está posto na lei e o “modelo” de inclusão que está posto no dia-a-dia da sala com os alunos portadores de NEE. Abaixo, o quadro demonstrativo do segundo questionário, enfatizando o propósito de cada pergunta:

Questões	Informações pretendidas
1. Você conhece a legislação sobre Educação Inclusiva? Se conhece, quais são os princípios estabelecidos? 2. Você conhece os critérios para implantação de uma escola inclusiva? Se conhece, cite alguns.	Obter informações sobre o que as professoras conhecem sobre Educação Inclusiva.
3. Quais as atividades você desenvolve com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula? Em sua opinião, que diferencial essas atividades oferecem a esses alunos no processo de ensino-aprendizagem?	Obter informações sobre as ações pedagógicas do professor em sala de aula com alunos portadores de necessidades educacionais especiais e

4. Como você orienta os demais alunos quanto à convivência com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Em sua opinião, de que forma os outros alunos poderiam contribuir no processo de inclusão desses alunos?	Obter informações sobre como professores e alunos poderiam contribuir para uma educação inclusiva.
--	--

Quadro 4 – Questionário sobre a prática das professoras

3.5 Procedimentos de Interpretação

Para melhor analisar os dados obtidos nesta pesquisa, e levando em consideração um dos objetivos traçados – *identificar as representações de professores sobre a educação inclusiva, visando estabelecer os compromissos e responsabilidades dos educadores frente a todo esse processo* –, foram utilizadas como base as três dimensões de uma Representação Social, definidas por Moscovici (1978), quais sejam: a) *atitude* - expressa uma resposta organizada (complexa) e latente (encoberta). Segundo Silva (1978),

uma orientação geral face ao objeto de representação. Ela se apresenta com uma pré-conceituação que é produto de relações, remanejamentos e organizações da experiência do sujeito com o objeto (SILVA, 1978, p.21).

b) *informação* - remete à quantidade e qualidade do conhecimento possuído a respeito do objeto social. Pode-se assim, distinguir níveis de conhecimento do objeto. Esses dois elementos do conteúdo se estruturam no: c) *campo da representação* – seria uma unidade hierarquizada dos elementos que denota a organização desse conteúdo (preponderância, oposição etc., de um elemento sobre o outro) e o caráter vasto desse conteúdo, suas propriedades qualitativas e imageantes (SILVA, 1978, p.22).

Por fim, as dimensões - informação, atitude e representação ou imagem - de uma certa representação social fornecem uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido. Para Silva e Sales (2002),

a análise destas dimensões possibilita a caracterização dos grupos em função de sua representação social. As representações sobre um dado objeto social partilhadas por membros de um grupo permitem distingui-lo dos demais. Convém ressaltar que o qualificativo social, não se refere exclusivamente às circunstâncias em que se forma a representação nem as entidades que ela reflete, mas a sua função (SILVA e SALES, 2002, p.10).

No que se refere à elaboração das representações sociais Moscovici (1978) propõe dois processos como sendo essenciais: objetivação e ancoragem. A objetivação é definida como o processo através do qual o que era desconhecido torna-se familiar. Ela torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo. Segundo Moscovici (2003),

A objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2003, p.71).

Já o processo de ancoragem caracteriza-se, segundo Moscovici (1978),

pela inserção do objeto de num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significados em torno do mesmo. É um processo que transforma algo desconhecido e perturbador em algo conhecido, através da comparação com categorias já conhecidas. O objeto é reajustado para que se enquadre na categoria conhecida adquirindo características dessa categoria. Para o autor, ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Utilizando estes critérios, foi possível concluir as representações reveladas sobre a educação inclusiva de acordo com descrição do desenho de pesquisa, dados os quais serão apresentados a seguir.

4. INTERPRETAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as representações sobre o fenômeno da inclusão dos alunos portadores de NEE, reveladas por professoras de uma escola municipal de São Paulo.

4.1 As professoras e suas representações

Como explicitado no capítulo anterior, para coletar os textos que possibilitassem atingir os objetivos desta pesquisa, foram elaborados dois questionários, que foram aplicados em momentos diferentes desta investigação.

Primeiramente, no questionário para traçar o perfil das professoras, perguntou-se às profissionais de educação sobre a formação inicial e se haviam feito algum curso na área. Entre as participantes da pesquisa, somente a professora Nísia havia feito um curso EAD, intitulado “Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis”, ou seja, a maioria, 84% das professoras, afirmou não possuir subsídios para atuar com a educação inclusiva.

Em seguida, utilizando o questionário sobre educação inclusiva e adotando o conceito e representação proposto por Moscovici (2003), buscou-se identificar as representações que as professoras revelaram ter sobre as mudanças e os critérios implementados pela nova legislação em relação à educação inclusiva. Na sequência, objetivou-se identificar as atitudes das professoras perante os alunos com NEE e como elas percebem e lidam com as diferenças em sala de aula. Por fim, passou-se a confrontar as representações ora reveladas com o objetivo de captar informações

convergentes entre as políticas públicas existentes e a educação inclusiva que acontece de fato, na escola.

Para inferir sobre os possíveis significados revelados pelas professoras, iniciou-se com a análise das respostas à pergunta: “Você conhece a legislação sobre Educação Inclusiva? Se conhece, quais são os princípios estabelecidos?” A seguir, a transcrição de alguns excertos¹⁴ com as respostas das professoras participantes:

“No curso de Pedagogia fui apresentado a essa legislação. (...) Na Educação Inclusiva um dos princípios é a educação para todos, ou seja, uma escola democrática que permita o acesso ao conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem a toda e qualquer criança (...)”. (Nísia)

“Conheço pouco. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (Celani)

“Conheço pouco. Sei que todas as crianças têm direito ao acesso e a permanência na escola, portanto todos devem ser respeitados em suas especificidades e necessidades”. (Fernanda)

“Conheço parcialmente. Sei que a inclusão é direito garantido por lei. Estudei a Declaração de Salamanca que oportunizou que a educação especial fosse colocada dentro da estrutura da educação para todos”. (Emília)

“Não conheço a legislação a respeito – não profundamente. Sei que os alunos que se incluem nela têm direitos de receberem uma educação de qualidade baseado em suas dificuldades e que precisam ter ferramentas adaptadas às suas necessidades (...)”. (Ada)

“Não conheço a legislação sobre Ed. Inclusiva profundamente, mas acredito que ela trate da busca de formas de educação escolar promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com meios menos segregativos”. (Bertha)

¹⁴ Os excertos apresentados nesta pesquisa correspondem à transcrição literal, sem qualquer edição ou correção da versão produzida pelas participantes na pesquisa. Os grifos neles destacados foram feitos com o objetivo de enfatizar aspectos importantes para a interpretação.

A partir dos trechos elencados, procurou-se esgotar, em cada uma das respostas, todos os conteúdos referentes às três dimensões investigadas: a) informação; b) atitude e; c) campo das representações (MOSCOVICI, 1978).

Ao analisar as respostas das professoras participantes quanto à presença ou ausência de informações sobre a legislação vigente relacionada à Educação Inclusiva, percebe-se que a maioria das professoras alegam conhecer pouco a legislação, porém no discurso produzido demonstraram familiaridade com o tema. Tal interpretação se justifica, quase na sua totalidade, com o uso de expressões como: *“sei que todas as crianças têm direito ao acesso e a permanência”*; *“sei que a inclusão é direito garantido por lei”*; *“sei que os alunos que se incluem nela têm direitos a receber uma educação de qualidade”*.

Neste sentido, com relação às representações, pode-se perceber a presença de ideias aglutinadoras de não-familiaridade sobre o objeto que passam a ser conhecidas ou familiares, configurando-se assim o processo de objetivação. Nota-se ainda, na elaboração das representações sobre a legislação de Educação Inclusiva (garantidas pelo processo de ancoragem), que, em certo sentido, uma crença que as professoras professam é a de que todas as crianças têm direitos.

Para Jodelet (1989),

as representações, às vezes, mascaram e naturalizam as desigualdades sociais. Neste sentido ela, juntando a uma função cognitiva (reconhecer certas desigualdades sociais) cumpre uma função de proteção e de legitimação, o que, por vezes, faz com que ela se assemelhe a uma ideologia (JODELET, 1989, p.52)

Cabe ressaltar que, quanto à dimensão campo de representação, verificou-se que os argumentos de Fernanda não possibilitaram uma análise clara sobre o seu conhecimento ou não da legislação sobre Educação Inclusiva, uma vez que os dados foram insuficientes para tal interpretação.

Na sequência, a análise das respostas à pergunta: Você conhece os critérios para implantação de uma escola inclusiva? Se conhece, cite alguns. A seguir, a transcrição de alguns trechos com as respostas das professoras participantes:

“Acredito que a escola inclusiva necessite de uma estrutura; seja de mobiliário, prédio acessível até profissionais; professores e toda a comunidade escolar com formação para atender estes educandos com necessidades educacionais especiais”. (Bertha)

“Não conheço”. (Ada)

“A lei preconiza que a educação inclusiva deva ocorrer na rede regular de ensino. Evidentemente somente a lei não torna uma escola inclusiva. O projeto precisa ser reelaborado/discutido; os professores precisam de formação e o prédio necessita de adequações estruturais”. (Emília)

“Flexibilidade e adequação do currículo respeitando as necessidades de cada educando; acessibilidade; participação plena dos alunos no contexto escolar, respeitando a diversidade e a democracia; igualdade de direitos, buscar estratégias de abolir as práticas discriminatórias pautadas nas políticas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos”. (Fernanda)

“A Secretaria da Educação deve elaborar o Plano de Ações Articuladas, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional; a escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (professor de atendimento de formação complementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas)”. (Celani)

“Para implantar escola inclusiva são necessários muitos recursos, como pessoas capacitadas e preparadas para lidar com crianças com problemas de audição, baixa visão, déficit de aprendizagem e inúmeros outros casos. Também é necessária arquitetura que permita o acesso e ‘trânsito’ na escola. Exemplos: rampas, elevadores, marcação para deficiência visual. (Nísia)

Segundo Aranha (2004), “escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas

potencialidades e necessidades”. Partindo dessa premissa, é facilmente identificável nas respostas das professoras participantes, conteúdos que afirmam a necessidade de espaços escolares adequados, com profissionais capacitados e onde impere o respeito à diversidade e às necessidades de cada um.

Segundo Gadelha (2014),

é de grande relevância que a infraestrutura e o espaço físico de um ambiente escolar tenham sua devida importância não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais. Mediante a esses fatos, é indispensável que tanto a infraestrutura quanto o espaço físico escolar passem a serem objetos de observação (GADELHA, 2014, p.35).

Para as professoras, uma escola inclusiva necessita de uma infraestrutura própria às necessidades dos alunos portadores de NEE. Expressões como: *“prédio acessível”*; *“o prédio necessita de adequações estruturais”*; *“acessibilidade”*; *“a escola deve ter disponibilidade de espaço físico”*; *“é necessária arquitetura que permita o acesso e ‘trânsito’*”, sinalizam para as representações reveladas.

Outro fator de relevância nesse rol de princípios está relacionado à capacitação dos profissionais da educação. As representações reveladas indicam tal importância, conforme as opiniões de Bertha, Emília e Nísia, nas expressões: *“professores e toda a comunidade escolar com formação para atender estes educandos com necessidades educacionais especiais”*; *“os professores precisam de formação”*; *“pessoas capacitadas e preparadas para lidar com crianças com problemas de audição, baixa visão, déficit de aprendizagem e inúmeros outros casos”*. Tal constatação reforça o papel relevante da formação do profissional da educação para efetivação de uma escola inclusiva. Para Prieto (2006),

a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas

pelos alunos com necessidades educacionais especiais (ARANTES, MANTOAN e PRIETO, 2006, p.57).

A seguir, a análise das respostas à pergunta: Quais as atividades você desenvolve com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula? Em sua opinião que diferencial essas atividades oferecem a esses alunos no processo de ensino-aprendizagem? Segue a transcrição de alguns trechos com as respostas das professoras participantes:

“Muito pouco, as vezes são desenvolvidas atividades diferenciadas, mas não tenho capacidade de detectar as necessidades destes alunos, ditos inclusão; a inclusão é mais social do que educacional”. (Bertha)

“Com dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem eu converso com eles em particular e, a partir das respostas, oriento o trabalho; mas estou falando de dificuldade de aprendizagem e não de necessidades educacionais especiais específicas”. (Ada)

“Sempre tento adaptar os conteúdos das minhas aulas para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Por exemplo, um aluno com baixa visão, preparo atividades ampliadas. Acredito que trabalhar assim oportuniza aos alunos avançarem no seu aprendizado, respeitando a individualidade de cada um”. (Emília)

“Trabalho articulado com o currículo escolar; adequações de atividades. Para as necessidades dos meus alunos e para a idade deles a atividade mais adequada é a oral”. (Fernanda)

“Nenhuma, apenas as estratégias são mais direcionadas e individual com o aluno, pois faltam materiais e recursos e um professor complementar em sala de aula para orientar e mediar o aluno. Mas sempre há avanços, seja qual for a deficiência, podendo o aluno incorporar regras sociais ou mesmo desenvolver habilidades como na oralidade”. (Celani)

“Para alunos com necessidades educacionais especiais muito graves, apesar de já ter realizado alguns cursos sobre essa temática, não me sinto preparada para ‘fazer a diferença’ na aprendizagem de alunos com deficiências múltiplas. Em caso ‘menos graves’, como alunos que estão no fundamental II ainda não alfabetizados, quando possível, me aproximo, sugiro atividades de alfabetização e tenho a impressão que eles sentem-se ‘vistos’, percebidos e daí processualmente diminuem – nem sempre – o grau de indisciplina e desrespeito, as vezes consequentes do ‘não-saber’ ler, contar”. (Nísia)

Ao analisar as respostas das professoras participantes, percebe-se que grande parte não desenvolve um trabalho diferenciado com os alunos portadores de NEE. Tal argumentação pode ser constatada com as escolhas dos trechos a seguir: *“oriento o trabalho, mas estou falando de dificuldade de aprendizagem e não de necessidades educacionais especiais específicas”*; *“Nenhuma, apenas as estratégias são mais direcionadas e individual com o aluno”*; *“não me sinto preparada para ‘fazer a diferença’ na aprendizagem de alunos com deficiências múltiplas”*

Com relação às representações, pode-se identificar que os depoimentos das professoras são carregados de “angústia” e de insatisfação da prática docente com os alunos portadores de NEE, relacionados em alguns casos, à falta de formação das professoras, como pode-se perceber no argumento da professora Bertha: *“as vezes são desenvolvidas atividades diferenciadas, mas não tenho capacidade de detectar as necessidades destes alunos”*.

Segundo Neli Klix Freitas (2010),

o movimento impulsionado pela Declaração Mundial de educação para todos (1990) tem desencadeado mudanças legais e novas abordagens pedagógicas, que contemplam a inclusão de novas estratégias pedagógicas que possam refletir a diversidade. Neste sentido, uma das questões centrais reside em como tornar compatível essa realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença” (FREITAS, 2010, p.28).

No caso da professora Fernanda, segundo sua resposta, há o uso de adequações da atividade, porém não é possível uma maior interpretação por falta de detalhamento. Já no caso na professora Emília, há um exemplo concreto de adequação de atividade para os alunos com baixa visão, como é possível verificar no trecho destacado: *“sempre tento adaptar os conteúdos das minhas aulas para os*

alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Por exemplo, um aluno com baixa visão, preparo atividades ampliadas”.

Vale destacar que, com a presença de alunos portadores de NEE nas salas, algumas professoras mostram-se bastante desorientadas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem deles. Tal argumento pode ser constatado na resposta da professora Ada: *“oriento o trabalho; mas estou falando de dificuldade de aprendizagem e não de necessidades educacionais especiais específicas”*. Fica evidente que, embora a escola tenha alunos portadores de NEE, as professoras desconhecem as necessidades desses alunos, como consequência não sabem como atendê-las. Segundo Carvalho (2004),

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem” (Carvalho, 2004, p.62).

Por fim, a resposta da professora Nísia revela uma preocupação com o comportamento dos alunos portadores de NEE em sala de aula. Em sua resposta a professora deixa transparecer que há uma ligação direta entre esse comportamento e a maneira como são tratados em sala de aula e as atividades que são desenvolvidas durante estas. O trecho a seguir ilustra tal interpretação: *“sugiro atividades de alfabetização e tenho a impressão que eles sentem-se ‘vistos’, percebidos e daí processualmente diminuem – nem sempre – o grau de indisciplina e desrespeito, as vezes consequentes do ‘não-saber’ ler, contar”*. Esse tipo de argumentação revela uma das funções da representação social que é a chamada função justificadora. Para Moscovici (1978),

as representações sociais servem como referências justificadoras do comportamento. Uma vez que as representações são guia de conduta compartilhados socialmente, elas são utilizadas ao mesmo

tempo para justificar as condutas relativas a determinados objetivos.

A seguir, a análise das respostas à pergunta: Como você orienta os demais alunos quanto à convivência com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Em sua opinião, de que forma os outros alunos poderiam contribuir no processo de inclusão desses alunos? Os próximos trechos contêm as respostas das professoras participantes às perguntas referenciadas:

“Sim diariamente, principalmente em regras de convivência social e nas questões de cidadania. Os alunos ajudam diariamente na questão do social, da oralidade, na adaptação aos espaços físicos, etc.”. (Celani)

“A orientação é sempre no sentido do respeito ao próximo. Alguns alunos têm mais empatia e auxiliam os colegas”. (Emília)

“Sempre que possível trabalho questões de respeito à diversidade, proponho trabalhos colaborativos, deixo claro que valorizo o potencial de todos e se todos se ajudarem estarão aprendendo cada vez mais, para isso, valorizo e estimo a criatividade criando ambientes de aprendizagem que desenvolvam as potencialidades individuais”. (Fernanda)

“Os alunos são orientados a respeitar o tempo do colega, mas como trabalho nos anos finais do ciclo e estes alunos estão juntos desde o início, não há dificuldades quanto a isso. Os alunos se ajudam e se apoiam, embora haja alguns casos em que os alunos com necessidade especiais se isolam”. (Berta)

Temos problemas de apelidos nas turmas e isso chateia os alunos. Normalmente, os alunos com dificuldades não revidam; mas sofrem também. Em conversa com o grupo de professores, identificamos esse problema e o tema será trabalhado em todas as aulas no TCA, inclusive no Laboratório de Informática. Os alunos são grandes aliados nesse processo, principalmente em interagindo com um colega com necessidades educacionais especiais, até porque podem fazer parcerias em trabalhos, serem companheiros em atividades externas e interagir em diversas etapas; além de, em algumas vezes, servirem como mediador de aprendizagem”. (Ada)

Nas escolas em que já trabalhei não há um número excessivo de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Nunca presenciei desrespeito dos demais alunos referentes aos que possuem necessidades especiais, percebo que são bem aceitos, acolhidos e respeitados em suas necessidades. Nunca foi necessário que eu mediasse a convivência entre eles provavelmente por atuar no fundamental II e esses alunos

conviverem desde os primeiros anos escolares e certamente nessa etapa terem sido orientados pelas professoras alfabetizadoras. Os demais alunos contribuem para inclusão desses alunos com respeito, aceitação e carinho pelos mesmos e também realizando atividades junto, os auxiliando nas dificuldades/obstáculos de aprendizagem naquilo que estiver ao seu alcance”. (Nísia)

A partir da análise das respostas das professoras participantes é possível inferir que há uma prática voltada à convivência inclusiva dentro da sala de aula. Tal constatação pode ser verificada nos trechos a seguir: “*diariamente, principalmente em regras de convivência social e nas questões de cidadania*”; “*A orientação é sempre no sentido do respeito ao próximo*”; “*Sempre que possível trabalho questões de respeito à diversidade, proponho trabalhos colaborativos*”; “*Os alunos são orientados a respeitar o tempo do colega*”.

Refletindo sobre essas representações, percebe-se que o discurso utilizado em sala de aula pode ser considerado fundamental para dar direito a todos os estudantes para pensar no processo de inclusão.

Para Ferreira (1993),

a Educação Inclusiva exige do professor uma mudança de postura, no sentido de redefinir seu papel, que é fundamental no desenvolvimento de seu aluno. O educador deve aprender respeitar o seu aluno, seus interesses, e desenvolver suas atividades a partir disto; ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando seu processo de desenvolvimento (FERRERA, 1993, p.86).

Através das respostas sobre o papel dos demais alunos, é possível verificar determinada relevância nessa atuação. Para professora Celani, essa participação perpassa por várias esferas, ou seja, “*na questão do social, da oralidade, na adaptação aos espaços físicos, etc.*”. Já para Ada, essa atuação ultrapassa os muros da escola, como verifica-se nesse excerto: “*serem companheiros em atividades externas e interagir em diversas etapas*”.

Por fim, é possível aferir que, para a professora Nísia, os demais alunos têm um importante papel ao desenvolver iniciativas para a inclusão dos alunos portadores de NEE, que podem ser sinalizadas como ações de combate ao preconceito entre as pessoas. Tal interpretação pode ser justificada com o trecho: “*os demais alunos contribuem para inclusão desses alunos com respeito, aceitação e carinho pelos mesmos*”.

A seguir, são confrontadas as representações das professoras sobre educação inclusiva com as políticas públicas no setor.

4.2 O confronto entre as representações das professoras e as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva

O confronto entre as representações das professoras acerca da educação inclusiva e as políticas públicas existentes no setor, configura-se um ponto importante dessa pesquisa.

Levando em consideração os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar e da legislação abordada na fundamentação teórica, optou-se por confrontar as representações das professoras relacionadas: ao princípio fundamental que rege as escolas inclusivas que devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, visando a continuidade nos níveis mais elevados do ensino; à adaptação aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos; à formação dos professores para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns.

Uma questão bastante discutida é quanto ao tipo de inclusão a qual os alunos portadores de NEE estão sendo submetidos. Segundo resposta da professora Bertha, “*a inclusão é mais social do que educacional*”. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Neste sentido, é possível inferir que as representações das professoras revelam certa divergência quanto ao que está posto na lei e o que está sendo feito de fato na sala de aula. A professora Bertha, ao revelar falta de conhecimento no trato com esses alunos, constatado no excerto: “*não tenho capacidade de detectar as necessidades destes alunos*”, deixa de propiciar uma educação de qualidade social, que é para todos, preconizada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 2.

A professora Ada segue a mesma linha, alegando atuar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos “ditos normais”, conforme trecho destacado: “*mas estou falando de dificuldade de aprendizagem e não de necessidades educacionais especiais específicas*”. Como é possível perceber, as professoras revelam dificuldades e falta de conhecimento e preparo para lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Assim, as práticas de inclusão escolar apresentam-se de modo restrito e, conseqüentemente, com poucas condições de realizar um ensino inclusivo de

qualidade, negligenciando, desta forma, os direitos dos alunos com deficiência à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação efetiva na sociedade.

As representações reveladas sobre o processo de adaptação aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, estratégias de ensino, entre outros, convergem com o que está previsto na legislação. As respostas da professora Fernanda, bem como as da professora Emília, confirmam tal argumentação. Na sua prática diária, a professora Fernanda revela que tem como compromisso a *“flexibilidade e adequação do currículo respeitando as necessidades de cada educando”*, afirma ainda *“trabalhar articulado com o currículo escolar, adequando as atividades”*. Já a professora Emília confirma que *“sempre tenta adaptar os conteúdos das aulas para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais”*. Como justificativa dessa ação, a professora Emília deixa claro seu respeito a autonomia e ao tempo de cada aluno portador NEE, relacionada ao processo de aprendizagem. Isso é possível verificar no trecho que segue: *“Acredito que trabalhar assim oportuniza aos alunos avançarem no seu aprendizado, respeitando a individualidade de cada um”*.

Por fim, com relação à formação do professor para trabalhar com alunos portadores de NEE, pode-se verificar, através das representações reveladas, que a formação do professor ainda é um obstáculo a ser vencido. Segundo Rosângela Gavioli Prieto (2006),

“a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar, que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais” (VALÉRIA, MANTOAN e PRIETO, 2006, p.57).

A professora Celani entende que a educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal, mas para que haja uma inclusão de fato é necessário “*investir na formação dos profissionais da educação*”. Numa mesma linha de pensamento, a professora Bertha questiona a formação que é dada no período de graduação, afirmando “*que a formação para uma educação inclusiva nos cursos de Licenciatura é deficiente*”. Neste sentido, é possível inferir que o sucesso da inclusão depende de uma formação adequada dos profissionais da educação, sem a qual fica difícil sua efetivação de forma qualitativa.

4.3 Projeto INCLUI

Nos últimos anos, houve um crescimento de projetos educacionais que priorizam alunos que necessitam de cuidados especiais. Além de trazer benefícios, os programas acabam aprimorando o trabalho dos educadores e reforçando a ideia de que os alunos com deficiência podem aprender como qualquer estudante¹⁵.

Criado pelo Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, pela Prefeitura de São Paulo, o Projeto Incluir é um programa de inclusão que incorpora os diferentes projetos que definem as ações a serem implantadas ou enriquecidas frente aos desafios do processo inclusivo e institui a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O projeto tem como objetivos: aumentar o número de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls); disponibilizar os materiais adaptados às necessidades específicas de cada aluno, em Braille, Libras e formas alternativas de comunicação, bem como, auxiliares

¹⁵ Disponível em <<http://revistasentidos.uol.com.br/inclusao-social/61/artigo190940-1.asp>>. Acesso em: 23/07/2015

que ajudam os alunos com deficiências mais severas, para que possam participar melhor das atividades escolares. O projeto conta com uma equipe multidisciplinar – médicos, fisioterapeutas, psicólogos e outros profissionais – que acompanhará os alunos e ajudará a escola e as famílias a contribuírem para o desenvolvimento desses estudantes e atendê-los de forma mais adequada, ou seja, o Inluc conta com um espaço para instruir os pais para que tenham informações na hora de cuidar dos seus filhos.

O projeto Inluc também tem como objetivo a formação continuada dos professores da rede municipal para atender à diversidade dos estudantes. Em relação aos alunos com dificuldades de locomoção, há veículos adaptados que fazem o transporte desses para escola e vice-versa. O projeto prevê também um mobiliário mais adequado ao que cada estudante necessita.

É preciso apontar que por si só nenhum programa ou nenhuma legislação poderá garantir a execução daquilo que está prescrito em decretos, portarias ou leis.

Caiado, Martins e Antonio (2009) afirmam

“com base em pesquisa realizada com professores do ensino comum, das redes pública e privada, relatam que a expectativa dos docentes é que possam ter melhores condições de trabalho nas classes comuns e também [...] salas de recurso na escola para atendimento pedagógico ao aluno com deficiência e apoio ao professor na elaboração de atividades, ações pedagógicas coletivas na escola, presença de um outro adulto em sala de aula – professor assistente, professor ajudante, professor especializado, monitor ou estagiário. [...] adaptações arquitetônicas: [...] formação para todos os profissionais da escola. [...] Afirmam ainda a necessária relação com profissionais da saúde para atendimento ao aluno, aos pais e aos professores” (CAIADO, MARTINS e ANTONIO, 2009, pp.30-631 apud OLIVEIRA e DRAGO, 2012, p.354).

Refletindo sobre essa afirmação dos autores, é possível inferir que angústias semelhantes foram reveladas pelas professoras pesquisadas. Tal argumentação pode ser constatada nos excertos a seguir:

“faltam materiais e recursos e um professor complementar em sala de aula para orientar e mediar o aluno”. (Celani)

“Também é necessária arquitetura que permita o acesso e ‘trânsito’ na escola. Exemplos: rampas, elevadores, marcação para deficiência visual”. (Nísia)

“Para implantar escola inclusiva são necessários muitos recursos, como pessoas capacitadas e preparadas para lidar com crianças com problemas de audição, baixa visão, déficit de aprendizagem e inúmeros outros casos”. (Nísia)

Em concordância com a opinião de Oliveira e Drago (2012),

"de que não se pode diminuir a importância de um projeto como esse, uma vez que traça metas, planifica, gerencia e possibilita a concretização das proposições e anseios na direção de uma escola inclusiva que, certamente, adicionados a tantos outros projetos que ocorrem em seu interior, poderão colocar em movimento decisões políticas de melhoria das nossas escolas e, então, exercer o papel fundamental da educação, constituir uma escola democrática e emancipadora" (OLIVEIRA e DRAGO, 2012, p.354).

Por fim, a proposta de inclusão escolar traz implicações aos sistemas educacionais e aponta a necessidade de compromissos e responsabilidades do poder público, da escola e dos profissionais da educação. Entende-se que um sistema educacional inclusivo só será possível a partir de um planejamento adequado e com ações que envolvam todos os profissionais da educação, com formação continuada, infraestrutura adequada, recursos materiais e humanos para tal desafio. Em termos, é o que se pode observar na intenção da Secretaria Municipal de Educação, do município de São Paulo, através da execução do Programa Inlui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de fazer considerações finais acerca deste trabalho, é retomada a ideia que vem sendo apresentada desde a Introdução: a educação inclusiva no Brasil se constitui como um grande desafio a ser enfrentado por todos.

O aprofundamento do estudo possibilitou respostas sobre a relevância do tema, mas revelou que são muitas as dificuldades para a efetivação de uma inclusão de fato. A principal delas consiste no papel do profissional da educação que, conforme as representações reveladas, carece de uma formação adequada para tal empreitada. Seja ela inicial ou continuada, trata-se de um compromisso público compartilhado: tanto os sistemas de ensino quanto os próprios professores respondem pela capacitação dos educadores, em busca de uma educação de qualidade.

A partir da Constituição Federal de 1988, a pessoa com necessidade especial passou a ser considerada como sujeito de direitos, porém, como pode ser verificado nesse estudo, ainda há situações no cotidiano escolar que evidenciam que esse direito não está consolidado. Nossa realidade educacional ainda não permite que os direitos de todos os cidadãos sejam atendidos, compreendendo-se que é necessário um olhar mais direcionado para os problemas encontrados nas escolas, em suas salas de aulas, onde, conforme revelaram as professoras, os recursos humanos e materiais são praticamente nulos, frente às demandas que envolvem a educação da pessoa com necessidades especiais.

A educação inclusiva tem importância fundamental, pois objetiva, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão, movida por um ideal social e regida por uma legislação ampla, vem a contribuir para elevação do nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes. Todavia, é fato que, somente

a elaboração de políticas públicas não é suficiente para efetivação de todo esse processo de transformação com o mínimo de qualidade. Acredita-se que os princípios e os valores da educação inclusiva são capazes de promover condições mais dignas de convívio social aos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Nas políticas públicas municipais e nos programas e projetos desenvolvidos na área da educação inclusiva, verificou-se que o município busca propostas que propiciem a igualdade de direitos voltados para uma “educação para todos” e que ampliem as perspectivas existenciais do indivíduo com necessidades especiais. Essas propostas exigem estratégias coletivas que possam se estender à toda rede municipal, propiciando de fato um processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais, garantindo-lhes, além de uma educação de qualidade, professores com formação adequada, recursos humanos e materiais, entre outros.

Por fim, entende-se ser importante a disponibilização desse trabalho no âmbito da escola a qual se deu a pesquisa, divulgando este referencial entre os profissionais da educação com o objetivo de levar ao conhecimento dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas a realidade escolar dos envolvidos diretamente com a educação inclusiva no dia-a-dia.

Não há dúvida que, em relação ao tema, há muito que ser discutido. A intenção deste trabalho foi refletir, da melhor maneira possível, as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva. O tema, por sua vez, está longe de ter sido esgotado, havendo possibilidades para muitas outras abordagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: *Novas Diretrizes da Educação Especial*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

ARANTES, Valéria Amorim (org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da inclusão especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70-Persona, 1977.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia. *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BEZ, Andreia da Silva. *A educação inclusiva no município de Santa Rosa do Sul (SC): realidades, dimensões e contribuições*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988, Seção 1, p. 1.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 10.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001, Seção 1, p. 1.

BUENO, J.G.S e FERREIRA, J.R. (Coords.). Políticas regionais e educação especial no Brasil. In: *Reunião Anual da ANPED*, 26, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CORREIO, Wilson Francisco. *O que é conservadorismo em Educação? Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

CORTELA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. In: *Seminário Política Educacional e o direito de aprender: o que nós gestores temos com isto?*, 2012, São Paulo. Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br/arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=5155>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa - reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.139-154, março, 2002.

FEDERAÇÃO Nacional das APAEs. *Legislação comentada para pessoas portadoras de deficiência e sociedade civil organizada*. Brasília, 2003.

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental*. Brasília: CORDE, 1993.

FREITAS, Neli Klix. Políticas Públicas e Inclusão: análise e perspectivas educacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. São Paulo, nº 7, jan-jun, pp-25-34, 2010.

GADELHA, Mayara Gomes de Assis. *A utilização das tecnologias como mecanismo de promoção de aprendizagens significativas em Física*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Exatas) – Universidade Estadual da Paraíba, Patos, 2014.

GLAT, Rosana. Um enfoque educacional para a Educação Especial. *Fórum Educacional*, 9 (1), pp.88-100, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

JODELET, D. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1995.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: edição compacta*. São Paulo: Atlas, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: ações inclusivas de sucesso, 3., 2004, Belo Horizonte. *Anais*, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MORAES, Patrícia Regina de; et al. A teoria das representações sociais. In: *Revista Direito em Foco*, Pouso Alegre, 2014.

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

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política Educacional do Município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RAUEN, Fábio José. *Elementos de iniciação à pesquisa*. Santa Catarina: Nova Era, 1999.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Inclusão: ações escolares possíveis a partir da Legislação Nacional e da Municipal. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. *Anais*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 3967-3980.

SACRISTÁN, J.Gimeno. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda., 2001.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (orgs.). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Pernambuco: edUFAL, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Disponível em <<http://profala.com/arteducesp36.htm>>. Acesso em 08 mai. 2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Disponível em: <www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000>. Acesso em: 01 jul. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Josélia Saraiva e; SALES, Luís Carlos. *Atitudes escolares dos alunos da escola: as representações sociais sobre o ensino a noite*. Universidade Federal do Piauí: Pernambuco, 2002.

SILVA, Luisa Maria Nunes. *Fábricas da Esperança: ideologia e representações sociais do desenvolvimento no Nordeste*. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 1987.

VIZIM, Marli. *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

XAVIER, Roseane. Representação social e Ideologia: conceitos intercambiáveis? In: *Psicologia & Sociedade*, Pernambuco, 14 (2): 18-47; jul./dez.2002.