



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

CLAUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DIRETORES DE TRÊS ESCOLAS
DA REDE DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado submetido a
Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de
Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes



Niterói
2015

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

V845 Vitório, Cláudio Adão Santos.

Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na classe comum do ensino regular: percepções dos professores e diretores de três escolas da rede de ensino público na cidade do Rio de Janeiro / Cláudio Adão Santos Vitório. – 2015.

78 f. ; il.

Orientadora: Suzete de Araujo de Oliveira Gomes.

Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Diversidade de Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, 2015.

Bibliografia: f. 49-52.

1. Educação. 2. Legislação. 3. Diversidade. 4. Inclusão. I. Gomes, Suzete de Araújo de Oliveira. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. III. Título.

CLAUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DIRETORES DE TRÊS ESCOLAS
DA REDE DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Trabalho desenvolvido no Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em
Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação de Mestrado
submetido (a) a Universidade
Federal Fluminense como
requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre em
Diversidade e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes

CLAUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DIRETORES DE TRÊS ESCOLAS
DA REDE DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado submetida
à Universidade Federal
Fluminense como requisito
parcial visando à obtenção do
grau de Mestre em Diversidade
e Inclusão

Banca Examinadora:

**Profa. Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes – Departamento Biologia Geral -
Universidade Federal Fluminense (UFF) (Orientador/Presidente)**

**Profa. Dra. Odara Horta Boscolo – Departamento de Biologia Geral - Universidade
Federal Fluminense (UFF)**

**Profa. Dra. Claudia Márcia Borges Barreto – Departamento de Imunobiologia -
Universidade Federal Fluminense (UFF)**

**Profa. Dra. Miryam Bonadiu Pelosi – Departamento de Terapia Ocupacional -
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

**Profa. Dra. Neuza Rejane Wille Lima.– Departamento de Biologia Geral –
Universidade Federal Fluminense (UFF) (Suplente)**

A minha mãe Maria da Penha Santos Vitório (*in memoriam*) que sempre me motivou, protegeu e guardou.

Ao meu filho Gustavo Henrique Costa Vitório, pois sua existência me mantém no foco para as conquistas dos propósitos e objetivos empreendidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por fazer se cumprir suas promessas e por estar sempre abençoando meus caminhos.

A meus amigos pelo apoio e palavras de carinho e encorajamento.

A minha orientadora Dra Suzete Araujo de Oliveira Gomes pela paciência, orientação e incentivo.

Aos professores e diretores das Escolas Municipais Hélio Smidt e Tobias Barreto, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro pela colaboração e apoio.

A todos os professores com quem convivi no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI.

A todos os alunos da turma de 2014 pelo carinho e amizade demonstrados.

SUMÁRIO

Resumo	XI
Abstract	XII
1. Introdução	01
1.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	02
1.1.1. Histórico da Educação Especial no Município do Rio de Janeiro após a criação do Instituto Municipal Helena Antipoff - IHA	04
1.1.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	06
1.1.2.1 Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)	08
1.2 Caracterização das necessidades educacionais especiais	10
1.2.1 Deficiências Humanas	11
1.2.1.1 Deficiência Auditiva / Surdez	12
1.2.1.2 Deficiência Física	12
1.2.1.3 Deficiência Intelectual	13
1.2.1.4 Deficiência Visual	14
1.2.1.5 Múltiplas Deficiências	14
1.2.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	14
1.2.2.1 Transtorno do Espectro Autista	14
1.2.2.2 Síndrome de ASPERGER	15
1.2.3 Altas Habilidades e Superdotação	15
1.3 A Rede Pública de Educação na Cidade do Rio de Janeiro	16
1.4 Formação Docente para atuar na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	20
2 Objetivos	21
2.1 Objetivo Geral	21
2.2 Objetivo Específico	21
3 Material e Métodos	21
3.1 Participantes	21
3.2 Material	22
3.3 Procedimentos	23
4 Resultados	24

4.1	Produto do Estudo	37
5	Discussão	38
6	Considerações Finais	47
6.1	Conclusões	47
6.2	Perspectivas	48
7	Referências Bibliográficas	49
7.1	Obras Citadas	49
7.2	Obras Consultadas	51
8	Apêndices e Anexos	53
8.1	Apêndices	53
8.1.1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	53
8.1.2	Questionário da Pesquisa	54
8.2	Anexos	59
8.2.1	Folha de Rosto de Pesquisa envolvendo Seres Humanos	59
8.2.2	Documento de entrada Plataforma Brasil contendo informações básicas do estudo de pesquisa envolvendo seres humanos.	60
8.2.3	Aprovação do Comitê de Ética – Parecer	63
8.2.4	Autorização de Pesquisa Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	66
8.2.5	Publicação no Diário Oficial da Cidade do Rio de Janeiro	68
8.2.6	Protocolo de entrada de processo em pesquisa acadêmica	69
8.2.7	Memorando de encaminhamento da Gerência de Educação – GED, para as unidades escolares.	70
8.2.8	Recibo de Entrega do Guia para registro de Direitos Autorais	73
8.2.9	Guia: Principais dispositivos legais, políticos e pedagógicos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil (Índice)	74
8.2.10	Certidão de Registro ou Averbação – Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Escritório de Direitos Autorais.	78

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência
CNCD	Conselho Nacional de Combate a Discriminação
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CONAD	Congresso Nacional de Administração
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IHA	Instituto Helena Antipoff
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Gerais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 Coordenadorias Regionais de Educação – SME/RJ.	17
Quadro 2 Modalidades de atendimentos da Educação Especial	19
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1 Anos que lecionam	27
Tabela 2 Disciplinas Específicas cursadas pelos participantes.	28
Tabela 3 Percepção da participação na formação continuada	29
Tabela 4 Outras dificuldades encontradas para inclusão	31
Tabela 5 Afirmação quanto à inclusão escolar pelos participantes da pesquisa	32
Tabela 6 Prioridade de condições para efetiva implantação da inclusão escolar	36
Tabela 7 Outras prioridades para inclusão	36
LISTA DE FIGURAS	
Figura 01 Função Escolar	24
Figura 02 Idade dos Participantes	25
Figura 03 Gênero dos participantes	25
Figura 04 Formação Acadêmica	26
Figura 05 Tempo do exercício em docência	26
Figura 06 Disciplinas que o preparasse para intervenção com alunos com NEEs	27
Figura 07 Participação de curso de formação relacionado a alunos com NEEs	28
Figura 08 Especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva	29
Figura 09 Alunos com NEEs incluídos em classe regular	30
Figura 10 Dificuldades frequentes para inclusão escolar	31

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas - NEEs nas escolas regulares é uma realidade em nossa sociedade. As redes de ensino se vêem obrigadas a fazer cumprir o que reza a legislação educacional. No entanto, apenas efetuar a matrícula do aluno com NEEs não garante a este a inclusão escolar tão defendida pela maioria dos legisladores que tratam de assuntos relacionados aos direitos humanos. O presente trabalho tem como objetivo analisar a prática da inclusão escolar nas escolas de ensino regular da rede pública municipal na cidade do Rio de Janeiro, tendo como recorte de pesquisa três escolas localizadas na zona norte da cidade por meio da avaliação das percepções dos professores e diretores envolvidos em escolas ditas inclusivas visto que estes docentes apresentam função primordial na estrutura do sistema educacional. Procurou-se através do processo de investigação de abordagem qualitativa e quantitativa do objeto, buscar junto a cinquenta (50) profissionais da educação, informações concernentes à prática da inclusão no cotidiano escolar onde demonstraram crer que a educação inclusiva é um processo viável e possível, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações nas políticas educacionais e no sistema de ensino atual. O presente estudo produziu um guia que reúne as principais legislações referentes à Educação Inclusiva no Brasil com a proposta de auxiliar na formação continuada dos profissionais envolvidos no sistema educacional.

Palavras-chave: Educação, Legislação, Diversidade, Inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs in regular schools is a reality in our society. School systems are obliged to enforce the educational legislation. However, only make the enrollment of students with special educational needs does not guarantee this school inclusion as advocated by most legislators dealing with issues related to human rights. This study is based on analyzing the practice of school inclusion in regular schools of public education system in the city of Rio de Janeiro through the evaluation of the reports and testimonies from teachers and directors involved on these schools where they work and develop a major role in the structure of the educational system. An attempt was made through a qualitative and quantitative approach to object research, look at the fifty (50) professional educations, to get information concerning the practice of inclusion in the daily school. In this context, the responses demonstrated that the inclusive education is a viable and possible, but that to be effective, it requires profound changes in educational policies and in the current education system. This study produced a guide covering the main laws concerning the Inclusive Education in Brazil with the purpose of assisting in the continuing education of professionals involved in the educational system.

Keywords: Education, Law, Diversity, Inclusion.

1. Introdução

O Sistema Educacional brasileiro passa por profundas transformações, com o intuito de atender com qualidade a diversidade nas escolas. Assim se faz necessário repensar as metodologias e conteúdos no processo de ensino/aprendizagem. A sala de aula enquanto ambiente de disseminação e apropriação de conhecimentos variados, é definida como espaço democrático de compartilhamento de saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.393/96 prevê que a educação é obrigatória e deve ser acessível a todos, com a possibilidade do aluno receber informação suficiente para que viva em sociedade com autonomia, consciência e participação

A grande proposta em oferecer educação de qualidade para todos se torna mais desafiadora quando os alunos que possuem diferentes pensamentos, valores, formação, práticas culturais e crenças, ainda possuam necessidades específicas quanto à capacidade de aprender: sejam por suas deficiências, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades e síndromes. A proposta da inclusão escolar visa garantir tanto a interação social quanto melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos.

E de acordo com Pelosi (2000), o espaço escolar deverá proporcionar a cooperação e o respeito à diversidade ao conceituar a escola inclusiva como sendo:

Aquela onde todos os alunos são aceitos, pertencem àquele espaço, onde todos são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares e onde esses alunos recebem oportunidades educacionais desafiadoras, mas adequadas às suas habilidades e necessidades.

Em concordância o *MEC/SEESP (2007)* esclarece que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação...

Nesta perspectiva em atenção às políticas públicas educacionais as escolas de ensino regular têm efetuado as matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas nas classes comuns, onde os mesmos encontram-se inseridos e participando do mesmo conteúdo programático dos demais alunos.

Entretanto segundo Glat (2009, pag 9) esclarece que:

Embora, garantida pela legislação, a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente na escola.

A justificativa do presente estudo esta baseada na apresentação e análise das percepções dos professores e diretores envolvidos em três escolas que apóiam a inclusão, visto que estes profissionais apresentam função primordial na estrutura do sistema escolar. Procurou-se através do processo de investigação de abordagem qualitativa e quantitativa do objeto, buscar junto aos profissionais da educação informações concernentes a prática da inclusão nas escolas regulares da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro que foram pesquisadas. De forma que ao se analisar suas percepções possam de forma complementar produzir informações relevantes para a compreensão de como está se desenvolvendo a oferta da educação inclusiva dentro da escola, e quais os caminhos a serem percorridos visando à formação plena do aluno em todos os aspectos, sejam eles: social, cultural e reflexivo.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O acesso à educação é um direito garantido por lei, onde todos deverão ter a oportunidade de compartilhar, adquirir e disseminar o conhecimento, com igualdade de condições e tendo respeitado suas capacidades e necessidades, independente de sua cor, raça, sexo, idade, gênero, deficiência sem que haja qualquer tipo de discriminação.

Dessa forma a Constituição Federal do Brasil – CF de 1988, no artigo 205, assegura este direito à medida que em sua redação determina que: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”*

Conforme reza a lei, todos deveram ter garantido o acesso a educação de qualidade sem que sofra nenhum tipo de restrição e que seja respeitada as suas especificidades. A CF no Art. 206 declara que *“o ensino será ministrado com base no*

princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Que corrobora com o Art. 208 que determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A legislação prevê também através do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que:

É garantido à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo assegurada, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública e gratuita de preferência próxima de sua residência.

A Educação Inclusiva, procura de forma eficaz manter todos juntos aprendendo em um mesmo ambiente onde coexistam alunos com e sem deficiências. E o que podemos observar na redação do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que esclarece que *“a Educação Especial e a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”*.

O referido Decreto ressalta a questão de que a Educação Especial *“se caracteriza por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.”*

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva conta com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adota orientações pedagógicas individualizadas, sendo considerada de acordo com o MEC/SEESP (2007) *“uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.”*

Inicialmente a Educação Especial de acordo com MEC/SEESP (2007), estaria organizada como atendimento educacional especializado, com funcionamento substitutivo e paralelo ao ensino comum, gerando vários conceitos e compreensões que deu origem as instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais para atender alunos deficientes ou que não se enquadrassem a inflexível estrutura do sistema educacional. No entanto com a perspectiva da educação inclusiva, a educação

especial passou a atuar de forma articulada ao ensino comum, atendendo as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ações internacionais resultaram em documentos que influenciaram a implantação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Dentre estes documentos pode-se citar a Declaração de Salamanca de 1994, que de acordo com (GLAT, 2009), é considerada uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, é o documento resultante da “*Conferencia Mundial sobre Necesidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*” promovida em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. A declaração em uma de suas redações defende que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

De acordo com (MEC/SEESP, 2007), a educação inclusiva integra o modelo educacional embasado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

1.1.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO APÓS A CRIAÇÃO DO INSTITUTO MUNICIPAL HELENA ANTIPOFF - IHA

Na rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro, a secretaria de educação –SME, organizou o Instituto especializado em educação especial – Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), que é considerado o Centro de Referência de produção de conhecimento, metodologias e materiais didático-pedagógicos para o ensino dos alunos da Educação Especial. Ele atua no sentido de implementar as Políticas Públicas dentro das escolas administradas pela SME/RJ.

E de acordo com Alves (2003), a educação especial tem seu início no Rio de Janeiro em 1959, quando a Lei 953 é decretada, e em 14 de agosto de 1974 foi

publicado no Diário Oficial (D.O) que o Instituto de Educação do Excepcional passava a ser denominado Instituto de Educação Excepcional Helena Antipoff.

Alves (2003) descreve de forma cronológica os acontecimentos relevantes envolvendo o IHA:

1975 - *“O IHA inicia sua gestão, privilegiando a integração do excepcional na comunidade, através de uma assistência médica e pedagógica”*

1976 - *“a concepção de Educação Especial sofre uma mudança significativa, além da valorização da integração social do portador de deficiência, passa a visar ao processo de integração no Ensino Comum. Onde o ingresso do deficiente na Educação Especial se dava ou por solicitação do responsável ou pelo encaminhamento feito pelos postos de saúde, pois ainda não havia uma política pública para o atendimento do aluno com necessidade especial”.*

1977- *“foi instituída a ordem serviço nº 13, que amplia a estrutura básica para o atendimento educacional ao aluno multideficiente”* (Alves, 2003).

1978 - *a Educação Especial tinha como principal proposta administrar as práticas desenvolvidas pelos profissionais dos Postos de Saúde e as das Unidades Escolares*

1979 - *“a Secretaria de Educação através da avaliação curricular, propõe para a Educação Especial a mudança no modelo pedagógico tradicional médico-psicológico adotado para o modelo comportamental”.*

1980 - *“devido ao grande número de alunos com mau aproveitamento escolar foi criado as Classes de Adaptação – CAD, com a proposta de melhorar a aprendizagem dos alunos e reduzir a falta de alfabetização, com a proposta de auxiliar os professores de classe comum”.*

1984 - *“A Secretaria de Educação cria no sistema de ensino regular, as Classes de Alfabetização – CA”* (Alves, 2003).

1985 - *“a Educação Especial passa por nova reestruturação, com a criação do Grupo de Análise Institucional – GAI, que contou com Centros Ocupacionais, Classes em Cooperação, Unidades de Fonoaudiologia, Classes Hospitalares, Classes Especiais, Salas de Recursos e Escola Especial”.*

1987 - *“...ocorreu à transformação dos Centros Ocupacionais em Escolas Especiais”.*

1988 - *“O IHA com vistas à ampliação do quadro técnico, criou Grupos de Trabalho por áreas específicas, promovendo a ação multidisciplinar para o deficiente”.*

1989 - *“ocorreu uma nova estruturação administrativa, com programas específicos para pessoas com necessidades educacionais, que se denominavam: Deficiência da Audiocomunicação, Deficiência da Visão, Superdotação, Precoce e Pré-escolar, Deficiência Física/Psicomotricidade, Escolas Especiais e Classes Especiais. O modelo Comportamentalista de educação deixa de fazer parte da proposta pedagógica, cedendo lugar ao modelo Construtivista fundamentado na teoria de Piaget”.*

1992 - *“o IHA realizou o I Encontro Nacional da Educação Especial, promovendo a discussão sobre: Especificidades da Educação Especial, Construção do Conhecimento, Construtivismo e Educação Especial, Saúde e Educação, Fracasso Escolar, Sistemas de Integração-sociedade, Família e Escola, Alternativas Educacionais e Relatos de Experiências bem sucedidas no Brasil, entre outros”.*

1994 - *“o IHA encontrava-se cada vez mais em consonância com as políticas públicas do Ministério da Educação e do Desporto, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, consolidando, pois, essa visão com estudos, pesquisas e divulgação dos princípios, política e práticas de uma Educação Inclusiva, abordada pela Declaração de Salamanca”.*

1.1.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, que mantêm algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, sendo oferecido nas salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino ou demais instituições que se preste a oferecer educação sem fins lucrativos.

Dessa forma o AEE mantêm o propósito complementar e não substitutivo na formação do aluno, ofertando serviços, recursos e planejamentos que possibilitem a sua participação social e pleno desenvolvimento educacional.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais em parceria como os professores das classes regulares, ficaram responsáveis por promoverem o planejamento das aulas do AEE, levando em consideração a participação familiar, serviços de saúde dentre outros.

De acordo com as orientações do MEC/SEESP (2007), *“o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”*.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2007).

Segundo o MEC/SEESP, (2007), *“dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva”*. Na Educação Infantil que vai do *nascimento aos três anos*, de acordo com o MEC/SEESP (2007) *“o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem”*.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (MEC/SEESP, 2007).

A resolução nº 4 do CNE/CEB, no Art. 13 estabelece as atribuições do professor atuante no Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Através do atendimento especializado as propostas da Educação Inclusiva são estabelecidas dentro das escolas da rede regular onde o aluno com necessidades educacionais específicas têm a oportunidade de vivenciar junto com os demais todas as etapas do processo educativo, de forma cooperativa, social e espontânea. Sem, no entanto, estar desassistido em suas necessidades específicas ou deficiências.

1.1.2.1 TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)

De acordo com Brasil (2006), através da Portaria nº 142, foi instituído o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004, com a abrangência da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, mantendo a proposta de aprimorar e desenvolver a Tecnologia Assistiva no Brasil. O Termo Ajudas Técnicas originou a designação Tecnologia Assistiva.

Por Ajudas Técnicas o Decreto nº 5.296/2004, define como sendo “*os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados*”

para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”;

Além de conceituar, o Decreto nº 3.298/1999 listas quais são as ajudas técnicas previstas para concessão:

“I - próteses auditivas, visuais e físicas; II - órteses que favoreçam a adequação funcional; III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência; IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência; V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência; VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia.” (BRASIL, 1999).

De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos (2009) a Tecnologia Assistiva (TA) está definida como:

Fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas estabelecidas. Diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência.

A TA, procura através de seus recursos e funções, tornar a vida da pessoa deficiente, mais funcional, auxiliando nas práticas de atividades diversas, com o propósito de promover a autonomia e possibilitando a convivência em sociedade.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2008).

Também o conceito do Desenho Universal esteve presente em vários textos estudados, sendo discutido juntamente com o tema da TA. O Decreto nº 5.296 de 2004 diz:

“Desenho Universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e

sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.” (BRASIL, 2004).

Segundo Pelosi (2011), o termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir diferentes formas de comunicação como:

O uso de gestos, sinais da língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, comunicadores, até o uso de sistemas sofisticados como o computador com voz sintetizada e tablets. A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação, e considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais. No Brasil a CAA vem sendo traduzida de diferentes maneiras: Comunicação Alternativa e Aumentativa; Comunicação Alternativa e Suplementar; Comunicação Alternativa e Ampliada.

A TA, ao ser entendida não como um facilitador, mais sim como um instrumento para a educação, deve ser empregada de acordo com a necessidade do aluno com necessidades educacionais especiais. O primeiro passo é observar os recursos disponíveis, esses recursos devem estar enquadrados em uma das categorias da TA, a saber: Alta Tecnologia – Equipamentos que utilizam os recursos da eletrônica e informática (ex. Computadores Adaptados, Cadeiras de Rodas Motorizadas etc.), Média Tecnologia - Dispositivos que incorporem os recursos da Mecânica de forma mediana (ex. Cadeiras de rodas mecânicas) e Baixa Tecnologia – Dispositivos sem muita sofisticação (ex. bola de borracha utilizada como engrossador de lápis para alunos com paralisia cerebral que não conseguem segurar o lápis comum e etc.). O próximo passo consiste em procurar, criar estratégias para as adaptações sejam elas curriculares ou de material escolar para atender o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O professor e o mediador entre os recursos e o aluno, e o atendimento prestado se dará de forma individual e exclusiva sempre respeitando o tempo e as limitações de cada educando.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Para a área de Educação foi classificado como alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que mantêm a necessidade de aprender de forma

diferenciada por motivo da deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) e também os que possuem transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação.

De acordo com Glat (2009, pag. 26), existe uma diferença entre necessidades educacionais especiais e deficiência. As necessidades educacionais especiais estão pautadas na dificuldade que o aluno apresenta na interação com modelo de aprendizagem vigente. E por deficiência esta relacionado à questão orgânica que possa existir em um indivíduo.

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto a sua condição social frente à cultura escolar (Glat e Pletsch, 2012, pag. 21).

Segundo Glat (2009, pag. 28), *“uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mais sim um produto de sua interação como o contexto escolar onde a aprendizagem devera ocorrer”*.

1.2.1 DEFICIÊNCIAS HUMANAS

O grande desafio no processo de inclusão escolar consiste em não rotular o aluno por motivos de suas deficiências, e sim como será o procedimento a ser adotado com cada aluno de acordo com sua capacidade e necessidade quanto à aprendizagem. A conceituação das deficiências consiste em relacionar as características específicas das mesmas, sabendo que as dificuldades apresentadas para o aprendizado são comuns a todos os alunos sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (MEC/SEESP, 2007).

O Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999. No art. 3º, traz a definição a respeito de deficiência, deficiência permanente e incapacidade.

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

A partir de tais definições pode-se verificar que o processo de ensino/aprendizagem da pessoa deficiente é possível, no entanto deverá ser respeitada a capacidade de cada um e seu tempo de forma individual.

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a pessoa com deficiência seria aquela que se enquadra dentro das categorias: Deficiência Física, Deficiência Auditiva/Surdez; Deficiência Visual; Deficiência Mental (Intelectual) e Deficiências Múltiplas.

O presente Decreto também define a pessoas com Mobilidade Reduzida como sendo aquelas que não se enquadram no conceito de pessoa portadora de deficiência, (ressaltando que atualmente não nos referimos mais as pessoas deficientes como portadoras), e sim aquelas que por qualquer motivo, tenha dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução considerável na mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

1.2.1.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA /SURDEZ

De acordo com Honora e Frizanco (2008), a perda auditiva esta relacionada à alteração na estrutura da orelha ocasionando a diminuição de percepção do som. Podendo ser classificada como Deficiência Auditiva, cuja comunicação ocorre pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado. A Surdez, que apresenta perda auditiva de grau severo ou profundo no Brasil a comunicação entre surdos e destes com ouvintes se dá por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A Lei nº 5.296/04 descreve a Deficiência Auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, 1.000 hertz e 2.000 hertz.

Fernandes, (2012) declara que *“os surdos não são mudos, apenas não falam porque não ouvem, mas tem o aparelho fonoarticulatório em plenas condições de funcionamento para a produção vocal.”*

1.2.1.2 DEFICIÊNCIA FÍSICA

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera-se deficiência física a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de: Paraplegia - Perda total das funções motoras dos membros inferiores; Paraparesia - Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores; Monoplegia - Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior); Monoparesia - Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior); Tetraplegia - Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Tetraparesia - Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores; Triplegia - Perda total das funções motoras em três membros; Triparesia - Perda parcial das funções motoras em três membros; Hemiplegia - Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo); Hemiparesia - Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo); Ostomia - Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de coleta; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: ostoma intestinal; urostomia: desvio urinário); Amputação ou ausência de membro - Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro; Paralisia cerebral - Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental; Nanismo; membros com deformidade congênita ou adquirida exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

1.2.1.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Honora e Frizanco, (2008), a nomenclatura anterior era Deficiência Mental, que foi mudada após a Convenção Internacional de Direitos Humanos, em

agosto de 2006, organizada pela ONU. Esta deficiência não é considerada uma doença ou transtorno psiquiátrico, são classificadas de leve a grave.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.

1.2.1.4 DEFICIÊNCIA VISUAL

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabelece: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, segundo especificações oftalmológicas, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

1.2.1.5 MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

De acordo com (MEC, 1994), múltiplas deficiências esta definido como “ *a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiência primárias (mental/visual/auditiva/física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa*”.

1.2.2 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (2015) considera como TGD o “*Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões*”.

O CID 10 orienta a respeito de diversos TGDs, sendo que para o presente trabalho manteve-se o foco no Autismo Infantil e Síndrome de Asperger.

De acordo com (KLIN, 2006, pag. 4) *“O autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades”*.

1.2.2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com a LEI nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma de deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência à rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

1.2.2.2 SÍNDROME DE ASPEGER

KLIN, (2006) descreve a Síndrome de Asperger (SA) como os prejuízos na interação social, interesses e comportamentos limitados, como foram vistos no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Muitas crianças são capazes de assistir a aulas em escola regular com serviços de apoio adicional.

1.2.3 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

De acordo com (MEC/SEESP, 2007), alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de

apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No art. 59 do Decreto nº 6.253, de 13 de dezembro de 2007, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades e 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.

1.3 A REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

A cidade do Rio de Janeiro está situada na porção leste da região Sudeste, possui segundo o (IBGE, 2010), uma área de extensão territorial de 1.197.463 Km², com uma população de 6.320.446 habitantes.

A atual gestão da Prefeitura Municipal da cidade do Rio de Janeiro está representada pelo Prefeito Eduardo Paes, a Secretária de Educação Helena Bomeny, a Subsecretária de Ensino Jurema Holperin, a Coordenadora de Educação Maria de Nazareth Machado de Vasconcelos e a Diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff, Kátia Cristina Vieira Nunes.

Um pequeno histórico da Secretaria Municipal de Educação demonstra que dentre outras atribuições compete a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), a elaboração da política educacional do município, a coordenação, implantação e avaliação dos resultados. Também está sob a sua responsabilidade cuidar da Educação Infantil (crianças com idade de 6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com informações no site (SME, 2015), a secretaria é considerada uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, atendendo em média 658.508 alunos em 1.457 unidades escolares, divididas em 1.008 escolas do ensino fundamental; 449 unidades de Educação Infantil, que se subdividem em 247 Creches públicas, 202 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e 167 Creches conveniadas.

A SME-RJ conta com um contingente de 41.661 professores, 6.052 agentes auxiliares de creche, 941 secretários escolares e 16.303 funcionários de apoio administrativo.

Na modalidade da educação especial a SME-RJ, conta com 10 escolas especiais, que atende em média 5.095 alunos em classes/escolas especiais e possui o quantitativo de 6.935 alunos com deficiência incluídos em turmas regulares.

A secretaria conta com onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) (Quadro 1), são instancias intermediárias entre a SME e as escolas, dentre outras atribuições, são responsáveis pelo planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência. Estão distribuídas por diversas áreas dentro da cidade, atendendo as Unidades Escolares existentes nos bairros do município.

A secretaria oferece o atendimento nas Classes de Educação Especial em diversas escolas distribuídas pelas 11 CREs, em seus respectivos bairros na cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 1 - Coordenadorias Regionais de Educação da SME RJ, Fonte: www.sme.rio.rj.gov.br/sme Acessado em 14/03/2015

E/SUBE/CRE	UE	ABRANGÊNCIAS
1ª	96	São Cristóvão. São Cristóvão Barreira do Vasco. Mangueira - Morro dos Telégrafos. Estácio. Benfica. Santa Tereza. Centro. Gamboa. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. Praça Mauá. Bairro de Fátima. Rio Comprido. Paquetá. Mangueira. Caju. Rio Comprido - Turano. Saúde. Santo Cristo. Praça Onze. Santa Teresa. Vasco da Gama. São Cristóvão - Tuiuti. São Cristóvão. Praça Mauá. Catumbi. Cidade Nova.
2ª	150	Praia Vermelha. Rocinha. Catete. Leblon. Praça da Bandeira. Urca. Tijuca - Andaraí. Usina. Gávea. Alto Boa Vista. Maracanã. Andaraí. Laranjeiras. Lagoa. Jardim Botânico. Glória. Flamengo. Humaitá. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Andaraí - Morro do Andaraí. Leme. Grajaú. Vidigal. Botafogo. Ipanema. Cosme Velho. Praça Da Bandeira. Copacabana - Morro dos Cabritos. Lagoa. Copacabana. São Conrado. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Rio Comprido. Alto da Boa Vista. Andaraí - Jamelão. Vila Isabel. Tijuca.
3ª	132	Água Santa. Tomás Coelho. Piedade. Complexo do Alemão - Ramos. Bonsucesso - Complexo do Alemão. Pilares. Engenho Da Rainha. Cachambi. Engenho da Rainha. Engenho De Dentro. Méier. Engenho Novo. Tomás Coelho. Engenho de Dentro. Riachuelo. Praça do Terço. Sampaio. Engenho Novo. Rocha. Largo do Jacaré. Todos os Santos. Inhaúma. Lins de Vasconcelos. Triagem. Del Castilho. Abolição. Engenho da Rainha. Higienópolis. Tomas

		Coelho. Ramos. Encantado. Jacaré. Maria da Graça. Jacarezinho. Bonsucesso.
4ª	148	Bonsucesso. Penha Circular. Benfica. Ilha do Governador. Jardim América. Cordovil. Olaria. Vila Da Penha. Penha. Brás de Pina. Olaria. Penha Circular. Ilha do Governador. Vila da Penha. Vila do João / Maré. Parada de Lucas. Bonsucesso. Bonsucesso - Maré. Manguinhos - Bonsucesso. Penha. Vigário Geral. Manguinhos. Praça Do Carmo/Penha. Ramos. Bonsucesso (maré).
5ª	130	Vila Kosmos. Rocha Miranda. _ . Vila Da Penha. Bento Ribeiro. Madureira. Honório Gurgel. Cascadura. Cavalcante. Vaz Lobo. Marechal Hermes. Osvaldo Cruz. Irajá. Vicente de Carvalho. Turiaçu. Irajá . Quintino Bocaiúva. Rocha Miranda. Campinho. Colégio. Vista Alegre.
6ª	106	Costa Barros. Conj. Hab. Amarelinho – Irajá. Caminho do Job - Pavuna. Irajá. Jardim Cristina Capri - Anchieta. Pavuna. Coelho Neto. Deodoro. Barros Filho. Acari. Anchieta. Guadalupe. Ricardo de Albuquerque. Parque Anchieta.
7ª	164	Gardênia Azul. Rio das Pedras. Praça Seca. Freguesia. Camorim. Cidade de Deus. Jacarepaguá. Jacarepaguá - Taquara. Cidade De Deus. Vargem Pequena. Anil. Rio das Pedras - Jacarepaguá. Vila Valqueire. Itanhangá. Rio Das Pedras. Pechincha. Rio das Pedras. Barra da Tijuca. Curicica. Cidade de Deus. Anil -Jacarepaguá. Taquara. -Itanhangá. Barra da Tijuca. Tanque. Vargem Grande. Recreio dos Bandeirantes. Recreio.
8ª	183	Senador Camará. Bangu. Jardim Sulacap. Vila Kennedy. Deodoro. Magalhães Bastos. Vila Militar. Bangu. Sulacap. Realengo. Padre Miguel. Jabour. G. Da Silveira. Guadalupe. Padre Miguel. Senador Camará. Santíssimo.
9ª	141	Campo Grande. Campo Grande. Cosmos. Nova Iguaçu. Inhoaíba/ Dumont. Campo Grande/Posse. Campo Grande. Campo Grande /Monteiro. Campo Grande/Centro. Campo Grande. Campo Grande/Dumont. Inhoaíba. Inhoaíba. Santíssimo. Inhoaiba. Campo Grande/ Monteiro. Inhoaiba/. Carobinha -Campo Grande. Cosmos/Santa Margarida. Senador Vasconcelos. Campo Grande / Centro. Campo Grande/Benjamin Dumont. Campo Grande/Cachamorra. Campo Grande/Loteamento Joari. Cosmos. Inhoaíba - Campo Grande.
10ª	165	Cosmos. Pedra de Guaratiba. Guaratiba. Santa Cruz. Sepetiba. Jardim dos Vieiras, Paciência. Pedra de Guaratiba. Paciência. Santa Cruz. S. Fernando Santa Cruz. Ilha De Guaratiba. Barra De Guaratiba. Paciência.
11ª	42	Tubiacanga. Tauá. Freguesia. Praça da Bandeira. Zumbi. Bancários - Ilha do Governador. C. Universitária. Bancários. Pitangueiras. Itacolomi. Moneró. J. Guanabara. Cocotá. J. Carioca. Galeão. Guarabu. Ilha do Governador. Portuguesa.

Entre todas as ações implementadas pelo Instituto, destaca-se a formação continuada oferecida para profissionais envolvidos coma educação especial (SME, 2015).

No ano de 2013, por meio do projeto Educação Especial Digital para Alunos com Autismo, a SME capacitou professores, que passaram a utilizar dispositivos móveis (tablets) para aliar a tecnologia ao cuidado com os alunos autistas (SME, 2015).

Além disso, a rede municipal oferece ambiente linguístico em LIBRAS para os alunos surdos e possui professores habilitados para trabalhar a educação bilíngue com os mesmos. Para melhor atendimento das crianças, instrutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) atuam nas unidades escolares, em turmas comuns (SME, 2015).

A rede possui uma considerável variedade de atendimento na modalidade Educação Especial, para os alunos com necessidades educacionais especiais, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

Quadro 2 - Modalidade de atendimento da educação especial oferecidos pela SME RJ

Fonte: <http://ihainforma.wordpress.com>

MODALIDADES DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Escola Especial	Destinada a alunos com necessidades educacionais especiais que precisam de uma quantidade maior de adaptações físicas, materiais e curriculares, assim como funcionários de apoio, para realizar sua locomoção e higiene.
Classes Hospitalares	São abertas em hospitais conveniados com a prefeitura para atender as crianças e adolescentes internados em enfermaria, a fim de proporcionar-lhes aprendizado.
Classes Especiais	Funciona em escolas regulares, sendo uma das alternativas para educação inclusiva, em que alunos com necessidades educacionais especiais compartilham com os demais colegas atividades comuns a todos na escola.
Sala de Recursos Multifuncionais	Prestam atendimento a alunos com necessidades especiais, matriculados nas classes regulares. Nestes espaços, são utilizados recursos específicos que sirvam às necessidades deles e auxiliem o incremento do aprendizado. A frequência à sala de recursos é em horário diferente ao da classe regular.
	Assessora o trabalho desenvolvido com o aluno que possui necessidades educacionais especiais, já

Professor Itinerante	integrados em uma turma regular. Acompanha, dá suporte à escola que recebe este aluno, ao professor e ao responsável.
Professor Itinerante Domiciliar	Atendem alunos com necessidade educacional especial em suas residências.
Pólo de Educação Infantil	São destinados ao trabalho educacional com alunos que tem necessidades educacionais especiais, na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

1.4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O profissional da educação na atualidade deverá estar apto a enfrentar novos desafios dentro do circuito ensino/aprendizagem, pois o processo de educação inclusiva requer um novo olhar, quebra de paradigmas e resignificação das metodologias pedagógicas empregadas dentro da escola.

“Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (MEC/SEESP, 2007)”.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC/SEESP, 2007).

De acordo com Mantoan, (2013) *“A resistência dos professores à inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aula das escolas comuns.”*

O professor regente de turmas regular deve ter garantido em sua formação a competência para que através de sua atuação em sala de aula realize de maneira eficaz a educação de qualidade para alunos com e sem deficiência.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Mantoan, Prieto e Arantes, 2006, pag. 57).

De acordo com Glat e Pletsch, (2012) *“Para o atendimento do aluno pelo sistema educacional inclusivo, deve ser constituído professores com dois tipos de formação profissional: “generalistas”, para atuar no ensino regular que tenham conhecimentos básicos da prática de atuação com aluno incluído; e “especialista” nas diversas necessidades educacionais existentes”*.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Obter informações a respeito da prática da inclusão escolar, através da análise dos registros das percepções e considerações dos professores e diretores atuantes em 3 escolas da rede regular de ensino público da cidade do Rio de Janeiro.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a prática da educação inclusiva na rede de ensino publico na cidade do Rio de Janeiro, através da pesquisa realizada em três unidades escolares.
- Conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais de ensino;
- Orientar aos profissionais de educação envolvidos no processo inclusivo sobre as normas e legislações vigentes relacionadas à proposta da Inclusão Escolar, através da elaboração de um guia contendo os principais dispositivos legais, políticos e pedagógicos que embasam a política de educação inclusiva no Brasil.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa contou com a abordagem qualitativa do objeto problema: Qual a realidade da prática de Inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais? Tendo como principal fonte de informações a consulta direta aos professores e diretores da rede regular de ensino público na cidade do Rio de Janeiro.

A busca dos instrumentos básicos para poder situar o estudo definiu-se como:

- a) estudo e análise de fontes documentais; com o objetivo da elaboração do guia contendo os principais dispositivos legais relacionados a educação inclusiva.
- b) questionários a partir da observação da prática dos docentes e diretores.

3.1 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de 50 profissionais envolvidos na educação inclusiva. Sendo que destes 45 eram professores em regência de turmas, dois com cargo de coordenação, orientação e supervisão escolar e por fim três gestores (diretores e diretores adjuntos) atuantes em três escolas municipais indicadas pela 3ª Coordenadoria de Educação. Todas as escolas eram atuantes no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 6º ano), da rede pública no município do Rio de Janeiro.

O critério de escola esta baseado na participação de professores que estavam em regência de turmas das classes regulares com alunos incluídos, excluindo-se da pesquisa, professores que não faziam parte da rede e com desvio de função (readaptados).

3.2 MATERIAL

Foram utilizados questionários contendo informações sobre as características pessoais e profissionais (idade, gênero, formação acadêmica, tempo de exercício em docência) e informações a respeito da formação em Educação Especial e/ou Inclusiva.

Adaptado de Santos (2008), o questionário insere-se no trabalho de investigação sobre a formação de professores e a inclusão escolar. Tem como objetivo conhecer a

opinião dos professores de todos os níveis do ensino básico, com ênfase no ensino fundamental, face à Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) no Ensino Regular (ER).

As perguntas focaram as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, idéia e opiniões que os profissionais têm acerca da Inclusão Escolar), desenvolvimento do processo de Inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes e administradores quanto aos aspectos necessários para a viabilização da Inclusão Escolar).

Antes do início da pesquisa foi elaborado o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, assinado pelos participantes, contendo os objetivos e explicitando outras normas éticas da pesquisa, redigido de acordo com a Resolução nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 (em anexo nº 8.1.2).

Através do software de ferramenta e pesquisa *on-line Survey-monkey*, possibilitou a criação e publicação do questionário através do *link da web* – <https://pt.surveymonkey.com/s/7D2K8GS>, que foi enviado aos participantes através das redes sociais (Facebook, Watssap e Messenger).

3.3 PROCEDIMENTOS

Antes de iniciar o presente estudo efetuou-se o cadastramento do projeto na Plataforma Brasil sob o numero 43052815.5.0000.5243, do Ministério da Saúde vinculado ao Conselho Nacional de Saúde e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONESP. O projeto foi submetido para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, situado na Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense, para avaliação e obtenção de autorização de pesquisa envolvendo seres humanos (em anexo nº 8.2.3). Após as correções no projeto sugeridas pelo CEP, a solicitação de pesquisa foi aprovada e expedido o Parecer Consubstanciado do CEP, sob o número 1.029.695 em 20/04/2015.

Com o propósito de solicitar autorização para efetuar a pesquisa fez-se o contato com a Equipe de Convênios e Pesquisas da SME, onde foram fornecidos os procedimentos a serem seguidos.

Na sequência, foi formalizado o processo nº 07/001682/2015 em 08/06/2015, na 3ª Coordenadoria de Educação

No dia 22 de junho de 2015, foi expedido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA, direcionados a 3ª Coordenadoria Regional de Educação e ao Instituto Helena Antipoff (em anexo).

Em 29 de junho de 2015, a Coordenadoria de Educação tornou público à autorização para pesquisa, através de publicação no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (em anexo).

Em seguida foi efetuado o contato através de email com as direções das três unidades escolares, localizadas na zona norte da cidade, para autorização e explicação do projeto junto aos docentes e gestores.

O questionário teve duas formas de apresentação: de forma impressa em papel que foi entregue ao participante e preenchido na presença do pesquisador e através de questionário eletrônico, onde foi apresentado o endereço eletrônico para o preenchimento.

Após a transcrição dos relatos, preenchidos nos questionários fez-se uma análise abrangente do material. Em seguida foi realizada a análise de conteúdo, de acordo com a proposta de Bardin (2002), a qual relacionou: a) identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas que representam o conjunto de idéias comuns ao grupo pesquisado.

4. RESULTADOS

Quanto a função escolar, dos 50 participantes, 48 responderam a pesquisa, dois ignoram a mesma, cerca de 93% (45) eram de Professores, 4% (02) Coordenação, Orientação e Supervisão, 6% (03) Diretores e nenhum Diretor Adjunto. (Figura 1).

Função Escolar

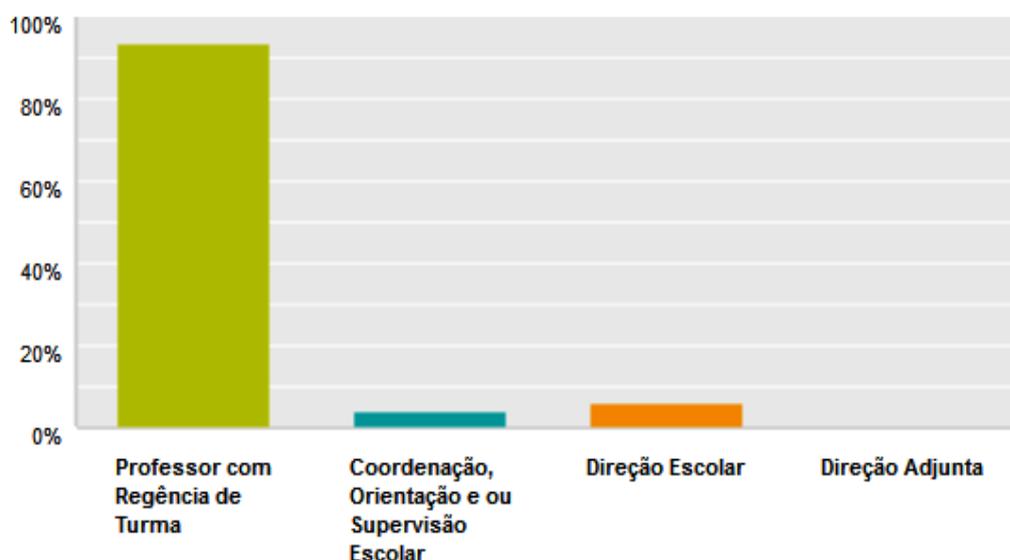


Figura 1: Função Escolar dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

No que diz respeito à idade dos participantes 49, responderam a pesquisa e destes 10% (05) tinham idade < 30 anos, 53% (26) com idade entre 31 – 40 anos, 8% (04) com idade entre 41 – 50 anos e 28% (14) com idade > 50 anos (Figura 2).

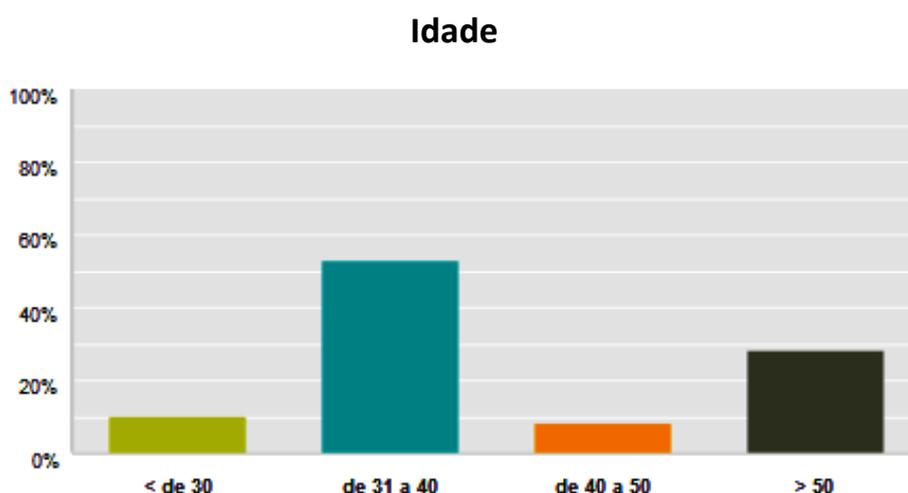


Figura 2: Idade dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

Em relação ao gênero dos participantes, 12 (24%) eram do sexo masculino e 38 (76%) do sexo feminino (Figura 3).

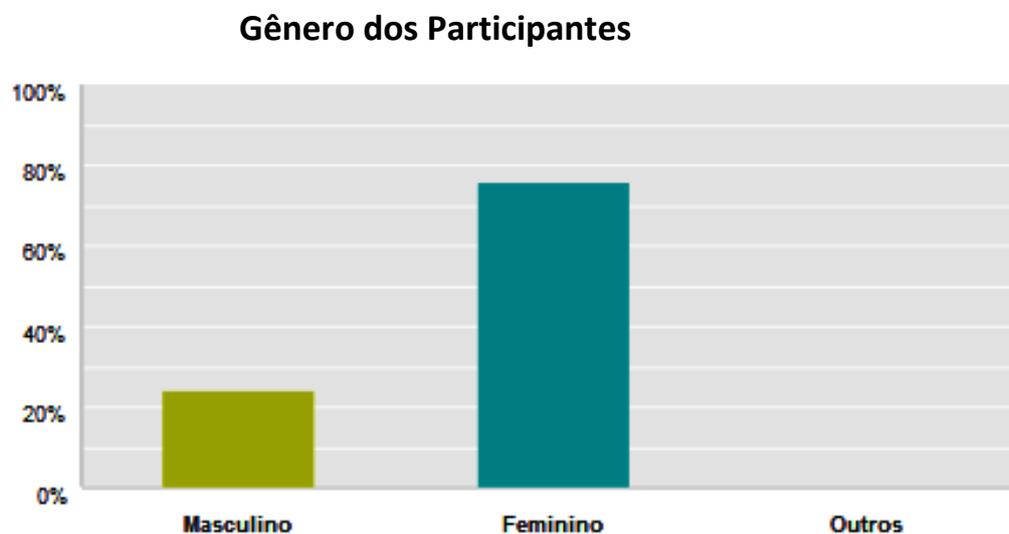


Figura 3: Gênero dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

Quanto à formação acadêmica dos participantes, 6% (03) possuíam apenas o ensino médio (modalidade normal), 8% (04) com bacharelado, 42% (21) com licenciatura, 52% (26) com especialização, 8% (04) com mestrado e nenhum com doutorado (Figura 4).

Formação Acadêmica

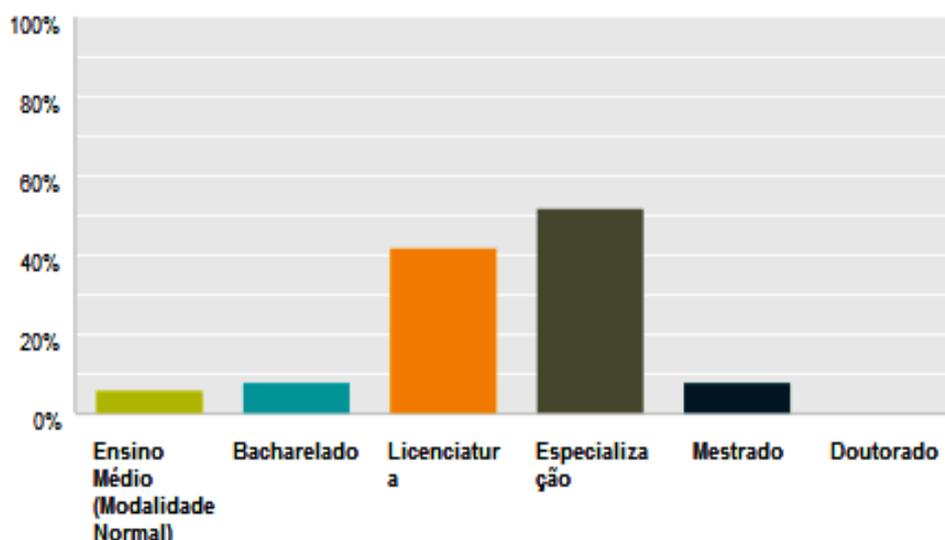


Figura 4: Formação Acadêmica dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

No que concerne ao tempo de serviço em docência, apenas 6% (03) participantes tinham menos de três anos de atuação, a maior parte deles 54% (27) estavam na faixa de 7 a 25 anos de exercício profissional, 18% (09) na faixa de 25 a 35 anos e 4% (02) com mais de 35 anos de exercício profissional (Figura 5).

Tempo de Exercício em Docência

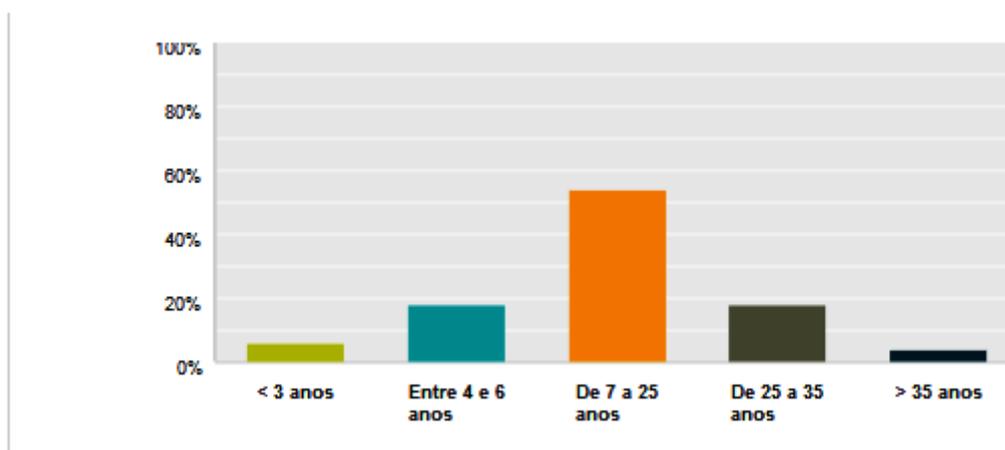


Figura 5: Tempo de Exercício em Docência dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

A Tabela 1 - mostra o número de participantes em relação ao ano que lecionavam.

Tabela 1 - Anos de escolaridade que lecionam os professores de 03 escolas na rede pública de ensino no município do Rio de Janeiro participantes da pesquisa realizada em 10/2015

Anos de escolaridade	N° Professores
Educação Infantil	02
1° a 5° Ensino Fundamental	32
6° ao 9° Ensino Fundamental	12
Ensino Médio	01

Sobre a formação continuada de professores e diretores para atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, somente 19% (09) dos participantes tiveram na formação inicial disciplinas que os preparassem para intervenção com alunos com necessidades educacionais especiais, e o restante, 81% (39) não tiveram (Figura 6).

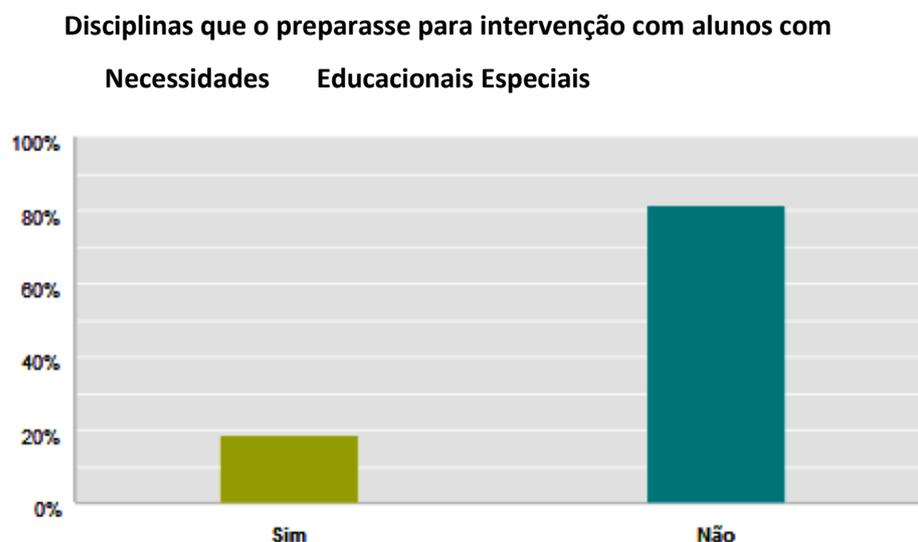


Figura 6 - Disciplinas Especificas na Formação Inicial dos professores de 03 escolas da rede pública de ensino no município do Rio de Janeiro, participantes da pesquisa realizada em 10/2015

A Tabela 2 demonstra as disciplinas específicas cursadas pelos participantes que tiveram formação inicial para intervenção com alunos com necessidades educacionais especiais.

Tabela 2: Disciplinas Específicas cursadas pelos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

-
- Educação Especial e Educação Inclusiva.
 - Metodologia de ensino da musica direcionado a alunos com NEE 60h de estágio.
 - Era só sobre legislação.
 - Educação para Portadores de Necessidades Especiais I e II.
 - Psicomotricidade.
 - Uma apenas, mas não recordo o nome.
 - Introdução à Educação Especial.
 - Só tive um período da disciplina ed. especial e não me capacitou para trabalhar com esses alunos.
-

Do total dos entrevistados, os que após o curso de formação inicial (licenciatura, formação de professores...), somente 34% (17) participaram de ações de formação continuada, relacionadas com a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, neste caso considera-se apenas formação continuada e não especializada. O restante que totalizou 66% (33), não participou (Figura 7).

Participação de curso de formação continuada relacionadas com a intervenção com alunos com NEEs

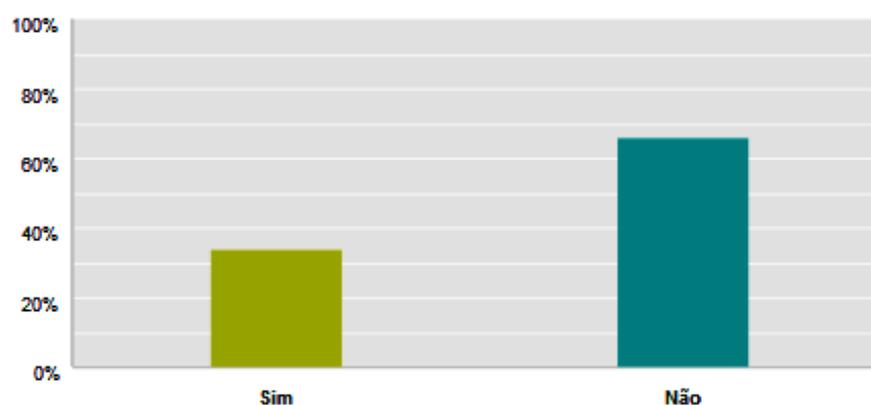


Figura 7: Percentual de participação em Curso de Formação Continuada dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro em 10/2015

Na tabela 3, os entrevistados que frequentaram cursos de formação continuada em Educação Especial e/ou Inclusiva informaram como foi à experiência vivenciada.

Tabela 3 - Percepção da participação na formação continuada dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro em 10/2015

-
- excelente por ser com profissionais renomados na área.
 - Sempre adequadas a minha realidade.
 - Não, a qualidade do curso era ruim.
 - Pouco abrangentes.
 - Curso a distancia 160 horas- Foram boas informações que ajudaram bastante a nível de conhecimento não de prática apenas teoria.
 - Importantes para o melhor atendimento do aluno.
 - Insuficientes e inaplicáveis.
 - Foram de muita importância, estava trabalhando com alunos com necessidades especiais e não sabia como ajudá-los.
 - Curso de capacitação em Educação Física Inclusiva, foi um curso com duração de um ano e encontros mensais, foi muito gratificante, auxiliando no trabalho com várias deficiências, pena que nunca mais tivemos esta oferta de capacitação, o curso aconteceu no Instituto Helena Antipof .
-

Os participantes que declararam possuir pós-graduação *Lato sensu* (especialização) em Educação Especial e / ou Educação Inclusiva, fizeram as indicações do domínio de sua formação. Do total dos 50 participantes, apenas 8% (04) responderam à pergunta, e como resultado temos 75% (03), que possuíam domínio na especialidade Cognitivo Motor, na Emocional, da Personalidade, na Comunicação e Linguagem e 50% (02) na visual. Figura 08.

Especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva

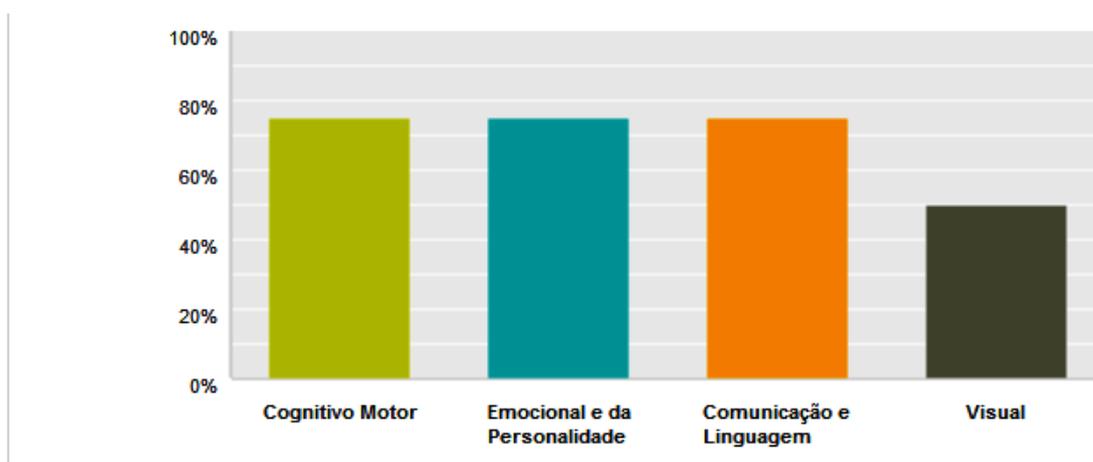


Figura 8: Competências adquiridas no curso de especialização em Educação Especial pelos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro em 10/2015

Dos professores participantes, 31 informaram ter alunos incluídos em classes comuns sob as suas respectivas regências. Nenhum declarou ter alunos cegos

incluídos, 3% (01) possui aluno com baixa visão, 10% (03) possuem aluno surdo, 81% (25) possuem alunos Deficiente Intelectual, 23% (07) possuem aluno Deficiente Físico, 26% (08) com Autismo Clássico, 29% (09) com Síndrome de ASPERGER e 3% (01) com Múltiplas deficiências. Além desses dados, também foi informado por cinco dos participantes à existência de alunos com Síndrome de Down (Figura 9).

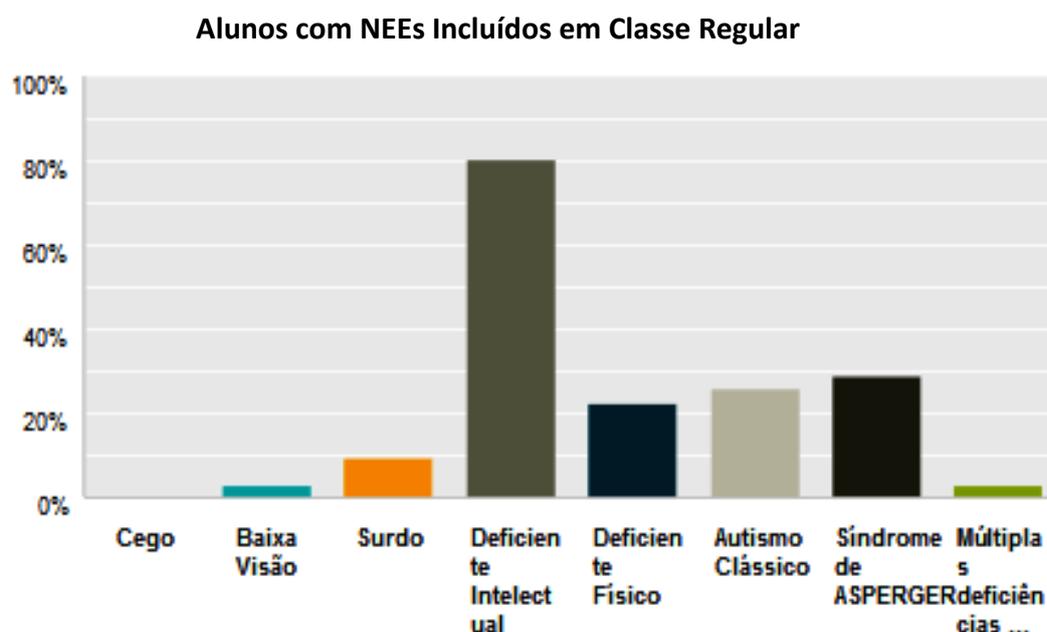


Figura 9: Alunos incluídos em classe regular sob regência dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

Os professores e diretores informaram suas opiniões a respeito das maiores dificuldades no exercício docente, para a efetivação da inclusão de alunos com NEE's no ensino regular. Dos 46 participantes que responderam esta pergunta, 43% (20) apontaram a falta de adequação curricular; 46% (21) falta de adaptação escolar (rampas de acesso, reforma de banheiros, móveis adaptados...); 50% (23) falta de equipamentos de tecnologia assistiva; 37% (17) falta de salas de recurso multifuncional; 70% (32) falta de professores de apoio (professor interprete em Libras, professor apoio para alunos com paralisia cerebral); 85% (39) falta de formação e qualificação profissional para trabalhar com alunos com NEE's; 33% (15) falta de comunicação dos professores das classes comuns com alunos incluídos com os

professores das salas de recursos multifuncionais e 48% (22) considera a falta de preparo da equipe escolar (inspetor, merendeira, porteiro, apoio, secretario escolar etc.) (Figura 10).

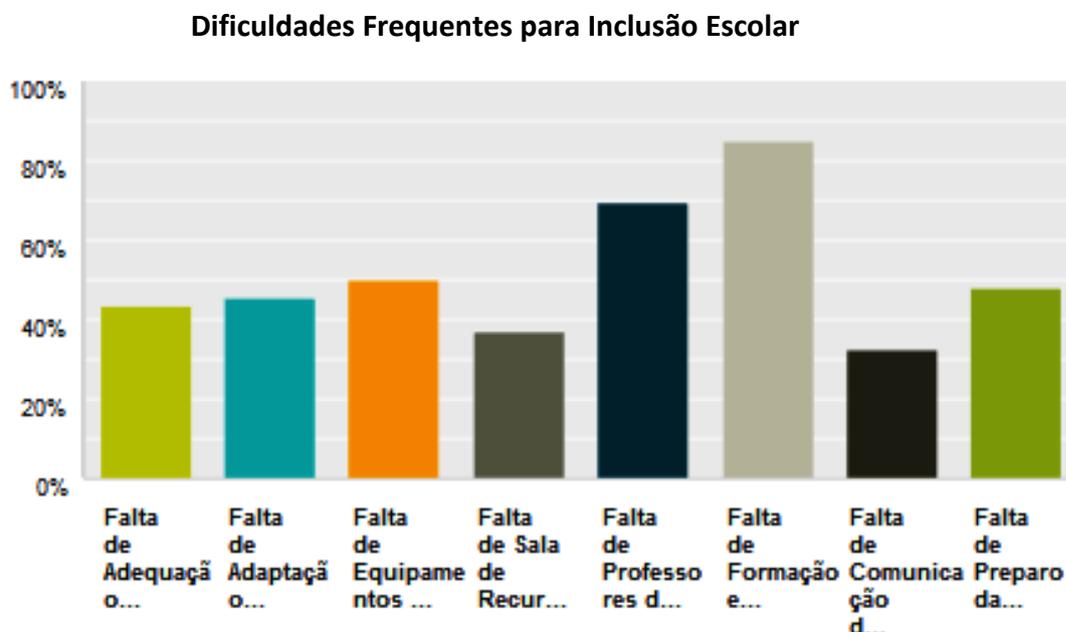


Figura 10: Dificuldades encontradas para Inclusão Escolar pelos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

A Tabela 4 mostra que os participantes pontuaram outras barreiras para a implantação da Inclusão escolar:

Tabela 4 : Outras Dificuldades Encontradas para Inclusão pelos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro, em 10/2015

-
- Falta material adaptado.
 - Ausência do fator humano: ver o próximo no outro, querer fazer.
 - Falta de investimento nos professores.
 - Superlotação nas salas de aula regular.
-

- Baixos Salários.

Os participantes da pesquisa expressaram suas opiniões de acordo com cada afirmativa, levando em consideração somente uma das hipóteses (Tabela 5).

Tabela 5 - Afirmação quanto à inclusão escolar dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro em 10/2015

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente	Total
1) O contato com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	12,77% 6	17,02% 8	2,13% 1	34,04% 16	34,04% 16	47
2) O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com alunos ditos "normais".	8,51% 4	23,40% 11	4,26% 2	46,81% 22	17,02% 8	47
3) É difícil manter a ordem em turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	32,65% 16	34,69% 17	4,08% 2	20,41% 10	8,16% 4	49
4) Devido a falta de autocontrole dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	34,69% 17	26,53% 13	6,12% 3	24,49% 12	8,16% 4	49

5) Normalmente os alunos com NEE'S comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	10,20% 5	44,90% 22	8,16% 4	32,65% 16	4,08% 2	49
6) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que devera atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	16,33% 8	24,49% 12	0,00% 0	36,73% 18	22,45% 11	49
7) Os professores da educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente aos alunos.	31,25% 15	20,83% 10	8,33% 4	33,33% 16	6,25% 3	48
8) Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	28,57% 14	42,86% 21	4,08% 2	12,24% 6	12,24% 6	49
9) A Inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga que se efetue a alteração das atividades no cotidiano escolar.	10,20% 5	12,24% 6	0,00% 0	55,10% 27	22,45% 11	49
10) A educação dos alunos com NEE's em turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e seus companheiros ditos "normais".	12,24% 6	22,45% 11	2,04% 1	40,82% 20	22,45% 11	49
11) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, tem direito a assistir às aulas em turma de ensino regular.	14,29% 7	16,33% 8	0,00% 0	34,69% 17	34,69% 17	49
12) Os alunos dito "normais" que interagem com os alunos com NEE's tem reduzida a possibilidade de aprendizado.	79,59% 39	16,33% 8	2,04% 1	0,00% 0	2,04% 1	49

<p>13) A inclusão escolar dos alunos com NEE's e uma moda, e deixará de ser praticada quando se provar que não existe o retorno esperado em situações de longo prazo.</p>	<p>56,25% 27</p>	<p>20,83% 10</p>	<p>8,33% 4</p>	<p>6,25% 3</p>	<p>8,33% 4</p>	<p>48</p>
<p>14) A presença de um aluno com NEE's em turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos outros colegas.</p>	<p>14,29% 7</p>	<p>20,41% 10</p>	<p>6,12% 3</p>	<p>28,57% 14</p>	<p>30,61% 15</p>	<p>49</p>
<p>15) A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, os fará adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a deficiência.</p>	<p>42,86% 21</p>	<p>24,49% 12</p>	<p>6,12% 3</p>	<p>18,37% 9</p>	<p>8,16% 4</p>	<p>49</p>
<p>16) Os alunos com NEE's tem ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar as atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.</p>	<p>22,45% 11</p>	<p>30,61% 15</p>	<p>6,12% 3</p>	<p>32,65% 16</p>	<p>8,16% 4</p>	<p>49</p>
<p>17) A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos na turma.</p>	<p>10,20% 5</p>	<p>18,37% 9</p>	<p>4,08% 2</p>	<p>32,65% 16</p>	<p>34,69% 17</p>	<p>49</p>
<p>18) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.</p>	<p>46,81% 22</p>	<p>17,02% 8</p>	<p>4,26% 2</p>	<p>21,28% 10</p>	<p>10,64% 5</p>	<p>47</p>

19) Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção e ou execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas, dificuldades de integração e aprendizagem.	8,33% 4	25,00% 12	16,67% 8	25,00% 12	25,00% 12	48
20) A presença de uma aluno com NEE's em turma de ensino regular, proporciona novas experiências de convivência e aprendizado para os outros alunos,	0,00% 0	6,12% 3	2,04% 1	30,61% 15	61,22% 30	49
21) Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o demais ditos "normais".	51,02% 25	14,29% 7	8,16% 4	18,37% 9	8,16% 4	49
22) Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	10,20% 5	32,65% 16	6,12% 3	40,82% 20	10,20% 5	49
23) As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	10,20% 5	22,45% 11	6,12% 3	40,82% 20	20,41% 10	49
24) Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE'S.	2,04% 1	10,20% 5	2,04% 1	30,61% 15	55,10% 27	49
25) Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	16,33% 8	12,24% 6	2,04% 1	36,73% 18	32,65% 16	49

26) Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo o modelo dos alunos ditos "normais".	12,50% 6	16,67% 8	6,25% 3	47,92% 23	16,67% 8	48
27) A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.	4,17% 2	4,17% 2	4,17% 2	33,33% 16	54,17% 26	48

Os participantes classificaram por ordem de prioridade as condições que consideram mais relevantes para a possibilidade da realização de um efetivo processo de inclusão (Tabela 6).

Tabela 6 - Prioridade de Condições para efetiva implantação da Inclusão Escolar

	1	2	3	4	5	6	7	Total	Pontuação
Atitude dos professores	12,50% 6	12,50% 6	14,58% 7	8,33% 4	10,42% 5	10,42% 5	31,25% 15	48	3,52
Avaliação e ou acompanhamento dos alunos	15,79% 6	34,21% 13	28,95% 11	7,89% 3	5,26% 2	7,89% 3	0,00% 0	38	5,24
Metodologia de ensino	5,00% 2	15,00% 6	20,00% 8	25,00% 10	12,50% 5	12,50% 5	10,00% 4	40	3,98
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	5,26% 2	10,53% 4	2,63% 1	15,79% 6	21,05% 8	15,79% 6	28,95% 11	38	3,00
Materiais e recursos	5,26% 2	10,53% 4	5,26% 2	18,42% 7	47,37% 18	10,53% 4	2,63% 1	38	3,66
Colaboração entre professores	38,89% 14	5,56% 2	11,11% 4	16,67% 6	5,56% 2	8,33% 3	13,89% 5	36	4,75
Profissionais especializados (professores, psicólogos, terapeutas e etc.)	13,89% 5	5,56% 2	8,33% 3	5,56% 2	5,56% 2	36,11% 13	25,00% 9	36	3,08

Na tabela 7, podemos observar que os participantes apontaram outras prioridades para a efetiva implantação do processo de inclusão.

Tabela 7 - Outras prioridades para Inclusão dos participantes da pesquisa realizada em 03 unidades escolares da rede pública no município do Rio de Janeiro em 10/2015

-
- Falta de informação e acompanhamento anterior.
 - Turma com numero de alunos reduzido.
 - Interação e cooperação entre os alunos.
-

4.1 PRODUTO DO ESTUDO

De acordo com a pesquisa verificou-se a ausência e fragmentação das informações sobre os documentos legais que regulamentam o tema Educação Inclusiva. De forma que foi elaborado como produto do presente estudo, um guia contendo os principais dispositivos legais, políticos e pedagógicos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil. Com a proposta de orientar e instruir os profissionais da educação quanto aos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O citado guia foi registrado na Biblioteca Nacional / Escritório de Direitos Autorais, sob o nº 704.711 Livro: 1.362 Folha: 02.(Em anexo, nº 8.2.10)

5.DISSCUSSÃO

A Inclusão Escolar mantém a proposta de que todos os alunos têm direito de aprender juntos em um mesmo ambiente, com igualdade de oportunidade, mas com suas especificidades respeitadas.

O universo bibliográfico que trata da Educação Inclusiva apesar de ser amplo e diversificado, conta com educadores e pesquisadores que descrevem de maneira muito harmônica a prática da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino no, entanto os resultados da presente pesquisa demonstraram uma realidade bem diferente de acordo com os depoimentos e relatos dos participantes.

Os professores e diretores são aqueles que enfrentam o dia a dia dentro das unidades escolares e muitos deles dedicaram anos a fio de sua vida à educação. Desta forma podem relatar com propriedade o atual cenário da educação inclusiva na rede publica de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Reafirmamos que o quantitativo de participantes desta pesquisa será considerado como um recorte da educação publica municipal diante do amplo universo da rede no Rio de Janeiro, mas a grande proposta está pautada na verificação de como pensam, o que fazem, e quais as expectativas existentes pelos profissionais de educação quanto à educação inclusiva.

No presente estudo, pode-se observar que a maioria dos professores e dirigentes de escolas eram do sexo feminino, com expressivo número de professoras atuantes no primeiro segmento do ensino fundamental, que abrange da educação infantil até o 5º ano. Corroborando com o fato confirmado através dos dados do censo 2011, onde o quantitativo de professores do sexo masculino totalizou 395.228 em todos os níveis da Educação Básica, que representa 19,32% em um montante de 2.045 milhões de profissionais, no entanto as professoras do sexo feminino representaram a maioria grandiosa de mais de 1,65 milhão Censo Escolar (2011). No entanto a educação, durante longo tempo, era função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos (padres), (CATANI, 1997 e FREITAS 2000).

Outra questão a ser observada e o que diz respeito ao tempo de exercício em atividade escolares, que colabora para o aprimoramento e domínio profissional do

professor. No quesito formação dos professores observamos que em sua maioria os participantes apresentaram formação em algum tipo de pós-graduação em nível de especialização, no entanto uma parcela inexpressível apresentou informações a respeito da formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Isso demonstra que embora os professores invistam em sua formação continuada, poucos optaram pela Educação Inclusiva.

Quando procuramos verificar a existência de disciplinas na formação inicial que preparassem para a intervenção com alunos com necessidades educacionais especiais, os resultados demonstraram que a maioria dos participantes em sua formação inicial (graduação), não tiveram disciplinas relativas à Educação Especial e/ou Inclusiva. Levando-se em consideração que 42% dos participantes declararam ter feito algum tipo de licenciatura, concluímos que os cursos de formação para o magistério não contribuíram para formação destes docentes, ao ponto de capacitá-los para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Em contrapartida desde 1994, com a Portaria nº 1.793/94, se previa o oferecimento de disciplinas e conteúdos de educação especial nos currículos de todos os cursos de licenciatura, confirmado em 1999 com o Decreto nº 3.298. Essa tendência foi reforçada com a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que prevê a disciplina LIBRAS como obrigatória em todos os cursos de licenciatura e como optativa nos demais (Glat; Pletsch, 2012).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, no capítulo V que trata da Educação Especial, afirma em seu Art. 59, parágrafo III, que deverão existir 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. No entanto os cursos de Licenciatura continuam formando professores aptos para lidar com alunos ditos “normais” que na atualidade se apresenta como um profissional com conhecimentos insuficientes para trabalhar com a diversidade.

Os resultados obtidos nesta pesquisa ajudaram a concluir que a maioria dos professores concorda que o contato com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas. Uma vez que podemos considerar que as escolas de qualidade são espaços educativos

de construção de personalidade humana autônoma, crítica, nos quais as crianças aprendem a serem pessoas (Mantoan, 2013).

A maioria dos participantes (47%) concordou parcialmente que o aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com alunos ditos "normais". Que corrobora com a afirmativa de que a identidade de uma pessoa também se constrói no estímulo de seus talentos e de sua capacidade de superação (Mantoan, 2013).

Houve discordância por parte dos professores ao analisar a afirmativa de que é difícil manter a ordem em turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's. Diante desta observação, corroborando com os resultados, Glat e Pletsch (2012) pontuam que na verdade o que ocorre é a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para lidar com estes alunos e que isto significa uma das principais barreiras a serem vencidas para a implementação efetiva de uma educação inclusiva.

Os participantes da pesquisa em sua maioria (35%) discordaram totalmente com a afirmativa de que devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE's, não será benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular. De acordo com as considerações de Stainback e Stainback, (1999) esta discordância se justifica uma vez que ao se observar a prática de inclusão dentro das escolas conclui-se que os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiências recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiências experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Ao se analisar à afirmativa de que normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular. Os participantes da pesquisa em sua maioria discordaram da mesma. Tal resistência talvez ocorra porque os alunos com deficiências têm diferenças e limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os outros não necessitam (Mantoan, 2013).

A maioria dos participantes da pesquisa (37%) concordou parcialmente que a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que deveria atender alunos com diferentes níveis de capacidade. Uma vez que

para ensinar a turma toda temos que propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos (Mantoan 2013).

Mais da metade (33%) dos participantes da pesquisa discordou parcialmente que os professores da educação especial deveriam apoiar seus colegas professores e não diretamente aos alunos. Analisando os relatos dos professores foi possível concluir que muitos professores se sentiam alienados nas escolas porque a ética do ensino proporciona pouca ou nenhuma oportunidade para uma interação cooperativa destes profissionais.

Em observação à afirmativa de que os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial, a maioria (43%) dos participantes discordou parcialmente com a mesma. Que corrobora com a legislação que regula o direito do aluno com necessidade educacional especial ao determinar que nossos governantes têm o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita e exclui (Mantoan 2013).

A grande maioria (55%) dos participantes concordou parcialmente que a inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga que se efetue a alteração das atividades no cotidiano escolar. Esse dado nos leva a crer, como afirma Mantoan (2013), que a inclusão implica em mudança no paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão de processo educativo.

A maioria (41%) dos participantes da pesquisa concordou parcialmente que a educação dos alunos com NEE's em turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e seus companheiros ditos "normais". No entanto, Mantoan (2013) considera que a igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito nacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais.

Para a afirmativa de que todo o aluno, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, tem direito a assistir às aulas em turma do ensino regular cerca de 70% dos participantes concordaram com a mesma. Uma vez que de acordo com Mantoan (2013), toda criança ou adolescente, mesmo que apresente

características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isto ocorra é a escola.

Todos os participantes de forma unânime discordaram da afirmativa de que os alunos ditos “normais” que interagem com os alunos com NEE’s têm reduzida a possibilidade de aprendizado. Esta discordância se justifica em relatos baseados em Mantoan, (2013), que descreve que a experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada.

Ao se observar à afirmativa de que a inclusão escolar dos alunos com NEE’s é considerada uma moda, e deixará de ser praticada quando se provar que não existe o retorno esperado em situações de longo prazo, os participantes da pesquisa em quase sua totalidade discordaram da mesma. Este resultado compartilha de observações feitas também pela Mantoan, (2013) que afirma que a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiências nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular.

Para a afirmativa de que a presença de um aluno com NEE’s em turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos outros colegas. A maioria dos participantes da pesquisa (31%) concordou plenamente com a mesma. Onde as considerações de Stainback e Stainback, (1999) confirmam este resultado uma vez que de acordo com as experiências presenciadas dentro das unidades escolares conclui-se que: A razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade.

Em observação a afirmativa de que a educação dos alunos com NEE’s em instituições de ensino especial os fará adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a deficiência a maioria dos participantes discordou da mesma. De acordo Stainback e Stainback, (1999) este resultado se justifica uma vez que em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceitas e respeitadas.

Ao se avaliar a questão de que os alunos com NEE’s têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelos que não podem beneficiar-se das atividades em turmas de

ensino regular, mais da metade dos participantes discordou desta afirmativa. Este resultado se justifica uma vez que tal resistência talvez ocorra porque os alunos com deficiências têm diferenças e limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam (Mantoan, 2013).

Ao se analisar a proposição de que a atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudicam o sucesso dos outros alunos na turma, a maioria dos participantes demonstrou concordância com a mesma. Que justifica dizer que quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação (Stainback e Stainback, 1999).

Na análise da afirmativa de que os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino. A maioria (47%) dos participantes demonstrou não concordar com a mesma, no entanto as considerações de Mantoan, (2013) corroboram com este resultado uma vez que a inclusão não é um favor para pessoas com deficiências e sim um direito.

Na proposição de que se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção e ou execução dos programas educativos para crianças com NEE's, esta não apresentaria tantas dificuldades de integração e aprendizagem. A metade dos participantes concorda com a mesma. Esta concordância se justifica uma vez que as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a serem pessoas (Mantoan, 2013).

Em observação a análise da afirmativa de que a presença de um aluno com NEE's em turma de ensino regular proporciona novas experiências de convivência e aprendizado para os outros alunos, os participantes em sua maioria concordaram com a mesma. Esse resultado está de acordo com as considerações de Stainback e Stainback, (1999) uma vez que educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão

consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Para a afirmativa de que ao se atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para os demais ditos "normais", mais da metade (51%) dos participantes demonstraram discordância da mesma. Este resultado concorda com as considerações de Stainback e Stainback, (1999) uma vez que a interação e a comunicação facilitadas ajudam ao desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Assim os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.

A análise da proposição de que incluir alunos com NEE's na turma regular ocasiona mais benefícios que problemas, demonstrou que houve uma concordância da metade dos participantes da pesquisa. No entanto Stainback e Stainback, 1999, afirmam que quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade.

Para a proposição de que as aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE's fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular, ocorreu mais da metade de concordância por parte dos participantes da pesquisa. Este resultado entra em concordância com a justificativa de que a dificuldade de aprendizado do aluno poderá ser superada, pois independente da especificidade apresentada pelo aluno, se a escola desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem como respeitar seu tempo individual de aprendizagem, as necessidades educacionais especiais podem ser temporárias e ele pode obter sucesso escolar (Glat e Plestsch, 2012).

Na análise da proposição de que sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's, em sua maioria (55%) os participantes concordaram com a mesma. Este resultado concorda com as considerações de Glat e Plestsch, (2012), uma vez que dentre os problemas apontados, a falta de capacitação dos professores para trabalhar

com a diversidade do alunado presente nas escolas e considerada, de maneira geral, a maior barreira.

Em análise a afirmativa de que: sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil, mais da metade dos participantes concordaram com a mesma. No entanto, de acordo com Glat e Plestsch, (2012) oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos que tem necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas.

Para a proposição de que nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo o modelo dos alunos ditos "normais", mais da metade dos participantes concordaram. Este resultado concorda com as considerações de que a inteligência é um sistema aberto que não exige um único método para que o aluno chegue ao conhecimento das coisas ou para que crie e inove a realidade (Mantoan, 2013).

Ao se analisar a proposição de que a heterogeneidade das turmas não é um fator de insucesso escolar, a maioria dos participantes concordou com a mesma. De modo que o resultado entra em concordância com as considerações de Mantoan, (2013) ao afirmar que o objetivo da escola não é levar todos os alunos a um nível de desenvolvimento padrão. Por mais que tenha sido imposta a idéia de homogeneização das turmas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade.

Os participantes da pesquisa descreveram o grau de importância das condições que foram consideradas mais relevantes com a proposta de possibilitar a realização do efetivo processo de inclusão. A atitude profissional do professor no processo de inclusão escolar foi considerada pelos participantes da pesquisa muito importante, quando este resultado se justifica de acordo com as considerações de Mantoan (2013) ao afirmar que a formação continuada e considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

Ao analisarmos o grau de importância da avaliação ou acompanhamento dos alunos, os participantes em sua maioria atribuíram o mínimo de relevância para a mesma. Este resultado corrobora com as afirmações de Mantoan (2013), pois acredita que todos os alunos, a partir de uma visão inclusiva de acesso ao conhecimento, são capazes, dentro do quadro de suas capacidades e interesses, de transitar entre áreas disciplinares e de produzir saber, criando veredas próprias de formação e refutando toda e qualquer forma de exclusão, decorrente de um modelo estandardizado de aprendiz.

Para a questão relacionada à metodologia de ensino, os participantes atribuíram grau médio de relevância. Este resultado entra em discordância com as considerações de Glat e Pletsch, (2012) que afirmam que ao se pensar na inclusão escolar, porém há que se considerar, acima de tudo, as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Sujeitos com diferentes tipos de deficiência, ou até com o mesmo tipo, apresentam diferentes necessidades especiais, que requerem diferentes adaptações.

Para o quesito relacionado à formação específica para trabalhar com alunos com NEE's, a maioria dos participantes atribuiu o grau máximo de relevância para esta prioridade. Resultado este que corrobora a afirmativa de que entre os problemas apontados, a falta de capacitação dos professores para trabalhar com a diversidade do alunado e considerada, de maneira geral, a maior barreira.

Para o item relacionado aos materiais e recursos, os participantes atribuíram o grau de relevância acima da média para esta prioridade, justificando as considerações de Mantoan (2013) que afirma que será no espaço das salas de recursos, que é destinado ao atendimento especializado, na escola, que o aluno experimentará várias opções de equipamentos até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade.

No que diz respeito à colaboração entre professores, a maioria dos participantes atribuíram o grau mínimo para esta prioridade. Este resultado entra em discordância com a afirmativa de que a maior parte dos professores e diretores que trabalham em prol da inclusão percebe que o seu trabalho requer um relacionamento bem mais cooperativo entre professores de educação especial e o de educação regular do que as estruturas existentes podem suportar (Stainback e Stainback 1999).

Para o item relacionado aos profissionais especializados (professores, psicólogos, terapeutas e etc.), a maioria dos participantes atribuiu grau máximo para esta prioridade. Este resultado concorda com a consideração de que se considera como professor especializado o profissional que trabalhará objetivando dar ao aluno com deficiência aquilo que é específico à sua necessidade educacional e que o auxiliará a romper espaços, relações e conhecimentos (Mantoan, 2013).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 CONCLUSÕES

As informações obtidas através do presente trabalho demonstraram a necessidade urgente de modificações na prática da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), nas classes comuns regulares da rede pública de educação. Uma vez que através da análise das percepções dos professores e dirigentes de unidades escolares, constatamos a necessidade de adequação curricular, criação de acessibilidade dentro da escola e principalmente a capacitação e formação dos profissionais da educação para trabalhar com estes alunos.

Na investigação da prática da inclusão escolar, nos deparamos com regentes de turmas regulares com alunos incluídos, que demonstraram através de suas considerações o total despreparo para atuar com este tipo de clientela.

As principais dificuldades apontadas pelos profissionais de ensino consistiram na:

- Falta de formação e qualificação profissional para trabalhar com alunos especiais;
- Falta de professores de apoio (ex. professores intérprete em LIBRAS);
- Falta de equipamentos de Tecnologia Assistiva;
- Falta de preparo da equipe escolar (inspetor, merendeira, porteiro, apoio, secretário escolar, agente educador e etc.);
- Falta de adequação curricular; Falta de Adaptação Escolar com a proposta de promover a acessibilidade (rampas de acesso, reformas de banheiros, móveis adaptados);
- Falta de salas de recursos disponíveis.
- Falta de comunicação dos professores das classes comuns com alunos incluídos, com os professores das salas de recursos multifuncionais.

Os respondentes pontuaram também como entrave para a inclusão escolar à superlotação nas salas de aulas da classe regular; baixos salários para os professores e falta de investimento na capacitação dos docentes.

Objetivando criar uma proposta de orientação e procurando auxiliar na formação docente foi criado um Guia contendo as normas e legislações vigentes relacionadas à proposta da inclusão escolar, uma vez que se faz necessário criar recursos que auxiliem na formação continuada dos profissionais de educação.

6.2 PERSPECTIVAS

As informações obtidas com o presente estudo demonstraram que ainda há muito a se fazer para que ocorra a efetiva inclusão escolar de modo a ser garantida educação de qualidade para todos. Esta pesquisa não se encerra aqui, pois ressalta a necessidade de se estabelecer a pesquisa-ação, onde se objetive a formação continuada dos docentes envolvidos no processo de Educação Inclusiva, através de sua formação continuada em didática e metodologias relacionadas a regência de turmas regulares com alunos que mantêm necessidades específicas incluídos.

A produção do Guia está relacionada ao conhecimento e análise por parte dos profissionais de educação envolvidos no processo de ensino/aprendizagem em produzir entendimento dentro da ampla legislação para efetivação da prática de inclusão dentro das escolas.

E para efeito de referência, os resultados e conclusões deste estudo serão apresentados a Coordenação do curso de formação de professores da Universidade Federal Fluminense.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1 OBRAS CITADAS

ALVES, Cristina Nacif. *Educação Inclusiva no Sistema Regular de Ensino: O Caso do Município do Rio de Janeiro*. Portugal, v.1 p.94, 2003.

AMARANTE, Nathalia Cavaliere do. *A questão da deficiência na sociedade contemporânea: Possibilidades e limites da intervenção do serviço social*. CIEE. Rio de Janeiro. 2014.

ANSERMET, François; **GIACOBINO**, Ariane. *Autismo: A cada um nos seu genoma*. Coleção Psicanálise e Ciência, 1. ed., KBR. Petrópolis, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2002 (Trabalho original publicado em 1977)

BORDINI et al. *Entendendo o autismo: Uma visão atualizada da clinica ao tratamento*. Conectfarma. São Paulo. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988 Disponível, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm, acesso em 18/07/2015.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm, acesso em 18/07/2015.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acesso 18/07/2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394). Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acesso em 18/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm, acesso 18/07/2015.
- GLAT,** Rosana (Organizadora). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- GLAT,** Rosana; **PLETSCH,** Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* 2ed. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2012.
- HONORA,** Márcia; **FRIZANCO,** Mary Lopes Esteves. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.* São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. 2008.
- KLIN,** Ami. *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.* Rev. Bras. Psiquiatr. [online]., vol. 28, suppl.1, pp. s3 – s11. 2006
- MANTOAN,** Maria Teresa Eglér (organizadora). *O desafio das diferenças nas escolas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MANTOAN,** Maria Teresa Eglér; **PRIETO,** Rosângela Gavioli; **ARANTES,** Valéria Amorim (Organizadora). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006.
- MAZZOTTA,** Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.* 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ORRÚ,** Silvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar.* Rio de Janeiro. Wak Ed., 2007.
- PELOSI,** Miryam Bonadiu. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais.* Dissertação (Mestre em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. 2000. 223 p.
- SANTOS,** Maria de Fátima Paiva. *Inclusão Escolar em Portugal.* <http://www.mfatimapaiva.blogspot.com> [consultado em 09/09/2015]
- STAINBACK,** William; **STAIBACK,** Susan. *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

7.2 OBRAS CONSULTADAS

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* UNESCO, Jomtiem / Tailândia, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, acesso 18/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *PORTARIA nº 1.793, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e das outras providências.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>, acesso 18/07/2015.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* Guatemala: 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm, acesso 18/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm, acesso 18/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf, acesso 18/07/2015.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.* 2ª ed. rev. atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2004.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação. Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CATANI, D. et al. *História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação.* In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/paraplegia> [consultado em 01-08-2015].

FERNADES, Sueli. *Educação de Surdos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LAURENT, Eric. *A batalha do autismo: da clinica à política*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FREITAS, M. T. de A. (org.) *Memória de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

MARTINS, A. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

8. APÊNDICES E ANEXOS

8.1 APÊNDICES

8.1.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Nome do Pesquisador Principal: Claudio Adão Santos Vitória¹

A (o) Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: verificar as concepções dos professores e diretores da rede regular de ensino público a respeito da inclusão escolar. A pesquisa contará com os relatos de 50 (cinquenta) professores e diretores. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento usado oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione informações importantes sobre a formação docente para o processo de inclusão escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa gerar procedimentos que viabilize a efetivação da educação de qualidade para todos, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. A Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Em caso de reclamação ou denúncia a respeito da pesquisa, entrar em contato com: CEP – Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense/FM/UFF/HU – Rua Marquês de Paraná, 303 4º andar, Centro, CEP: 24.030-210, Niterói, RJ - Tel.: (21) 2629-9189 Fax: (21) 2629-9189 E-mail: ética@vm.uff.br.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura Testemunha

¹ Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, UFF, CMPDI, Espaço Multidisciplinar – Outeiro de São João Batista s/n – Campus do Valonguinho, RJ, 24.210-130, Brasil. Telefone: (21) 97120-2575 e-mail: claudioacontab@hotmail.com

8.1.2 QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Características Pessoais e Profissionais

Qualificação pessoal de cada participante, bem como suas informações profissionais.

1. Idade

- < de 30
- de 31 a 40
- > 50

2. Gênero

- Masculino
- Feminino
- Outros

3. Formação Acadêmica

- Ensino Médio (Modalidade Normal)
- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. Tempo de Exercício em Docência

- < 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- De 7 a 25 anos
- De 25 a 35 anos
- > 35 anos

Qual o Nível que Leciona (Educação Infantil, 1° ao 5° ano do Fundamental, 6° ao 9° do Fundamental, Educação Especial)

5. Função Escolar

- Professor com Regência de Turma
- Coordenação, Orientação e ou Supervisão Escolar
- Direção Escolar
- Direção Adjunta

Outro (especifique)

6. Caso tenha especialização em Educação Especial e/ ou Inclusiva, indique o domínio da sua especialização.

- Cognitivo Motor
- Emocional e da Personalidade
- Comunicação e Linguagem
- Visual

Qual foi a Carga Horária da Especialização

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Formação Profissional em Educação Especial e/ou Inclusiva

Especificações quanto a formação profissional para exercício em docência na Educação Especial ou Inclusiva.

7. Na Formação Inicial teve disciplinas que o preparasse para intervenção com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

- Sim
- Não

Em caso positivo Quais?

8. Após o seu curso de formação inicial frequentou ações de formação continuada, relacionada com a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais? (Considerando apenas a formação continuada e não a formação especializada)

- Sim
- Não

Em caso de SIM, como você considera as informações recebidas nas ações de formação?

9. Possui alunos incluído em classe regular com algum tipo de necessidades educacional especial, em caso positivo qual?

- Cego
- Baixa Visão
- Surdo
- Deficiente Intelectual
- Deficiente Físico
- Autismo Clássico
- Síndrome de ASPERGER
- Múltiplas deficiências e Surdocegueira

Outro (especifique)

10. Em sua opinião quais as dificuldades mais frequentes no exercício da atividade docente, para a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE's no Ensino Regular.

- Falta de Adequação Curricular.
- Falta de Adaptação Escolar (Rampas de Acesso, Reforma de Banheiros, Móveis Adaptados).
- Falta de Equipamentos da Tecnologia Assistiva.
- Falta de Sala de Recursos Multifuncional.
- Falta de Professores de Apoio (Professor Interprete em Libras, Professor apoio para alunos com Paralisia Cerebral).
- Falta de Formação e Qualificação Profissional para trabalhar com alunos com NEE's.
- Falta de Comunicação dos professores das classes comuns com alunos incluídos, com os Professores das salas de recursos multifuncionais.
- Falta de Preparo da Equipe Escolar (Inspetor, Merendeira, Porteiro, Apoio, Secretario Escolar, etc.)

Outro (especifique)

INCLUSÃO ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Caracterização quanto a opinião da Inclusão Escolar

1. Para cada afirmação, por favor clique na opção que melhor exprime a sua opinião (assinale somente uma hipótese)

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
1) O contato com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	<input type="radio"/>				
2) O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com alunos ditos "normais".	<input type="radio"/>				
3) É difícil manter a ordem em turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	<input type="radio"/>				
4) Devido a falta de autocontrole dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	<input type="radio"/>				

5) Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.	<input type="radio"/>				
6) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que devera atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	<input type="radio"/>				
7) Os professores da educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente aos alunos.	<input type="radio"/>				
8) Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	<input type="radio"/>				
9) A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga que se efetue a alteração das atividades no cotidiano escolar.	<input type="radio"/>				
10) A educação dos alunos com NEE's em turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e seus companheiros ditos "normais".	<input type="radio"/>				
11) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, tem direito a assistir às aulas em turma de ensino regular.	<input type="radio"/>				
12) Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's tem reduzida a possibilidade de aprendizado.	<input type="radio"/>				
13) A inclusão escolar dos alunos com NEE's é uma moda, e deixará de ser praticada quando se provar que não existe o retorno esperado em situações de longo prazo.	<input type="radio"/>				
14) A presença de um aluno com NEE's em turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos outros colegas.	<input type="radio"/>				
15) A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, os fará adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a deficiência.	<input type="radio"/>				
16) Os alunos com NEE's tem ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar as atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	<input type="radio"/>				
17) A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos na turma.	<input type="radio"/>				
18) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	<input type="radio"/>				
19) Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção e ou execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	<input type="radio"/>				
20) A presença de uma aluno com NEE's em turma de ensino regular, proporciona novas experiências de convivência e aprendizado para os outros alunos.	<input type="radio"/>				
21) Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o demais ditos "normais".	<input type="radio"/>				
22) Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	<input type="radio"/>				
23) As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	<input type="radio"/>				
24) Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE'S.	<input type="radio"/>				
25) Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	<input type="radio"/>				
26) Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo o modelo dos alunos ditos "normais".	<input type="radio"/>				
27) A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.	<input type="radio"/>				

2. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7 (sendo 1 o menos importante e 7 a mais importante), as condições que considera mais relevantes para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão. Ex. Ao se atribuir 7 a uma condição a outra deverá ser atribuído 6 e a outra 5 e assim sucessivamente até 1.

<input type="checkbox"/> Atitude dos professores
<input type="checkbox"/> Avaliação e ou acompanhamento dos alunos
<input type="checkbox"/> Metodologia de ensino
<input type="checkbox"/> Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's
<input type="checkbox"/> Materiais e recursos
<input type="checkbox"/> Colaboração entre professores
<input type="checkbox"/> Profissionais especializados (professores, psicólogos, terapeutas e etc.)

3. Se considerar que existe outra condição além das anteriores indique qual.

4. Quais são as dificuldades que sente mais frequentemente no exercício da sua atividade docente, para a inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular.

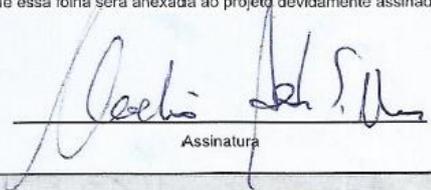
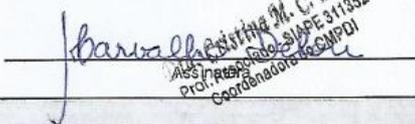
5. Na sua opinião quais conteúdos e ou disciplinas que deveriam constar nos planos de estudos das instituições de formação de professores, para que estes pudessem atender de forma eficaz a todos os alunos.

6. Este espaço destina-se a comentários e ou observações que deseje fazer e considere importante a respeito do tema tratado neste estudo.

Concluído

8.2 ANEXOS

8.2.1 FOLHA DE ROSTO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede publica municipal do Rio de Janeiro		2. Número de Participantes da Pesquisa: 50	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Claudio Adão Santos Vitória			
6. CPF: 021.535.717-58	7. Endereço (Rua, n.º): MARIO CARPENTER 1615 ABOLICAO APT 102 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 20755064		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (21) 3899-5773	10. Outro Telefone:	11. Email: claudioacontab@hotmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>06 / 11 / 2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Instituto de Biologia-UFF		14. CNPJ:	15. Unidade/Órgão: Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
16. Telefone: (21) 8866-4262	17. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Bianca Carvalho Dele</u>		CPF: <u>363.771.637-00</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão</u>			
Data: <u>06 / 11 / 14</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

8.2.2 DOCUMENTO DE ENTRADA PLATAFORMA BRASIL CONTEUDO INFOMAÇÕES BASICAS DO PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF: 02153571758	Nome: Claudio Adão Santos Vitória
Telefone: (21) 3899-5773	E-mail: claudioacontab@hotmail.com

Instituição Proponente

CNPJ:	Nome da Instituição: Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
-------	--

É um estudo internacional? Não

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas

Título Público da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Contato Público

CPF	Nome	Telefone	E-mail
02153571758	Claudio Adão Santos Vitória	(21) 3899-5773	claudioacontab@hotmail.com

Contato Claudio Adão Santos Vitória

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

Estudo descritivo que tem como objetivo investigar, junto aos professores e alunos da rede de ensino público na cidade do Rio de Janeiro, as opiniões a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
CLASSE COMUM
INCLUSÃO

Detalhamento do Estudo

Resumo:

A presente pesquisa procura efetuar o estudo descritivo que tem como objetivo investigar, junto aos professores e diretores da rede de ensino público na cidade do Rio de Janeiro, as opiniões a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular.

Introdução:

O presente trabalho consiste em um Estudo descritivo que tem como objetivo investigar, junto aos professores e diretores da rede de ensino público na cidade do Rio de Janeiro, as opiniões a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular. Apoiado na LDB 9.393/96 que prevê que a educação é obrigatória e deve ser acessível a todos, com a possibilidade de o aluno receber educação suficiente para que viva em sociedade como autonomia, consciência e participação. E no Artigo 58 que trata da educação especial, como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o projeto pretende conhecer as opiniões docentes e diretores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

Hipótese:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro tem ocorrido de forma eficaz, com vistas a promover a possibilidade de o aluno receber educação suficiente para que viva em sociedade como sujeito autônomo, consciente e participativo.

Objetivo Primário:

Através dos relatos e depoimentos dos professores e diretores das escolas da rede regular de ensino público na cidade do Rio de Janeiro, obter informações a respeito da prática da inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos.

Objetivo Secundário:

Em síntese o estudo visa investigar a prática da inclusão escolar, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção dos alunos com necessidades especiais no ensino comum.

Metodologia Proposta:

O primeiro passo consiste em solicitar junto ao CEP, a avaliação e autorização da pesquisa envolvendo seres humanos. Em seguida será realizado os contatos com as direções das escolas, solicitando autorização para a coleta de dados e explicação do trabalho a ser realizado. Em seguida será feito o contato com os participantes, para que venha a ser explicados os objetivos da pesquisa e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) por cada participante, será entregue o questionário para ser preenchido, contendo informações sobre (Idade, sexo, grau acadêmico, anos de docência, nível de formação, localização onde leciona ou trabalha, experiência em gestão ou coordenação). Será entregue também o roteiro de questões orientadas para entrevistas semiestruturada, procurando focar as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideia e opiniões que os profissionais tem acerca da Inclusão Escolar), desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes e administradores quanto aos aspectos necessários para a viabilização da Inclusão Escolar).

Critério de Inclusão:

A pesquisa contará com professores que estejam com regência de turmas das classes comuns da rede regular de ensino com alunos incluídos, que mantém necessidades educacionais especiais. Contará também com a participação de Diretores de unidades escolar, que possuam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns.

Critério de Exclusão:

Professores que não pertençam a rede pública de ensino regular na cidade do Rio de Janeiro. Professores em desvio de função (readaptados).

Riscos:

O presente projeto oferece riscos mínimos aos participantes, uma vez que trata apenas do levantamento de informações através de formulário.

Benefícios:

Com base nas informações levantadas, sugerir o procedimento de verificação de quais são as mudanças necessárias a serem efetuadas no Sistema Educacional vigente, com vistas a garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão, além da implementação de procedimentos capazes de promover de forma efetiva a educação de qualidade para todos.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados serão organizados com base nos questionários aplicados e examinados mediante análise de conteúdo, Bardin (2002). Na análise de conteúdo, serão estabelecidas algumas categorias a partir das respostas de docentes e diretores, formando a base para análise de cada questão. As informações obtidas serão tabuladas e apresentados através de gráficos e pareceres.

Desfecho Primário:

Com a obtenção das informações será elaborado um relatório com as possíveis possibilidades e adaptações a fim de proporcionar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino regular.

Tamanho da Amostra no Brasil: 50

Países de Recrutamento

País de Origem do Estudo	País	Nº de participantes da pesquisa
Sim	BRASIL	50

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa:

50

Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
Diretores	15	Aplicação do formulário
professores	35	aplicação do formulário

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?

Não

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa	Início (DD/MM/AAAA)	Término (DD/MM/AAAA)
Aplicação da Pesquisa	15/04/2015	15/05/2015

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Material de Escritório	Custeio	R\$ 300,00
Total em R\$		R\$ 300,00

Bibliografia:

BARDIN, L. (2002). Análise de conteúdo (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho Original publicado em 1977) BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Brasília, DF: 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007 Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007 FERNADES, Sueli. Educação de Surdos. Curitiba: Intersaberes, 2012. HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008. KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]. 2006, vol. 28, suppl.1, pp. s3 – s11 MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_479717.pdf
Parecer do Relator	PB_PARECER_RELATOR_1012877.pdf
Folha de Rosto	FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.pdf
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Termo de Consentimento pesquisa escolar (novo).pdf
TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	TCLE .pdf
Parecer do Colegiado	PB_PARECER_COLEGIADO_1020621.pdf
Parecer Consubstanciado do CEP	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_1022359.pdf
Projeto Detalhado	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR. RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.pdf

8.2.3 APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA - PARECER

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE/ FM/ UFF/ HU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Pesquisador: Claudio Adão Santos Vitória

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43052815.5.0000.5243

Instituição Proponente: Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.029.695

Data da Relatoria: 22/05/2015

Apresentação do Projeto:

Estudo descritivo que tem como objetivo investigar, junto aos professores e alunos da rede de ensino público na cidade do Rio de Janeiro, as opiniões a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular. Apoiado na LDB 9.393/96 que prevê que a educação é obrigatória e deve ser acessível a todos, com a possibilidade de o aluno receber educação suficiente para que viva em sociedade como sujeito autônomo, consciente e participativo e no Artigo 58 que trata da educação especial, como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o projeto pretende conhecer as opiniões docentes e diretores da rede municipal de educação.

O Projeto prevê como metodologia a aplicação de questionário: (contendo informações sobre idade, sexo, grau acadêmico, anos de docência, nível de formação, localização onde leciona ou trabalha, experiência em gestão ou coordenação) e um roteiro de questões orientadas para as entrevistas semi-estruturada com 50 profissionais, sendo 15 diretores e 35 professores. O roteiro procura focar as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideia e opiniões que os profissionais tem acerca da Inclusão Escolar), desenvolvimento do processo de

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar

Bairro: Centro

CEP: 24.030-210

UF: RJ

Município: NITEROI

Telefone: (21)2629-9189

Fax: (21)2629-9189

E-mail: etica@vm.uff.br



Continuação do Parecer: 1.029.695

inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes e administradores quanto aos aspectos necessários para a viabilização da Inclusão Escolar).

Os dados serão tabulados e apresentados através de gráficos e pareceres

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: obter informações a respeito da prática da inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos.

Objetivo Secundário:

Em síntese o estudo visa investigar a prática da inclusão escolar, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção dos alunos com necessidades especiais no ensino comum.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente projeto oferece riscos mínimos aos participantes, uma vez que trata apenas do levantamento de informações através de formulário.

Benefícios:

Com base nas informações levantadas, sugerir o procedimento de verificação de quais são as mudanças necessárias a serem efetuadas no Sistema Educacional vigente, com vistas a garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão, além da implementação de procedimentos capazes de promover de forma efetiva a educação de qualidade para todos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa que pretende investigar a perspectiva de professores e diretores de escolas públicas do município do Rio de Janeiro sobre a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais.

Após as correções sugeridas pelo Colegiado deste CEP, o projeto ganhou mais estrutura e consistência, especialmente referentes as etapas metodológicas, aos benefícios desta pesquisa para os participantes e para o público alvo, que foram esclarecidos, inclusive no TCLE.

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro CEP: 24.030-210
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 Fax: (21)2629-9189 E-mail: etica@vm.uff.br



Página 02 de 03

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE/ FM/ UFF/ HU



Continuação do Parecer: 1.029.695

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após as correções sugeridas por este CEP, o projeto apresenta os termos de apresentação obrigatórios.

Recomendações:

Não existem recomendações para este projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

NITEROI, 20 de Abril de 2015

Assinado por:
ROSANGELA ARRABAL THOMAZ
(Coordenador)



Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro CEP: 24.030-210
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 Fax: (21)2629-9189 E-mail: etica@vm.uff.br

8.2.4 AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I –
CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net



40

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/3ªCRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica apresentado por CLAUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO, processo nº 07/03/001.682/15, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade de Inclusão - CMPDI, da UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF – Instituto de Biologia, denominado “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO”.

O objetivo do trabalho é obter informações a respeito da prática de inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos. Em síntese, visa investigar a prática da inclusão escolar, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

A pesquisa utilizará questionário a ser aplicado aos professores e diretores e, conta com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE- FM/UFF/HU.

A aplicabilidade do trabalho será nas escolas da 3ª CRE e no IHA e o trabalho apresenta parecer favorável da IHA e do Comitê de Ética em Pesquisa.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 22 de junho 2015,

Vania Maria de Souza
Vania Maria de Souza
ESUBE/CED-ASSIST.1
Matr. 11/052063-5

Matr. 11/052.063-5



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I –
CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net



40
5

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/IHA

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica apresentado por CLAUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO, processo nº 07/03/001.682/15, aluno do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade de Inclusão - CMPDI, da UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF – Instituto de Biologia, denominado “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE COMUM ESCOLAR: RELATOS E DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES E DIRETORES DA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO”.

O objetivo do trabalho é obter informações a respeito da prática de inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos. Em síntese, visa investigar a prática da inclusão escolar, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

A pesquisa utilizará questionário a ser aplicado aos professores e diretores e, conta com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE- FM/UFF/HU.

A aplicabilidade do trabalho será nas escolas da 3ª CRE e no IHA e o trabalho apresenta parecer favorável da IHA e do Comitê de Ética em Pesquisa.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 22 de junho 2015.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza

Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza
ESUBECED-ASSIST I
Mat. 11/052063-5

8.2.6 PROTOCOLO DE ENTRADA DE PROCESSO EM PESQUISA ACADEMICA

 **PREFEITURA
DA CIDADE
DO RIO DE JANEIRO**

Carimbo

Secretaria Municipal de Educação
E/ SUBE/3º CRE - Processo
07/03/001682/2015
EM 08/06/2015

Nome/local

Claudio Adão
Lemos Vitorio

Assunto

Pesquisa academi-
ca

As informações só serão dadas à vista deste cartão

Imprensa da Cidade 0398

<http://sma.rio.rj.gov.br>
“consultar processo”

8.2.7 MEMORANDO DE ENCAMINHAMENTO DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO – GED PARA AS UNIDADES ESCOLARES



Secretaria Municipal de Educação
SUBSECRETARIA DE ENSINO
3ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Rua 24 de Maio, 931 Fundos
Bairro Eng Novo – Rio de Janeiro – RJ - CEP.: 20950-091
Telefone: (21) 3278-7351 - gedcre03@rioeduca.net

Memorando E/SUBE/CRE /GED

Rio de Janeiro, 10 de Agosto de 2015.

Para: EM 03.13.034 Hélio Smidt

Assunto: Pesquisa Acadêmica

Sr (a) Diretor (a)

Apresento a V. S^a o mestrando CLÁUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO da Universidade Federal Fluminense (UFF), aluno do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão que realizará uma pesquisa com toda equipe de direção e professores. O objetivo do trabalho é obter informações a respeito da prática de inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos.

Atenciosamente,

Ana Carolina Andrade
Souza da Silva de Araújo
Secretário II
12/215922-6



Secretaria Municipal de Educação
SUBSECRETARIA DE ENSINO
3ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerencia de Educação
Rua 24 de Maio, 931 Fundos
Bairro Eng Novo – Rio de Janeiro – RJ - CEP.: 20950-091
Telefone: (21) 3278-7351 - gedcre03@rioeduca.net

Memorando E/SUBE/CRE /GED

Rio de Janeiro, 10 de Agosto de 2015.

Para: EM 03.13.503 Lins de Vasconcelos

Assunto: Pesquisa Acadêmica

Sr (a) Diretor (a)

Apresento a V. S^a o mestrando CLÁUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO da Universidade Federal Fluminense (UFF), aluno do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão que realizará uma pesquisa com toda equipe de direção e professores. O objetivo do trabalho é obter informações a respeito da prática de inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos .

Atenciosamente,

Ana Carolina Andrade
Souza da Silva de Araújo
Secretário II
12/215922-6



Secretaria Municipal de Educação
SUBSECRETARIA DE ENSINO
3ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerencia de Educação
Rua 24 de Maio, 931 Fundos
Bairro Eng Novo – Rio de Janeiro – RJ - CEP.: 20950-091
Telefone: (21) 3278-7351 - gedcre03@rioeduca.net

Memorando E/SUBE/CRE /GED

Rio de Janeiro, 10 de Agosto de 2015.

Para: EM 03.13.041 Tobias Barreto

Assunto: Pesquisa Acadêmica

Sr (a) Diretor (a)

Apresento a V. S^a o mestrando CLÁUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO da Universidade Federal Fluminense (UFF), aluno do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão que realizará uma pesquisa com toda equipe de direção e professores. O objetivo do trabalho é obter informações a respeito da prática de inclusão escolar, com vistas a implementar procedimentos capazes de garantir de forma efetiva a educação de qualidade para todos.

Atenciosamente,

Ana Carolina Andrade
Souza da Silva de Araújo
Secretário II
12/215922-6

8.2.8 RECIBO DE ENTREGA DO DOCUMENTO PARA REGISTRO DE DIREITOS AUTORAIS DO GUIA

Autenticação mecânica

 MINISTÉRIO DA CULTURA
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL

ESCRITÓRIO DE DIREITOS AUTORAIS
CNPJ: 40176679/0001-99

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL ESC. DIREITOS AUTORAIS
PALACIO GUSTAVO CAPANEMA 14-Nov-2015-13:06-023886-3/6

Comprovante de Entrega de Documentos

Tipo de solicitação:
 Registro ou Averbação () Serviço

Nome: Claudio Adão Santos Vitorio

Título da Obra: Guia municipais dispositivos legais, políticos e pedagógicos N°. Registro/Protocolo: _____

Valor pago (em R\$): que embasam a política de educação inclusiva no Brasil Data do recebimento: 06 / 11 / 2015

20,00 () 30,00 () 40,00
() 50,00 () 60,00 () 80,00
() Outros (especificar): _____

Recebido por: Guilherme Henrique da Silva
Assistente em Documentação
MÉDULA Nº: 226770

8.2.9 Guia Principais Dispositivos Legais, Políticos e pedagógicos que Embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil

Principais Dispositivos Por tipo de documentos

1 LEIS

- 1.1 **Constituição Federal de 1988** – Educação Especial
- 1.2 **Lei nº 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN - Educação Especial
- 1.3 **Lei nº 8069/90** – Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial
- 1.4 **Lei nº 10.098/00** – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
- 1.5 **Lei nº 10.436/02** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências
- 1.6 **Lei nº 7.853/89** – CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência
- 1.7 **Lei Nº 8.859/94** – Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio
- 1.8 **Lei nº 12.764/12** – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990
- 1.9 **Lei nº 10.172/2001** – Plano Nacional de Educação – PNE
- 1.10 **Lei nº 13.146/2015** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

2 DECRETOS

- 2.1 **Decreto Nº 186/08** – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007
- 2.2 **Decreto nº 6.949/09** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
- 2.3 **Decreto Nº 6.094/07** – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
- 2.4 **Decreto Nº 6.215/07** – Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD
- 2.5 **Decreto Nº 6.214/07** – Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência
- 2.6 **Decreto Nº 6.571/08**, Revogado pelo Decreto nº 7.611/11 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado

- 2.7 **Decreto nº 5.626/05** – Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
- 2.8 **Decreto nº 2.208/97** – Regulamenta Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
- 2.9 **Decreto nº 3.298/99** – Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências
- 2.10 **Decreto nº 914/93** – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- 2.11 **Decreto nº 2.264/97** – Regulamenta a Lei nº 9.424/96
- 2.12 **Decreto nº 3.076/99** – Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE
- 2.13 **Decreto nº 3.691/00** – Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual
- 2.14 **Decreto nº 3.952/01** – Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD.
- 2.15 **Decreto nº 5.296/04** – Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível)
- 2.16 **Decreto nº 3.956/01** – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
- 2.17 **Decreto nº 5.154/2004** - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências
- 2.18 **Decreto nº 6.253/2007** - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências
- 2.19 **Decreto nº 3.298/99** - Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências
- 2.20 **Decreto nº 5.397/05** - Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate a Discriminação – CNCD
- 2.21 **Decreto nº 7.611/11** - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
- 2.22 **Decreto nº 7.388/10** - Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD
- 2.23 **Decreto nº 4.134/02** - Promulga a Convenção nº 138 e a Recomendação nº 146 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Idade Mínima de Admissão ao Emprego

3. **PORTARIAS**

- 3.1 **Portaria nº 976/06** – Critérios de acessibilidade aos eventos do MEC
- 3.2 **Portaria nº 1.793/94** – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências
- 3.3 **Portaria nº 3.284/03** – Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições
- 3.4 **Portaria nº 319/99** – Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente
- 3.5 **Portaria nº 554/00** – Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille
- 3.6 **Portaria nº 8/01** – Estágios
- 3.7 **Portaria nº 2.678/02** - Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional

4. **4. – RESOLUÇÕES**

- 4.1 **Resolução nº4 CNE/CEB** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
- 4.2 **Resolução CNE/CP nº 1/02** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
- 4.3 **Resolução CNE/CEB nº 2/01** – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- 4.4 **Resolução CNE/CP nº 2/02** – Institui a duração e a carga horária de cursos
- 4.5 **Resolução nº 02/81** – Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas
- 4.6 **Resolução nº 05/87** – Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81

5 **AVISO**

- 5.1 **Aviso Circular nº 277/96** – Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais

6 **DOCUMENTOS**

- 6.1 **Declaração de Salamanca** – Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais
- 6.2 **Declaração Mundial de Educação para Todos** - Documento internacional que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva
- 6.3 **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro

- 6.4 **Carta para o Terceiro Milênio** – Dispõe sobre a entrada no Terceiro Milênio com determinação que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos
- 6.5 **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** – Dispõe sobre o desenvolvimento da ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social
- 6.6 **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão** - Constitui a Declaração mais recente sobre INCLUSÃO, obtida em importante Congresso Internacional, realizado em Montreal, Quebec, em junho 2001

8.2.10 Certidão de Registro ou Averbação – Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Escritório de Direitos Autorais



MINISTÉRIO DA CULTURA
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL
Escritório de Direitos Autorais

Certidão de Registro ou Averbação

Nº Registro: 704.722 Livro: 1.362 Folha: 2

GUIA: PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS, POLÍTICOS E (...)
Guia

Protocolo do Requerimento: 2015RJ23886.
142 página(s)
Obra não publicada.

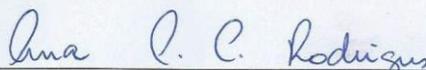
Dados do Requerente

CLAUDIO ADÃO SANTOS VITÓRIO (Organizador(a))
CPF - 021.535.717-58

Outras personalidades vinculadas a obra

SUZETE ARAUJO OLIVEIRA GOMES (Organizador(a)), CPF - 639.664.257-34

Para constar lavra-se o presente termo nesta cidade do Rio de Janeiro,
em 29 de Janeiro de 2016, que vai por mim assinado.



O referido é verdade e dou fé.

Gustavo H. S. Caruso
Chefe de Serviço
Mat. SIAPE: 224719