



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ
LICENCIATURA EM QUÍMICA

JEFERSON DOS SANTOS LIMA

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS PROFESSORES DO AEE**

CUITÉ – PB

2019

JEFERSON DOS SANTOS LIMA

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS PROFESSORES DO AEE**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG do Centro de Educação e Saúde – CES, como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Química e obtenção do grau de Licenciado em Química.

Orientadora: Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa

Coorientadora: Dra. Kiara Tatianny Santos da Costa

CUITÉ – PB

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Responsabilidade Rosana Amâncio Pereira – CRB 15 – 791

L372i

Lima, Jeferson dos Santos.

Inclusão escolar: um estudo à luz das representações sociais dos professores do AEE. / Jeferson dos Santos Lima. – Cuité: CES, 2019.

71 fl.

Monografia (Curso de Licenciatura em Química) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2019.

Orientação: Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa.
Coorientação: Dra. Kiara Tatianny Santos da Costa

1. Inclusão escolar. 2. Necessidades educativas especiais.
3. professores do AEE. 4. representação social I. Título.

Biblioteca do CES – UFCG

CDU 376-056.26

JEFERSON DOS SANTOS LIMA

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS PROFESSORES DO AEE**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG do Centro de Educação e Saúde – CES, como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Química e obtenção do grau de Licenciado em Química.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa (Orientadora) – UFCG/CES

Dra. Kiara Tatianny Santos da Costa (Coorientadora) – UFCG/CES

MSc. Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (Examinadora) – UFCG/CES

MSc. Thiago Pereira da Silva (Examinador) – UNIVASF

CUITÉ-PB

2019

Dedico este trabalho a Deus por ter caminhado comigo em todos os momentos. Também dedico à minha família, em especial aos meus pais (Maria das Mercês & José Arimatea), fonte da minha existência e motivação, pessoas que tudo fizeram por mim. Foi por vocês que cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, pelo dom da vida, por se fazer presente em todos os momentos, nas batalhas diárias, nas lutas que só ele conhece, nas dificuldades superadas e também nos momentos de alegrias. Sem sua benção, essa conquista não seria possível.

À minha querida amada mãe, Maria das Mercês, mulher batalhadora, honesta e determinada. Grato por todo seu carinho, respeito, apoio, amor, conselhos e incentivos durante toda essa jornada, és minha base e meu espelho. Ao meu pai, José Arimatea, por todo esforço, cuidado e ensinamentos. Amo muito vocês!

Agradecimentos especiais a minha tia Elenize Ribeiro, uma mulher de um grande coração e pessoa que considero como uma segunda mãe, sou grato por sempre ter me incentivado, por ter acreditado no meu potencial, por ajudar nos momentos que precisei, pelos conselhos e orientações. Obrigado por ter sempre acreditado em mim.

Ao meu padrinho Erivaldo Macedo, pessoa que conheci enquanto criança, o qual hoje considero como um segundo pai. Obrigado por todo apoio, os conselhos, orientações, pelos momentos que passamos juntos, pelas conversas e todos os ensinamentos.

A Victória Pessigty, por estar sempre presente em momentos únicos da minha vida, por todo apoio, amor e carinho. Você é muito especial para mim.

Sou grato a Deus pela vida de cada um de vocês! Espero um dia poder recompensa-los de alguma forma por tudo que fizeram para mim.

À minha avó Francisca Ribeiro (*in memória*), pessoa a qual convivi poucos momentos, mas que certamente estaria muito feliz por essa vitória. Que falta você faz!

À minha orientadora, professora Dra. Nayara Costa, por ter aceito o convite em desenvolver essa pesquisa, pelos ensinamentos e toda sua colaboração. Também a minha coorientadora, professora Dra. Kiara Costa, pelas orientações concebidas. Ao professor Thiago Pereira e professora Marcela Eulálio, por terem aceito o convite em participar da banca avaliadora, contribuindo com suas considerações para o enriquecimento do trabalho.

A todos os professores e funcionários do Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG. A minha família e a todos as pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

Expresso meus sentimentos de GRATIDÃO a tudo e todos!

*“Demore o tempo que for para decidir o que
você quer da vida, e depois que decidir não
recue ante nenhum pretexto, porque o mundo
tentará te dissuadir. ”*

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A educação inclusiva reflete um paradigma educacional na perspectiva dos direitos humanos, consistindo no direito de qualquer indivíduo ter uma educação de qualidade independentemente de ser deficiente ou não. Por isso, a inclusão escolar parte do pressuposto de que, para que ela aconteça, é necessária uma ressignificação de conceitos e valores culturalmente carregados de preconceitos e discriminação. Posto isso, para promover a inclusão, é fundamental considerarmos as necessidades educativas especiais - NEE e, não, o pensamento limitador às suas deficiências que caracterizam as crianças e jovens como incapazes de desenvolverem suas habilidades e de construir sua própria autonomia. Além disso, precisa-se também de profissionais qualificados para trabalhar as necessidades educativas especiais de cada estudante. No entanto, a literatura apresenta que muitas escolas sofrem com falta de recursos materiais e pedagógicos, como profissionais habilitados ao trabalho com crianças do público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nessa perspectiva, esse trabalho teve como objetivo investigar as Representações Sociais e práticas de professores do AEE sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (s) e/ou necessidades educativas especiais do ensino fundamental e médio de escolas públicas estaduais da zona urbana no município de Cuité-PB a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. A pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa, para tanto, o trabalho seguiu algumas etapas, como: levantamento do número de estudantes com deficiências e/ou NEE e suas respectivas especificidades; entrevista com os professores do AEE para compreender suas concepções sobre inclusão escolar e como ocorre o processo da inclusão desses estudantes na escola. Os instrumentos utilizados foram questionário informativo e entrevista. Após isso, utilizando da Análise de Conteúdo Temática de Bardin, foi possível diagnosticar que existem alunos que são público alvo do AEE sendo atendidos na sala de recurso multifuncional, mas que também existe um número equivalente de estudantes que não apresentam especificidades desse público, sendo acompanhados na mesma sala. Ainda, foi observado que os professores retratam diversas dificuldades para se trabalhar a inclusão escolar, dentre elas: ausência de formação específica para ensinar a alunos da educação especial, a não cooperação dos professores da sala regular de ensino, além das dificuldades para diferenciar termos técnicos da educação inclusiva, como integração e inclusão. Por meios desses dados, foi possível concluir que os professores apresentam concepções distintas sobre inclusão e que o processo inclusivo é marcado por diversos desafios, tanto em aspectos pedagógicos como materiais.

Palavras – chave: inclusão escolar, necessidades educativas especiais, professores do AEE, representação social.

ABSTRACT

Inclusive education reflects an educational paradigm in the perspective of human rights, consisting in the right of any individual to have a quality education regardless of whether they are disabled or not. Therefore, school inclusion is based on the assumption that for it to happen, it is necessary to re-signify concepts and values that are culturally loaded with prejudice and discrimination. Having said this, in order to promote inclusion, it is fundamental to consider the special educational needs - SEN and, not, the limiting thought to its deficiencies that characterize children and young people as incapable of developing their abilities and building their own autonomy. In addition, we also need qualified professionals to work out the special educational needs of each student. However, the literature shows that many schools suffer from a lack of material and pedagogical resources, such as professionals qualified to work with children from the target audience of the Specialized Educational Assistance (ESA). In this perspective, this work aimed to investigate the Social Representations and practices of ESA teachers about the process of school inclusion of students with disabilities and / or special educational needs of elementary and secondary schools of state public schools in the urban area Municipality of Cuité-PB from the Theory of Social Representations of Moscovici. The research is characterized as quali-quantitative, so the work followed some steps, such as: survey of the number of students with disabilities and / or SEN and their respective specificities; interview with ESA teachers to understand their conceptions about school inclusion and how the process of including these students in school occurs. The instruments used were informational questionnaire and interview. After that, using the Bardin Thematic Content Analysis, it was possible to diagnose that there are students who are the target audience of the ESA being attended in the multifunctional resource room, but that there are also an equivalent number of students that do not have specificities of this public, being accompanied in the same room. It was also observed that the teachers portray several difficulties to work for school inclusion, among them: the absence of specific training to teach special education students, the non-cooperation of teachers in the regular classroom, and the difficulties to differentiate technical terms of inclusive education, such as integration and inclusion. By means of these data, it was possible to conclude that teachers have different conceptions about inclusion and that the inclusive process is marked by several challenges, both in pedagogical and material aspects.

Keywords: school inclusion, special educational needs, ESA teachers, social representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: etapas da análise temática de conteúdo de Bardin.....	33
Figura 2: esquema ilustrativo – levantamento de dados	35
Figura 3: principais especificidades dos estudantes das escolas X e Y	42
Figura 4: questões aplicadas aos professores do AEE	44
Figura 5: roteiro de entrevista realizado com os professores do AEE	47
Figura 6: sinônimos para palavra inclusão	49
Figura 7: outros sinônimos para palavra inclusão	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: definição do público alvo dos alunos do AEE	26
Quadro 2: caracterização dos alunos do AEE – Escola X: ensino fundamental I	37
Quadro 3: estudantes do AEE – Escola X: ensino fundamental II	38
Quadro 4: estudantes do AEE – escolaY: ensino médio integral	40
Quadro 5: perfil dos professores do AEE	45
Quadro 6: principais atividades realizadas no AEE.....	52
Quadro 7: situações hipotéticas sobre termos técnicos da educação inclusiva	57
Quadro 8: termos usados na educação inclusiva	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: quantidade de estudantes matriculados por sexo.....	36
Gráfico 2: percentual dos grupos atendidos no AEE.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado;

CF – Constituição Federal 1988;

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

NEE – Necessidades Educacionais Especiais;

PNE – Plano Nacional de Educação;

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

SRM – Sala de Recursos Multifuncional;

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1.1 Inclusão: conceitos e considerações	18
1.2 Educação inclusiva e os documentos legais	21
1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.....	22
1.1.4 Plano Nacional de Educação - PNE.....	23
1.1.5 Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.....	24
1.1.6 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI.....	24
1.3 Atendimento Educacional Especial – AEE e o papel do professor	25
1.4 Representação Social com ênfase na abordagem de Moscovici.....	28
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	30
2.1. Tipo de pesquisa	30
2.2 Local da pesquisa.....	30
2.3 Levantamento de dados quantitativos.....	31
2.4 Representações sociais: obtenção de dados qualitativos	32
2.5 Tratamento dos dados quanti-qualitativos	32
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO AEE.....	34
3.1 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa: tratamento de dados	34
3.1.1 Caracterização dos estudantes.....	34
3.1.2 Caracterização dos professores	44
3.2 Representações Sociais e Práticas dos Professores do AEE.....	47
3.2.1 Inclusão como integração.....	48
3.2.2 Inclusão como inclusão	53

CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES	64
APÊNDICE A - Imagens das salas de recursos multifuncionais	65
APÊNDICE B - Termo de consentimento da pesquisa.....	66
APÊNDICE C - Questionário de caracterização dos estudantes	68
APÊNDICE D - Questionário informativo	69
APÊNDICE E - Roteiro da entrevista.....	70

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva desde sua origem enfrenta desafios que perpassam todos os níveis de escolaridade, do nível básico ao superior, caracterizando-se uma ação de ordem política, econômica, cultural e social (BRASIL, 2008). Tal fato existe porque o homem é um ser humano complexo pertencente a um contexto histórico-social, ou seja, repleto de características próprias e necessidades individuais.

Evidentemente, a educação inclusiva torna-se um paradigma educacional sustentado na perspectiva dos direitos humanos. Sendo assim, quando propomos a fazer uma educação inclusiva, estamos afirmando a responsabilidade de garantir o ensino a pessoas deficientes, ou seja, aqueles indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, assegurando em princípio, à igualdade e diferenças como valores indissociáveis nesse processo. Nesse sentido, quando o homem tem a oportunidade de apropriar-se do conhecimento, contribui de tal maneira a torna-se sujeito capaz de transformar a realidade.

Segundo Saviani (2003, p. 7), “o homem não se fez homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir.” Em outras palavras, podemos entender que é através da educação que o indivíduo aprende e desenvolve-se como sujeito para exercer o exercício da cidadania, o que implica compreender que as pessoas deficientes também têm o direito a desenvolver sua própria autonomia, mesmo que estas necessitem de uma educação especializada.

Diante do exposto, fazendo um estudo a respeito da educação inclusiva, pode-se perceber que a luta dessa categoria surge desde meados do século XX, com intensificação de movimentos sociais em prol da garantia de um sistema inclusivo, ou melhor dizendo, uma sociedade que exclua qualquer tipo de discriminação que dificulte e/ou impossibilite o exercício à cidadania referente às pessoas que apresentem alguma deficiência e/ou necessidade educacional especial. Para tanto, a participação de profissionais especializados que garantam, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem é um fator primordial nesse processo.

Assim, a educação inclusiva está amparada no direito de todos os estudantes, crianças, jovens e adultos receberem uma educação de qualidade que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas (FÁVERO, 2009).

Posto isso, um dos grandes responsáveis pelo processo educacional é o professor que deve apresentar formação capaz de trabalhar com a diversidade, salas heterogêneas, conteúdos curriculares adaptados e flexíveis, utilizando de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas com o objetivo de satisfazer as necessidades educacionais de cada educando.

Tomando como fundamento a Constituição Federal (1988), no seu artigo 5º, educação e trabalho são direitos fundamentais assegurados pelo Estado. Desde então, é nessa perspectiva que os profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE junto aos professores da sala regular de ensino, os pais e a sociedade devem trabalhar com o intuito de garantir o acesso e permanência dos estudantes deficientes dentro do ambiente escolar, assim como, também, daqueles que não são deficientes, mas que apresentem Necessidades Educativas Especiais – NEE, tornando, através dessa união, possível desenvolver metodologias que promovam uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia desses alunos.

Todavia, a implementação de programas e leis asseguram como pressuposto o direito das pessoas com necessidades especiais terem igualdade de acesso à escola e à vida em sociedade. Então, esta pesquisa assume uma ação importante no que tange a quebra de paradigmas estabelecidos durante a história, pois acreditamos que a informação superficial sobre educação inclusiva não é suficiente, sendo necessária conhecê-la de perto, dentro da escola, no seu dia a dia, para que só assim entendamos como é promover educação inclusiva dentro de uma sociedade totalmente excludente. Além de tudo, a relevância desse estudo se caracteriza pelo número restrito de pesquisas, sobretudo no Centro de Educação e Saúde – CES, que tratem de se aprofundar nas representações sociais sobre inclusão com esse público.

Assim, considerando o cenário da educação inclusiva, as concepções, os desafios e as dificuldades enfrentadas e como está sendo desenvolvido o trabalho para sua promoção, além do que a legislação brasileira estabelece sobre o ensino inclusivo, esta pesquisa se propôs a responder os seguintes questionamentos: quais as concepções dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE sobre a inclusão escolar? E, como ocorre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (s) e/ou necessidades educativas especiais na educação básica do município de Cuité-PB?

Com base nesses pressupostos, este trabalho tem como objetivo geral: investigar as Representações Sociais e práticas de professores do AEE sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (s) e/ou necessidades educativas especiais do ensino

fundamental e médio de escolas públicas estaduais da zona urbana no município de Cuité-PB a partir da Teoria das Representações Sociais. Para alcançarmos esse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: levantar o número de estudantes com deficiência (s) e/ ou necessidades educativas especiais matriculados em escolas estaduais da zona urbana do município de Cuité-PB; identificar o conteúdo das representações sociais de inclusão escolar dos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, atuantes no ensino fundamental e médio; analisar e discutir os conteúdos das representações sociais obtidos.

Para um melhor direcionamento e orientação ao leitor, este trabalho é composto inicialmente pelas considerações iniciais e, em seguida foi dividido em três capítulos, sendo eles, respectivamente: educação inclusiva, com uma abordagem sobre a inclusão aprofundando conceitos e considerações a respeito do tema; percurso metodológico, no qual se descreve os instrumentos e caminhos utilizados para atingir os objetivos do trabalho; resultados e análises das representações sociais e práticas dos professores do AEE, capítulo no qual se descreve e analisa os dados obtidos no estudo. Por fim, tem-se as considerações finais, destacando as principais contribuições obtidas com a pesquisa.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O capítulo 1 destina-se a levantar alguns posicionamentos a respeito da inclusão escolar, sendo eles: um breve histórico, conceitos de termos técnicos da área, inclusão nos documentos legais, representações sociais e o papel do professor no AEE¹.

1.1 Inclusão: conceito e considerações

Desde o século XV, a história da educação brasileira vem sendo construída. Naquela época, alguns profissionais da saúde e pedagogos crentes na possibilidade de educar pessoas tidas como incapazes e ineducáveis, já trabalhavam nessa perspectiva. No entanto, os cuidados realizados eram tão somente de caráter assistencialista, sendo desenvolvidos em manicômios e alguns asilos (MENDES, 2006).

Ainda conforme aponta Mendes (2006), durante muito tempo, deficientes eram segregados e excluídos da sociedade, surdos e cegos eram retirados do convívio com outras pessoas, indivíduos com problemas mentais eram tratados dentro de clínicas psiquiátricas, ou seja, inexistia qualquer tipo de atendimento especializado para essas pessoas.

Então, considerando cenários como estes, uma nova perspectiva de educação surge no ano de 1994 através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pelo governo da Espanha tendo como parceira a UNESCO, visando direcionar os caminhos necessários para adotar uma educação de qualidade a todas as pessoas. Tal evento originou o documento intitulado “Declaração de Salamanca”, considerado um dos documentos mais importantes para o incremento da educação inclusiva em vários países.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 13), “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”. Logo, esse documento surge como um norteador para implementação de políticas públicas

¹ Atendimento Educacional Especializado

capazes de favorecer todos aqueles que apresentem alguma NEE², independentemente de sua natureza biopsicossocial.

Pensar em sociedade inclusiva, no âmbito escolar, refere-se ao desenvolvimento da educação de qualidade para todos, sem discriminação de qualquer natureza e com respeito à diversidade humana. É na escola que se aprende a conviver, construir e contribuir em coletividade para um mundo de oportunidades reais (BRASIL, 2008).

Por isso, torna-se importante abordar sobre a perspectiva da educação inclusiva, pois esta terminologia adotada é fundamental, uma vez que utilizar os termos corretamente é imprescindível no que tange a assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos e estigmas (SASSAKI, 2005).

Nessa perspectiva, conhecer a definição de alguns termos significa um fator primordial no processo da verdadeira inclusão escolar. Semanticamente, as palavras integração e inclusão apresentam significados muito semelhantes, o que contribui para que a sociedade utilize esses verbos como sinônimos. No entanto, na perspectiva dos movimentos da educação inclusiva, esses dois termos representam conceitos filosóficos distintos.

Para Mantoan (2003), o termo integração compreende especificamente a inserção de estudantes com deficiências na sala regular de ensino, bem como inserir alunos com deficiências em escolas especiais e/ou classes especiais. Ou seja, a preocupação inicial seria inserir certos alunos dentro do contexto educacional.

De forma mais dinâmica, eficaz, ampla e sem restrições, Mantoan (2005) define inclusão como sendo a nossa capacidade de entender e enxergar o outro, é conviver com as diferenças, é acolher todos sem distinção. A inclusão é para o aluno com deficiência física, mas também para os que não apresentam, é para os superdotados e os que têm algum tipo de comprometimento mental, enfim, a educação inclusiva é para todos, sem exceção, independentemente de qualquer causa de exclusão/discriminação.

De maneira análoga, a inclusão também pode ser entendida como o direito de qualquer pessoa conseguir um lugar comum da vida em comunidade, por meio de ações da sociedade para o “acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2001, p. 13).

² Necessidades Educativas Especiais

Por vezes, a educação inclusiva é entendida como uma evolução da escola integrativa, mas, na verdade, ela não é uma evolução, e sim, uma ruptura do modelo de integração na educação (RODRIGUES, 2006). Além do mais, compartilhando do pensamento do autor, temos que:

Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2006, p. 10).

Sendo assim, pensar em uma educação para todos reflete um posicionamento de encararmos que as diferenças não se caracterizem como barreiras que impedem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; do contrário, são a partir das necessidades que cada educando apresenta que podemos desenvolver metodologias de ensino como forma de potencializar suas especificidades e promover uma educação de qualidade na sua formação.

Contudo, para atingir essa futura e atual realidade, faz-se necessária uma transformação total no sistema educacional. Desse modo, a inclusão escolar só iniciará mediante uma transformação completa, envolvendo a mudança do sistema educacional presente e, principalmente, repensando o currículo escolar, para que seja possível contemplar as necessidades de todas as crianças e jovens. Ademais, a inclusão não significa um processo restrito, ou seja, não se limita apenas a inserir o estudante na sala regular de ensino; mais do que isso, requer uma mudança de concepção e valores tanto da escola, como da sociedade geral, pois “subjacente à sua filosofia, está o respeito à diversidade” (MITLLER, 2001, p. 36).

As mudanças mencionadas acima refletem um cenário muito mais amplo do que imaginamos, uma vez que a escola é produto da sociedade. Então, é indispensável uma cooperação de todos os setores, bem como de todas as pessoas para que ocorra a efetivação do processo dessa modalidade. Gadoti (2007) intensifica ainda que:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTI, 2007, p. 12).

Posto isso, Sasaki (1997) compreende inclusão como um processo simultâneo, ou seja, à medida que as pessoas com necessidades especiais se preparam para assumir seus

papéis na sociedade, em paralelo, a sociedade deve se adaptar para poder promover a inclusão. Sendo assim, independentemente de fatores físicos, biológicos, econômicos, culturais e sociais, todo e qualquer estudante, tem o direito à educação e o pleno desenvolvimento pessoal.

Entretanto, algumas características dos sistemas educacionais corroboram para uma situação de exclusão educacional e, ao mesmo tempo, violam o direito de serem educados. Dentre tais características, podemos citar: o não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais deficientes, a discriminação, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão, a educação em contextos segregados e o absentismo (AINSCOW; FERREIRA, 2003). Em outros termos, uma pessoa que vivencia essa exclusão, encontrará, no seu futuro maiores restrições quanto ao seu desenvolvimento em sociedade.

Ainda conforme Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão, na perspectiva da educação inclusiva, tem sido apontada como forma de tornar possível uma educação de qualidade a todos os alunos. No entanto, embora os esforços legislativos sejam garantidos, há barreiras que persistem e dificultam o desenvolvimento desse cenário.

Tendo em vista todos esses conceitos e considerações, inteirar-se da história, atentar para o uso dos termos técnicos apropriados e conhecer na íntegra as leis e documentos legais, propicia um comportamento imprescindível para ascensão dessa modalidade de ensino.

1.2 Educação inclusiva e os documentos legais

Inicialmente, considerando a Constituição Federal – CF (1988), lei fundamental e suprema do país, que nela estabelece as normas e regras gerais, além de regular e organizar o funcionamento do Estado; tratando-se da educação, a primeira menção deste termo está descrita no seu Art. 6º, presente no capítulo II que expressa os direitos sociais, a qual a educação está presente como sendo um dos direitos e garantias fundamentais estabelecidas pelo Estado, e, também, além dela, outros direitos, como: a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Sendo assim, a educação está presente como um direito ao cidadão, conforme fundamentada na própria constituição.

Adiante, no art. 205 da CF, que está descrito no capítulo III e trata da educação, da cultura e do desporto, a educação é expressa como um direito de todos, dever do Estado e da família. Além de tudo, a lei certifica que deverá ser promovida em colaboração com a

sociedade, objetivando o preparo do estudante para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como seu pleno desenvolvimento pessoal.

Somente no art. 206 da mesma seção, estão dispostos os princípios segundo os quais o ensino será ministrado nas escolas. Quatro deles mesmo que não explicitamente, levam em consideração a abordagem da inclusão escolar, fazendo alusão diretamente ao pensamento da escola inclusiva:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998, p. 66-67).

Ocasionar esses princípios na modalidade em questão é um grande desafio, pois garantir que o processo inclusivo de pessoas com NEE se concretize é, além de fomentar oportunidades, proporcionar o desenvolvimento integral de cada um (FRIAS; MENEZES, 2008).

Já no art. 208, mais precisamente no seu inciso III, é dever do governo garantir o AEE aos portadores de deficiências. Esse atendimento, conforme proposto na legislação, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

Entretanto, a CF expõe apenas os princípios básicos, sendo outros documentos legais que regularizam, de fato, como se deve desenvolver a dinâmica da educação escolar, a exemplo, LDB.

1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação é de extrema relevância para a educação brasileira, definindo e regularizando o sistema educacional do país com base nos princípios descritos na Constituição Federal. Sendo composta por 92 artigos, a LDB apresenta os diversos temas referentes à educação no Brasil, desde os níveis do ensino infantil ao ensino superior. Ademais, também estabelece uma definição no art. 58 do capítulo V, que trata da Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB, 1996, p.23).

É importante destacar novamente que incluir não significa unicamente inserir todas as crianças e jovens em uma mesma condição; tal comportamento poderá provocar a exclusão,

considerando que o estar fisicamente em um ambiente não implica dizer necessariamente que o estudante faça parte dele. É essencial garantir o desenvolvimento da aprendizagem e cidadania (CARVALHO, 2005).

Evidentemente, os caminhos a serem traçados para alcançar os objetivos de uma escola inclusiva remete uma reestruturação significativa nos ambientes escolares, desde a infraestrutura da instituição à estrutura pedagógica. Por isso, a LDB traz, no seu art. 59, pressupostos que serão assegurados ao público da educação especial:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB, 1996, p.24).

Partilhando do pensamento dos defensores da inclusão escolar, eliminar as barreiras existentes é, antes de tudo, contemplar aos professores práticas pedagógicas que ofereçam suportes de ensino adequados às diferenças (MANTOAN, 2005). Ou seja, é inevitável a mudança/adaptação dos currículos para que seja capaz de atender as pessoas com NEE.

1.2.2 Plano Nacional de Educação – PNE

O Plano Nacional de Educação – PNE, regido pela lei 13.005 aprovada em 2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Posto isso, todos os entes federativos (municípios, Distrito Federal e os Estados), devem elaborar seus planejamentos específicos para atingir os objetivos pela lei propostos (PNE, 2014).

O PNE tem validade de dez anos e apresenta vinte metas a serem alcançadas. Sendo assim, no que compete a meta 4 direcionada à educação inclusiva, temos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014, p. 5).

Na concepção de Fonseca (2005), a educação inclusiva aos poucos vem estruturando uma nova forma de enxergar a educação, à proporção que adota prioridades para atender às necessidades de aprendizagem de cada criança, jovem e adulto. Para mais, esse modelo de educação tem ampliado programas de recursos e serviços pedagógicos, possibilitando capacitação de professores e alternativas para o AEE.

1.2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990, cria condições de exigência dos direitos da criança e do adolescente. Referente à educação especial, o ECA assegura aos portadores de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular. E mais, reafirma que é dever de todos atuar contra ocorrência de ameaça ou qualquer tipo de violação dos direitos da criança e do adolescente (ECA, 1990).

A função da escola inclusiva não é apenas alertar os professores, mas também a sociedade como um todo para que consiga alcançar o respeito às diferenças e faça delas um instrumento de ressignificação de papéis (FONSECA, 2005).

1.2.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI é um documento que tem como finalidade garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial: deficientes, alunos com transtornos globais e altas habilidades ou superdotação, especialmente, nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Ainda conforme Brasil (2008), o PNEEPEI orienta as instituições escolares para promover respostas às NEE. Dentre as garantias, podemos citar algumas: a educação especial deve ser transversal aos níveis de ensino, ou seja, do ensino infantil ao superior; formação de

docentes e demais profissionais para atuar no AEE; infraestrutura, participação da família e da sociedade.

Esse documento é responsável por nortear os trabalhos no âmbito da educação inclusiva. Dessa forma, nele, estão expressas todas as informações necessárias no que tange às especificidades do AEE e, além disso, exemplifica qual público se enquadra nesse atendimento, função do professor no AEE, competências e demais diretrizes da educação especial.

Por fim, a legislação presente nos documentos legais sustenta e garante a obrigatoriedade da implementação de ações e recursos no âmbito da educação inclusiva, favorecendo, assim, cada indivíduo no que se refere ao direito de ser educado em igualdade e oportunidade.

1.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE e o papel do professor

Inicialmente, é necessário compreender que o atendimento educacional especializado consiste em uma alternativa estabelecida pela própria educação especial. Desse modo, por meio do PNEEPEI, o AEE fundamenta-se na perspectiva de identificar, orientar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que consigam eliminar obstáculos que efetivem a participação e desenvolvimento dos estudantes, considerando suas especificidades (BRASIL, 2008).

Partindo dessa interpretação, conforme Brasil (2008), todas as atividades desenvolvidas diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula regular, ou seja, as atividades realizadas no AEE não substituem as da sala regular. Sendo assim, caracteriza-se como um atendimento complementar e/ou suplementar direcionado aos estudantes com o objetivo de desenvolver a autonomia e independência, tanto em âmbito escolar, como na própria sociedade.

Em vista disso, o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional – SRM apresenta um público específico da educação especial. Dessa forma, temos:

Quadro 1: Definição do público-alvo dos alunos do AEE.

PÚBLICO-ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	
Alunos com deficiência	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
Alunos com transtornos globais do desenvolvimento	Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil.
Alunos com altas habilidades ou superdotação	Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010, p. 7.

Por consequência, conhecer as necessidades que se enquadram em cada público contribui indispensavelmente para o desenvolvimento da inclusão escolar conforme proposto pela PNEEPEI. Além disso, pesquisas demonstram que alunos que recebem AEE em escolas regulares apresentam maiores oportunidades de inclusão do que quando submetidos a classes especiais e/ou instituições especializadas, o que os isola do convívio social com os demais estudantes (BORCHARDT; SCHEFER; ANDRADE; EUWE, 2012; FIRMINO; OLIVEIRA; LIMA, 2008).

No entanto, o corpo docente que atua nessa função alega a necessidade de uma capacitação específica para atuar com essa clientela, uma vez que são inúmeros os desafios em desenvolver atividades na Sala de Recurso Multifuncional – SRM (BRITO et al., 2012). Não o bastante, outro desafio frequentemente mencionado no funcionamento da sala refere-se às atividades a serem realizadas em contra turno, conforme assegura a legislação (FUMES; OLIVEIRA, 2012).

Assim sendo, um grande desafio para os professores do AEE é articular-se com os demais profissionais (professores da sala regular, gestores e familiares) com o intuito de deixar claro o papel de cada um, além de esclarecer que o objetivo final sempre será a aprendizagem do educando.

Sem dúvida, o cenário inclusivo exige abordagem quantitativa e qualitativa na capacitação de recursos humanos e pedagógicos, e também investimentos financeiros para assegurar o pleno desenvolvimento educacional (MANTOAN, 2006).

No ambiente que se define inclusivo, é indeclinável que os docentes tenham a competência de conhecer integralmente seus alunos, articulando, assim, suas possibilidades e limitações. É a vista disso que repensar a formação desses profissionais assume um papel relevante para torná-los qualificados a trabalhar em diferentes situações.

No entanto, quais profissionais devem atuar no AEE? Segundo o Conselho Nacional de Educação – CNE (2009), para trabalhar nesse atendimento, é necessário que o professor tenha formação inicial que o possibilite atuar no exercício da docência, além de formação específica na educação especial.

Outro aspecto fundamental refere-se às atribuições do professor, dentre as quais podemos citar: organização de estratégias pedagógicas; elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do atendimento (libras, braile, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa, língua portuguesa para alunos surdos, orientação e mobilidade, dentre outras); ademais, articulação com os professores da sala regular e com a família do aluno (CNE, 2010).

Nessa perspectiva, é indiscutível a necessidade de uma formação inicial não categorizada, ou seja, uma formação que consiga abarcar uma noção ampla dos mais diversos tipos de deficiências. Só após isso, é que o sujeito poderá qualificar-se em uma ou mais áreas de deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Por fim, compreender a real atribuição da sala de recurso multifuncional como um instrumento para auxiliar na promoção do atendimento educacional especializado constitui um pré-requisito fundamental para a eficiência de um sistema inclusivo.

1.4 Representação Social com ênfase na abordagem de Moscovici

Nas últimas décadas, as pesquisas no campo das ciências sociais têm sido influenciadas pela Representação Social - RS, sendo utilizada por pesquisadores de diversos lugares da Europa e, também, da América, a exemplo, o Brasil (OLIVEIRA, 2004). Embora a RS surgisse dos estudos de David Émile Durkheim, sociólogo considerado arquiteto da ciência social moderna e “pai da sociologia”, foi através da psicologia social que ela recebeu uma teorização, sendo desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici e, posteriormente, aprofundada pela filósofa Denise Jodelet (ARRUDA, 2002).

Para desenvolver a Teoria das Representações Sociais - TRS, Moscovici partiu dos estudos de Durkheim que tratavam das Representações Coletivas caracterizadas por um conjunto de crenças, religião, mitos e opiniões inerentes à sociedade que divergiam inteiramente da ideologia individual, ou seja, uma oposição ao pensamento individualista (JODELET, 2001). Do contrário, Moscovici diverge do pensamento de Durkheim ao considerar que RS é um compartilhamento de pensamentos não homogêneos pelos diferentes grupos sociais, isto é, deve-se considerar a interação entre o individual e o coletivo, entendendo-se como elementos indissociáveis.

Mas, afinal, o que realmente é a Representação Social? Conforme o psicólogo, é fácil identificar a representação social, muito embora, seja difícil defini-la. No entanto, Moscovici (1978, p. 88) sustenta que: “representações sociais são entidades quase tangíveis, cristalizam-se incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, ou seja, elas são fáceis de tipificá-las e difícil de conceituá-las”. Em outras palavras, podemos entender representações sociais como um conjunto de explicações, ideias, concepções, crenças, conhecimentos, pensamentos, atitudes e comportamento de um grupo de indivíduos em determinado contexto histórico-social.

Reforçando o conceito anteriormente apresentado, Abric (2001) ratifica que RS configura como um conjunto de conhecimentos organizados (crenças, informações, atitudes e opiniões), acerca de um objeto ou uma situação, não sendo determinada unicamente pelo indivíduo, mas também, pelo sistema social e ideológico ao qual está contido e pelo elo que o mantém com esse sistema social.

Por conseguinte, Moscovici (1978) aduz que “as representações sociais buscam relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados”.

Além do mais, é importante ressaltar que as RS são teorias do senso comum, cuja finalidade é tornar familiar algo desconhecido, promovendo o conhecimento do novo, que se desenvolve por meio das interações sociais (MOSCOVICI, 1978). Desse modo, a TRS caracteriza-se como um instrumento para descrever e explicar fenômenos sociais, obtidos pelos pensamentos e comportamentos de um grupo de indivíduos.

Diante de todas as considerações apresentadas e também do que a legislação exprime, entender o dia a dia dos estabelecimentos de ensino, analisar sua estrutura, assim como a rotina dos profissionais da educação por meio das representações sociais, favorece um ponto de partida para conhecer os desafios enfrentados diariamente e promover medidas significativas aos sistemas educacionais.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

O segundo capítulo da pesquisa refere-se à metodologia adotada, descrevendo todas as etapas e as informações necessárias para conseguir atingir os objetivos do trabalho. Para isso, descreve todo o processo, desde o tipo de pesquisa aos tratamentos de dados.

2.1 Tipo de Pesquisa

O trabalho desenvolvido é caracterizado como uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo. Sendo assim, foram estudados tanto os dados quantitativos (número de estudantes, professores, escolas), como também os aspectos qualitativos, dentre eles: universo de significados, percepções, crenças, valores e atitudes, motivos e subjetividade. A partir disso, Godoy (1995) ratifica:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Nesse sentido, os dados quantitativos e qualitativos se complementam, fortalecendo a realidade dinâmica e interativa entre eles, excluindo, assim, qualquer dicotomia existente (MINAYO, 2001). E ainda, a combinação dos elementos quantitativos e qualitativos favorece a investigação e obtenção de resultados significativos na área da educação (DAL FARRA; LOPES, 2013).

Portanto, uma pesquisa quanti-qualitativa permite aprofundar o estudo através dos dados estatísticos, bem como das subjetividades dos indivíduos, considerando seus princípios, valores e concepções de uma situação ou objeto estudado.

2.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no do município de Cuité na Paraíba. Foram selecionadas duas escolas públicas estaduais localizadas na zona urbana da cidade, sendo uma delas de nível fundamental I e II, constituindo classe de alunos do primeiro ao quinto ano e alunos do

sexto ao nono ano, respectivamente. A segunda escola oferece ensino médio integral, caracterizando três anos de formação. A razão da escolha dessas escolas se concretizou pelo fato de elas apresentarem os maiores números de estudantes matriculados.

Importante destacar que a escola de nível fundamental é dividida em dois espaços físicos, ou seja, ela possui um anexo essencialmente para ensino fundamental I. Tal divisão ocorre por conta de o número de estudantes ultrapassar a capacidade física da escola.

Nessa concepção, diante dos objetivos do trabalho, a metodologia desenvolvida engloba três etapas, sendo elas: 1º Levantamento de dados quantitativos, que consiste em verificar a quantidade de alunos com deficiência e/ou NEE em cada instituição de ensino e qual o seu tipo; 2º Representação da inclusão escolar para os professores do AEE; 3º Análise das representações sociais obtidas.

Tais etapas da pesquisa serão descritas nos itens a seguir.

2.3 Levantamentos de dados quantitativos

Primeira etapa: foi realizado o levantamento quantitativo dos estudantes com NEE de cada escola. Para tanto, mediante apresentação de termo de consentimento à direção da escola para participação da pesquisa e garantia do sigilo dos dados, juntamente com os professores da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE foi contabilizado o número de estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência (s) e/ou NEE em cada escola participante. Para efeito de veracidade, todos os alunos contabilizados possuíam laudo médico referente ao seu tipo de deficiência (s), além de relatórios periódicos de outros profissionais, tais como: psicopedagogos, médicos psiquiatras e psicólogos. Os estudantes contabilizados foram caracterizados quanto ao sexo, idade, ano escolar e tipo de deficiência (s). O nome de cada aluno foi preservado, conforme regra estabelecida pelo conselho de ética.

Ainda nesta etapa, cada laudo foi analisado no intuito de caracterizar o tipo de necessidade especial apresentada por cada estudante.

Por fim, todas as informações foram adicionadas a uma tabela para posterior discussão.

2.4 Representações sociais: obtenção de dados qualitativos

A segunda etapa da pesquisa foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, houve a aplicação de um questionário informativo aos professores do AEE com o objetivo de obter informações básicas e pessoais, como: idade, sexo, tempo de atuação e formação profissional.

No segundo momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada professor do AEE. Desse modo, foi construído um roteiro composto por sete questões direcionadoras, cuja finalidade foi a obtenção de informações para compreender o processo de inclusão escolar desses docentes por meio das Representações Sociais – RS proposta por Serge Moscovici. Para tanto, as questões produzidas abordaram aspectos desde o conceito de inclusão até como o processo da mesma se desenvolve na escola. Além disso, buscou conhecer as atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, as dificuldades enfrentadas e investigar se houve avanços com a implementação da sala para o AEE.

Posto isso, Gil (2008) explica que a entrevista pode ser conceituada como uma interação social, a qual, caracteriza-se como uma técnica em que há um entrevistador frente a um entrevistado. Dessa forma, fundamenta-se como um diálogo em que existem duas partes, um direcionado à coleta de dados e o outro, fonte de informação.

A entrevista semiestruturada tem como indicação estudar um fenômeno por meio da colaboração de uma população específica. Sua principal característica é que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. Além disso, esse instrumento possibilita ao entrevistador uma maior flexibilidade, podendo realizar perguntas complementares ao entrevistado para compreender melhor o objeto em estudo (MANZINI, 2006).

Por fim, salienta-se que este instrumento de coleta de dados constitui-se um procedimento muito utilizado na investigação social, com o intuito de coletar dados para diagnosticar um problema social, bem como na realização do seu tratamento.

2.5 Tratamentos dos dados quanti-qualitativos

Nesta terceira e última etapa do percurso metodológico, as informações obtidas pelas Representações Sociais foram analisadas através de uma técnica denominada Análise Temática de Conteúdo, desenvolvida pela professora da Universidade de Paris – Laurence

Bardin. Essa técnica funciona como um instrumento para tratamento de dados em pesquisas qualitativas.

O termo *análise de conteúdo*, conforme Bardin (2011), consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Por outras palavras, a definição da autora significa dizer que esta técnica metodológica consiste em uma aplicação ampla em todas as formas de comunicação, independentemente de sua natureza. Então, possibilita a compreensão das mensagens adquiridas.

Partindo disso, Bardin propõe três etapas básicas para o desenvolvimento de sua análise, as quais estão descritas a seguir.

Figura 1: etapas da análise temática de conteúdo de Bardin.



Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Através da figura 1, a pré-análise consiste em sistematizar as ideias preliminares. Já a exploração do material significa uma fase de construção das categorias das unidades de contexto e, por fim, o tratamento dos resultados abarca a condensação dos dados e enfatiza as informações sucedendo as interpretações inferidas.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO AEE

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos em cada fase da pesquisa, seguindo a metodologia adotada e sustentados nos objetivos do trabalho. Tal capítulo está dividido em duas seções, a primeira apresenta a caracterização dos participantes, enquanto a segunda expressa as representações sociais e práticas dos entrevistados. Sendo assim, tópicos como concepção sobre inclusão escolar, atividades dos professores do AEE, dificuldades enfrentadas para promover a inclusão, dentre outros, serão discutidos neste momento do trabalho.

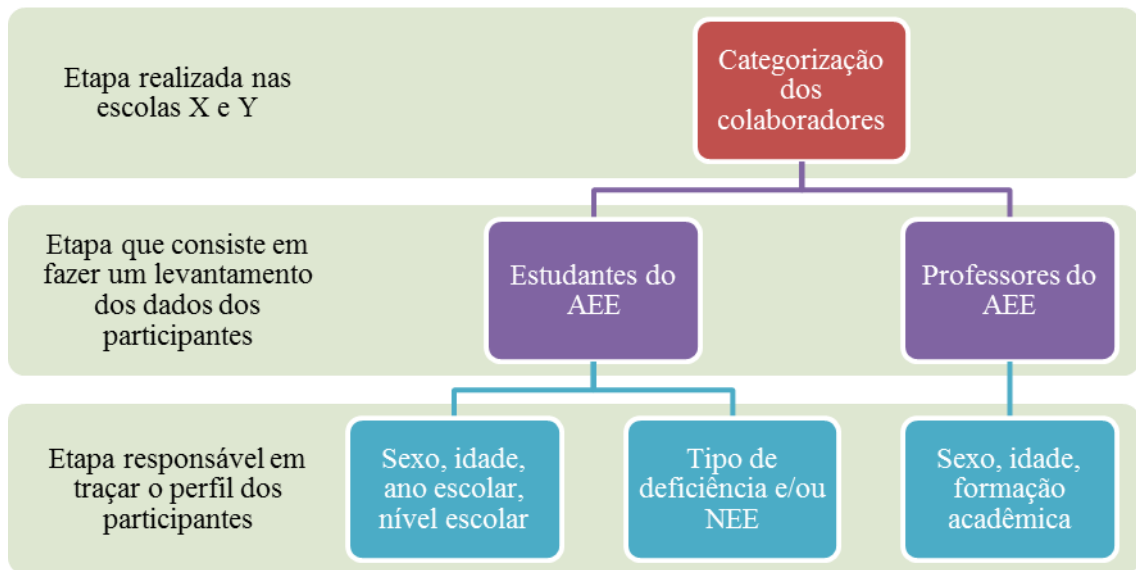
3.1 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa: tratamento dos dados

3.1.1 Caracterização dos estudantes

Para caracterização do perfil dos participantes, recorreremos aos objetivos da pesquisa que nos orientam a obtenção desses dados. Para facilitar a leitura desse perfil, os resultados foram expressos por meio de gráficos que apresentam o quantitativo de alunos participantes das duas escolas envolvidas na pesquisa e quadros ilustrativos, fornecendo informações de cada público, tais como: sexo, idade, ano escolar, tipo de deficiência e/ou NEE. Os nomes das escolas, dos alunos e dos professores envolvidos na pesquisa serão apresentados por nomes fictícios, preservando, assim, suas identidades originais, conforme orienta o comitê de ética da pesquisa.

As duas escolas envolvidas trabalham com o ensino fundamental e médio e foram tratadas por: escola X e escola Y, sendo a escola X do ensino fundamental I e II, e a outra, escola Y, ensino médio integral. De forma esquematizada, para facilitar a leitura, podemos observar, na figura abaixo, cada momento desta primeira etapa.

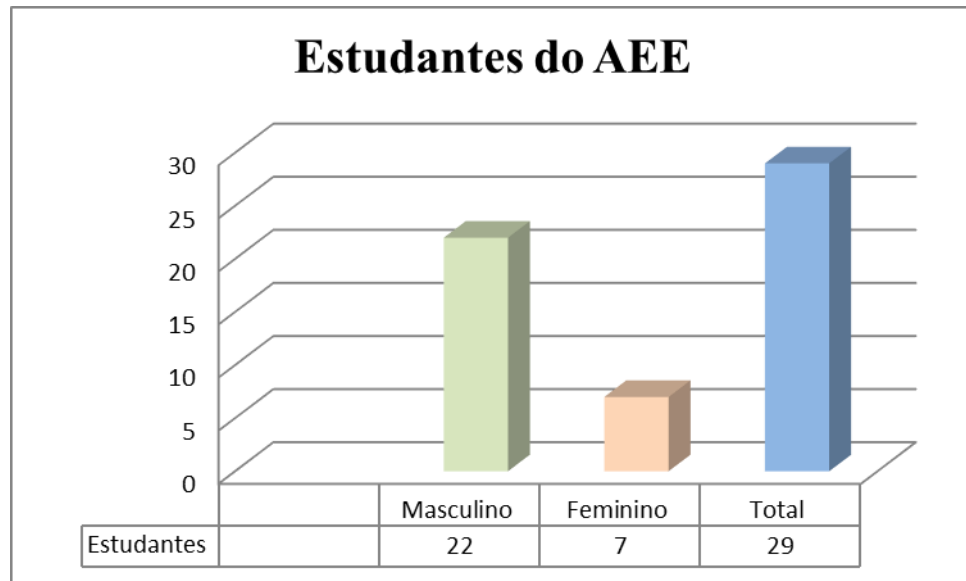
Figura 2: esquema ilustrativo – levantamento de dados.



Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Assim, retomando os objetivos da pesquisa, o objetivo geral foi: investigar as Representações Sociais e práticas de professores do AEE sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (s) e/ou Necessidades Educativas Especiais do ensino fundamental e médio de escolas públicas estaduais da zona urbana no município de Cuité-PB a partir da Teoria das Representações Sociais. Para iniciar esse processo, o primeiro objetivo específico que traçamos foi um levantamento do número de estudantes com deficiência (s) e/ou necessidades educativas especiais matriculados em escolas estaduais do município.

Para tanto, dois grupos participaram do trabalho, sendo um composto pelos estudantes atendidos no AEE, e o outro grupo refere-se aos professores que realizam esse atendimento. A primeira etapa da nossa metodologia foi obter os dados do primeiro grupo, ou seja, os alunos atendidos na sala de recurso. Tal fato ocorreu através da colaboração dos professores do AEE. Os números dos estudantes obtidos estão apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 1: quantidade de participantes matriculados por sexo.

Fonte: produção do pesquisador, 2019.

Conforme podemos observar no gráfico acima, as duas escolas participantes do trabalho contabilizam um número total de 29 alunos deficientes e/ou que apresentam NEE, sendo, dentre eles, 22 do sexo masculino e apenas 7 do sexo feminino. Considerando esses dados em termos percentuais, temos que os meninos correspondem a 75,86% dos estudantes atendidos na sala de recurso multifuncional, seguido de 24,14% das meninas. Dessa maneira, conseguimos detectar uma diferença significativa entre o público investigado, ou seja, há uma predominância de deficientes e alunos com NEE masculinos.

Partindo desse dado, se compararmos por meio de uma proporção entre meninos e meninas, teremos que para aproximadamente três meninos acompanhados no AEE, há apenas uma menina. Essa relação de proporção pode ser obtida, realizando um quociente entre o número de meninos e meninas, ou seja, ao dividirmos o quantitativo de alunos meninos pelo quantitativo de alunas meninas, teremos como resultado aproximadamente três meninos para cada uma menina atendida na sala de recurso multifuncional.

Além do mais, foi realizado um levantamento que caracteriza o perfil de cada estudante participante. Para isso, utilizamos a ficha de matrícula e o laudo médico de cada aluno com finalidade de obtermos as seguintes informações: nome, sexo, idade, ano escolar e tipo de deficiência e/ou NEE dos estudantes atendidos na SRM.

Os resultados foram organizados por escola e, também, por nível de ensino, ou seja, ensino fundamental I, ensino fundamental II e, por fim, ensino médio.

Nos quadros abaixo, podemos verificar todos os dados coletados.

Quadro 2: caracterização dos alunos do AEE – Escola X: ensino fundamental I.

Nome	Sexo	Idade	Nível escolar	Ano escolar	Tipo de deficiência e/ou NEE
Aluno 1	M	12	E.F	5° ano	Dislalia e déficit de aprendizagem
Aluno 2	M	11	E.F	4° ano	TDAH
Aluno 3	F	12	E.F	5° ano	TDAH e déficit de aprendizagem
Aluno 4	M	7	E.F	1° ano	Autista
Aluno 5	F	12	E.F	5° ano	Déficit de aprendizagem
Aluno 6	M	8	E.F	2° ano	Deficiência intelectual
Aluno 7	M	12	E.F	5° ano	TDAH
Aluno 8	M	7	E.F	1° ano	Transtorno de conduta – bipolaridade
Aluno 9	M	10	E.F	4° ano	Deficiência mental
Aluno 10	M	12	E.F	5° ano	Autismo e deficiência mental
Aluno 11	M	9	E.F	3° ano	Paralisia cerebral

Legenda: Sexo – Masculino (M) e Feminino (F); Nível escolar: Ensino fundamental (E.F); Ensino médio (E.M); Necessidades educativas especiais – NEE. **Fonte:** produção da pesquisa, 2019.

No quadro, verificamos que, no ensino fundamental I, há um público com 11 alunos na faixa etária entre 7 e 12 anos, sendo 9 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Também, podemos observar que eles frequentam ano escolar do 1° ao 5° ano, no entanto, com um quantitativo maior de educandos no 5° ano. Além disso, na última coluna, podemos analisar o tipo de deficiência e/ou NEE apresentado por cada um. Entretanto, conforme a legislação, público com distúrbios, dificuldades e transtornos de aprendizagem não deve ser atendido na SRM, de acordo com o que foi abordado no referencial teórico desta pesquisa.

Diante do exposto, verificamos que a escola atende estudantes na sala de recurso multifuncional que não são público-alvo do AEE. Essa afirmação refere-se aos alunos 1, 2, 3, 5, 7 e 8, que não se enquadram nas especificidades estabelecidas pela educação especial conforme expresso nas definições do PNEEPEI.

Esse documento esclarece que os alunos do atendimento educacional especializado são: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Dessa forma, apenas os alunos 4, 6, 9, 10 e 11 contemplam o público-alvo estabelecido. Analisando esses alunos, podemos verificar que o tipo de deficiência que predomina é deficiência intelectual, paralisia cerebral e autismo, retratando, assim, o perfil dos alunos público-alvo do atendimento educacional especial da escola X na etapa do ensino fundamental I.

Os alunos que não estão dentro dessa categoria, conseqüentemente, são educandos que se enquadram com necessidades educativas especiais, mas que não necessariamente deve estar no atendimento realizado na SRM. Um exemplo são as crianças com déficit de aprendizagem (alunos 1, 3 e 5) que não apresentam especificidades que as tornem público da educação especial. Portanto, essas pessoas devem continuar na sala regular de ensino e seus professores devem criar metodologias e estratégias de ensino para conseguir suprir a necessidade específica de cada um, isto é, devem usar de outras condutas para promover um avanço no ensino e aprendizagem desses estudantes. Ademais, não é um trabalho que apenas os professores da sala regular devem fazer; na verdade, deve ocorrer uma colaboração multidisciplinar, ou seja, direção, pais e equipe pedagógica de cada instituição trabalhando em conjunto para oferecer um ensino e aprendizagem suficientemente capaz de promover o desenvolvimento dessas crianças.

De forma análoga, avaliamos os alunos da escola X, sendo dessa vez, o ensino fundamental II. Todos os dados podem ser analisados conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 3: estudantes do AEE – escola X: ensino fundamental II.

Nome	Sexo	Idade	Nível escolar	Ano escolar	Tipo de deficiência e/ou NEE
Aluno 1	M	11	E.F	6º ano	Deficiência mental severa, autismo, deficiência cognitiva, comportamental.
Aluno 2	M	14	E.F	7º ano	Deficiência intelectual
Aluno 3	M	14	E.F	7º ano	Déficit de aprendizagem
Aluno 4	F	16	E.F	9º ano	Deficiência intelectual, déficit de aprendizagem, isolamento, problema de relacionamento.
Aluno 5	M	13	E.F	6º ano	Deficiência cognitiva
Aluno 6	M	16	E.F	8º ano	Deficiência intelectual
Aluno 7	M	13	E.F	7º ano	TDAH e dislalia

Aluno 8	M	13	E.F	6º ano	Deficiência intelectual
Aluno 9	F	13	E.F	7º ano	Déficit de aprendizagem, isolamento e problema de relacionamento.

Legenda: Sexo – Masculino (M) e Feminino (F); Nível escolar: Ensino fundamental (E.F); Ensino médio (E.M); Necessidades educativas especiais – NEE. **Fonte:** produção da pesquisa, 2019.

Como podemos observar no quadro 2, a escola X, no seu ensino fundamental II, conta com um quantitativo de 9 alunos que recebem atendimento educacional especializado. A faixa etária está entre 11 e 16 anos e o ano escolar varia entre 6º ao 9º ano. Além disso, quanto ao sexo, podemos constatar que existe mais meninos do que meninas no AEE, dado que também se repete se comparado ao ensino fundamental I da mesma escola. Em outras palavras, a escola X no ensino fundamental II apresenta, de um total de nove alunos, sete sendo do sexo masculino e apenas dois do sexo feminino.

Observando a última coluna do quadro 2, cada indivíduo apresenta um perfil quanto ao tipo de deficiência e/ou NEE, sendo os alunos 1, 2, 4, 5, 6, e 8 específicos da educação especial, como previsto nos documentos legais. Já os outros educandos se classificam como público com NEE, são eles: os alunos 3, 7 e 9.

As crianças e os pré-adolescentes desta escola, no que tange às NEE, apresentam, com prevalência: déficit de aprendizagem, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, dislalia, isolamento e problema de relacionamento interpessoal.

Já para os alunos que se enquadram no público da educação especial, a classificação permanece semelhante aos alunos avaliados no fundamental I, ou seja, o ensino fundamental II da mesma escola trabalha com alunos diagnosticados com deficiência intelectual e autismo, acrescentando apenas um aluno com deficiência cognitiva, especificidade não classificada no quadro 1.

Estatisticamente, a escola X, nos seus níveis fundamentais I e II, conta com um número total de 20 alunos que recebem atendimento na sala de recurso. Levando em consideração o gráfico 1, logo percebemos que a escola Y possui 9 estudantes matriculados, enquanto a escola X possui mais que o dobro de alunos atendidos na SRM.

Através dos resultados obtidos, verificamos que a escola X, nos dois níveis de ensino, trabalha com um público bastante semelhante no que tange às especificidades de cada aluno. Nessa perspectiva, atestamos que cada necessidade se demonstra de forma recorrente tanto no ensino fundamental I como no ensino fundamental II.

A segunda instituição que participou da pesquisa foi a escola Y, que trabalha apenas com o ensino médio na modalidade integral. Considerando os mesmos critérios de avaliação estabelecidos na escola X, o quadro 4 demonstra os resultados coletados para o ensino médio da escola Y.

Quadro 4: estudantes do AEE – escola Y: ensino médio integral.

Nome	Sexo	Idade	Nível escolar	Ano escolar	Tipo de deficiência e/ou NEE
Aluno 1	F	18	E.M	1º ano	Deficiente mental
Aluno 2	F	16	E.M	1º ano	Deficiente visual
Aluno 3	F	22	E.M	1º ano	Déficit de aprendizagem, dificuldade social, dificuldade na fala.
Aluno 4	M	18	E.M	1º ano	Deficiente mental
Aluno 5	M	21	E.M	3º ano	Deficiente auditivo
Aluno 6	M	17	E.M	1º ano	TDAH
Aluno 7	M	19	E.M	1º ano	Deficiente mental
Aluno 8	M	18	E.M	1º ano	Deficiente visual
Aluno 9	M	20	E.M	3º ano	Deficiente auditivo

Legenda: Sexo – Masculino (M) e Feminino (F); Nível escolar: Ensino fundamental (E.F); Ensino médio (E.M); Necessidades educativas especiais – NEE. **Fonte:** produção da pesquisa, 2019.

O quadro 4 representa os alunos atendidos na sala de recurso multifuncional na escola Y. Quanto ao sexo, o quadro apresenta três estudantes do sexo feminino e seis do sexo masculino; mais uma vez, predomina um público masculino. Este dado reproduziu-se também nos dois níveis da escola X.

O segundo quesito representa a idade dos participantes, que, conforme o quadro acima, os estudantes estão na faixa etária de 16 a 22 anos, estudando nos anos escolares de 1º e 3º ano do ensino médio. Nesta escola, não há alunos matriculados no 2º ano. A frequência maior dos alunos atendidos está no 1º ano do ensino médio.

A sexta e última coluna descreve os dados obtidos referentes ao tipo de deficiência e/ou NEE. Podemos, então, avaliar os alunos 1, 2, 4, 5, 7, 8 e 9 que contemplam as especificidades estabelecidas para serem atendidos na SRM, denotando especificidades como deficiência mental, deficiência visual e deficiência auditiva. Comparando com os

componentes da escola X, a escola Y denota novas especificidades que são trabalhar com alunos deficientes visuais e deficientes auditivos, seja de forma total ou parcial.

Já no que diz respeito ao grupo com NEE, a escola Y contabiliza apenas dois dos seus alunos, sendo eles: o aluno 3 e 6. A ficha desses jovens classifica-os com déficit de aprendizagem, dificuldade social, dificuldade na fala (aluno 3) e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (aluno 6).

Embora algumas terminologias sejam divergentes, ainda há, no âmbito educacional interpretação de termos que não apresentam conceitos semelhantes sendo empregados em forma de sinônimos. Muitos professores da sala regular de ensino, por exemplo, e até mesmo a direção da escola, não conseguem distinguir a diferença entre necessidades educativas especiais e os alunos que realmente são público-alvo do AEE. Por isso, ocorre um aumento de estudantes na sala de recurso multifuncional que não são alunos alvos desse atendimento e sobrecarregam os professores do AEE, o que pode gerar mais dificuldades para esses profissionais, visto que haverá uma dupla atuação por parte desses professores que estão atendendo dois públicos distintos.

Segundo Sasaki (2005), para trabalharmos sobre qualquer conteúdo que envolva o ser humano, devemos primeiramente conhecer e usar as terminologias adequadas, principalmente quando abordamos assuntos que são culturalmente carregados de preconceitos e estigmas.

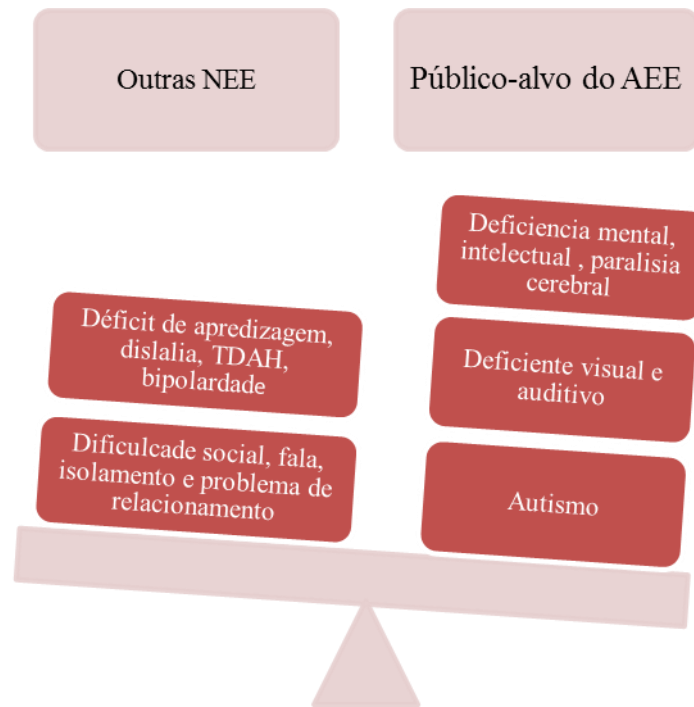
Logo, indiscutivelmente, podemos constatar, conforme apresentado nos quadros 1, 2 e 3, que todos os alunos apresentam necessidades educativas especiais, no entanto, nem todos eles devem frequentar a sala de recurso multifuncional, pois a legislação expressa, nos seus documentos, que certas NEE não se enquadram no público-alvo do AEE.

Posto isso, os alunos que apresentam um quadro de déficit de aprendizagem, dislalia, TDAH e/ou outras necessidades semelhantes necessitam de um atendimento educacional diferenciado, mas não obrigatoriamente devem ser classificados ou encaminhados para SRM. Sendo assim, professores em articulação com toda a escola e a família podem adotar outros caminhos que sejam capazes de suprir tais necessidades.

Os atendimentos realizados na sala de recurso devem ocorrer de forma complementar e/ou complementar à escolarização; em outras palavras, o atendimento, neste ambiente, não deve substituir as aulas da sala regular, sendo todo atendimento desenvolvido em horário oposto ao da sala regular (BRASIL, 2008).

Tendo em vista todas essas informações, podemos verificar todas as especificidades em conjunto, ou seja, levando em consideração a escola X e Y. De forma ilustrativa, a figura 2 representa as principais especificidades atendidas nas duas instituições. Observe a seguir.

Figura 3: apresenta as principais especificidades dos estudantes das escolas X e Y.

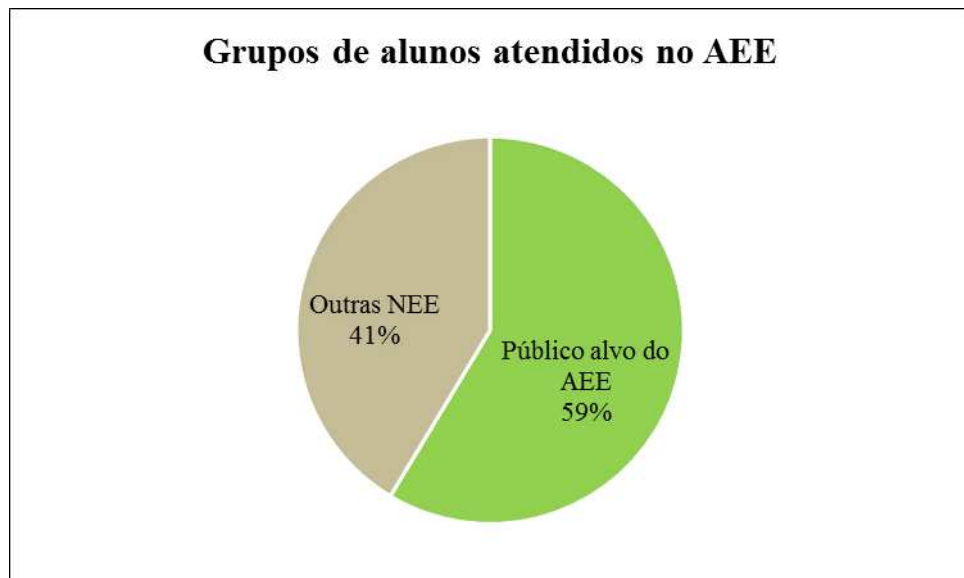


Fonte: produção da pesquisa, 2019.

A partir da imagem representada na figura 3, denotamos que, apesar de existir alunos com necessidades educativas especiais que não são público-alvo da sala de recurso, há outros estudantes que também recebem esse atendimento, mas não se classificam dentro do público especificado pelos documentos legais.

A imagem representa uma “balança”; nela, verificamos que o “peso” maior está na segunda coluna, o que caracteriza os alunos da educação especial para o AEE, contabilizando um total de 17 alunos. Note que a primeira coluna corresponde a um número menor de crianças, pré-adolescente e jovens com NEE, contando com 12 alunos. Esses números podem ser obtidos através da análise dos quadros 1, 2 e 3. Além disso, transformando os valores em dados percentuais, temos o resultado a seguir.

Gráfico 2: percentual dos grupos atendidos no AEE.



Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Considerando em termos percentuais, podemos observar, no gráfico, que ambas as escolas trabalham com alunos que não precisam necessariamente serem atendidos na sala de recurso multifuncional, dado este que corresponde aos 41% dos discentes matriculados. Já os 59% retratam os estudantes que apresentam inevitabilidade de atendimentos complementares ou suplementares nas respectivas salas para o AEE.

Por meio desses valores, constata-se que as duas escolas trabalham com uma parcela de indivíduos que não obrigatoriamente deveriam estar nessa sala. Tal afirmação se configura nos níveis do ensino fundamental ao médio.

Vale recordar que o termo necessidades educacionais especiais, surge como forma de equacionar as pessoas tidas como “diferentes” e os problemas de aprendizagem. Essa terminologia é adotada para caracterizar tanto aos alunos com deficiências, mas também aqueles que não são deficientes (MADUREIRA; LEITE, 2003). Portanto, em ambas as colunas da figura 2, temos alunos que são de fato público do AEE, mas também contém estudantes com NEE que não fazem parte do público desse atendimento educacional.

Em virtude dessas afirmações, nota-se que as instituições manifestam dificuldade em conseguir separar quais estudantes devem ir para o atendimento na sala de recurso e os que também apresentam necessidades educativas especiais e não são público-alvo do AEE, mas que, mesmo assim, são encaminhados para esse atendimento especializado. Inferimos que essa dificuldade parte essencialmente dos professores da sala regular de ensino, pois estes

estão diariamente trabalhando com todos os alunos e, quase sempre, são os responsáveis em comunicar a direção escolar e equipe pedagógica quando tem um ou mais alunos apresentando tais especificidades.

3.1.2 Caracterização dos professores

Para os professores envolvidos na pesquisa, foi aplicado um questionário informativo antes da entrevista contendo questões norteadoras com intuito de obter informações pessoais e profissionais que pudessem caracterizar esses participantes. As questões aplicadas podem ser consultadas na figura abaixo.

Figura 4: questões aplicadas aos professores do AEE.

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Dados dos entrevistados

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação acadêmica:

Ano de conclusão do curso: _____

Tempo de atuação como professor (a): _____

Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado - AEE: _____

Fonte: produção da pesquisa, 2019.

A partir da figura 4, verificamos que os dados coletados correspondem ao nome, sexo, idade, formação acadêmica, ano de conclusão do curso de graduação e tempo de atuação como professor na sala regular e no AEE.

Participaram desta etapa quatro professores, sendo 1 do sexo masculino e três do sexo feminino. Os nomes dos professores também serão tratados com nomes fictícios, preservando sua identidade original. O quadro abaixo demonstra todos os dados coletados.

Quadro 5: perfil dos professores do AEE.

Participantes	Sexo	Idade	Ano de conclusão do curso	Atuação como professor	Atuação no AEE	Formação acadêmica
Professor Edmundo	M	57 anos	1996	38 anos	6 anos	Pedagogia com especialização em gestão escolar e formação do educador
Professora Lúcia	F	47 anos	2002	27 anos	9 anos	Pedagogia com especialização em ensino e aprendizagem
Professora Suzana	F	46 anos	2003	21 anos	2 anos	Pedagogia com especialização em psicopedagogia
Professora Marta	F	55 anos	2011	20 anos	3 meses	Pedagogia com especialização em ensino e aprendizagem

Legenda: Sexo – Masculino (M) e Feminino (F) **Fonte:** produção da pesquisa, 2019.

O quadro 5 representa todas as informações sobre o perfil dos professores do AEE. Nele, podemos observar que os quatro professores possuem idade acima de 45 anos e tempo de atuação acima de 20 anos, sendo as professoras Marta, Suzana e Lúcia com 20, 21 e 27 anos nesta ordem. Já o professor Edmundo tem idade de 57 anos e conta com um tempo de atuação de 38 anos, dado que caracteriza como o profissional com maior quantidade de anos de atuação no magistério. Em seguida, ainda na coluna VI, o quadro mostra que os docentes que possuem mais tempo de atuação no AEE são a professora Lúcia com 9 anos e professor Edmundo com 6 anos. Já a professora Suzana trabalha apenas há dois anos na sala de recurso, enquanto a professora Marta está iniciando sua experiência contando com 3 meses de colaboração.

Outro dado obtido refere-se à coluna IV que expressa o ano de conclusão da graduação de cada docente. Nela, constatamos que a maioria do corpo docente possui graduação em pedagogia em anos recentes, a exemplo, as professoras Lúcia, Suzana e Marta, com conclusão de curso nos anos 2002, 2003 e 2011, na devida ordem. O educador Edmundo configura como o primeiro a se formar na licenciatura, em 1996.

Além do mais, quando analisa-se a última coluna, obtém-se informações sobre a formação acadêmica de cada professor expressa pela graduação e especialização realizada. Primeiro, nota-se que todos os docentes possuem curso de graduação em pedagogia, bem como especialização em ensino e aprendizagem, com exceção do docente Edmundo que é especialista em gestão escolar e também em formação do educador.

Avaliando a formação acadêmica desses profissionais, observa-se que eles não possuem qualificação especificamente direcionada para a educação especial no que tange ao AEE, ou seja, em tese, esses profissionais deveriam ter uma formação própria para realizar o acompanhamento dos estudantes da sala de recurso multifuncional.

Conforme PNEEPEI (2008), para atuar no atendimento educacional especializado, os profissionais devem ter curso de formação que lhes qualifique a exercer a função de docente e, além disso, possuir uma formação específica para trabalhar na educação especial.

Partindo dessa afirmação, os professores que estão no AEE devem, conforme aponta a legislação, possuir qualificação capaz de prepará-los para atuar com alunos da SRM. Prepará-los, neste caso, significa torná-los aptos a desenvolver atividades diferenciadas para atender todas as especificidades apresentadas pelos discentes destinados a esse atendimento educacional, que são elas: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por esse ângulo, há a necessidade de uma preparação inicialmente não categorizada para os professores, o que implica dizer que é indispensável uma formação capaz de abarcar uma noção vasta dos mais diversos tipos de deficiências. Além disso, depois dessa qualificação inicial, tais profissionais ainda poderão qualificar-se em uma ou mais áreas de deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Contudo, conhecer as especificidades das mais variadas necessidades educativas especiais do grupo alvo para o AEE requer, em primeiro, uma qualificação orientada para esse fim, para que, só assim, seja possível capacitar profissionais para atuar na sala de recurso das escolas.

Além de tudo, outros profissionais, pais e a sociedade, precisam compreender o objetivo da inclusão escolar, para que, através desse conjunto, seja possível tornar as diferenças uma fonte de potencialidade para promoção da aprendizagem e não de limitação.

3.2 Representações Sociais e Práticas dos Professores do AEE

Para se aproximar das representações sociais e práticas dos docentes do AEE, foi realizada uma entrevista, conforme já descrito detalhadamente no percurso metodológico.

Os entrevistados foram quatro professores que trabalham nas duas escolas X e Y. São eles: professores Edmundo, Lúcia, Suzana e Marta, como já mencionamos no tópico anterior. A pedagoga Suzana desenvolve seus trabalhos na escola Y, enquanto os demais trabalham na escola X.

Partindo disso, as entrevistas foram realizadas nas salas de recurso multifuncional de cada instituição, sendo gravadas em horário que não acontecia o atendimento educacional dos estudantes. As gravações tiveram em média aproximadamente 27 minutos de diálogo entre entrevistado e entrevistador. Todas as perguntas realizadas estavam organizadas por meio de um roteiro de entrevista, contendo sete itens. A seguir, na figura abaixo, podemos observar o roteiro da entrevista.

Figura 5: roteiro de entrevista realizado com os professores do AEE.

<p style="text-align: center;">ROTEIRO DE ENTREVISTA</p> <p style="text-align: center;"><u>Questões norteadoras para entrevista com professores do AEE</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Na sua concepção, o que é inclusão escolar? Cite três palavras sinônimas de inclusão.2. Fale de uma experiência que demonstre como é a inclusão na prática.3. Em cada uma das situações hipotéticas, diga, em sua opinião, com qual se classifica os termos segregação, integração e inclusão.4. Cite três principais atividades desenvolvidas na sala de AEE para promover a inclusão.5. Quais as principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão dos alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais?6. Existe colaboração dos demais professores/direção/pais no processo de inclusão desses estudantes? Por quê? Como?7. O que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento da inclusão?
--

Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Todas as perguntas norteadoras foram realizadas aos entrevistados com elaboração previamente definida e seguindo a ordem citada acima. Logo, para estruturar a análise, as respostas foram organizadas em duas categorias: inclusão como integração e inclusão como inclusão.

3.2.1 Inclusão como integração

Corresponde à primeira categoria adotada na pesquisa para análise de dados do conteúdo das entrevistas. Nesta categoria, denotamos informações que representam a integração ocorrendo como se fosse inclusão. Partido disso, tal categoria gerou três subcategorias, sendo elas: a) Inclusão de deficientes b) Inclusão além de deficientes e c) atividades do AEE.

Para análise deste momento, foram consideradas as seguintes perguntas: 1 – Na sua concepção, o que é inclusão escolar? Cite três palavras sinônimas de inclusão; 2 – Fale de uma experiência que demonstre como é a inclusão na prática; 4 – Cite três atividades desenvolvidas na sala do AEE para promover a inclusão. Das sete questões norteadoras da entrevista, essas três contemplam posicionamentos que se enquadram nessa categoria, justificando a escolha das mesmas.

A teoria das representações sociais concerne uma forma de investigar conhecimentos que podem ser obtidos a partir do senso comum de um grupo de indivíduos que incentivam suas práticas sociais. A RS consegue explicar conhecimentos fundamentais na construção de concepções, valores e ideologias.

a) Inclusão de deficientes

Dos quatro sujeitos entrevistados, dois docentes se posicionaram com respostas que alegam inclusão como sendo apenas para alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Exemplifica-se a seguir:

Inclusão escolar é a vontade que nós temos de incluir aquele aluno com deficiência, apesar de ser muito difícil falar de inclusão, a gente tenta incluir e às vezes vemos que não estamos conseguindo, ainda existe a situação do aluno ficar excluído... (Professora Suzana, 2019).

Inclusão escolar é quando a gente tem algumas crianças especiais que faz parte da sala regular e sala de recurso, fazendo com que esses alunos tenham mais condições de aprendizagem. (Professora Marta, 2019).

Nota-se que as duas educadoras, partindo de sua concepção, compreendem a inclusão escolar como processo voltado aos alunos deficientes. Essa definição distancia-se da perspectiva de uma educação inclusiva para todos, visto que há um pensamento concentrado apenas para os alunos deficientes. Ainda para elas, as palavras que representam sinônimos de inclusão foram:

Figura 6: sinônimos para palavra inclusão.



Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Nesta figura, verifica-se que os docentes expressam sinônimos distintos para palavra inclusão, no entanto, ambos apontam que o termo acolhimento é inclusão.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão acolhe todas as pessoas, sem restrição. A educação inclusiva destina-se a para pessoas deficientes e todos aqueles que são discriminados por qualquer que seja o motivo. Em outras palavras, acolher significa envolver todos, sem exclusão de qualquer natureza.

No que tange a uma experiência que demonstra como a inclusão ocorre na prática, Suzana cita que acontece nos períodos das festividades, ou seja, nas datas comemorativas “ocorre um processo de inclusão muito bom”. Para a educadora, apesar de os alunos serem de uma turma especial, gostam muito de apresentações, principalmente, quando envolve todos da sala regular. É, então, em momentos como estes que os alunos conseguem uma melhor participação em atividades que abrange todos os discentes.

Posto isso, na afirmação de Suzana, identifica-se que há uma espécie de restrição, isto é, os alunos com NEE só conseguem realizar atividades em conjunto com os demais alunos da sala regular quando ocorre comemorações em dias festivos. Nessa lógica, inferimos que demais atividades realizadas na escola ocorram de forma individualizada, ação esta que

diverge do pensamento proposto por Mantoan (2003) – quando pretende-se trabalhar na perspectiva da educação inclusiva.

Já para a entrevistada Marta, não houve uma explicação específica sobre uma experiência que demonstrasse como é a inclusão na prática. A participante apenas afirmou que a inclusão é feita quando consegue trazer pessoas especiais para se “entrosar” com os demais colegas da escola e também com a sociedade.

Diante disso, pode-se confirmar que existe um sentido de convergência entre a concepção sobre inclusão das duas colaboradoras, embora essa convergência não se enquadre na perspectiva inclusiva presente na literatura, ou seja, que defende um posicionamento de inclusão ocorrendo com todos os alunos, independente de deficiências.

A representação social corresponde a uma preparação para ação, isto é, conduz o comportamento e pode transformar, bem como reconstruir os elementos do espaço em que ocorre tal comportamento (MOSCOVICI, 1978). Por outra forma, a RS contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado grupo social.

b) Inclusão além de deficientes.

Esta subcategoria configura as respostas denotadas pelos outros dois professores, Edmundo e Lúcia. As exposições dessas concepções podem ser avaliadas nas suas falas:

Quando se fala em inclusão o pessoal lembra logo do aluno que tem NEE e deficiência. [...] uma escola inclusiva não é só trabalho com necessidade especial, mas que trabalhe a inclusão de todos independente de ter deficiência ou não (Professor Edmundo, 2019).

Inclusão escolar é muito difícil definir, porque a inclusão é tida hoje apenas como a sala de AEE, para que ela aconteça tem que haver conscientização de todos que fazem a escola e principalmente dos professores da sala regular. [...] A inclusão tem que acontecer da sala de aula regular para que depois seja encaminhado para sala de AEE e a gente possa fazer um trabalho em parceria (Professora Lúcia, 2019).

Para eles, a concepção de inclusão não está limitada aos alunos com deficiências, mas, sim, a ideia de inclusão como um processo para todos os estudantes, independentemente de NEE. Em ambas as falas que revelam as representações sociais sobre inclusão escolar, os sujeitos demonstram a ideia de não restringir a educação inclusiva à sala de recurso multifuncional, local onde ocorre os atendimentos especializados. A partir disso, a mensagem da professora Lúcia reflete justamente essa dinâmica, a qual a inclusão deve surgir da sala

regular e, em sequência, desenvolver um trabalho em parceria com os profissionais do AEE e todos os professores.

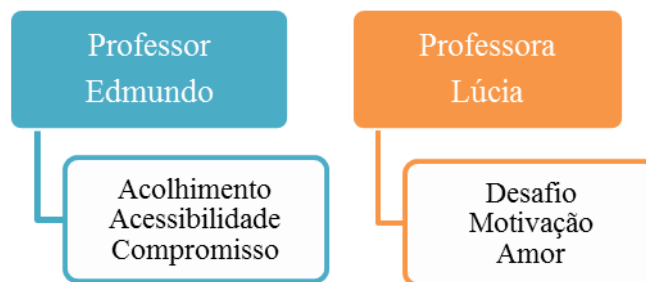
Compartilhando do fundamento de Sasaki (1997), a inclusão deve ser sempre um processo simultâneo que ocorra em paralelo com a sociedade. Em outros termos, conforme as escolas vem preparando as pessoas para uma comunidade mais inclusiva, a sociedade também, por conseguinte, deve se preparar para recebê-los.

Ainda em concordância com o autor, uma escola com perspectivas da educação inclusiva parte da concepção de que toda e qualquer pessoa poderá estudar nela, estando ela disposta a mudanças na maneira de ensinar, avaliar e realizar atividades para aceitar qualquer indivíduo.

De acordo com Moscovici (1978), a representação social possui uma estreita relação entre sujeito e sociedade. Dessa forma, encontra-se no princípio de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

As mensagens dos entrevistados revelam que inclusão escolar é sinônimo de palavras como:

Figura 7: sinônimos para palavra inclusão.



Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Em conformidade com os professores (Suzana e Marta) da subcategoria *inclusão de deficientes*, o docente Edmundo também define acolhimento como palavra sinônima de inclusão. Todavia, a pedagoga Lúcia configura sinônimos divergentes de todos os demais colegas entrevistados. Para ela, as palavras que consistem em inclusão são: desafio, motivação e amor.

Nesse sentido, entre todos os envolvidos na pesquisa, a palavra acolhimento prevalece como sinônimo de inclusão para maioria, que concordam com Mantoan (2003), muito embora, as concepções sobre inclusão, reveladas por Suzana e Marta, estejam direcionadas para o pensamento de atendimentos especializados essencialmente aos alunos deficientes, o que denota o nível inicial de compreensão sobre incluir.

Já, partindo da questão 2, no que se refere a experiências que representem como é a inclusão na prática, professor Edmundo afirma que já presenciou um grupo de alunos praticando bullying com um estudante com deficiência mental. Partindo desse cenário, Edmundo confessa que foi até a sala regular e explicou a situação daquele menino aos seus colegas, esclarecendo que era um estudante que recebia atendimento especial na SRM, merecia respeito e não admitiria comportamento naquelas atitudes. Observe o trecho da fala do entrevistado:

A partir daí ele se sentiu realmente incluído e acolhido na escola, tanto por mim como os demais professores. [...] inclusive foi depois disso que alguns alunos da sala regular me procuram para participar de atividades interativas com ele (Professor Edmundo, 2019).

O participante declara que o desenvolvimento da criança evoluiu muito, até mesmo, deixou de ser violento/agressivo.

Através desse acontecimento, podemos observar uma estreita relação com esse fato e a concepção referida sobre inclusão por parte do educador Edmundo, sendo de convergência a prática narrada com o pensamento da questão um.

Agora, para a pedagoga Lúcia, sua experiência está direcionada à participação dos estudantes em datas comemorativas, como, por exemplo, inclusão de um aluno com paralisia cerebral na peça de dramatização do dia das mães. Tal experiência convém com a mesma descrição feita pela professora Suzana.

c) Atividades do AEE

Outro item avaliado nessa categoria diz respeito as atividades realizadas no AEE (subcategoria), conforme o quadro 6 abaixo.

Quadro 6: principais atividades realizadas no AEE.

Professora Suzana	Professora Marta
Alfabeto móvel Conhecimento de cores Construção de materiais	Atividade em computadores Atividades com jogos Letramento
Professor Edmundo	Professora Lúcia
Letramento Atividades lúdicas em computadores Jogos de raciocínio lógico	Jogos manuais Atividades com jogos lúdicos Música

Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Com base no quadro 6, as atividades comumente realizadas no serviço especializado correspondem a atividades diferenciadas. Dentre elas, podemos citar: alfabeto móvel e letramento. Segundo afirma os docentes, essas atividades têm funções similares com o objetivo de estimular a leitura de palavras e formação de frases; conhecimento de cores: realizado por Suzana, busca identificar as cores, sendo uma atividade frequentemente realizada por proporcionar uma melhor socialização dos alunos no AEE; construção de materiais: consiste em confeccionar estojos em formas de animais o qual os próprios alunos usam para guardar utensílios escolares (lápiz, cola e outros); atividades com jogos: são jogos manuais capazes de trabalhar concentração e parte cognitiva dos discentes; atividade em computadores: com objetivo semelhante dos jogos manuais, sendo dessa vez utilizando a tecnologia computacional. Em síntese, todas essas atividades correspondem a promoção do desenvolvimento cognitivo, coordenação motora, leitura e concentração. Lúcia, por sua vez, também realiza trabalhos na mesma perspectiva, sendo acrescido apenas da atividade com música.

Foi observado que todas essas atividades são realizadas na sala de recurso multifuncional, o que não deixa de ser correto. Porém, levando em consideração que inclusão envolve todos os estudantes independentemente de suas NEE, trabalhar de forma individualizada na sala de recurso caminha em sentido da integração, visto que os indivíduos estão desenvolvendo atividades sem a socialização dos demais colegas, além de não ter contato com sua própria turma do ensino regular. Além disso, conforme cita os professores, essas atividades não se propagam até a sala regular, isto é, uma vez realizadas no AEE, o

aluno que recebeu essas atividades, não às desenvolve de outra forma ou até mesmo de maneira semelhante na sala regular de ensino.

De outro modo, essas tarefas desenvolvidas no AEE apresentam a finalidade de potencializar meios para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças e jovens. Contudo, não havendo um meio de articulação para trabalhar em parceria com os docentes da sala regular e os profissionais do atendimento, poderá afetar a real proposta da inclusão escolar, sendo, assim, inclusão como integração.

3.2.2 Inclusão como inclusão

Nessa segunda categoria, as questões selecionadas contribuíram para exemplificar o desenvolvimento da inclusão como realmente sendo inclusão. Essa categoria deu origem a duas novas subcategorias, sendo elas: a) Dificuldades da inclusão e b) Desenvolvimento da inclusão.

As questões selecionadas do roteiro de entrevista para análise dessa categoria foram: 3 - Em cada uma das situações hipotéticas, diga, em sua opinião, com qual se classifica os termos segregação, integração e inclusão. 5 - Quais as principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão dos alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais? 6 - Existe colaboração dos demais professores/direção/pais no processo de inclusão desses estudantes? Por quê? Como? 7 - O que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento da inclusão?

a) Dificuldades da inclusão

De forma unânime, professores afirmaram que umas das principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão nas escolas está diretamente relacionada à falta de qualificação. Adiante, podemos observar tais afirmações em dois trechos explicativos nas falas dos entrevistados.

A gente tem todo dia novos desafios, porque nós temos inúmeros deficientes e, por exemplo, se eu aprendo libras hoje, amanhã tenho um aluno com necessidade em braile, eu não sei. Então, a dificuldade profissional é falta de formação/capacitação (Professor Edmundo, 2019).

Não temos formação, não temos capacitação. Se quisermos, temos que buscar, temos que investir, ir além, porque o Estado não faz isso pela gente (Professora Lúcia, 2019).

Os participantes relatam que não tem formação específica para lidar com o público do AEE. Os desafios são frequentes, pois o Estado não oferece formação continuada e, quando oferece, são qualificações à base de informações sobre princípios legais e leis da inclusão. No entanto, suas práticas ficam muito superficiais, representando quase sempre as mesmas barreiras nas suas atuações.

Segundo Brasil (2008), no que tange à Política Nacional de Educação Especial, sua finalidade vai além de identificar oportunidades, sendo sua ação, estimular iniciativas, conceber alternativas e apoiar negociações que direcionem estratégias para o melhor atendimento educacional às crianças e jovens com NEE.

Tal conduta recai, principalmente, no contexto de formação desses profissionais, além do mais, como se trabalha sem qualificação adequada para o cargo? É, sem dúvida, urgente a necessidade de implementação de cursos em modalidade de formação continuada para abarcar condições específicas para esses profissionais atuarem na sala de recurso multifuncional, realizando seus atendimentos em conformidade com as NEE de cada alunado.

Outras dificuldades mencionadas durante a pesquisa referem-se à não colaboração dos educadores da sala regular de ensino junto ao AEE. Além disso, tem-se a ausência de um melhor acompanhamento por parte da equipe pedagógica da escola e a falta de planejamento em conjunto com demais professores. Vejamos um recorte das falas das entrevistadas:

Outra dificuldade é que deveríamos ser mais acompanhados pela equipe pedagógica e direção para estarmos sempre juntos. [...] todos os professores da sala regular têm o planejamento em grupo, já eu não, sou sozinha. Por isso eu peço tanto um professor para me ajudar, sinto-me excluída (Professora Suzana, 2019).

O professor está ministrando o conteúdo dele e o aluno está lá como mero ouvinte, se interage ou não, se aprende ou não, é aluno especial, a sala de recurso resolve (Professor Edmundo, 2019).

A professora Suzana pertence à escola Y que trabalha com o ensino médio e possui apenas ela para o AEE, enquanto os três outros professores atendem na escola X. Essa discrepância configura a citação apresentada acima.

Seguindo nessa mesma perspectiva, o segundo professor denota preocupação em trabalhar junto com os seus outros colegas professores, uma vez que muitos deles não compreendem que a inclusão não se limita apenas à SRM. Posto isso, devemos compreender a

educação inclusiva não como parte de um todo; ela faz parte do todo, em outras palavras, a inclusão está em todos os lugares e engloba todas as pessoas.

Embora todos os sujeitos participantes da gravação aleguem boa participação dos pais no processo de inclusão dos seus filhos, há famílias que não aceitam que seus filhos possuam alguma NEE, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento do atendimento especializado. “É difícil chegar para um pai e uma mãe aceitar que seu filho é deficiente”, afirma professora Lúcia.

Portanto, compartilhando da fundamentação de Sasaki (1999), em nenhum momento, a deficiência deverá ser exposta de uma forma comprometedora e constrangedora, muito menos ignorada. Isto é, os docentes, equipe pedagógica e a escola como um todo, não têm o objetivo de expor os indivíduos com NEE como forma de restrição ou limitação de oportunidade; do contrário, é partindo das especificidades de cada um que a escola, na perspectiva da educação inclusiva, acredita e irá trabalhar para oferecer recursos pedagógicos capazes de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

Todas essas dificuldades diagnosticadas estão sujeitas a comprometer o funcionamento da inclusão como realmente é, colaborando para pressupostos não específicos da educação inclusiva, como, por exemplo, integrar acreditando que está incluindo.

b) Desenvolvimento da inclusão

Esta subcategoria reflete como os professores definem situações do dia a dia e como as classificam com os termos adequados da educação inclusiva. Ademais, confere quais os caminhos para melhorar a inclusão escolar. As questões norteadoras deste tópico correspondem às seguintes interrogativas: 3 - Em cada uma das situações hipotéticas, diga, em sua opinião, com qual se classifica os termos segregação, integração e inclusão. 7 - O que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento da inclusão?

O desenvolvimento da inclusão escolar parte também do domínio sobre termos técnicos da área e sua aplicação nas situações diárias. Por isso, a questão 3 representou situações hipotéticas em que os professores poderiam vivenciar no seu cotidiano escolar e com finalidade de compreender sua concepção sobre termos como integração, segregação e inclusão. Foram criadas três situações hipotéticas, conforme apresentadas a seguir:

Quadro 6: situações hipotéticas sobre termos técnicos da educação inclusiva.

Situação 1: George, aluno surdo que foi matriculado na escola de sua cidade, frequenta a sala de ensino regular normalmente todos os dias, estudando com os demais colegas que não são surdos, no entanto, a escola não dispõe de intérprete durante suas aulas, dificultando o desenvolvimento das atividades de aprendizagem desse estudante (INTEGRAÇÃO).

Situação 2: Uma escola recebe Miranda, uma aluna com deficiência visual (cega), a secretaria da escola realiza a matrícula dessa aluna, mas afirma que devido ao fato de ela ser deficiente visual, não poderá estudar na mesma sala de aula que seus colegas (sala regular de ensino) (SEGREGAÇÃO).

Situação 3: Filomena é deficiente auditiva (surda), estuda em uma escola pública e frequenta todos os dias a sala de aula regular, participa de trabalhos em grupos, faz provas em LIBRAS, consegue se comunicar com seus colegas da escola e seus professores, realiza todas as atividades escolares e, além disso, possui um intérprete de libras que lhe acompanha em todas as aulas (INCLUSÃO).

Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Note que cada situação corresponde a um termo específico utilizado no contexto da educação inclusiva. Cada situação converge para os termos integração, segregação e inclusão, nessa devida ordem. Todas as respostas dos entrevistados estão expressas no quadro abaixo.

Quadro 7: termos usados na educação inclusiva.

Cenário	Suzana	Lúcia	Marta	Edmundo
Situação 1	Integração	Segregação	Segregação	Segregação
Situação 2	Segregação	Segregação	Integração	Segregação
Situação 3	Inclusão	Inclusão com integração	Inclusão	Inclusão

Fonte: produção da pesquisa, 2019.

Partindo desse quadro, ficou evidenciado que a maioria dos educadores compreendem situações de integração como sendo segregação, posto por Lúcia, Marta e Edmundo. Apenas a professora Suzana aponta a situação 1 como realmente integração. Na situação 2, exclusivamente a professora Marta aponta a situação como integração, os demais sujeitos classificam a situação 2 como segregação, resposta que concorda com o quadro 6.

Para situação 3, todos os componentes conseguem classificar a inclusão como realmente situação de inclusão. No entanto, a colaboradora Lúcia compreende situações de inclusão como inclusão com integração.

Em resumo, há uma confusão nos termos mencionados, sendo, principalmente, relacionado a identificação de situações de integração. Integrar significa, nesse contexto, inserir o aluno dentro de um sistema (nesse caso, a escola), mas que nada garante sua aprendizagem e desenvolvimento. Esse comportamento pode ser observado no quadro 6 na situação 1.

Mantoan (2003) declara que, embora os termos integração e inclusão possuam significados semelhantes, para educação inclusiva, têm sentidos diferentes, que são fundamentados em posicionamentos teóricos – metodológicos distintos.

Mais um tópico abordado nessa categoria estende-se ao que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento da inclusão escolar. Todos os profissionais do AEE apontaram que se faz necessária uma formação continuada e uma equipe multidisciplinar (psicólogos, assistente sociais, docentes da sala regular). Um professor revela que é preciso ter um olhar do aluno como um todo, independentemente de ter deficiência ou não, enquanto, outra professora alega a necessidade de um mediador na sala regular de ensino para que a aprendizagem aconteça.

Compartilhando do pensamento de Gadoti (2007), a escola, por si só, não consegue mudar tudo sozinha, dado que ela está diretamente ligada à sociedade que a mantém. Por esse ponto de vista, para que ocorra uma transformação, as escolas precisam de outras escolas, de participação das famílias, de elo com a sociedade e com todos que as norteiam.

Além do mais, Lima (2018) enfatiza que a ideia da inclusão não é nova, mas necessita de um processo de ressignificação de alguns conceitos que são divergentes, como integrar versus incluir. Outro aspecto mencionado pelo autor refere-se ao (re) conhecimento que inclusão não significa incluir apenas pessoas com necessidades educativas especiais, a sociedade, as famílias, a escola, os governantes, os alunos e todos nós fazemos parte desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi investigar as Representações Sociais e práticas de professores do AEE sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (s) e/ou necessidades educativas especiais. Posto isso, através dos resultados alcançados, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram concretizados e foi possível chegar às seguintes considerações:

Primeiramente, no que se refere ao perfil dos participantes, os resultados demonstram que, além do público-alvo do AEE, há uma predominância de alunos com necessidades educativas especiais sendo atendidos, mas que, segundo os documentos legais, não são estudantes que deveriam ser encaminhados para esse tipo de atendimento de caráter complementar ou suplementar na SRM. Um segundo ponto observado estende-se às representações sociais dos professores da sala de recurso multifuncional, que apresentam concepções divergentes em relação ao que é inclusão. Dois deles se enquadram na categoria inclusão como integração, pois apontam inclusão como sendo trabalhar apenas com alunos deficientes e/ou com NEE, enquanto os outros acreditam que a inclusão escolar ocorre não só para alunos da educação especial, mas, sim, com todos os demais discentes, sejam deficientes ou não, sendo, dessa forma, ingressos na categoria inclusão como inclusão. Além disso, dos quatro professores entrevistados, apenas um classificou os termos integração e segregação corretamente, caracterizando, assim, uma dificuldade que os educadores expressam em distinguir termos específicos empregados inadequadamente no contexto da educação inclusiva. De forma unânime, os docentes acertaram a situação hipotética que retratava um cenário de inclusão escolar. No entanto, considerando as principais atividades realizadas pelos professores, todas convergem para uma situação de integração do aluno, ou seja, as atividades são meramente individualistas, rompendo a ideologia da perspectiva inclusiva conforme proposta na literatura.

No que tange ao perfil dos profissionais do AEE, todos possuem formação em pedagogia e alguma especialização, sendo elas: três educadores com especialização em ensino e aprendizagem e apenas um com especialização em gestão escolar e formação do educador. Por meio desses dados, diagnosticou-se que todos os docentes não possuem formação específica para atuar no atendimento especializado, fato que intensifica ainda mais as dificuldades enfrentadas para desenvolverem o trabalho inclusivo.

Já no que se refere às principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão dos alunos com NEE, os educadores apontam a ausência de formação continuada, de colaboração por parte dos professores da sala regular e do planejamento em conjunto como ocorre com os outros docentes que não atuam no atendimento especializado.

Por fim, os entrevistados relatam que, para ocorrer uma melhoria no desenvolvimento da inclusão escolar, faz-se necessária uma formação continuada que os preparem para atuar na educação especial de forma a suprir as necessidades educacionais apresentadas por cada estudante.

Logo, acredita-se que a informação superficial sobre educação inclusiva não é suficiente, sendo necessária conhecê-la de perto, dentro da escola, no seu dia a dia, para que só assim entendamos como é promover inclusão escolar dentro de uma sociedade totalmente excludente.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Tornar a Educação Inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros, *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Brasília, UNESCO, 2009.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. da. **Padrões de segregação escolar no Brasil :** um estudo comparativo entre capitais do país. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1183-1203, out.-dez., 2014.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação. Brasília, 2008.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2008.
- FÁVERO, O.; FERREIRA, T. I.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1978.
- FRIAS, E. M.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais:** contribuições ao professor do ensino regular. Paraná: Paranaíba, 2008.
- JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: Jodelet (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- LEITE, T. S.; MADUREIRA, I. P. **Necessidades educativas especiais**. Universidade aberta, 2003.
- LIMA, Jeferson dos Santos. Inclusão escolar: concepções, desafios e dificuldades dos professores de uma escola estadual do município de Cuité-PB. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018. Campina Grande. **Anais...**Campina Grande: REALIZE, 2018.

MANCHINI, F. **Procedimentos pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: um estudo bibliográfico.** Paraná: Londrina, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Escola e suas Transformações a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Librum Editora, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, nº 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Escola dos Diferentes ou escolas das diferenças?** ComCIÊNCIA (UNICAMP), 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. Ed. São Paulo : Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.

MARQUES, D. B.; URQUIZA, M. de. A. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan. /jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília, 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. 3. Ed. Brasília, 2003.

MITTLER, P. **Working towards inclusion education:** social contexts. London, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RODRIGUES, D. (2006). **Notas sobre investigação em educação inclusiva.** In D. Rodrigues (Ed.), **Investigação em educação inclusiva.** (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 2006.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: fev. 2019.

SANTOS, M. C. D. dos. **Educação especial e inclusão:** por uma perspectiva universal. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social.** Revista Nacional de Reabilitação, ano V, n.26, maio/jun.2002, p.5-7.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

APÊNDICES

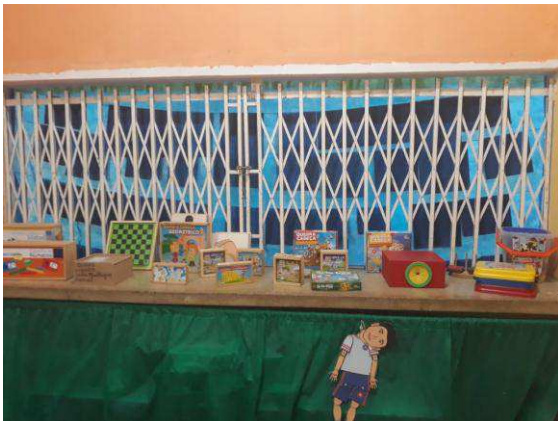
APÊNDICE A – Imagens das salas de recursos multifuncionais

Imagem 1: SRM de uma das escolas.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019.

Imagem 2: Representação de algumas atividades manuais do AEE.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019.

Imagem 3: exemplo de uma das atividades de letramento.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019.

Imagem 4: Jogos didáticos do AEE.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019.

Imagem 5: SRM de uma das escolas - recursos para letramento.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019.

Imagem 6: representa o uso de computadores para atividades do AEE.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019

APÊNDICE B – Termo de consentimento da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ
LICENCIATURA EM QUÍMICA

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Prezado professor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, do Centro de Educação e Saúde – CES, do Curso de Licenciatura em Química, intitulada: *Inclusão escolar: um estudo à luz das representações sociais de professores do AEE*, que tem como objetivo geral – investigar o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (s) e/ou necessidades educativas especiais do ensino fundamental e médio de escolas públicas estaduais da zona urbana no município de Cuité-PB a partir das representações sociais dos professores do AEE.

Todas as informações apresentadas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, não será divulgado seu nome na pesquisa. Desta forma, sua identidade será preservada, pois utilizaremos de nomes fictícios para exemplificar os dados. Além disso, utilizaremos apenas os dados coletados e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

O instrumento de coleta de dados será uma entrevista, no entanto, sua participação é voluntária, podendo a qualquer momento recusa-se a responder algumas perguntas ou todas elas. Sua colaboração será de extrema relevância para o aumento do conhecimento científico na área da educação inclusiva.

O senhor (a) receberá uma cópia desse termo, o qual fornece dados para contato com o responsável pela pesquisa, o que garante um meio de comunicação para esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho e sua participação. Gentilmente, somos gratos pela sua colaboração.

Local: _____

Data: __/__/____

Assinatura do participante

Graduando: Jeferson dos Santos Lima – Pesquisador responsável, UFCG/CES.

E-mail: santos17jefferson@gmail.com **Fone:** (83) 9 9997-1099

Orientadora: Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa **E-mail:** nayarats@gmail.com

COMITÊ DE ÉTICA – UFCG

Endereço: Olho D'água da Bica, S/N, Cuité-PB, **CEP:** 58175 -000

APÊNDICE C – Questionário de caracterização dos estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES

UNID. ACAD. DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ

LICENCIATURA EM QUÍMICA

PESQUISA

Levantamento de dados com estudantes deficientes e/ou NEE do município de Cuité-PB

Nome	Sexo	Idade	Nível escolar	Ano escolar	Tipo de deficiência e/ou NEE

Legenda: Sexo – Masculino (M) e Feminino (F); Nível escolar: Ensino fundamental (E.F) e Ensino médio (E.M); Necessidades educativas especiais – NEE. **Fonte:** produção da pesquisa.

APÊNDICE D – Questionário informativo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES

UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ

LICENCIATURA EM QUÍMICA

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO**Dados dos entrevistados**

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação acadêmica:

Ano de conclusão do curso: _____

Tempo de atuação como professor (a): _____

Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado - AEE: _____

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ
LICENCIATURA EM QUÍMICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões norteadoras para entrevista com professores do AEE

1. Na sua concepção, o que é inclusão escolar? Cite três palavras sinônimas de inclusão.

2. Fale de uma experiência que demonstre como é a inclusão na prática.
3. Em cada uma das situações hipotéticas, diga, em sua opinião, com qual se classifica os termos segregação, integração e inclusão.

Situação 1: George, aluno surdo que foi matriculado na escola de sua cidade, frequenta a sala de ensino regular normalmente todos os dias, estudando com os demais colegas que não são surdos, no entanto, a escola não dispõe de intérprete durante suas aulas, dificultando o desenvolvimento das atividades de aprendizagem desse estudante (INTEGRAÇÃO).

Situação 2: Uma escola recebe Miranda, uma aluna com deficiência visual (cega), a secretaria da escola realiza a matrícula dessa aluna, mas afirma que devido ao fato dela ser deficiente visual, não poderá estudar na mesma sala de aula que seus colegas (sala regular de ensino) (SEGREGAÇÃO).

Situação 3: Filomena é deficiente auditiva (surda), estuda em uma escola pública e frequenta todos os dias a sala de aula regular, participa de trabalhos em grupos, faz provas em LIBRAS, consegue se comunicar com seus colegas da escola e seus professores, realiza todas as atividades escolares e, além disso, possui um intérprete de libras que lhe acompanha em todas as aulas (INCLUSÃO).

4. Cite três principais atividades desenvolvidas na sala de AEE para promover a inclusão.

5. Quais as principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão dos alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais?
6. Existe colaboração dos demais professores/direção/pais no processo de inclusão desses estudantes? Por quê? Como?
7. O que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento da inclusão?