

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Gestão da Diversidade e Inclusão das Pessoas com  
Deficiências: As Tecnologias de Informação e Comunicação  
como Recurso Pedagógico nas Escolas Municipais do Ensino  
Regular de Taquara**

**Suzy de Abreu Costa**

**Doutoramento em Educação, na área de Educação e Interculturalidade**

**2020**



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Gestão da Diversidade e Inclusão das Pessoas com Deficiências:  
As Tecnologias de Informação e Comunicação como Recurso Pedagógico nas  
Escolas Municipais do Ensino Regular de Taquara**

**Suzy de Abreu Costa**

**Doutoramento em Educação, na área de Educação e Interculturalidade**

**Tese de Doutoramento Supervisionada pela Professora Doutora  
Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges**

**2020**



## Resumo

Visando colaborar no processo de uma educação inclusiva para todos com significação, esta tese de doutorado procurou evidenciar se está sendo oportunizado aos alunos com deficiências nas escolas de Ensino Fundamental no Município de Taquara- RS, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visto serem estes recursos pedagógicos, facilitadores para a aprendizagem nos casos de déficit sensorio-motor e cognitivo, como também, instrumentos capazes de darem uma maior autonomia, dignidade a seus usuários, fazendo valer os seus direitos diante de uma educação globalizada, contemplando a todos, independentemente das diferenças. Este estudo teve como objetivo geral, caracterizar o uso de tecnologias com vista à inclusão dos alunos com deficiências nas escolas acima citadas. A metodologia utilizada foi a pesquisa quanti-qualitativa, com o objetivo de obter-se uma maior compreensão dos fenômenos a serem investigados, tendo como técnicas de recolha de dados, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, e como participantes, a diretora da Secretaria de Educação Especial do Município, professores titulares e de apoio de dezesseis escolas. No processo conclusivo desta investigação, procurou-se responder aos objetivos específicos, sendo eles: levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas; conhecimento das percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos, em conjunto com o contexto do ensino e aprendizagem frente aos alunos; e por fim, analisou-se as perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e/ou entraves à sua efetiva utilização. Os principais resultados apontam para uma maior sensibilização dos Governos, Federal e Municipal para que se faça uma inclusão de direitos conforme preconizam as leis, internacional e nacional, proporcionando uma maior formação ao corpo docente e ao acesso ao uso das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula. Por ter sido uma pesquisa pioneira nestas instituições de ensino, e por ter-se consciência que o processo investigativo é um trabalho contínuo, muitos novos estudos surgirão, no sentido de um maior embasamento científico quanto às questões norteadoras e conclusivas desta pesquisa.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).  
Pessoa com Deficiência (PCD).

## **Abstract**

Aiming to collaborate in the process of inclusive education for all with significance, this doctoral dissertation sought to highlight whether students with disabilities in elementary schools in Taquara-RS are being offered the use of Information and Communication Technologies (ICTs), since these are pedagogical resources, facilitators for learning in cases of sensorimotor and cognitive deficit, as well as instruments capable of giving greater autonomy, dignity to its users, asserting their rights in the face of a globalized education, contemplating the all regardless of the differences. This study aimed to characterize the use of technologies with a view to including students with disabilities in the schools mentioned above. The methodology used was the quantitative and qualitative research, with the objective of obtaining a better understanding of the phenomena to be investigated, having as techniques of data collection, questionnaire inquiry and semi-structured interview, and as participants, the director of the Secretariat of Special Education of the Municipality, full and support teachers of sixteen schools. In the concluding process of this investigation, we sought to respond to specific objectives, namely: survey of technological resources available in schools; knowledge of teachers' perceptions of their level of competence in the use of these technological resources, together with the teaching-learning context in front of students; Finally, the various stakeholders' perspectives on the limitations of existing resources and / or barriers to their effective use were analyzed. The main results point to a greater sensitization of the Federal and Municipal Governments to make an inclusion of rights as advocated by the international and national laws, providing greater training to the faculty and access to the use of information and communication technologies. classroom. As it has been a pioneer research in these educational institutions, and being aware that the investigative process is a continuous work, many new studies will emerge, in the sense of a greater scientific basis on the guiding and conclusive questions of this research.

**Key words:** Global Education-inclusion-information and communication technologies (TCI)-People with Disabilities (PCD)-facilitation

## Agradecimentos

Meu agradecimento especial a todas as pessoas que compartilharam deste grande momento em minha vida, pois, por meio das trocas de experiências, carinho, paciência e compreensão, puderam enriquecer e dar sentido a cada página desta pesquisa:

- Aos pais, alunos e pacientes com quem, diariamente, continuo me surpreendendo e inspiram-me na arte do aprender;
- Aos professores da Escola Especial Marcel Emílio Dani, cujos, o compartilhar de ideias, sentimentos e conhecimentos, cotidianamente, me tornam um educador cada vez mais comprometido;
- À incansável orientadora, Doutora, Professora, Filipa Isabel Barreto de Seabra, competência exemplar ao transmitir o seu conhecimento, cuja colaboração, tornou-se, neste momento, o personagem principal ao digitalizar estas últimas palavras;
- Aos funcionários da Helfen- Reabilitação Integrada Ltda., pela compreensão dos meus momentos de aparente *desatenção*;
- Ao Secretário de Educação, Cultura e Esportes do Município de Taquara, Professor, Antônio Edmar Teixeira de Holanda, à Diretora da Coordenação da Educação Especial, Professora, Ana Paula da Silva, aos diretores das escolas envolvidas na pesquisa, aos professores titulares e os professores de apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, pela prontidão em *abrir as portas* e pelo trabalho em parceria neste processo investigativo;
- Ao meu marido, Diego e filhos amados, Marianna e Lucas, pelo apoio;
- À minha mãe (in memoriam), meu pai (in memoriam) e padrasto (in memoriam) que sempre me motivaram aos estudos e trabalho humanitário;
- A Deus, pela vida e por dar sentido à pesquisa.

Esta pesquisa contou com o apoio da Helfen- Reabilitação Integrada Ltda., patrocinando todas as fases de desenvolvimento do presente trabalho.

## Índice

Introdução .....	01
<b>Capítulo 1. Globalização e Educação: o Entrelaçamento dos Povos abrindo espaços para a Educação Intercultural .....</b>	<b>23</b>
Introdução .....	25
1.1 A Educação e o Diálogo Intercultural .....	36
1.2 O Papel da Educação Intercultural e a Sensibilização das Esferas Governamentais à Equidade Social .....	39
1.3 A Globalização e as Estratégias na Educação Intercultural .....	43
1.4 Globalização e a Educação Intercultural: Reflexões Finais .....	45
<b>Capítulo 2. A educação inclusiva e o reconhecimento nas orientações internacionais: OCDE, BANCO MUNDIAL, FMI, UNESCO e suas atuações no Brasil .....</b>	<b>49</b>
Introdução .....	51
2.1 O Papel do Banco Mundial (BM) .....	52
2.2 O Fundo Monetário Internacional (FMI) .....	55
2.3 A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) .....	56
2.4 A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE).....	60
2.5 Conceitos de Inclusão Veiculados pelas Diferentes Organizações .....	64
2.6 A Educação Inclusiva no Brasil- Seu Reconhecimento, a Defesa e a Prática de uma Educação para Todos .....	73
<b>Capítulo 3. Perspectiva histórica das pessoas com deficiências (PCDs) nos espaços escolares, o reconhecimento da formação contínua dos professores e o acesso ao uso das TIC diante de uma educação intercultural.....</b>	<b>91</b>
Introdução .....	93
3.1 A Educação Intercultural e as Novas Competências dos Professores .....	96
3.2 O Desafio da Educação Inclusiva: Socialização e Aprendizagem com Eficiência.....	103
3.3 Reconhecimento da Formação dos Professores Diante do Processo da Educação Especial .....	109
3.4 Reconhecimento dos Recursos Tecnológicos de Informação e de Comunicação - TIC como Meios Facilitadores de Comunicação e de Aprendizagem nas Escola .....	115

3.5 Exemplos Práticos do uso das TIC nas Escolas Inclusivas .....	122
<b>Capítulo 4. Metodologia do Trabalho Investigativo .....</b>	<b>129</b>
Introdução .....	131
4.1 Apresentação do Campo Observado .....	132
4.2 <i>Design</i> Metodológico .....	134
4.3 Participantes do Estudo .....	135
4.4 Técnicas de Recolha de Dados .....	136
4.4.1 Inquérito por Questionário .....	137
4.4.1.1 Descrição do Questionário e a sua Validação .....	138
4.4.1.2 Procedimentos da Aplicação do Inquérito por Questionário .....	144
4.4.2 Inquérito por Entrevista Semiestruturada .....	145
4.4.2.1 Procedimentos da Entrevista Semiestruturada .....	148
4.5 Técnicas de Análise de Dados .....	148
4.5.1 Análise de Conteúdo .....	149
4.5.2 Análise Estatística .....	150
4.6 Cronograma .....	151
4.7 Cuidados Éticos .....	153
<b>Capítulo 5. Apresentação dos Dados .....</b>	<b>155</b>
Introdução .....	157
5.1 Análises: Documental e Estatística .....	157
5.1.1 Caracterização e respostas da entrevista semiestruturada realizada com a Diretora da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Taquara .....	158
5.1.2 Análise documental- Diagnóstico e quantidade de alunos matriculados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental .....	161
5.1.2.1 Análise documental- Quantidade de salas de recursos, formação dos professores e quantidade de estudantes com deficiências.que fazem uso destes recursos .....	162
5.1.2.2 Análise documental- Composição das salas de recursos .....	163
5.2 Análise estatística do questionário aplicado aos professores titulares e de apoio das escolas de Ensino Fundamental no Município de Taquara .....	165
5.2.1 Análise estatística- Caracterização dos professores e das escolas .....	165

5.2.2 Análise estatística- Formação dos professores frente ao processo da Educação Especial, apoio de entidades à inscrição e o uso de TIC com o seu significado na aprendizagem dos alunos .....	170
5.2.3 Correlações significativas entre itens e teste de hipóteses para diferenças significativas quanto ao tipo de professor, da pertença a escolas com ou sem sala de recursos e do nível de formação dos professores .....	194
5.3 Análise estatística - Questões descritivas do questionário .....	201
5.4 Análise de conteúdo - Entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da Educação Especial titulares e de apoio das séries iniciais/ finais das Escolas Municipais de Ensino Fundamental .....	208
<b>Capítulo 6. Discussão dos Dados</b> .....	227
Introdução .....	229
6.1 Análise dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara com vista à inclusão das pessoas com deficiência ..	230
6.2 Análise das percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos .....	233
6.3 Análise da perspectiva dos professores frente à utilização das tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem .....	235
6.4 Análise do conhecimento quanto às perspectivas dos professores sobre os benefícios pedagógicos, ao nível curricular e extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias .....	238
6.5 Análise das perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização .....	240
<b>Conclusão</b> .....	245
<b>Referencial bibliográfico</b> .....	255
<b>Anexos</b> .....	281
Anexo 1 Termo de consentimento livre e esclarecido .....	283
Anexo 2 Instrumentos de recolha de dados .....	285

## Índice das tabelas

Tabela 01. Valor fixo distribuído às entidades educacionais .....	84
Tabela 02. Valor <i>per capita</i> distribuído às entidades educacionais por aluno .....	84
Tabela 03. Modelo ilustrativo da escala Likert .....	139
Tabela 04. Relação dos diagnósticos e quantidade de estudantes com deficiências matriculados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental .....	162
Tabela 05. Quantidade de professores e a composição das faixas etárias .....	166
Tabela 06. Caracterização dos 143 professores titulares e de apoio em relação aos casos que vêm sendo atendidos no ano de 2018 .....	168
Tabela 07. Caracterização dos professores titulares em relação à formação, tempo de docência e prática inclusiva no ano de 2018 .....	169
Tabela 08. Caracterização dos professores de apoio em relação à formação, tempo de docência e prática inclusiva no ano de 2018 .....	169
Tabela 09. Subitens da questão 08: recursos humanos .....	171
Tabela 10. Subitens 04 e 13 .....	175
Tabela 11. Subitens 01 e 02 .....	177
Tabela 12. Subitens 03, 07, 08 21 .....	178
Tabela 13. Subitens 09, 10, 11 e 12 .....	181
Tabela 14. Subitens 06, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 .....	183
Tabela 15. Subitens 05 e 20 .....	188
Tabela 16. Valores da correlação de Spearman entre os itens da questão 8 (* p.05; ** p<.01) .....	197
Tabela 17. Resultados significativamente diferentes quanto ao tipo de escola (com ou sem sala de recursos) .....	199
Tabela 18. Resultados significativamente diferentes quanto ao tipo de professor (titular e de apoio) .....	200
Tabela 19. Resultados significativamente diferentes quanto ao nível de formação do professor .....	201
Tabela 20. Médias etárias dos professores titulares e de apoio entrevistados .....	209
Tabela 21. Formação das educadoras titulares e de apoio entrevistadas .....	210

Tabela 22. Médias de tempo de docência dos professores titulares e de apoio .....	211
Tabela 23. Tipo de professor, número de alunos da Educação Especial atendidos e conhecimento do diagnóstico .....	211
Tabela 24. Tipo de professor, tempo de docência, capacitações, apoio da SMECE e participação dos docentes na adaptação curricular .....	213
Tabela 25. Tipo de professor e da existência e o uso de recursos tecnológicos no processo adaptativo curricular .....	214
Tabela 26. Tipo de professor, formação em TIC e necessidade de mais formação .....	215
Tabela 27. Tipo de professor e os benefícios observados com o uso das TIC na prática pedagógica .....	216
Tabela 28. Tipo de professor e os impactos com o uso das TIC nas disciplinas curriculares .....	217
Tabela 29. Tipo de professor e os impactos do uso das TIC nas disciplinas extracurriculares .....	219
Tabela 30. Tipo de professor e os impactos do uso das TIC nas Escolas Municipais .....	220
Tabela 31. Tipo de professor e suas perspectivas em relação as limitações relacionadas ao uso das TIC no meio escolar .....	221
Tabela 32. Tipo de professor e os entraves ao uso das TIC no meio escolar .....	223
Tabela 33. Tipo de professor e sua mensagem final ao pesquisador .....	225

## Índice dos quadros

Quadro 01. análise do estado da arte .....	19
Quadro 02. <i>Design</i> metodológico do estudo .....	135
Quadro 03. Cronograma da pesquisa investigativa .....	152
Quadro 04. Relação das salas de recursos; quantidade, carga horária e formação dos professores; e, quantidade de alunos da Educação Especial .....	162
Quadro 05. Percentuais e as interpretações de concordância/ discordância total, não soube ou não respondeu e oscilação quanto aos objetivos gerais da questão 08 e seus 28 subitens .....	194
Quadro 06. Tipos de TIC citados pelos dois grupos de professores .....	205
Quadro 07. Número de professores entrevistados e os códigos discriminando tipo, série escolar e deficiência .....	209
Quadro 08. Caracterização da entrevistada .....	286
Quadro 09. Guião da entrevista semiestruturada realizada com a Diretora da Secretaria de Educação Especial .....	289
Quadro 10. Guião de entrevista semiestruturada realizada com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial (10 casos) e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental .....	295
Quadro 11. Grelha metodológica do inquérito por questionário realizado com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental .....	301

## Índice dos gráficos

Gráfico 01. Quantidade de salas de recursos .....	165
Gráfico 02. Gênero dos entrevistados .....	166
Gráfico 03. Tipo de professor .....	167
Gráfico 04. Formação dos professores .....	167
Gráfico 05. Professores titulares e de apoio envolvendo o processo da Educação Especial no ano de 2018 .....	170
Gráfico 06. Questão 08, subitem 14 .....	172
Gráfico 07. Questão 08, subitem 15 .....	173
Gráfico 08. Questão 08, subitem 16 .....	173
Gráfico 09. Questão 08, subitem 17 .....	174
Gráfico 10. Questão 08, subitem 18 .....	174
Gráfico 11. Questão 08, subitem 19 .....	175
Gráfico 12. Questão 08, subitem 04 .....	176
Gráfico 13. Questão 08, subitem 13 .....	176
Gráfico 14. Questão 08, subitem 01 .....	177
Gráfico 15. Questão 08, subitem 02 .....	178
Gráfico 16. Questão 08, subitem 03 .....	179
Gráfico 17. Questão 08, subitem 07 .....	179
Gráfico 18. Questão 08, subitem 08 .....	180
Gráfico 19. Questão 08, subitem 21 .....	180
Gráfico 20. Questão 08, subitem 09 .....	181
Gráfico 21. Questão 08, subitem 10 .....	182
Gráfico 22. Questão 08, subitem 11 .....	182
Gráfico 23. Questão 08, subitem 12 .....	183
Gráfico 24. Questão 08, subitem 06 .....	184
Gráfico 25. Questão 08, subitem 22 .....	185
Gráfico 26. Questão 08, subitem 23 .....	185
Gráfico 27. Questão 08, subitem 24 .....	186
Gráfico 28. Questão 08, subitem 25 .....	186

Gráfico 29. Questão 08, subitem 26 .....	187
Gráfico 30. Questão 08, subitem 27 .....	187
Gráfico 31. Questão 08, subitem 28 .....	188
Gráfico 32. Questão 08, subitem 05 .....	189
Gráfico 33. Questão 08, subitem 20 .....	189
Gráfico 34. Número de professores que responderam à questão 07 relacionada a formação e entidade promotora da inscrição .....	202
Gráfico 35. Número de professores que realizaram capacitações nos últimos dois anos, considerando os 52 (cinquenta e dois) de uma população de 143 (cento e quarenta e três) e a entidade que promoveu a inscrição .....	202
Gráfico 36. Utilização de TIC por 143 professores nas Escolas Municipais .....	203
Gráfico 37. Utilização dos recursos tecnológicos pelos dois grupos de professores .....	204
Gráfico 38. Benefício das TIC nas disciplinas curriculares e extracurriculares respondida pelos 78 professores considerando uma população de 143 entrevistados .....	207
Gráfico 39. Benefício das TIC nas disciplinas curriculares e extracurriculares respondido pelos 78 professores .....	207
Gráfico 40. Formação das professoras titulares e de apoio .....	210
Gráfico 41. Percentual dos professores conhecedores dos diagnósticos dos alunos (DP 4,78) .....	212

### **Abreviaturas utilizadas**

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado

**AERA-** Associação Americana de Pesquisa Educacional

**AGEE-** Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

**AID-** Associação Internacional de Desenvolvimento

**BM-** Banco Mundial

**CAA-** Comunicação Alternativa Aumentativa

**CE-** Conselho da Europa

**CEB-** Câmara de Educação Básica

**CEMC-** Cultura Educacional Mundial Comum

**CENESP-** Centro Nacional de Educação Especial

**CETIC.br-** Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

**COFINS-** Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social-

**CONAE-** Conferência Nacional de Educação

**CORDE-** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

**DCNGEB-** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

**DNEDH-** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

**ECA-** Estatuto da Criança e do Adolescente

**EDUCERE-** Congresso (s) Nacional (is) de Educação

**EPAEE-** Estudantes Públicos Ativos da Educação Especial

**FINEP-** Financiadora de Estudos Projetos

**FMI-** Fundo Monetário Internacional

**FUNDEB-** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**HJM-** Hospital Juliano Moreira

**IFC-** Corporação Financeira a Internacional

**LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MCTI-** Ministério de Comunicação, Tecnologia e Informação

**MEC-** Ministério de Educação e Cultura

**MIGA-** Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

**PCD-** Pessoa Com Deficiência

**PCDs-** Pessoas com Deficiências

**PNE-** Plano Nacional de Educação

**PNEPEI-** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**OCDE-** Organização para a Cooperação Econômica Europeia **OIT-**  
Organização Internacional do Trabalho

**OMS-** Organização Mundial de Saúde

**SMECE-** Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

**SPCE-** Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação

**TA-** Tecnologias Assistivas

**TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF-** Fundo das Nações Unidas para a Infância



## Introdução

Este trabalho de tese de doutorado foi motivado pela experiência profissional da investigadora na área da inclusão, considerando os diferentes estágios práticos no período da graduação, especialização, mestrado, até o momento atual, perfazendo trinta e dois anos, dos quais sempre se sentiu compromissada no processo de aprendizagem contínuo, buscando o sentido de compreender as diferentes formas de aprendizagens das pessoas com deficiência, a trajetória na história, desde a discriminação no passado aos direitos a uma cidadania equânime, bem como, da possibilidade de poder colaborar, com mais profundidade, na formação de professores, esclarecendo-os, motivando-os a fazer uma educação significativa, que contemple a todos.

O que se tem assimilado durante nestes poucos mais de trinta anos de experiência, é da necessidade de mudanças, de investimento e de inovação, de todos os partícipes de uma comunidade educacional e dos gestores das diferentes esferas, diante da Educação Inclusiva. É preciso que se faça a promoção de todos, principalmente em um cenário educacional cada vez mais formado por atores diversificados, visando propiciar a formação daquele que os representam, sejam eles seus gestores federais, municipais e das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que contemple uma educação global, significativa na formação do cidadão nos diversos contextos sociais e profissionais e atendendo aos seus desafios.

Ao adentrar-se no histórico legal de uma educação global, primeiramente faz-se necessário salientar e observar que a Educação Inclusiva fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948<sup>1</sup>, a qual garante educação para todos, independentemente de origem, condição social, observando que cada indivíduo tem o direito de igualdade de oportunidades, sendo ele parte integrante de um todo social. Porém, somente após quatro décadas, na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989<sup>2</sup>, ficaram explicitados, claramente, os direitos das pessoas com deficiências no ensino regular.

---

<sup>1</sup> [unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf)

<sup>2</sup> [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm).

Mesmo a educação sendo um direito universal de todo o cidadão, sabe-se que esta prática está longe de ser real, o que se percebe pela análise da Cartilha do Censo de 2010<sup>3</sup> (Brasil), onde encontra-se descrita a última pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Esse documento esclarece que existiam naquela data, 45.623.910 milhões de pessoas que possuíam algum tipo de deficiência no Brasil, correspondendo a 23,9% da população, sendo que o percentual de estudantes com deficiências matriculados nas escolas brasileiras, seria de 95%, com idades entre 6 e 14 anos, conforme dados do Portal Brasil<sup>4</sup>, ou seja, 484.332 alunos. O documento ressalta ainda que no item relacionado às características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, no Portal EBC- Empresa Brasil de Comunicação (2012)<sup>5</sup>, na análise de Thais Leitão, as pessoas com idade de 15 anos ou mais, que haviam passado pelos ambientes educacionais, apresentaram um baixo índice de escolaridade em relação às pessoas destas faixas etárias sem deficiência:

(...) enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com deficiência não tinham instrução ou cursaram apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas dessa faixa etária que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais.

Pelos dados apresentados, é nítida a necessidade de inserção da pessoa com deficiência na comunidade, porém, sendo favorecida nos direitos fundamentais de todo e qualquer cidadão, principalmente na sua iniciação dos espaços educacionais, oportunizando o seu desenvolvimento em potencial nas diferentes áreas que integram o indivíduo, gerando as condições individuais essenciais para a sua participação na sociedade, conforme Gilles (1983, p. 27), “(...) educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico no seu ser humano, isto é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-la à realização de um ideal”.

Mas afinal o que é educação inclusiva e quando começou a ser debatida? Vieira (2012) descreve que entre as décadas de 1940 e 1970, Binet, Simon e Freud, instituíram o termo deficiência intelectual, ajudando, desta forma, a mudar conceitos e trazer à tona a

---

<sup>3</sup> <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/pesquisas-demograficas>

<sup>4</sup> <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/04/cresce-inclusao-de-deficientes-em-sala-comum>

<sup>5</sup> <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-06-29/pessoas-com-deficiencia-representam-24-da-populacao-brasileira-mostra-censo>

real necessidade de técnicas terapêuticas e medicamentos como tratamento indispensável para o seu acesso à sociedade escolar.

Porém, mesmo com todo o empenho de sociedades, de governos e professores, a inclusão das pessoas deficientes não ocorre de forma fácil, pois diversos estudos, como os citados na análise do estado de arte deste projeto (Rodrigues, 2007; Ribeiro, 2012; Gonçalves, 2013; Casarin, 2014; Tavares, 2014 e Teles, 2015), apontam as dificuldades no sistema de ensino na forma como este lhe é apresentado, seja no processo inicial voltado à infraestrutura dos espaços físicos, formação de professores, recursos pedagógicos facilitadores, um projeto político pedagógico que contemple as diferenças, principalmente um currículo disciplinar e extradisciplinar, adaptados às necessidades individuais, como também, a sensibilização da comunidade escolar em relação ao processo da Educação Especial.

Na tentativa de contemplação destes objetivos, na década de 1990 surgiram os debates a respeito deste assunto, provocando reflexões e necessidade de mudanças nos sistemas educacionais, período em que, na íntegra, surge a defesa da chamada *educação inclusiva*, termo este conceituado por Sanchez (2005), sendo entendida como:

(...) uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (p. 11).

Segundo Seabra (2016) e, indo a favor de Booth e Ainscow (2002), o conceito de inclusão estaria vinculado a um processo contínuo, objetivando a participação de todos da comunidade escolar em prol de uma aprendizagem para todos. Diante desta abrangência, a autora destaca as seguintes reflexões:

(...) a valorização igual de todos os estudantes; o aumento da participação de todos os estudantes na escola; a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas de modo a responder à diversidade dos estudantes; a redução de barreiras que impeçam o acesso de todos os estudantes à aprendizagem e à participação; uma visão das diferenças como recursos e não como problemas; um foco na comunidade e nos valores, e não apenas nos resultados; uma relação estreita entre a escola e a comunidade e o reconhecimento de que a inclusão escolar é uma parte importante da inclusão social.

No sentido de facilitar o processo da Educação Especial e suas práticas pedagógicas, considerando os diferentes diagnóstico de deficiências, Tom Stonier, professor, humanista,

cientista, poeta e filósofo, foi descrito por Goodmann (1999)<sup>6</sup> como o “*um homem de computadores e paz*”, pois por mais de quarenta anos, uniu a ciência à tecnologia,

Foi Stonier que, há mais de 25 anos, iniciou uma campanha para transformar nosso sistema educacional, ligando-o ao desenvolvimento de computadores, que ele via como libertadores de talentos humanos. Ele reconheceu muito cedo que uma combinação de educação e computadores abriria a porta para a sociedade da informação, e argumentou que a educação tinha que se tornar o investimento mais importante no futuro de todas as sociedades.

Dando especificidade ao uso das tecnologias como meios facilitadores de inclusão e de aprendizagem, em 1988 surgiu o termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva (TA), sendo criado na legislação dos Estados Unidos, ficando conhecido na *Public Law 100-407*<sup>7</sup>, e esta terminologia foi renovada em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)*, compondo, em conjunto com outras normas, o *ADA - American with Disabilities Act*, órgão regulador e promotor da compra dos recursos às pessoas com deficiências.

A Tecnologia Assistiva (TA), conforme Castro, Souza e Santos (2011), é um conceito novo e vem sendo revisado constantemente nos últimos anos, visando propor e promover o acesso para pessoas com limitações funcionais, com recursos facilitadores à comunicação, a promoção da independência e a inclusão nos espaços sociais, profissionais e educacionais, o que é confirmado por Monteiro da Cruz e Monteiro (2013), “*Nos dias atuais, as tecnologias estão presentes em quase todos os aspectos da vida cotidiana, inclusive na escola*” (p. 10).

Desta forma o papel da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e da TA, no cenário educacional vêm adquirindo cada vez mais relevância. Suas utilizações dentro do processo de ensino e aprendizagem vêm aumentando de uma forma muito significativa, ocasionando mudanças sociais, estruturais e funcionais frente à comunidade escolar.

A inclusão digital é um elemento importante para o desenvolvimento social, e partindo deste ponto de vista, tem-se em voga que as tecnologias de informação surgiram de forma efetiva no dia a dia das pessoas, sendo que a informação em tempo real se tornou algo de suma importância para esclarecimentos e desenvolvimentos em todos os setores.

---

<sup>6</sup> <https://www.theguardian.com/news/1999/jun/28/guardianobituaries1>

<sup>7</sup> [https://en.wikisource.org/wiki/Assistive\\_Technology\\_Act\\_of\\_1998#Sec.](https://en.wikisource.org/wiki/Assistive_Technology_Act_of_1998#Sec.)

Em 2016, a ONG Todos pela Educação, lançou o Anuário Brasileiro da Educação Básica, e fez um breve levantamento histórico da legislação deste a década de 60, como a Lei de número 4.024, relacionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), subsídio significativo aos professores engajados na proposta inclusiva, indo aos tempos atuais, diversas leis, resoluções, decretos, e o mais recente, Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, legislações estas, não somente relacionadas à educação inclusiva no Brasil, como também, no âmbito internacional, como, as declarações, Mundial de Educação para Todos de (1990) e de Salamanca (1994); as Convenções de Guatemala (1999) e sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), facilitando a compreensão a todas pessoas sensibilizadas a temática inclusiva, como também, colaborando na reflexão e em uma prática coerente à política educacional inclusiva. Estes documentos e leis serão analisados mais aprofundadamente no presente trabalho no capítulo II.

Embora haja leis e orientações, a nível nacional e internacional, mobilizando e sensibilizando os governos no amparo e subsídios à educação inclusiva, é notório que na maioria das escolas do contexto em que nos movemos e, pelas pesquisas apontadas nesta investigação, conforme apresentadas no quadro de número 01 da análise de estado de arte, demonstrando as carências referentes a formação de professores e ao acesso ao uso das TIC, no sentido que haja avanços importantes e sejam supridas nas lacunas educativas presentes.

Da mesma forma, diante de tanta legislação relacionada ao processo da Educação Especial, salienta-se a valorização da diversidade e do potencial individual, da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDBEN (Brasil, 1996), que potencializam a formação educacional e profissional sob a perspectiva de inclusão, como se destaca no artigo 59 da LDB (Brasil, 1996), sendo citada a importância desses pré-requisitos para que de fato haja a inclusão de todos no contexto escolar:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

- IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

De outro lado tem-se os cursos de Pedagogia, pelos quais os profissionais são formados e habilitados para lidar com diferentes situações e atuações em funções dentro e fora da escola, porém, percebe-se o quanto a temática inclusiva é analisada de uma forma muito superficial ainda, visto que a própria resolução do Conselho Nacional de Educação, de número 1, de 15 de maio de 2006, relacionada a pauta da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu artigo 5º, demonstrando preocupar-se muito mais com a sensibilização prévia do egresso ao estudos à questão inclusiva, do que ser realmente preparado pela instituição superior de ensino.

Para Mesquita (2007), a formação de professores, que contemple uma educação inclusiva, deve ir muito além de teorias e abordagens pedagógicas, ressaltando que:

A aproximação com os fundamentos pode possibilitar a compreensão de que a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas vai além do domínio de conteúdos teóricos, mas faz parte de uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de forma de percebermos alunos, de avaliá-los. Nesse sentido, envolve outros saberes e fazeres, outros tipos de conteúdos, desenvolvendo assim aquilo que a Declaração de Salamanca chama de *boa pedagogia* (p. 185).

Visando a evolução do processo educativo de qualidade, entretanto, conforme Marchesi e Martin (1995) é necessário ainda a abordagem de como o profissional deve lidar com situações de diversidades, ressaltando a importância de se incluir a aprendizagem de habilidades, inserindo estratégias de planejamento, tais como programações específicas, adaptações no currículo, metodologia, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, estratégias de intervenção em função das dificuldades de aprendizagem do educando, e que estas competências devem se dar em um processo contínuo:

A formação do professor deve ser continuada, para que vise a diversidade e tenha facilidade em lidar com a mudança, sempre pronto a inovar suas práticas pedagógicas. Para isso é preciso que se tenha uma boa formação de base, inicial, e formação continuada (p. 97).

É comum entre os professores da educação básica a reclamação da falta de formação para atuarem com alunos que necessitam de ajuda para incluírem-se e principalmente com estudantes com deficiências.

Mesquita (2007) descreve que esse quadro somente mudará quando a formação inicial for organizada sobre a perspectiva de inclusão, permitindo que o professor perceba as potenciais diferenças, as diversidades como positivas:

Enquanto os espaços de formação estiverem enclausurados e engessados em visões reducionistas do processo de aprender e ensinar, desencorajando o futuro professor a exercer sua autonomia e não discutindo ou apenas possibilitando uma percepção do deficiente pela deficiência, pouco ou nada contribuirá para a modificação das práticas pedagógicas do professor, impossibilitando ao mesmo burlar a perspectiva funcional e uniformizadora do fazer educacional (p. 69).

A inclusão, de forma geral, necessita trazer para perto dos professores aqueles que estão à beira da indiferença social e escolar. Cabe ao poder público, junto com seus professores lutar contra essa desigualdade, para que todos possam não somente usufruir, mas sentirem-se integrados dentro da comunidade escolar, como ressaltam Nunes, Almeida e Rocha (2014),

A diversidade, a diferença e a sua aceitação dentro do cotidiano escolar, atualmente, é não só um tema recorrente nas pesquisas em educação, como também cada vez mais uma implementação de acesso e permanência advinda do Estado, através das políticas públicas, para garantir a todos uma educação de qualidade, na tentativa de extinguir a discriminação e a segregação de alunos que estejam em grupos marginalizados dentro das escolas (p. 02).

Ainda Pletsch (2009), em relação às habilidades e competências destes professores, destaca que nesta interação e aprendizagem, os educandos devem assimilar o conhecimento, valorizando seus potenciais e valorizando suas capacitações, pois a partir do momento em que é percebido que a aprendizagem acontece de forma individual, a participação tende a ser maior e mais ativa. O aluno que se sente valorizado e de alguma forma útil ao ambiente, tende a crescer mais rápido e a se engajar em grupos e atividades de forma mais intensa e rápida. E é a partir daí que o professor também conseguirá conduzir para dentro da sala de aula o sentido da cooperação, sobressaindo desta forma a pedagogia diferenciada e diminuindo, desta forma, a discriminação.

Em relação ao uso das tecnologias, vê-se que muitas escolas brasileiras já fazem uso de computadores, porém a forma de utilizá-los e o seu direcionamento a uma proposta pedagógica ainda não se encontram objetivados dentro de um currículo escolar, assim como há falta de formação do profissional.

Não basta somente inserir a tecnologia nos ambientes educacionais, e não capacitar aqueles que contextualizarão o processo de inclusão na prática. É preciso, além da

aparelhação por parte do Estado, que ele também oportunize aos docentes a formação e a aprendizagem contínua deste novo material pedagógico, pois além de ser um recurso significativo, facilitador para os alunos com deficiências, é preciso qualificar o disseminador do conhecimento para o uso das tecnologias educacionais, colaborando assim, com uma educação equânime.

Com base nestas análises torna-se importante considerar a forma como o uso das TIC vem sendo inserido no contexto escolar, e como se tem dado o processo de qualificação destes profissionais, visto que a introdução destes meios de comunicação é ainda relativamente recente no cenário educacional da Educação Especial, o que significa que muitos professores não tiveram acesso a ela.

Na abordagem educacional inclusiva, indo a favor das elucidações de Pletsch (2009), de que todos os alunos podem aprender, valorizando a potencialidade de cada um com suas especificidades, compreender que a aprendizagem é um processo individual em que todos de maneira ativa participam, o grande desafio está em utilizar as tecnologias inovadoras centradas no ensino, em aprendizagens que sejam significativas, e ao mesmo tempo adequadas aos conteúdos curriculares com estudantes com deficiências (Moran, 2000).

Afora a necessidade de adequar as tecnologias no projeto pedagógico, há um desafio maior a ser vencido, do qual Belloni (2001) destaca, o despreparo dos professores frente às modificações que precisam ser acionadas no cotidiano da escola.

Torna-se basilar que o professor reflita sobre o avanço dos recursos tecnológicos, associando-os à sua prática pedagógica, pois estes meios de comunicação encontram-se cada vez mais acessíveis ao mundo do educando, principalmente no que se refere ao processo da Educação Especial, indo a favor de Gouvêa (1999) no momento em que o autor destaca a importância do professor em apropriar-se dessas tecnologias e introduzi-las na sala de aula, fazendo uma analogia com a aquisição do primeiro livro, enfatizando que o mais significativo na prática pedagógica, são os gestos, as palavras, a emoção por ensinar. Esta compreensão também é afirmada por Penteado (2000), ao descrever que o papel do educador, ao utilizar as tecnologias de informação e comunicação, não seria meramente um executor de tarefas, mas sim de trocas afetivas.

Desta forma debater as questões sobre uma grade curricular que permita abrir espaço para esta inclusão juntamente do auxílio da tecnologias, é de suma importância para a inserção do educando com necessidades educacionais dentro da comunidade escolar, construindo-se a cada novo ano letivo o sentido de equidade, pois um novo paradigma educacional da Educação Especial solicita a inserção de práticas curriculares inovadoras frente a uma sociedade diversificada, exigindo um educador diferenciado, com competências atualizadas, capaz de adaptar-se à constantes mudanças, seja em qual for o setor educacional que atue, visando formar novas competências, colaborando com uma educação global, conforme a colocação de Nunes, Almeida e Rocha (2014):

A diversidade, a diferença e a sua aceitação dentro do cotidiano escolar, atualmente, é não só um tema recorrente nas pesquisas em educação, como também cada vez mais uma implementação de acesso e permanência advinda do Estado, através das políticas públicas, para garantir a todos uma educação de qualidade, na tentativa de extinguir a discriminação e a segregação de alunos que estejam em grupos marginalizados dentro das escolas (p. 02).

Tomando-se como relevância a educação inclusiva como uma forma contemplativa a todos, Oliveira e Leite (2007) descrevem da necessidade de ter-se consciência que as diferenças requerem atitudes diferentes, no sentido que haja um equilíbrio entre as desigualdades:

(...) Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem (p.517).

Para Kornhaber, Griffith e Tyler (2014), torna-se imperativo, por parte dos governos, favorecer condições justas nos ambientes escolares, tornando estes espaços equânimes: *“Políticas e recursos alinhados a uma visão expansiva de equidade são necessários para promover mais igualdade de oportunidades de sucesso escolar e de vida para as crianças de diferentes circunstâncias”* (p. 20).

Formichella (2014) faz uma profunda reflexão quanto à importância do sentido de equidade na educação básica, pois este período da primeira infância, abrangendo até o final da adolescência, representa uma fase significativa no desenvolvimento do indivíduo ao mesmo tempo em que o prepara para uma educação global:

(...) equidade educacional é importante em si, uma vez que a educação é essencial para o desenvolvimento das pessoas e para que uma sociedade é justa, que tudo o que deve possuir um número de qualificações mínimas para lidar com a vida. Equidade educacional também é relevante em termos de seu papel decisivo no crescimento e equidade econômica (p. 19).

Em sua forma humanística de ser, Echeita (2010), faz uma reflexão sobre as políticas e práticas para promover a educação inclusiva, enfatizando o termo “*META*”, ao mesmo tempo em que referenda quatro aspectos significativos a cada letra da palavra:

M, para destacar a ideia de que precisamos de mais mãos, para lidar com o desafio de ensino personalizado dependendo das necessidades de cada aluno, sem perder espaços e oportunidades para o reconhecimento do outro e para o trabalho em comum e cooperativo. E, para fazer nos lembrar da importância de levar para fora uma constante avaliação dos progressos de nossos alunos, bem como os entraves no processo de inclusão. T, para fazer-nos pensar em como ganhar tempo para o tempo de pensar e de refletir sobre o que fazer e sobre os motivos ou o que justifica o que fazer e o que deixar de fazer, e A, como sinônimo de alma a mais, o necessário reforço dos valores e princípios éticos que vêm a ser o Alfa e o ômega deste processo, ou seja, sua força motivacional mais importante e, ao mesmo tempo, a recompensa mais valiosa que encontramos para tentar (p. 43).

Justifica-se a relevância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo da Educação Especial, pois sabe-se que o ambiente escolar, além do processo educacional familiar e religioso, é considerado um espaço significativo na vida do indivíduo, em função do longo período que os estudantes permanecem nesse contexto, no processo das diferentes aprendizagens, sejam curriculares, extracurriculares, de vida social, de vida profissional.

Da mesma forma, muito se tem discutido da importância deste espaço na construção de um indivíduo cada vez mais socializado, respeitando as diferenças e o meio ambiente, criando-se assim, uma visão planetária, onde acredita-se ser o primordial papel da escola, formar um cidadão mundial de uma forma crítica e criativa durante o processo ensino e aprendizagem, como elucidam Moran, Masetto e Behrens (2004),

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realiza e que contribua para modificar a sociedade que temos (p. 120).

Pensando em uma educação transformadora, Morin (2001), descreve sete saberes essenciais a uma sociedade que se encontra em um constante desafio diante dos seus conhecimentos antigos, modernos e da correlação da globalização na contemporaneidade. Desde *As Cegueiras do Conhecimento: o Erro e a Ilusão*, ao último saber, denominado, *A Ética do Gênero Humano*; perpassando pelos *Os princípios do Conhecimento Pertinente*; os

seus ensinamentos relacionados a *Condição Humana, a Compreensão, a Identidade Terrena*; e o enfrentamento ligado as *Incertezas*, o autor reitera a necessidade de inter-relacionamento entre os indivíduos, pois há sempre o aprendizado recíproco; uma co-produção sinérgica, condição essencial para uma educação planetária sob todos os aspectos.

Kishimoto (1996) destaca que a importância do espaço escolar, não somente está relacionado à formação contínua dos professores, como também, aos instrumentos pedagógicos que auxiliarão na apropriação do conhecimento pelo indivíduo durante o seu desenvolvimento, considerando a evolução psicomotora e os processos de inter-relacionamentos com as estruturas mentais superiores quando faz a seguinte citação:

(...) o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: mobiles destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica (p.36).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), em sua Declaração dos Direitos às Crianças com Deficiência, diante do cenário da Educação Especial, fez uma abordagem pedagógica baseada nas necessidades de mobilidades desta clientela, favorecendo assim, a acessibilidade:

Todos os ambientes que as crianças habitam devem estar equipados com recursos fisicamente acessíveis para que as crianças facilmente entrar salas de aula e outras instalações e se as condições que cercam necessárias para a aprendizagem, com atenção aos auxiliares de locomoção, dispositivos e tecnologias assistidas, livros de texto em braille e outros materiais de leitura (p. 64).

Da mesma forma esta preocupação se estende ao uso das Tecnológicas Assistivas (TA) em sala de aulas, no sentido de colaborar no processo de aprendizagem no processo da Educação Especial, bem como com a formação destes professores ao uso destes recursos (UNICEF, 2012):

(...) salas de recurso podem ser fornecidas estando equipadas com a tecnologia e ferramentas, sendo geridas por especialistas experientes em técnicas de ensino colaborativo e pode oferecer suporte a crianças e professores nas salas de aula tradicionais. (...) computadores e tecnologias de informação e comunicação (TIC) de tecnologias podem ser um benefício significativo para as crianças com deficiência e facilitar a aprendizagem flexível. Para muitas crianças, a comunicação muitas vezes pode ser difícil e TIC permitem maior interação com as pessoas em seu ambiente imediato e promovem a comunicação, interação, cognição e aprendizagem. Usar

computadores e tecnologia assistiva relacionada em actividades educativas ajuda as crianças a ganhar autoconfiança, habilidades sociais, habilidades de comunicação, habilidades motoras brutas e fina, habilidades e uma ampla gama de habilidades e conhecimentos necessários para resolver problemas diante da sociedade (p. 74).

Porém, as limitações das Pessoas com Deficiências (PCDs), seja nos seus movimentos, cognição, linguagem expressiva, visão, audição, comportamento, ou ainda, a combinação de duas ou mais deficiências, encontram, muitas vezes, uma dificuldade suplementar ao confrontar-se com um sistema educacional que falha em disponibilizar os recursos de acessibilidade, no sentido de minimizar estas dificuldades, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Pensando-se na interrelação, escola, professores, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aprendizagem e alunos com deficiências, esta pesquisa de investigação doutoral, intitulada, “Gestão da Diversidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência: As Tecnologias de Informação e Comunicação como Recurso Pedagógico nas Escolas Municipais do Ensino Regular de Taquara”, toma como relevância o conceito de diversidade nas suas diferentes abordagens, seja a partir da identidade social, da identidade pessoal e da contemplação das diferenças, como das similaridades, pois percebe-se que as definições quanto ao termo diversidade, normalmente se detêm à raça, etnia e gênero, havendo necessidade de ir-se um pouco mais além, como Nkomo e Cox Jr. (2007), enfatizam quanto às diferenças individuais entre pessoas, preconizando muito mais a identidade do sujeito do que somente os quesitos acima descritos, pensamento este que vem tendo muita notoriedade. Como exemplo, em tratando-se de inclusão escolar diante do conceito da diversidade, a definição de Sanchez (2010) ao referenciar a preocupação em aprofundar este termo, no momento, em que faz a seguinte citação:

Atuar no âmbito da inclusão exige o compromisso com a chamada ‘ética da diversidade’, que parte da premissa do direito à diferença, na qual todos os indivíduos e coletivos possuem atributos distintos e, assim, podem aportar seus valores para a construção dessa sociedade inclusiva que se almeja, aproveitando ao máximo as capacidades dos grupos heterogêneos; com esse objetivo, cada uma das pessoas é valorizada pelo que é e por suas potencialidades, independente de sua idade, sexo, raça, etnia, habilidade, etc. (p. 56).

Seguindo estas reflexões, tem-se ainda a contribuição de Adiron (2010) ao fazer a aprofundar o conceito da diversidade visando a equidade social:

A cultura da diversidade vai nos permitir construir uma escola de qualidade, uma didática de qualidade e profissionais de qualidade. Todos terem os de aprender a ensinar a aprender. A cultura da diversidade é um processo de aprendizagem permanente, onde TODOS devemos

aprender a compartilhar novos significados e novos comportamentos de relações entre as pessoas. A cultura da diversidade é uma nova maneira de educar que parte do respeito à diversidade como valor (p. 71).

Por esta questão, sabe-se que as PCDs encontram-se incluídas nesta temática e, portanto, são merecedoras de fazer valer a legislação em prol delas, especificamente quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), colaborando no direito à cidadania (Aranha, 2005), o que salienta a relevância de dotar os professores de conhecimentos sobre a utilização destes recursos durante o processo de facilitação de ensino e aprendizagem destes alunos, que encontram-se em processo de inclusão, seja por transtornos globais do desenvolvimento, motores, visuais, auditivos, ou cognitivos. Considera-se ainda a importância destes recursos no processo de aprendizagem, não somente dos conteúdos dos planos curriculares, mas também, das disciplinas extracurriculares, tais como psicomotricidade e Atividades de Vida Diária (AVD), como alimentação, vestuário e higiene.

Da mesma forma, o novo paradigma educacional voltado para a inserção das TIC nas práticas curriculares, frente a uma sociedade globalizada (Penteado, 2000), exige um educador diferenciado, com competências flexíveis, capaz de adaptar-se às constantes mudanças tecnológicas, seja em qual for o setor educacional que atue. Ao tratar-se da inserção das TIC no processo de inclusão escolar, torna-se fundamental a competência dos professores na utilização destes recursos durante o processo de facilitação de ensino e aprendizagem das PCDs, ao nível curricular e extracurricular (Moran, 2004).

Neste sentido, por não haverem estudos científicos comprobatórios da utilização das TIC por PCDs nas Escolas Regulares Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Taquara - Rio Grande do Sul (Brasil), e tomando como relevância o parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>8</sup>, esta investigação procurou saber *in loco* se o amparo do uso das tecnologias na educação especial, bem como da formação de seus

---

<sup>8</sup> Parecer CNE Nº 17/2001 - CEB - Aprovado em 3.7.2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tendo como relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvania Figueiredo Gouvêa. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/PARCNECEB17\\_01.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/PARCNECEB17_01.HTM)

professores, estariam em coerência como o que consta no parecer citado, em seu item 05, artigo, 6º, ao descrever:

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais.

Sendo assim, esta pesquisa de cunho interpretativo, recorrendo a uma metodologia quantitativa e qualitativa, procurou fazer o levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara para o atendimento aos estudantes com deficiência; conhecer as percepções e as perspectivas dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos, bem como, dos benefícios pedagógicos, curriculares e extracurriculares; analisar a perspectiva dos professores quanto à utilização que é feita destas tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem, considerando ainda se há limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.

Com base nestas intenções, definiu-se as seguintes questões de partida:

- Que recursos tecnológicos estão disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara, com vista à inclusão das pessoas com deficiência?
- Os professores sentem-se qualificados para os utilizar? Em que medida?
- Que uso é feito desses recursos por parte dos professores? Em que contexto e com que objetivos?
- Que limitações existem face ao uso desses recursos?
- Que benefícios estão a resultar da sua aplicação?

Outro assim, estas questões conduziram à definição do objetivo geral e dos objetivos específicos desta investigação:

Objetivo Geral: Caracterizar o uso de tecnologias com vista à inclusão dos alunos com deficiências nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara.

Objetivos Específicos:

- Inteirar-se dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara para o atendimento aos estudantes com deficiência;
- Conhecer as percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos;
- Analisar na perspectiva dos professores a utilização que é feita destas tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem;
- Conhecer as perspectivas dos professores sobre os benefícios pedagógicos, ao nível curricular e extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias; e,
- Analisar as perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.

Para a análise do estado de arte, foi realizado um levantamento das teses e dissertações desenvolvidas nos últimos 10 anos voltadas aos temas relacionados ao uso das tecnologias de inclusão e comunicação no processo da Educação Especial, tendo como participantes, professores e com estudantes com deficiências. Este levantamento teve como instrumento, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, sendo identificado seis trabalhos que se considerou relevantes pela sua relação com o estudo proposto, sendo sumariados, mais abaixo, no quadro 1.

Por meio da análise desses trabalhos, pode-se observar que somente um autor fez uso da metodologia mista, sendo a forma mais frequente, a qualitativa. Com esta constatação, considerou-se interessante haver mais trabalhos investigativos que contemplem a forma metodológica mista nos cursos de doutoramento, no sentido de ter-se uma melhor noção de realidade, objetivando-se uma interpretação mais aprofundada, indo em consonância com os significados da população pesquisada e a problemática levantada, a par de um mapeamento mais amplo da problemática na população em estudo, atendendo às perspectivas de diversos intervenientes. Pode-se também observar que as

populações analisadas na maioria dos trabalhos do estado da arte focam-se muito mais sobre os professores e, no caso desta pesquisa, deu-se também ênfase ao processo de aprendizagem das PCDs.

Da mesma forma pode-se constatar que nenhuma das teses analisadas procurou destacar as melhoras alcançadas em relação aos conteúdos curriculares e/ou extracurriculares, somente concluindo da importância destes instrumentos tecnológicos como recursos pedagógicos. Sendo assim, esta investigação procurou destacar a relação entre o uso das tecnologias e as diferentes aprendizagens curriculares e extracurriculares, nos contextos escolar e familiar.

Data	Doutoramento /Mestrado /Instituição	Autor/ Título	Objetivos	Metodologia	Principais resultados
2007	Doutoramento / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil	Andrea dos Santos Rodrigues/ A informática como uma ferramenta de apoio à deficiência visual	Auxiliar no processo de inclusão de alunos com deficiência visual por meio de um centro de apoio pedagógico virtual, denominado de CAP, bem como, possibilitar trocas de conhecimentos entre diferentes comunidades virtuais.	Pesquisa-ação com utilização do protótipo: CAP-Centro de Apoio Pedagógico (virtual); técnica de recolha de dados: entrevistas estruturadas coletiva e individual, questionários e formulários; participantes da pesquisa: professores e alunos com deficiência visual dos ensinos: superior, médio e fundamental de escolas para esta deficiência e de duas universidades;	Sistema da Educação Especial no Brasil apresenta dificuldades financeiras para inserção de novas tecnologias e material pedagógico adaptado ao Braille; falta de preparação dos docentes nos níveis de graduação e pós-graduação com as novas tecnologias e na adaptação curricular com estudantes com deficiências; desconhecimento das leis e direitos pelos docentes e da maioria das pessoas em geral em relação às pessoas com deficiências.
2012	Doutoramento / Universidade	Jaime Emanuel Moreira	Investigar e desenhar uma proposta de um	Pesquisa descritiva-exploratória de	As tecnologias são um adjuvante e promotor da

	de Aveiro, Portugal	Ribeiro/ As TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico	programa de formação contínua focalizado na utilização das TIC na Educação de Alunos com NEE, dirigido a Docentes de Educação Especial e a Coordenadores.	natureza híbrida, integrando componentes; Instrumentos de recolha e dados: inquérito nacional por questionário para levantamento de necessidades de formação; seguindo-se um estudo de caso, no qual foi implementada uma ação de formação com base nos resultados obtidos. Para o estudo de caso foram utilizados três momentos de autoavaliação que, conjugados com a avaliação dos formandos e a avaliação da formação, permitiram especificar um modelo de formação.	escola inclusiva cujo aproveitamento depende de profissionais qualificados e devem ser utilizadas por todos os que integram a escola atual; necessidade de formação inicial e contínua por parte dos professores; criação de uma oficina de formação contínua; buscar na legislação, quando necessário, a aquisição dos recursos tecnológicos nos diferentes ambientes educacionais.
2013	Mestrado/ Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal	Joana Rita Domingues Gonçalves/ As T.I.C. como recurso à inclusão de crianças com N.E.E.	Análise dos efeitos (positivos ou negativos) das T.I.C. na aquisição de novas aprendizagens em contexto de sala de aula e saber se as crianças com N.E.E. são beneficiadas no processo de inclusão com o apoio das T.I.C.	Investigação qualitativa, com recurso a algumas estratégias quantitativas. Participantes: 30 professores da educação infantil; técnica de recolha de dados: Inquérito por entrevista	Na escola as T.I.C. devem ser integradas nas atividades educativas e diárias dos indivíduos, para que não representem mais uma barreira; as ferramentas de apoio contribuem para o aumento da qualidade de vida dos utilizadores, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas

					funcionais, de forma a reduzir a dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos; necessidade de construir-se uma adaptação curricular adequada às necessidades.
2014	Doutoramento / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil	Melânia de Melo Casarin/ O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão do aluno com deficiência	Identificar as dificuldades encontradas pelos <b>professores</b> da rede pública estadual quanto ao uso de tecnologias de informação e de comunicação.	Pesquisa qualitativa; técnica de recolha de dados: entrevista semiestruturada, observação participada e diário de campo; participantes da pesquisa: alunos matriculados nas escolas municipais de ensino fundamental com deficiências;	Resistência inicial dos professores ao uso do laptop em sala de aula; sentimento de equidade e de pertença dos estudantes com deficiências ao terem um laptop para si; inserção ao mundo digital das pessoas com deficiências; reconhecimento dos pais e alunos quanto a importância destas ferramentas para o aprendizado
2014	Especialização / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil	Mara Rosane Noble Tavares/ Inclusão e prática pedagógica: dificuldades e desafios	Mapear os motivos que levam os professores a utilizarem as TIC na prática pedagógica.	Pesquisa qualitativa na forma de mapeamento; técnica de recolha de dados: diário de campo; participantes da pesquisa: professores de ensinos fundamental e médio da rede pública;	Dificuldade na adoção do uso de TIC por várias justificativas apresentadas pelos professores (disponibilidade das ferramentas, interesse, técnicos especializados, etc.), havendo a necessidade da promoção destes recursos nos níveis superiores durante a formação destes professores.

2015	Doutoramento / Universidade do Minho, Portugal	Rui Fernando Oliva Teles / Tecnologias para a inclusão: centros de recursos virtuais no apoio às necessidades educativas especiais	Apresentar uma proposta formativa integrada que contemple a concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um centro de recursos virtual no domínio das tecnologias de apoio, articulado com um centro de recursos físico já existente a um grupo de docentes dos grupos disciplinares da educação especial.	Pesquisa intervencionista de investigação-ação; metodologia de estudo de caso, e avaliação de um centro de recursos virtual no domínio das tecnologias de apoio; instrumentos de recolha de dados basearam-se nas interações dos 25 docentes participantes e na análise de diversos tipos de documentos e questionários.	Constatação de que as tecnologias de apoio podem ser excelentes facilitadores da atividade e participação das crianças com NEE, porém, os docentes de educação especial possuem pouca ou nenhuma formação nesta área; resultados satisfatórios por parte dos docentes envolvidos por meio do modelo tecnológico proposto.
------	--	--	--	--	---

Quadro 01. análise do Estado da Arte.

Por se tratar de uma temática tão abrangente e contemporânea e indo a favor de Quivy e Campenhoudt (1995), ao descreverem a investigação científica como um processo de inquérito que busca soluções a questões complexas, esta pesquisa buscou colaborar com a mudança de paradigmas de uma comunidade educacional inclusiva, conforme encontram-se descritos nos parágrafos abaixo uma síntese de cada capítulo, bem como, tem em vista sensibilizar o Governo Municipal, de acordo com o resultado da pesquisa, preconizando com uma educação global, voltada à formação de cidadãos críticos, conscientes do seu papel no processo de construção de uma sociedade mais justa, equânime e humana.

De uma forma sucinta, as descrições dos capítulos seguem o seguinte roteiro:

Capítulo I- “Globalização e Educação: o Entrelaçamento dos Povos abrindo espaços para a Educação Intercultural”, tendo como objetivo destacar a importância de uma educação para todos, sendo ilustrada pelos seus subcapítulos envolvendo reflexões sobre o diálogo intercultural; a importância da sensibilização das esferas governamentais diante

da equidade social, e das novas competências e estratégias pedagógicas dos professores frente à diversidade da população discente, finalizando com algumas reflexões.

Capítulo II- “A Educação Inclusiva e o Reconhecimento nas Orientações Internacionais: OCDE, Banco Mundial, FMI, UNESCO e suas atuações no Brasil”, enfatizando-se a preocupação das diferentes entidades internacionais para que se faça jus a uma educação equânime, sendo estas instituições, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE). Ainda neste capítulo procurou-se desenvolver a forma como está atuando a educação inclusiva no Brasil e o conceito de inclusão pelas diferentes organizações no contexto mundial.

No capítulo III- “Perspectiva histórica das Pessoas com Deficiências- PCDs nos espaços escolares”, procurou-se tratar das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências em sua trajetória histórica e os desafios de fazer-se, de fato, uma educação inclusiva, envolvendo não somente socialização, mas o que realmente deve priorizar os espaços educacionais, uma aprendizagem com eficiência considerando a necessidade de formar professores, continuamente, frente ao processo da Educação Especial; o reconhecimento dos recursos tecnológicos de Informação e de comunicação como meios facilitadores de comunicação e de aprendizagem nas escolas e, por último, citação de alguns exemplos práticos do uso das TIC em escolas inclusivas.

No capítulo IV- Metodologia do trabalho investigativo, sendo relevadas as escolhas metodológicas adotadas, com a descrição contextualizada do campo observado; o *design* metodológico; os participantes do estudo; as técnicas de recolha de dados, questionário, entrevistas semiestruturadas, análise documental e os procedimentos realizados; as técnicas de análises de conteúdo e estatística utilizadas; o cronograma; e por último, os cuidados éticos;

No capítulo V- Apresentação dos dados com as análises, de conteúdo, documental e estatística, feitas por meio dos documentos coletados, dos questionários aplicados e das entrevistas semiestruturadas, com a caracterização dos diferentes participantes da investigação.

No capítulo VI- Discussão, feita por meio da triangulação dos resultados apresentados pelos instrumentos da pesquisa, considerando os objetivos que motivaram esta investigação, correlacionando-se a fundamentação teórica e as seguintes análises: dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara com vista à inclusão das pessoas com deficiência; das percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos; da perspectiva dos professores frente a utilização feita das tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem; do conhecimento quanto às perspectivas dos professores sobre os benefícios pedagógicos, ao nível curricular e extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias; e, das perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.

Finalizando, as Conclusões, com suas considerações finais da pesquisa, suas limitações e as sugestões para novos processos investigativos. Destacam-se como principais conclusões do estudo, primeiramente, a prerrogativa inclusiva que, infelizmente, ainda não funciona com equidade nos espaços escolares investigados e, como pôde ser constatado, os resultados negativos não são causados pelo Governo Municipal, pois percebeu-se a sensibilidade e os esforços dos gestores em fazer valer os direitos dos estudantes com deficiências, inseridos na rede de ensino regular; como também, a dificuldade do Governo Federal em fazer valer, na prática, o que preconiza as diferentes legislações, internacional e nacional, o repasse de verbas em prol de uma educação para todos, oportunizando direitos iguais aos seus discentes, em destaque os estudantes com deficiências; e, formar e possibilitar a competência contínua dos seus docentes no processo da Educação Especial.

No anexo encontram-se disponíveis os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta pesquisa, questionário e os guiões (questionário e entrevistas). As transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com a diretora e as educadoras, conforme orientações desta Universidade, foram entregues em pen-drive para a comissão científica à título de comprovação e/ ou apreciação.



## **Capítulo 1**

### **Globalização e Educação: o Entrelaçamento dos Povos abrindo espaços para a Educação Intercultural**



## Introdução

No contexto atual percebe-se que o desenvolvimento das sociedades, segundo elucidações de Payet (2005) e Candau (2008), tem determinado uma nova configuração de conexão entre pessoas de diferentes etnias, religiões, culturas, condição social, gênero, bem como, e, principalmente pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC. Este cenário, denominado de globalização, “(...) torna-se fruto do crescente desenvolvimento da civilização e do avanço das tecnologias”, conforme Pereira (2001, p. 95), mas também provoca inúmeras mudanças nos diferentes cenários, sejam eles social, económico, cultural ou educacional (Morgado, 2009).

Dentre os diferentes conceitos de globalização, encontra-se na literatura a descrição, considerada clássica, feita por Martinez (1997), descrito por Ryszard<sup>9</sup> (2001), estando esta terminologia vinculada ao capitalismo e às mudanças tecnológicas, as quais o mundo tem vivido:

No geral, a globalização é um novo estágio de desenvolvimento capitalista, cujas características básicas são a desregulamentação dos mercados, os processos de trabalho e da força de trabalho, a privatização das economias, com base em mudanças tecnológicas centradas no uso da microeletrônica e a utilização generalizada das novas tecnologias, tais como robótica, automação, tecnologia da informação, biotecnologia e biogenética (pg. 84).

Porém, Held e McGrew (2001) esclarecem que o conceito de globalização não se encontra circunscrito somente a uma definição única, visto que se trata de um termo atemporal, relacionado diretamente às diferentes mudanças que permeiam uma sociedade,

(...) não existe uma definição única e universalmente aceite para a globalização [...] a globalização tem sido diversamente concebida como ação à distância, como compreensão espaço-temporal, como interdependência acelerada, como um mundo em processo de encolhimento e, entre outros conceitos, como integração global, reordenação das relações de poder inter-regionais, consciência da situação global e intensificação da interligação inter-regional. (pag.11)

Giddens (2007) descreve que o termo globalização “(...) é hoje amplamente utilizado para designar a “crescente interdependência entre indivíduos, países e regiões” de forma

---

<sup>9</sup> In Ryszard (2001, pg. 84). Original: En términos generales, la globalización constituye una nueva fase del desarrollo capitalista, cuyos rasgos básicos son la desregulación de los mercados, de los procesos laborales y de la fuerza de trabajo, la privatización de las economías, sobre la base de cambios tecnológicos centrados en el uso de la microelectrónica y la generalización en el uso de nuevas tecnologías como la robótica, la automatización, la informática, la biotecnología y la biogenética. Tradução da autora.

*abrangente – económica, política, cultural, comunicacional.*” (In. Seabra, 2015, p. 79) Como também nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Lisboa (1994), o sistema mundial é definido pelas interconexões e interdependências entre os Estados e as sociedades:

Descreve o processo pelo qual os acontecimentos, as decisões e actividades levadas a cabo numa parte do mundo acarretam consequências significativas para os indivíduos e sociedades em zonas distintas do globo. A globalização compreende dois fenómenos distintos: alcance (extensão) e intensidade (profundidade). Por um lado, define um conjunto de processos que abrangem a maioria do globo e que actuam mundialmente; o conceito tem por isso uma conotação espacial. Por outro lado, está também implícita uma intensificação dos níveis de interacção, interconjugação ou interdependência entre os estados e sociedades que constituem a comunidade mundial (Grupo de Lisboa, 1994, p. 47).

Nas análises de Santos (2006), diante de suas pesquisas, o autor conceitua o termo globalização vem se expandido no planeta, porém no sentido plural, *globalizações*, pois no seu entender, existem, nos tempos atuais, um conjunto de relações sociais formadas pelas relações de diferentes poderes, podendo ter como consequência a exclusão ou inclusão, dependendo das suas localizações, definindo o conceito em *localismos globalizados*, *globalismos localizados*, *cosmopolitismo e herança comum da humanidade*, considerando os localizados hegemônicos em contrapartida das duas últimas formas que se reinventam e levam à emancipação social. Diante destes resultados, o pesquisador retoma reflexões significativas relacionadas às diferentes globalizações, principalmente no cenário brasileiro, no que envolve educação, políticas sociais e seus riscos para com a sociedade. Suas análises passam a ser importante para todos aqueles que colaboram, por meio de suas pesquisas investigativas, para uma sociedade mais equânime.

Ao analisar-se essas interdependências, fica evidente o quanto a educação é envolvida pelos efeitos da globalização. Em função destas interferências, Morgado (2009), reitera a necessidade de haver novas políticas educativas, por meio de movimentos globais, voltadas à regulação transnacional. Da mesma forma a Comissão Europeia tem demonstrado, conforme, Seabra (2015, p. 82), uma preocupação em investir na área educacional, no sentido que se tenha,

(...) uma sociedade de aprendizagem. Esta aprendizagem não se limita, no entanto, a ser vista como ferramenta para o emprego e a competitividade, mas também para a integração europeia – daí a importância que tem sido dada à aprendizagem de línguas estrangeiras –, para o combate à exclusão e para a construção de uma cidadania crítica e participativa. Na prática, estas preocupações expressam-se em linhas de ação: i) encorajar a aquisição de novos conhecimentos (reconhecimento de competências, promoção da mobilidade, investimento em software educativo); ii) aproximar as escolas e o mercado de trabalho (relação entre as escolas e as empresas no âmbito da formação profissional e estágios); iii) combater a exclusão (políticas

de segunda oportunidade, voluntariado); iv) proficiência em três línguas europeias (qualidade e avaliação desta formação) e v) investimento em formação (encarada como investimento em capital humano).

Diante dos efeitos da globalização, muitos autores, como Casassus (2001), Dale (2009) e Robertson (2009), reforçam do favorecimento da composição de novos espaços, comissões, ou de blocos supranacionais, criados com objetivo de uma maior integração sob todos os aspectos, como por exemplo, Mercosul<sup>10</sup>, constituído pelos países, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, assinado em 26 de março de 1991, primeiramente denominado de Tratado de Assunção, posteriormente, Mercado Comum do Sul- Mercosul; como também o exemplo da União Europeia<sup>11</sup>, composta por 28 países, sendo criada após a Segunda Guerra Mundial; ou então o Processo de Bolonha<sup>12</sup>, firmado por 29 países europeus em 1999, sendo os objetivos atuais destes blocos, não tão somente o que envolve as questões políticas, econômicas, mas também, a preocupação com a educação, no que se refere o currículo, língua em comum, mobilidade, e tantas outras questões pertinentes a esta importante área, formadora do ser integral.

Ao relacionar globalização e educação, Dale (2004) esclarece da necessidade de conceituar-se duas terminologias, considerando os efeitos de uma na outra, respectivamente, bem como, as mudanças necessárias para que haja uma educação de direito:

Eu sugiro que uma teoria efectiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequencia, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação (p. 425).

---

<sup>10</sup> Refere à: “(...) a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes.” Disponível em <http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul>

<sup>11</sup> Objetivo inicial, “(...) incentivar a cooperação econômica, partindo do pressuposto de que se os países tivessem relações comerciais entre si se tornariam economicamente dependentes uns dos outros, reduzindo assim os riscos de conflitos.” Disponível em [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief\\_pt](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_pt)

<sup>12</sup> Tratativa: “(...) processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objectivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. ” Disponível em [uc.pt/ge3s/pasta\\_guia\\_ge3s/proc\\_bolonha/](http://uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/proc_bolonha/)

Da mesma forma, o autor percebe que diante da diversidade que o próprio processo da globalização gera, os Estados podem não progredir, preocupando-se muito mais com a aquisição de novas tecnologias, do que com o capital humano:

A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (p. 424).

Para tanto, Dale (2004) inter-relaciona duas abordagens teóricas, sendo uma resultante do trabalho de John Meyer (apud Dale, 2004, p. 425), denominado de *Cultura Educacional Mundial Comum- CEMC*, estando mais voltada as questões culturais do que necessariamente educacionais, com modelos curriculares universais, denominada pelo autor de *cultura histórica universalista dominante*, diferentemente da percepção de Dale, intitulada de, *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação- AGEE*, enfatizando “(...) a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (Dale, 2004, p. 426).

Segundo Antunes (2004), nas últimas décadas, a relação da globalização e educação, em sua análise científico-social, tem resultado em duas vertentes de investigação, objetivando a abrangência de novas tendências que ocorrem em “(...) *escalas global/supranacional e nacional*”. Conforme a autora, de um lado há:

(...) um conjunto de estudos que enfatiza a difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, como parte de um processo de globalização cultural de longa duração (...), tendo como principais actores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras.

Já do outro lado, voltado ao *campo da sociologia das políticas educativas*, há a construção de um planeamento teórico, sendo analisado em,

(...) uma agenda globalmente estruturada para a educação; neste sentido, procura-se construir uma problemática capaz de explicar quer a especificidade dos processos nacionais, quer as suas interacções (mais ou menos intensas, mediadas ou difusas) com dinâmicas transnacionais e globais (Antunes, 2004).

Apesar de todos os esforços dispendidos por países, comissões, ou fóruns, no sentido que haja um maior equilíbrio e justiça, Oliveira (2009) destaca quatro consequências da globalização no que tange à educação:

a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo

produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor (p. 740).

Em função destas conseqüências, em vista da diversidade social que resulta destas transformações, fazendo-se uma analogia no contexto histórico dos direitos humanos, observa-se que em muitos países, buscaram fazer valer os direitos determinados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada no ano de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), porém, diante destes novos grupos sociais e realidades geopolítica-cultural multifacetados, fica evidenciado o quão distante ainda se encontra o sentido de igualdade, como pode ser analisado no Brasil, em suas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Ronca<sup>13</sup>, 2012):

Apesar da inegável importância desse documento, que afirmou a universalidade dos direitos humanos a partir do reconhecimento da igualdade entre todos, identificou-se que nem todos os sujeitos humanos eram alcançados, pois em muitas sociedades foram sendo construídas desigualdades estruturantes que, na realidade, impediam que todos os indivíduos tivessem os seus direitos assegurados (p. 62).

Todavia, nas relações sociais diversificadas, diante dos conflitos gerados por ideias divergentes, percebe-se que há muita dificuldade em lidar com as diferenças, seja no ambiente educacional, profissional ou religioso, pois estas relações em muito tem gerado preconceito, discriminação, estereótipos, ou ainda, um *conceito rígido* que o indivíduo faz (Oliveira, 2002), diante da conduta no outro, não considerando a sua contextualização, a sua história, resultando, muitas vezes, em conseqüências desastrosas como o *bullying*, violências e guerrilhas, impactando o mundo com ideias e comportamentos radicais.

Para entender-se melhor este entrelaçamento, educação e o efeito da globalização, faz-se necessário adentrar na história e compreender como tem-se dado este processo.

Charlot (2007) descreve que esta relação, educação e globalização, se originou na década de 60 em virtude do papel preponderante do crescimento industrial, fazendo com as escolas construíssem os seus projetos pedagógicos em conformidade com a demanda dos produtos industrializados, o que a autor denominou este período de *lógica econômica*.

---

<sup>13</sup> Síntese elaborada pelo conselheiro, Antônio Carlos Caruso Ronca, conforme parecer CNE/CP nº 8/2012, tendo como relatora, Rita Gomes do Nascimento.

Como resultante desta demanda, houve um aumento do número de trabalhadores pela década de 80, etapa designada de *lógica socioeconômica*, resultando em uma maior qualificação de funcionários. Após este período, dá-se início à proposta de construção de uma sociedade mais justa e ao processo de globalização, assinalando por Charlot como fenômeno *econômico-político*, dando sequência aos pensamentos de uma ideologia neoliberal. Para o autor, após a década de 80 é que se deu o fenômeno propriamente dito da *globalização* envolvendo a sociedade e a economia, porém, ainda com poucos reflexos nos ambientes educacionais.

Na sua última forma didática de ilustrar a história do entrelaçamento entre a educação e a globalização, Charlot, descreve o quarto fenômeno, ou seja, *movimento que aceita a abertura mundial*, mas que ao mesmo tempo não há uma concordância com a lógica neoliberal da globalização, que teria como objetivo principal a *solidarização* da espécie humana.

Morin (2000) também reforça a preocupação em haver uma sociedade preocupada com o seu futuro quando descreve: "*Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade*" (p. 78).

A preocupação em *solidarizar* a humanidade tem sido a temática de diferentes Fóruns Sociais Mundiais, sendo o primeiro nascido em Porto Alegre, cidade localizada no sul do Brasil, em 2001, tendo o seguinte conceito e preocupação <sup>14</sup>,

(...) é um movimento pela cidadania planetária e pelo direito à educação. Constitui-se em um espaço de constante diálogo entre todas e todos os que, no mundo globalizado, levam adiante projetos de educação popular e de enfrentamento ao neoliberalismo, seja em esferas públicas, governamentais ou não, coletivas ou de pesquisa.

Neste primeiro encontro foram discutidas temáticas voltadas a produção de riquezas; a sustentabilidade planetária; a reprodução social e a sua afirmativa civil nos espaços públicos; e, o poder político na a sua ética perante à sociedade contemporânea.

Posteriormente a este evento de 2001, muitos outros momentos ocorreram, favorecendo à criação do Fórum Mundial de Educação<sup>15</sup>, sendo muitos destes fóruns

---

<sup>14</sup> <http://www.forummundialeducacao.org>

<sup>15</sup> <http://www.forummundialeducacao.org>

sucedidos em diferentes países. Porém, apesar dos compromissos elencados nas *cartas dos fóruns*<sup>16</sup>, a humanidade ainda se encontra distante da equidade social, não atingindo o objetivo maior que seria a *solidarização* da espécie humana.

Para Santos (2002, p. 26), o efeito da globalização vem trazendo uma configuração diferenciada de organização, passando de institucional, para transnacional, gerando “(...) *um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo*”, conduzindo a desigualdades, porém o autor defende que este cenário seria transitório.

Acredita-se que o efeito da globalização e do neoliberalismo, principalmente após o término da Segunda Guerra Mundial, vem se fundindo em um só a cada novo dia, visto que o consumidor requer novas tecnologias, havendo uma maior concorrência entre fabricantes e aumento de produção, formando assim, um ciclo constante. Como aspecto positivo do pensamento neoliberal tem se visto uma progressão de valores morais na maioria das sociedades, considerando que a globalização tem feito com que o indivíduo tenha um novo olhar sobre as suas propostas de vida em respeito à de outrem, havendo uma percepção de estar-se, constantemente, inserido num convívio diário de pessoas de diferentes posicionamentos, sejam eles, religioso, político, étnico, gênero, classe, raça.

No que se refere à educação, a globalização tem oportunizado uma reconstrução de novos conceitos diante da diversidade, ao mesmo tempo em que há a necessidade de modernização dos espaços educacionais, não somente ao que se refere os aspectos materiais, como laboratórios, salas de informática, mas principalmente os métodos de ensino, em função dos pensamentos diversificados, contribuindo com uma globalização mais humanitária.

O efeito deste desenvolvimento social, acrescido da globalização gerada pela revolução Tecnológica da Informação e Comunicação- TIC, segundo Moran, Masetto e Behrens (2004), vem resultando na facilitação do acesso de novas informações, novos conhecimentos, bem como, na aproximação do contato interpessoal, seja nos espaços educacionais, profissionais ou propriamente no meio doméstico. Em vista desta constante modificação social e dos meios de comunicações, facilitadores e de aproximação das

---

<sup>16</sup> [http://www.forummundialeducacao.org/?page\\_id=453](http://www.forummundialeducacao.org/?page_id=453)

pessoas, beneficiadas por meio do uso das TIC, ainda há um conjunto de desafios que devem ser enfrentados pelo efeito da globalização.

Por meio da interação da diversidade como um todo, percebe-se que há, como aspecto positivo, uma maior aprendizagem entre o resultado destas correlações, mas também, há os efeitos negativos, principalmente no meio social, sendo percebidos por meio da promoção de incitações em diferentes setores, seja eles, social, religioso, econômico, educacional, político ou familiar, podendo ser demonstrados por meio do trabalho de Cabecinhas (2004), como de tantos outros autores, a percepção de preconceitos, estereótipos e exclusão social- profissional.

Todavia, fazer com que haja uma adequação justa, que contemple estes grupos diferenciados e suas necessidades, indo em concordância a uma vida digna, tem sido a meta dos governantes e sistemas educacionais de vários países.

Como lidar com estes transtornos sociais de uma sociedade cada vez mais diversificada, fazendo com que haja uma maior independência entre os indivíduos, uma maior sensibilização universalista e o respeito à *homodiversidade*, tem sido o maior desafio em diferentes países.

Por acreditar na importância do papel da escola frente à diversidade, Morin (2000, p.16) descreve que a educação pode ser um meio para enfrentar “(...) *os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar (o) seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo*”, como também enfatiza que a economia global deverá preocupar-se em oportunizar direitos a todos, no que se refere o acesso ao trabalho decente, liberdade, segurança, e principalmente na educação.

Adentrando nos efeitos contínuos da globalização em detrimento do neoliberalismo, conforme elucidação de Libâneo e Oliveira (1998, p. 606), percebe-se que ambas transformações encontram-se intrinsecamente ligadas e, “*As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado.*” Porém, para Libâneo e Oliveira (1998), estes processos levam a uma “(...) *economia global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social*”,

propiciando ainda, pelas análises dos autores, a “(...) *exclusão social, o desemprego e o aumento da miséria*”.

Por um lado, o capitalismo, no sentido de manter a sua preeminência, procura atingir todas as fronteiras comerciais, trazendo consigo a revolução tecnológica, aumentando mais ainda o efeito da globalização,

A onda da globalização e da Revolução Tecnológica encontra os países (centrais ou periféricos, desenvolvidos ou subdesenvolvidos) em diferentes realidades e desafios, dentre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas, tais como a América do Norte, Japão e União Europeia (Libâneo e Oliveira (1998, p. 599).

Do outro lado, ao analisar-se os aspectos positivos destes efeitos: revolução tecnológica, neoliberalismo e globalização, percebe-se uma nova sociedade constituída de indivíduos que constantemente encontram-se na posse de novos conhecimentos, ou conforme Libâneo e Oliveira (1998), designam, *sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica*, o que vem a favorecer a interculturalidade de diferentes autores, considerando as suas diversidades, no caso específico desta tese, a inclusão de pessoas com deficiências, assunto que será melhor desenvolvido nos subitens deste capítulo.

Da mesma maneira, Delors (1996) e Perrenoud (1997), consideram a formação, a aprendizagem e a competência, preocupações fundamentais para o desenvolvimento do capital humano diante da globalização, propiciando a inovação a empregabilidade, bem como, o crescimento, a competitividade e a inclusão social.

Da mesma forma, Coelho e Correia (2019) consideram o neoliberalismo como “(...) *a manifestação da nova racionalidade global (...)*”, entretanto, identificaram em sua pesquisa o sofrimento humano vivido pelas novas imposições desta preparação para o mercado, resultando em conflitos emocionais e *na banalização de injustiça social*, ou como referem os autores: “o sofrimento social é consequência desse novo ethos-racional capitalista”, não sendo estas sequelas consideradas nas instituições educacionais, pois,

(...) o sofrimento administrado pelas instituições sociais modernas que educa os corpos para a sociabilidade ao sistema dominante e os mecanismos subjetivos de defesa que são desenvolvidos para sobrevivência do indivíduo; além da nova racionalidade mercantilista que faz do ser social uma empresa instrumental que esteriliza as relações humanas e exacerba o individualismo competitivo e hostil.

Em suas conclusões, os autores reforçam na necessidade de haver uma melhor correlação entre as propostas pedagógicas tradicionais e da nova escola integral que prepare o sujeito para este novo mundo,

(...) devemos conciliar as teorias educacionais tradicionais vigentes e cotejá-las às perspectivas educacionais que estejam fora do “centrismo epistemológico” para ouvirmos vozes da periferia, da heterodoxia, da vida humana. (...) Não se trata de apologia ao sofrimento, mas sim o seu contrário. O que discutimos aqui é como podemos fazer uma educação humana que compreenda a vida de quem queremos educar a partir do reconhecimento da vítima do sofrer como sujeito humano.

Já nas pesquisas vinculadas aos alunos de ensino médio, Silva e Silva (2018), reafirmam a conciliação da educação com a preparação com o mercado de trabalho, pois, *“(...) marca a primazia pela racionalidade instrumental e, estritamente, um projeto de sociedade desejada pelos detentores do poder econômico e político.”*. Porém, os autores reiteram do cuidado que se deve ter em não haver uma concorrência desleal diante da falta de estruturação dos espaços educacionais,

A expropriação da classe trabalhadora do acesso de uma educação “multirracional”, em que diversos saberes são valorizados, potencializa o processo de formação de “recursos humanos” para os empreendimentos capitalistas. Atrelemos ao exposto anteriormente a noção de responsabilidade individual pelo próprio desenvolvimento do capitalismo e das economias regionais e locais. Fragmentar a classe trabalhadora em portadores de capital humano e, por isso, potenciais empreendedores, acirra a concorrência no interior da classe por recursos a ela escassos, gerando uma competição generalizada entre aqueles que estão mais ajustados contra os menos ajustados às dinâmicas do capital.

Diante das análises acima expostas, percebe-se que educação com significado e, em conjunto com a preparação do sujeito para o mundo do trabalho na contemporaneidade, envolve muitos novos elementos pedagógicos que as instituições de ensino estão tentando se moldar frente os desafios dos efeitos da globalização, diversidade e do neoliberalismo, no sentido que prepondere a justiça social.

Deve-se reiterar que o papel da educação no contexto da diversificação, desde o ensino básico, superior, ao estudo contínuo, independente da distância e da idade, deveria ser capaz de desenvolver no homem, desde a educação infantil, o convívio sadio com a heterogenia do seu grupo, além de propiciar transmissão de novas aprendizagens, não somente voltadas às propostas curriculares, mas também, extracurriculares. Um ambiente escolar, voltado a uma visão intercultural dos seus gestores, haveria de ser capaz de promover um enriquecimento de novas informações e interações sociais, ao mesmo tempo

em que o indivíduo iria crescendo dentro de uma concepção cada vez mais consciente e com conhecimento significativo a este novo mundo, indo a benefício de Pereira (2001, p. 96), *“É necessário olhar a educação dentro desse contexto globalizado de forma crítica e entendê-la como fonte geradora do conhecimento e transmissão da informação.”*

Por outro lado, a globalização conduz também a que estejam cada vez mais presentes em sala de aula múltiplas identidades, as quais têm criado muito desconforto para os professores, pois este desafio em educar um corpo discente advindo de culturas diferentes, bem como, ensinar as PCDs, em função da inclusão escolar, é uma situação pedagógica pouco teorizada e muito menos ainda, vivenciada nas formações acadêmicas, havendo necessidade de uma formação voltada a atender esta demanda, conforme encontra-se descrito no trabalho desenvolvido pelo Centre for Educational Research and Innovation (OECD, 2010, p. 316), *“A globalização tem de aprender a se beneficiar de suas populações cada vez mais diversificadas. Os professores podem desempenhar um papel fundamental, integrando estudantes com diferentes formações e incentivar a sua realização acadêmica e social”*.

Fazendo-se uma reflexão sobre os diferentes autores acima citados, tais como Delors (1996), Morin (2000) e Perrenoud (1997), percebe-se que ao lidar com uma classe escolar heterogênea, *o interculturalismo* deveria fazer parte da política de formação do professor dentro das instituições de ensino, desde a sua graduação, como também no processo contínuo de formação, visto serem as transformações sociais uma vertente ativa na história contemporânea e, certamente essa é a tendência que se vislumbra para um futuro, onde a equidade moral possa ser vivenciada na vida prática, independente da diversidade. Da mesma forma a relação entre educação e cultura, conforme Portela (1992), *“(...) sempre foram parceiras solidárias, percorrendo juntas uma mesma e conhecida estrada. Teriam intercambiado favores e alguns gestos fraternos ao longo de interminável jornada.”*

Portanto, no sentido que este entrelaçamento se dê de uma maneira equânime, muitos são os desafios, como também, o comprometimento de todos os componentes de uma sociedade, não somente dos gestores educacionais, visto estar esta problemática

inserida em um contexto muito amplo, envolvendo as diferentes esferas governamentais, a família, e a sociedade como um todo.

### 1.1. A Educação e o Diálogo Intercultural

Analisando-se as diferenciações terminológicas de Candau (2008), este trabalho estará utilizando o termo *interculturalismo*, pois considera que a necessidade de aperfeiçoamento do inter-relacionamento, seja o objetivo fundamental para a proposta deste trabalho, principalmente por tratar-se da formação dos professores diante das múltiplas identidades.

Indo-se a favor de Moreira (1995), e analisando o efeito da diversidade, Candau (2002) compreende que a interculturalidade deva promover o diálogo e o senso de igualdade diante de uma população advinda de culturas heterogêneas, ao mesmo tempo, a autora reforça a necessidade que este processo possa ser permanente e democrático.

No sentido que se tenha uma visão de totalidade diante do cenário da desigualdade, Candau (2008) acredita que a educação intercultural deva ser idealizada “(...) *como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram*”. A autora faz uma diferenciação dos termos intercultural- multicultural ao fazer a seguinte constatação:

Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês (p. 8).

Charlot (2007), reforça o *interculturalismo* diante da complexidade cultural contemporânea, buscando um *pluralismo comum*, ou seja, recursos e possibilidades para todos, garantindo a comunicação e a interação entre culturas e grupos, resultando em igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa, prioridades estas enfatizadas no White Paper on Intercultural Dialogue (Council of Europe [CE], 2008, p.7), ao fazer a seguinte referência: “(...) *a igualdade foi um tema recorrente: o desafio de viver juntos em*

*uma sociedade diversificada só poderia ser cumprida se podemos viver juntos como iguais em dignidade.”*

Os entrelaçamentos entre os aspectos positivos e negativos provindos do *interculturalismo*, fizeram com que Moscovici (2003) descrevesse as simbologias sociais existentes nos ambientes e nas relações interpessoais, que ao seu ver, geram novos pensamentos e atitudes, sendo que o aperfeiçoamento de novas ideias sempre estará presente no percorrer deste processo. O autor considera ainda que ao criar-se uma nova informação, esta pode gerar conflito inicial pelo preconceito, mas com o passar do tempo, pode haver uma aceitação desta nova concepção de ver o mundo, pois há a necessidade de respeitar-se a identidade de cada um, indo em concordância do pensamento de Pacheco e Pereira (2007, p. 375): *“Globalização e identidade são duas palavras com sentidos diferentes que jamais estiveram tão próximas, sobretudo se utilizadas na definição das políticas sociais, económicas e culturais”*.

Para Ramos (2007), a abordagem da interculturalidade se dá por meio de diferentes perspectivas, sejam de ordem sociológica, ideológica, estratégica, interdisciplinar, sistêmica, multidimensional, dinâmica, dialética, psicossocial e pedagógica, visto que as problemáticas interculturais implicam no desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, promovendo a conscientização cultural e o diálogo intercultural.

O desafio de novas competências e o diálogo intercultural, por parte do educador, têm sido consideradas ações significativas no cenário da diversidade, pois vão a favor do White Paper on Intercultural Dialogue (CE, 2008, p. 17), quando se lê: *“(...) pode servir a vários propósitos, no âmbito do objetivo primordial de promover o pleno respeito pelos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito”*, colaborando assim, com uma linguagem comum, ao mesmo tempo em que viabiliza a justiça social. Os autores citados no White Paper on Intercultural Dialogue (CE, 2008), reforçam ainda da importância do diálogo intercultural e, principalmente o exemplo ético do educador, ao fazerem a seguinte citação:

Educadores, em todos os níveis, desempenham um papel essencial na promoção do diálogo intercultural e na preparação das futuras gerações para o diálogo. Através de seu compromisso e praticando com os seus alunos e estudantes o que eles ensinam, educadores servem como importantes modelos (p. 32).

Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philippou (2013), definem a competência intercultural como: “(...) a capacidade de responder com êxito aos tipos de situações que apresentam tarefas, dificuldades ou desafios para o indivíduo, isoladamente ou em conjunto com os outros”. Os autores reforçam ainda que competência intercultural, tem um significado mais aprofundado,

(...) é uma combinação de atitudes, conhecimento, compreensão e habilidades aplicadas através de ação que permite, isoladamente ou em conjunto com outros, para: entender e respeitar as que são percebidas por terem afiliações culturais diferentes de si mesmo; responder apropriadamente, efetivamente e respeitosamente quando há interação; comunicar-se com tais pessoas, estabelecendo relação positiva e construtiva, entendendo quando possuem múltiplas afiliações culturais através de encontros com culturas diferentes (p. 7).

Da mesma forma, Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard, e Philippou (2013), consideram significativo que se tenha um olhar diferenciado quando se trata da diversidade, viabilizando a competência intercultural do indivíduo, pois no entender dos autores, há necessidade de discussão, sobre esta problemática com o objetivo de favorecimento igualitário de oportunidades para todos, conforme pode ser analisado:

Para beneficiar da diversidade, é vital que a discriminação, as desigualdades e desvantagens estruturais sejam resolvidos, para garantir que todos são capazes de desfrutar de uma verdadeira igualdade de oportunidades e para participar de encontros interculturais e do diálogo em pé de igualdade. É também vital que a competência intercultural das pessoas seja desenvolvida, a fim de capacitá-los a entender, apreciar e respeitar uns aos outros através das diferenças culturais, e que lhes permitam contribuir ativamente para as sociedades que se beneficiam da diversidade (p. 11).

Para que haja um resultado significativo na formação do *cidadão global*, a interação dos diferentes atores sociais que fazem parte do cenário educacional, Cabecinhas (2004), Freire (1983) e Estevão (2009), sensibilizam os professores a terem um novo olhar sobre a prática pedagógica devido ao convívio diário de pessoas de diferentes posicionamentos, oportunizando assim, uma reconstrução de novos conceitos diante da diversidade.

Tentando-se colocar em prática as competências interculturais no ambiente escolar, durante a formação dos professores, Valente (1989), compreende que a docência é uma atividade educacional, além do simples processo, ensinar e aprender, e que, portanto, o profissional deva fazer uma reflexão da sua prática pedagógica, buscando inovar continuamente, reconstruindo uma nova realidade por meio da própria ação, tomando como relevância a contextualização de debates sadios, desenvolvendo dinâmicas

de sensibilização, ao mesmo tempo em que vai estreitando as relações com as diferenças dos personagens que compõem a sua sala de aula.

## **1.2 O Papel da Educação Intercultural e a Sensibilização das Esferas Governamentais à Equidade Social**

O processo de educação, pela sua obrigatoriedade e por acolher a criança desde a tenra idade, deveria ter o compromisso de participar na formação do cidadão global, preocupando-se com o processo de inclusão, considerando a diversidade da sua clientela, principalmente os menos favorecidos, desenvolvendo a relação sadia por meio do diálogo, do respeito, e das suas potencialidades. Estas mesmas preocupações podem ser analisadas por Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philippou (2013), ao fazerem a seguinte afirmação:

Assim, a fim de alcançar sociedades harmoniosas em que todos são capazes de participar plenamente no diálogo intercultural, o desenvolvimento da competência intercultural através da educação precisa ser implementado em conjunto com e ao lado de medidas para combater as desigualdades e desvantagens estruturais, incluindo a prestação de assistência especial àqueles com desvantagens socioeconómicas, a tomar medidas para combater a discriminação, e à reparação desvantagens educacionais (p. 13).

Com o compromisso de participar no processo de formação do cidadão global, a educação intercultural, conforme Carneiro (2008), deveria ser capaz de capacitar o indivíduo diante da realidade do mundo, jamais excluí-lo, dando-lhe uma condição digna em qualquer meio em que resida, ou estude, fazendo-se necessário para tanto, favorecer o capital humano, social e intelectual concentrado nos indivíduos, porém, deve-se estender a busca destas capacitações não somente aos profissionais da educação, pois para que tudo isso aconteça a contento, além da importância do papel da educação neste processo transformador da educação global, a participação da família, dos diferentes governos, de outros setores, como, empresarial, das ONGs, e de tantas outras entidades essenciais ao processo que busca a preconização da equidade, sob todos os sentidos, como muito bem encontra-se descrito no White Paper on Intercultural Dialogue (CE, 2008),

As autoridades públicas devem ser sensíveis às expectativas de uma população culturalmente diversificada e garantir que as prestações de serviços públicos respeitem as reivindicações legítimas, e ser capaz de responder aos desejos, de todos os grupos na sociedade (p. 42).

De uma forma geral, a proposta de uma nova política educacional, nos diferentes países, que contemple as múltiplas identidades, procura romper conceitos antigos,

preconceitos e criando novos paradigmas que busquem o respeito e a valorização, ou, conforme alerta Gusmão (2000, p. 17), *“Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.”* Importa, assim, que a educação não seja uma ferramenta de opressão da diferença.

Porém, o processo de transformação escolar, tem sido o desafio de vários países, principalmente naqueles em que há um agrupamento heterogêneo maior de alunos, sendo esta constatação referenciada no trabalho no OECD (2010, p. 246): *“A escola deve ser diferente. Estamos tratando de questões controversas e resolução de conflitos. Você precisa estar confortável com a diferença. Este é o desafio de uma sociedade cada vez mais multicultural”.*

A preocupação com a formação dos professores frente à diversidade, preparando seus alunos ao convívio sadio, também é analisada pela Comissão Europeia (2003), quando elucida que a educação global *“só poderá unificar-se num contexto enriquecido por docentes habilitados a corresponder no domínio dos conhecimentos, competências e excelência profissional”*, e que, portanto, faz-se necessário que haja investimentos na área da educação, conforme citação:

Por conseguinte, a globalização implica não só investimentos mais elevados, mas também um processo paralelo de reformas para melhorar a qualidade e a pertinência dos programas curriculares (das escolas, das universidades, da educação de adultos e da formação profissional) e a coerência dos sistemas de educação e de formação na Europa, aumentando a sua visibilidade e o seu reconhecimento noutras regiões do mundo (p. 9).

Quando se pensa em educação em um contexto mais generalizado, ou seja, global, se pensa no desafio maior aos governantes de diferentes esferas e, particularmente, aos países ricos, sendo esta reflexão levantada na Global Campaign for Education (2004), tendo como prioridades, a viabilização do aumento nos gastos na educação, considerando a paridade de gênero no ensino primário e secundário; formação de professores; e acréscimo de habilidades no currículo voltadas à vida sexual e reprodutiva, com o intuito de disseminar informação sobre as doenças sexuais, em ênfase, a AIDS. Estas prioridades ligadas a educação encontram-se fortemente entrelaçadas na elucidação deixada por Nelson Mandela: *“a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.*

No Brasil, as dificuldades em lidar com a diversidade são de reconhecimento do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e por meio das novas resoluções de ensino realizadas em parceria de toda uma comunidade, em conjunto com às DNEDH (Ronca, 2012), espera-se que estas diferenças possam ser amenizadas, conforme a citação abaixo:

Resta torcer para que estas Diretrizes, que foram construídas mediante um grande debate nacional com gestores, professores, estudantes, pais e formadores de opinião, cheguem às escolas e sejam incorporadas aos procedimentos das mesmas, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todos, nos moldes do preconizado pela Constituição Federal (p. 39).

No sentido de assegurar o direito de todos no ambiente escolar, principalmente diante da diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Alves, 2010), recorrem aos princípios da educação em direitos humanos, conforme seguem abaixo:

Dignidade humana: o ser humano tem valor só pelo fato de ser homem. É uma qualidade intrínseca ao ser humano; igualdade de direitos: todos os direitos devem ser estendidos a todos, são universais; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: as diferenças não devem ser transformadas em desigualdades. Daí a necessidade do combate ao preconceito e discriminações (p. 64).

Contudo, em vista das *discrepâncias* sociais ainda nos tempos atuais, fica notória a necessidade de providências capazes de amenizar as diferenças, pois segundo a transcrição das DNEDH (Ronca, 2012, p. 67), há a necessidade da “(...) *construção de uma sociedade que tenha como características fundamentais a equidade e a justiça social, exige o enfrentamento da questão do respeito às diversidades*”, como também, neste mesmo documento, o governo reconhece o direito de uma educação justa para todos, conforme pode ser analisado (idem):

De modo semelhante, ao afirmar que a educação é um direito de todos, a Constituição Federal define que o Estado deve garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, de cor, raça, sexo ou idade (p. 31).

A necessidade de maiores investimentos na área da educação tem sido tema de discussão em diferentes fóruns, de diversos países. Foi também referenciada pela OECD (2010):

Gostaríamos de concluir com algumas observações adicionais que poderiam ser interessantes para um público internacional. Em primeiro lugar, se a diversidade está se tornando uma questão desafiadora nas escolas, simplesmente mudando a formação de professores, em si, não é suficiente. Um processo de inovação como este requer o envolvimento de instituições de formação de professores, é claro, mas em estreita interação com outros agentes: autoridades educacionais, escolas e associações de professores (p. 232).

Fazer com que haja uma adequação nas diversas modalidades de ensino, contemplando os grupos diferenciados e suas necessidades, indo em conformidade com uma forma de vida digna, tem sido a meta, não somente dos sistemas educacionais, mas também dos governantes de vários países, assunto este discutido na Declaração da Educação Global de Maastricht (2002)<sup>17</sup>, quando define o conceito de educação global, abrangendo os diferentes tipos de educação que a humanidade exige:

(...) abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania. Guia Prático para a Educação Global (p. 10)

Contudo, em sua citação, Giroux (1983), descreve que muitos são os obstáculos a serem travados na construção de uma educação que personalize um *cidadão mundial*, relevando que a importância do papel das escolas no processo de colaboração deste novo indivíduo frente à diversidade:

As escolas não mudam a sociedade, mas podem criar-se nelas bolsas de resistência que proporcionem modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, formas que possam ser utilizadas noutras esferas mais diretamente implicadas na luta por uma nova ética e uma nova visão de justiça social (p. 293).

O desafio da educação diante da diversidade, está relacionado à sensibilização em relação a estereótipos e preconceitos que existem em grupos heterogêneos e, como estratégia para evitar esta problemática, governantes devem viabilizar programas e recursos financeiros significativos que atendam a diversidade nas diferentes necessidades, bem como, os espaços educacionais devem oportunizar debates flexíveis para tratar das diferenças, conforme orienta Ramos (2007), tomando como relevância o desenvolvimento das competências culturais, sociais, pedagógicas, resultando em um pluralismo comum, ou seja, a promoção da conscientização cultural, o diálogo intercultural e o funcionamento democrático das sociedades em igualdade de oportunidades e de uma sociedade mais justa para todos.

---

<sup>17</sup> Durante o Congresso de Educação Global de Maastricht (2002), organizado pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, reforçou-se a necessidade de estratégias para melhorias da Educação Global até 2015, resultando na Declaração de Maastricht.

### 1.3 A Globalização e as Estratégias na Educação Intercultural

Ao pensar-se nas estratégias da nova escola intercultural, deve-se considerar que os termos ensinar e educar estão vinculados a uma formação complexa que deveria contemplar com a organização de todo o PPP- Projeto Político Pedagógico, construído, preferivelmente com toda a comunidade escolar, e com a integração do conhecimento aos diferentes significados que compõe o significado do *viver*, seja na ação, na ética e na moral, assim como Moran, Masetto e Behrens (2004), colocam, em sua percepção, que o ensino e a educação devem ter *uma visão de totalidade*.

Para tanto, o efeito da globalização, solicita a inserção de práticas curriculares e extracurriculares inovadoras frente à diversidade de culturas, etnias, religiões, limitações cognitivas ou percepto-motoras, como também requer gestores educacionais com competências flexíveis e contínuas, capazes de adaptarem-se a constantes mudanças culturais, políticas ou tecnológicas, respeito a história pregressa do seu aluno, seja em qual for o setor educacional que atue na construção do conceito, *cidadão* na sua íntegra, indo ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Alves, 2010), ao referir-se aos princípios primordiais da educação e direitos humanos:

A formação de cidadãos implica em oferecer oportunidades para as crianças e jovens terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas principalmente em formar os indivíduos para serem atores sociais que respeitam a dignidade do outro ser humano e se comprometam na defesa dos interesses sociais (p. 66).

No Brasil, as DCNGEB (2010), orientam como estratégias pedagógicas à educação intercultural as seguintes observações:

(...) a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural (p. 37).

Dentro destas estratégias escolares que necessitam ser inseridas no Projeto Político Pedagógico- PPP, tomando como referência as mesmas diretrizes citadas anteriormente, observa-se ainda a seguinte elucidação (p. 38): “(...) *na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade*”. Outros desafios voltados a uma educação que contemple a todos, seguindo as elucidações de Ilharco

(2008), Goulão e Baia (2013) e Gusmão (2000), poder-se-ia citar a necessidade de atualização dos recursos pedagógicos que contemple as diferenças, como uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o aprimoramento do projeto político pedagógico voltado a atender as diferenças, considerando a participação de toda uma comunidade educacional; a habilitação dos pais na colaboração do reforço e acompanhamento das disciplinas curriculares; competência do idioma, no sentido que todos possam adquirir uma língua em comum, favorecendo o relacionamento social; estudo à distância e ao longo da vida, pois o indivíduo e a sociedade estão em constante transformação; promoção de talentos, potencialidades e das relações interpessoais; criação sistemática de espaços culturais, como fóruns, seminários, oportunizando a sensibilização e a reflexão da alteridade; e, a participação dos diferentes setores governamentais que compõem a comunidade nesse processo de transformação de cidadão global.

Acredita-se também que o Projeto Político pedagógico (PPP), deve contemplar as diferenças, enfatizando que todos são capazes de aprender, oportunizando a participação da família e da comunidade, capacitando os seus professores, continuamente, bem como, acomodando as diferentes formas de ensino e aprendizagem, segundo orientações de Carvalho (2006), por meio da flexibilização de currículos adaptados, diversificados, e metodologias pedagógicas facilitadoras, como o uso de *Tecnologias de Informação e Comunicação*- TIC.

Ao refletir-se desta maneira, compreende-se o quão importante que esta *nova escola* se molde nos alunos, e não o contrário, considerando-se ainda, como principal desafio, nos dias atuais, a construção de uma pedagogia centrada no estudante e tendo como modelo, a interculturalidade, termo enfatizado por Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard, e Philippou (2013), como:

(...) uma pedagogia com objetivos, conteúdos, processos de aprendizagem, métodos de ensino, currículo, materiais e avaliação... ", sendo que esta prática deve ser desenvolvida, segundo ainda os autores, "... nos alunos de todas as idades em todos os tipos de educação como uma base para o diálogo e de vida juntos (p. 14).

Ao utilizar-se destas diversas considerações, concomitantemente com o auxílio das TIC, consegue-se almejar uma aprendizagem flexível em diferentes áreas do saber, ao mesmo tempo em que facilita o ensino ao longo da vida, permitindo uma acessibilidade a todos, independentemente das diferenças, e ainda, segundo citação de Kenski (2003, p. 1): *“... essas novas tecnologias proporcionam a descoberta coletiva e integrada entre pessoas que estão em locais diferentes, independentemente da idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação”*, ao mesmo tempo em que permitem respeitar o ritmo de cada aluno, buscando assim, uma educação igualitária e de qualidade.

Por meio da reformulação das políticas educacionais, acredita-se que muito estará contribuindo com um novo mundo, considerando que nestes espaços educacionais devam buscar, à priori, a educação intercultural como uma forma de minimizar as diferenças, desenvolvendo as competências interculturais em todos os atores sociais envolvidos, conforme a elucidação de Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard, e Philippou (2013, p. 3), quando fazem a seguinte citação: *(...) educadores e autoridades de educação em todos os Estados-Membros devem procurar desenvolver a competência intercultural como um elemento do núcleo dos currículos escolares e devem apontar para estendê-lo, também, para além da educação formal (...)*.

#### **1.4 Globalização e a Educação Intercultural: Reflexões Finais**

No enfrentamento dos diferentes desafios relacionados aos efeitos da globalização, principalmente aos seus aspectos negativos, acredita-se que a escola estará colaborando com a minimização das diferenças, preparando o indivíduo para uma visão planetária, dentro de um contexto holístico, respeitando a si, aos outros, independente da diversidade, bem como, o meio ambiente, oportunizando uma condição de sustentabilidade adequada entre as nações e seus diferentes povos, ao mesmo tempo em que é capaz de criar uma sociedade solidária e fraterna.

Com todos estes desafios a serem desmembrados pela educação na formação de um cidadão global, não poder-se-ia deixar estas responsabilidades somente com os gestores do espaço educacional, por mais que se tenha consciência do seu papel na formação do homem global desde a tenra idade. Esta tarefa de transformação global, para

que se dê a contento, também está na competência das esferas governamentais, pessoas jurídicas e pessoas físicas, objetivando-se a equidade do indivíduo em qualquer lugar que ele esteja inserido, indo em conformidade com o pensamento de Payet (2005), na construção de um universo plural justo.

A educação global requer comprometimento governamental, da sociedade, da família e do papel do professor, onde cada ator deverá estar, a cada novo dia, se auto aperfeiçoando, consciente da sua função no cenário diverso em que estamos inseridos, conseguindo atuar com êxito, conforme a sua função, principalmente voltada aos menos favorecidos, oportunizando a promoção de potencialidades, autonomia, valores, responsabilidade social, e atitudes voltadas a fazer o homem consciente dos seus direitos e deveres, ao mesmo tempo em que colabore no crescimento cultural, acrescido ainda dos seguintes objetivos: oportunizando novas aprendizagens, facultando uma cidadania ativa, capaz de gerar empregos, aperfeiçoamento técnico, profissional, visando o empreendedorismo sustentável; melhorar a autoestima, buscando priorizar o *aprender a aprender*; a promoção de línguas; promover o respeito às diferentes culturas, religiões, etnias, gêneros, limitações sensório-motoras, classes sociais.

Finalizando, será preciso uma mudança de paradigmas de toda uma sociedade para que haja uma educação voltada na formação de cidadãos críticos, inseridos dentro de um processo globalizado, conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime, em respeito ao meio ambiente e as pessoas nele inseridas.

Ao longo deste primeiro capítulo e seus subcapítulos, procurou-se analisar a importância do entrelaçamento entre a globalização, o neoliberalismo e a revolução teológica e o seu efeito no processo de educação, considerando a sua diversidade e da resultante esperada, a equidade social. Para tanto, viu-se do significado da unicidade planetária, formando os indivíduos para uma educação intercultural e, para que isso ocorra a contento, faz-se necessária a participação do indivíduo; dos gestores das diferentes esferas governamentais; das diferentes instituições não- governamentais, nacionais e internacionais; da sociedade e da família.

Dando continuidade à pesquisa, no segundo capítulo foi feita uma análise da educação inclusiva, levando em consideração seu histórico, conceito e do seu

reconhecimento nas instituições Internacionais, tais como: OCDE, Banco Mundial, FMI, UNESCO e de como vem ocorrendo o processo da Educação Especial no Brasil, considerando uma educação para todos na sua prática.



## **Capítulo 2**

**A Educação Inclusiva e o Reconhecimento nas Orientações Internacionais: OCDE, Banco Mundial, FMI, UNESCO e suas atuações no Brasil**



## Introdução

Os efeitos da globalização em relação ao processo educacional têm sido, em importante medida, promovidas por organizações supranacionais, tais como, Banco Mundial- BM, Fundo Monetário Internacional- FMI, Organização para a Cooperação Econômica Europeia- OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO, ao mesmo tempo em que estas entidades vêm oportunizando a internacionalização de políticas voltadas a formação e a inclusão sociais nos espaços educacionais, pois segundo Dale(2004),

De forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político econômicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (p. 441).

Ilustrando, sucintamente, a colaboração das políticas externas nos países pobres ou em desenvolvimento, como o BM e o FMI, Fonseca<sup>18</sup>, descreve que:

Ao FMI cabia a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento, enquanto o BIRD funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos. Ainda hoje, a dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de pré-condições para os créditos do Banco. O BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos.

Entretanto, conforme a perspectiva da educação mundial vem se apresentando, principalmente nas últimas décadas, a participação de políticas externas, como as citadas acima, tendo o objetivo de alavancar a condição econômica dos países pobres ou em desenvolvimento, deveria contemplar, além do crescimento econômico, propostas educacionais que respeitassem a homodiversidade, desde a educação básica, pois para Charlot (2007),

A interdependência crescente entre os homens, gerada pela globalização, e, ainda mais, o ideal de solidarização entre os seres humanos e entre estes e o planeta, permeando o altermundialismo, requerem uma nova dimensão da educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade (p. 135).

---

<sup>18</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004)

A seguir serão descritas algumas informações sumárias de algumas entidades internacionais, suas histórias, suas formas de contribuições no cenário das políticas educacionais voltadas sobretudo aos países pobres e/ou em desenvolvimento.

## 2.1 O Papel do Banco Mundial (BM)

O Banco Mundial<sup>19</sup> foi criado em 1944 e atualmente é formado por 189 países membros, estando sediado em Washington, EUA, sendo reconhecido como *“uma das maiores fontes mundiais de financiamento e conhecimento para os países em desenvolvimento”*. Esta importante instituição, nos primórdios de sua criação, tinha como objetivo auxiliar os países envolvidos no pós-guerra, no sentido da reconstrução material e atualmente, considera o fundamental<sup>20</sup> de suas atribuições, *“(...) lutar contra a pobreza através de um processo de globalização inclusiva e sustentável”*. Atualmente o BM é formado por cinco instituições que *“(...) partilham o compromisso de reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade partilhada e promover o desenvolvimento sustentável”*, sendo elas, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), tendo como função de emprestar dinheiros aos países de baixa renda, merecedores de crédito; a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), fornece empréstimos sem juros aos países pobres; a Corporação Financeira Internacional (IFC), tendo a função de auxiliar países em desenvolvimento a serem sustentáveis; a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), colaboradora do crescimento econômico, reduzindo a miséria e a melhoria de vida; e por último, o Centro Internacional de Liquidação de Litígios de Investimento<sup>21</sup>, funcionando como *“(...) fórum para a resolução de litígios do estado do investidor na maioria dos tratados internacionais de investimento e em inúmeras leis de investimento e contratos”*.

Desde a época da sua fundação, até hoje, o Banco Mundial, denominado de Grupo Banco Mundial, desenvolveu 12.930 (doze mil, novecentos e trinta) projetos, sendo que

---

<sup>19</sup> <http://www.bancomundial.org/es/about/history>

<sup>20</sup> *“(...) de todo su trabajo es luchar contra la pobreza a través de un proceso de globalización inclusivo y sostenible.”* Tradução da autora.

<sup>21</sup> <https://icsid.worldbank.org/en/Pages/about/default.aspx>

atualmente no Brasil, o Banco Mundial<sup>22</sup>, totaliza 38 (trinta e oito) projetos, tendo com investimento um valor de U\$ 6.26 bilhões, em 512 localizações, relacionados com “(...) o fortalecimento da educação infantil, a atualização do ensino médio, a maximização do impacto do governo federal nas ações em educação, a melhoria da qualidade dos professores e a manutenção dos rumos atuais”. Como exemplo, no estado do Piauí, localizado na região nordeste, consta dos seguintes projetos<sup>23</sup>, no valor de U\$ 1.133,69 milhões:

(a) reduzir o abandono dos alunos no ensino secundário público; (b) aumentar o acesso ao diagnóstico e ao tratamento dos doentes com doenças crônicas; (c) alargar o registo dos utilizadores das águas subterrâneas nas zonas rurais e regularização da posse de terras; e (d) aumentar a participação dos agricultores da família rural nas cadeias de valor produtivo rural.

Em se tratando de projetos na área da inclusão de pessoas com deficiências, o Grupo Banco Mundial em parceria com Organização Mundial de Saúde (OMS), lançou em 2011, o Relatório Mundial sobre a deficiência, no sentido de “proporcionar evidências a favor de políticas e programas inovadores capazes de melhorar a vida das pessoas com deficiência, e facilitar a implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Além destes objetivos, este relatório,

(...) sugere ações para todas as partes interessadas – incluindo governos, organizações da sociedade civil, e organizações de pessoas com deficiência – para criar ambientes facilitadores, desenvolver serviços de suporte e reabilitação, garantir uma adequada proteção social, criar políticas e programas de inclusão, e fazer cumprir as normas e a legislação, tanto existentes como novas, para o benefício das pessoas com deficiência e da comunidade como um todo (pg. xi).

Ao priorizar estas metas, este relatório visa um mundo da Educação Especial, “(...) no qual todos sejamos capazes de viver uma vida de saúde, conforto e dignidade”.

Segundo Torres (2003), atualmente o Grupo Banco Mundial é considerada a “(...) principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (p. 126).

---

<sup>22</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>

<sup>23</sup> <http://projects.worldbank.org/P129342?lang=pt>

Para Silva, Azzi e Bock<sup>24</sup>, a partir de 1980, a presença do Banco Mundial, em conjunto com o FMI e outras instituições, redirecionou a política educacional dos países considerados de Terceiro Mundo pelo seu endividamento financeiro, fazendo com que assumisse “(...)um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos” (p. 9).

Para Júnior e Maués (2014), as reformas educacionais brasileiras no final do século vinte, foram baseadas nos dados elencados pelo BM e, segundo os autores, a preocupação maior estaria vinculada na educação básica, ou seja, educação infantil ao ensino médio, preconizando, “(...) a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares.”, visto ser o indicador educacional o Brasil bem abaixo dos países em desenvolvimento da América Latina e perdia significativamente em relação a OCDE. Atualmente, segundo aos autores, o BM, à nível mundial, tem observado melhoras na educação brasileira, principalmente no tocante, “(...) a evolução dos indicadores educacionais no período assinalado no tocante às taxas de analfabetismo, de escolarização líquida e bruta e de anos de escolaridade da força de trabalho.”, entretanto há ainda a preocupação com os,

(...) altos índices de analfabetismo funcional, mesmo que diante de uma redução no analfabetismo absoluto, os baixos resultados dos estudantes e escolas brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais (as mesmas cuja concepção e finalidade são reivindicadas pelo Banco), o crescimento da violência nas escolas, os baixos salários dos trabalhadores em educação e a manutenção de problemas históricos e estruturais relacionados ao financiamento público e à precarização das condições de trabalho, entre outros, são elementos da realidade que nos permitem relativizar e questionar a suposta educação de *nível mundial* que o Brasil estaria atingindo.

O documento criado pelo BM, denominado, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*<sup>25</sup> vem acompanhando as reformas educacionais há quase vinte anos, considerando as metas de financiamento *per capita*, avaliação sistêmica e gestão local, para que o Brasil consiga atingir os padrões de escolarização previstos pela OCDE. Conforme a análise atual deste documento,

A educação está melhorando no Brasil. A média de anos de educação quase dobrou nos últimos 20 anos, assim como a proporção de adultos que completaram Ensino Médio. Estudantes do ensino médio do Brasil têm melhorado de forma consistente em matemática e desempenho

---

<sup>24</sup> <https://pt.scribd.com/doc/58779850/Banco-Mundial-Em-Foco-O-Impacto-Do-Banco-Mundial-Nas-Politicadas-Educacao>

<sup>25</sup> <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>

de linguagem na última década. Esses ganhos advêm da atenção prioritária do governo federal à educação através de reformas e recursos nos últimos 15 anos. O progresso apresentado neste livro é impressionante e louvável, mas o Brasil ainda está atrás de seus concorrentes de várias maneiras.<sup>26</sup>

De uma forma geral, é significativa a preocupação do BM com a educação mundial, entretanto torna-se fundamental que cada nação tenha consciência do seu papel na gestão educacional diante do seu povo.

## 2.2 O Fundo Monetário Internacional (FMI)

O Fundo Monetário Internacional<sup>27</sup> (FMI), foi criado em 1944 durante uma conferência das Nações Unidas, realizada na cidade Bretton Woods, New Hampshire, EUA, em julho de 1944, organizada por 44 países, tendo como ponto de discussão, a construção de um fundo monetário colaborativo, que seria uma medida financeira preventiva, caso pudesse ocorrer uma outra grande depressão econômica, como foi a de 1930. Atualmente o FMI é formado por 189 países, tendo como objetivo, *“(...) promover a cooperação monetária global, assegurar estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover elevado de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo”*.

No que tange a inclusão, exemplificando, o FMI, em seu relatório de número 15/195<sup>28</sup>, descrito por uma equipe técnica sensibilizadas com Guiné Bissau, em 24 de junho de 2015, relatam que este país,

(...) é um dos países mais frágeis do mundo. Subjacente à sua fragilidade há uma história de instabilidade política crônica na sua forma mais extrema: quebras recorrentes da ordem constitucional através de golpes de Estado. Esta nota visa identificar alguns dos principais canais de transmissão pelos quais a instabilidade política alimenta e fomenta a fragilidade, e oferece uma estimativa do “hiato de fragilidade” que assombra a sociedade Bissau-Guineense. (pg. 4)

---

<sup>26</sup> Citation: Bruns, Barbara; Evans, David; Luque, Javier. 2012. Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda. Direction in Development; human development. World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383> License: CC BY 3.0 IGO. Disponível em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>

<sup>27</sup> <http://www.imf.org/external/about.htm>

<sup>28</sup> <https://www.imf.org/external/lang/portuguese/pubs/ft/SCR/2015/cr15195p.pdf>

Diante de tantas dificuldades, estes técnicos concluem neste documento da necessidade de políticas que visem o crescimento econômico em médio prazo, oportunizando “(...) o acesso, a qualidade e a inclusão da educação (...)” (p. 42).

No que tange ao Brasil, segundo Almeida<sup>29</sup> (2015), em seu relato histórico, correlacionando o país e o FMI, o autor descreve das várias crises financeiras brasileiras e do auxílio do FMI em seu desenvolvimento, como também da situação brasileira, já estabilizada,

A última grande negociação ocorreu já na transição política para o governo Lula, quando o Brasil contraiu o maior empréstimo, até então, da história do FMI – no valor de US\$ 30 bilhões –, que permitiu, junto com a política prudente mantida no início desse governo, restabelecer a confiança na capacidade de o País honrar compromissos externos. Desde 2005, o Brasil deixou de ser cliente do FMI, tornando-se, ao contrário, um participante ocasional de programas de ajuste para países necessitados e possível financiador da instituição.

Atualmente (2019), o FMI<sup>30</sup>, vê as perspectivas brasileira em taxa de crescimento de 2,1% este ano e de 2,5% no ano que vem, ressaltando da necessidade do Brasil em: “(...) conter a crescente dívida pública, garantindo que os necessários gastos sociais continuem intactos.” Espera-se que este crescimento seja real e que esteja contemplando a todos brasileiros, desde às suas necessidades básicas, ao mesmo tempo em que permita que os sonhos de cada cidadão se realizem, e que, portanto, no que se refere a relação entre FMI e a educação, Seabra (2010), retoma a observação de Charlot (2007, p. 133) ao reiterar que os cuidados das instituições de ensino deveriam estar sendo dirigidos pelos governantes de cada Estado,

Para abordar os efeitos da própria globalização sobre a educação, é preciso falar das organizações internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC. Mas cuidado: uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam. Às vezes, acha-se que é a organização internacional que decide. Ela toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam. Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona. (Charlot, 2007 apud Seabra, 2010, p. 133).

### **2.3 A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)**

Outra importante política externa que vem colaborando com o desenvolvimento mundial dos países necessitados é a Organização das Nações Unidas para a Educação,

---

<sup>29</sup> <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v10n2/1808-2432-rdgv-10-2-0469.pdf>

<sup>30</sup> <https://nacoesunidas.org/atividade-economica-global-deve-acelerar-no-segundo-semester-preve-fmi/>

Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>31</sup>, criada após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de colaborar com a segurança e a paz mundial, fortalecendo os laços entre os diferentes países, tendo como ferramentas, o estímulo à educação, cultura, ciência, e às comunicações. Sua sede está localizada em Paris, na França, e atualmente conta com 112 países membros. Seus principais objetivos<sup>32</sup> encontram-se vinculados a uma vida de qualidade, priorizando as seguintes considerações no ser humano:

tenha acesso a uma educação de qualidade; um direito humano básico e um pré-requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável; possa crescer e viver em um ambiente cultural rico em diversidade e diálogo, onde o patrimônio serve de ponte entre gerações e povos; possa se beneficiar plenamente dos avanços científicos; e possa desfrutar de plena liberdade de expressão; a base da democracia, do desenvolvimento e da dignidade humana.

Dentre os vários temas que a UNESCO desenvolve, na área da educação em o projeto: *Educação para o século XXI*<sup>33</sup>, fazendo parte da Agenda Global de Educação 2030<sup>34</sup>, criada pela Organização das Nações Unidas- ONU, que tem como meta, “(...) *fortalecer a paz universal com mais liberdade*”, por meio de dezesseis objetivos (sublinhado nosso):

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de

---

<sup>31</sup> <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

<sup>32</sup> Original: “has access to quality education; a basic human right and an indispensable prerequisite for sustainable development; may grow and live in a cultural environment rich in diversity and dialogue, where heritage serves as a bridge between generations and peoples; can fully benefit from scientific advances; and can enjoy full freedom of expression; the basis of democracy, development and human dignity.” Disponível em <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Tradução da autora.

<sup>33</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>

<sup>34</sup> <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

biodiversidade; 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições.

O projeto, *Educação para o século XXI*, foi criado em maio de 2015, na cidade de Incheon, na República da Coreia, durante o World Education Forum 2015, do qual participaram, o Banco Mundial, UNICEF, entre outras organizações assistenciais, diferentes profissionais, alunos, envolvendo 160 países. Nas tratativas de uma nova visão para a política educacional para os próximos 15 anos, ficou adotada a Declaração de Incheon<sup>35</sup> para Educação 2030, tendo o objetivo geral de "(...) assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para crianças, jovens e adultos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (p. 71). Como implementação de uma agenda conjunta com as nações envolvidas nesta declaração, a proposta inserida está vinculada as seguintes questões:

(...) estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas (p. 03).

No item 07 da declaração encontra-se citado o comprometimento dos países participante com a inclusão social, priorizando a importância do papel da educação frente; e, principalmente com as pessoas deficiências:

7. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (36 p. 07)

No sentido que esta declaração alcance êxito até 2030, seus gestores reforçam da necessidade que haja solidez no processo de colaboração entre as nações, bem como,

(...) coordenação e monitoramento, tanto global quanto regional, para a implementação da agenda de educação baseada na coleta e na análise de dados, assim como na elaboração de relatórios nos contextos nacionais, no âmbito de entidades, mecanismos e estratégias regionais (p. 03).

---

<sup>35</sup>Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)

<sup>36</sup>Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030, disponível em [https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_e57df3cb-4bea-4fa9-9e17-62dc5942edee?\\_=245656por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_e57df3cb-4bea-4fa9-9e17-62dc5942edee?_=245656por.pdf)

No que se relaciona à inclusão de pessoas com deficiências, um dos marcos principais foi a Declaração de Sundberg<sup>37</sup>, aprovada pela UNESCO, criada em 1981, durante a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, da qual constam alguns artigos significativos relacionados aos direitos das PCDs diante do processo da Educação Especial, seja educacional ou profissional; formação de professores; aquisição de equipamentos; e, da acessibilidade:

Artigo 1: Toda pessoa com deficiência deverá exercer seu direito fundamental de ter acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação. Artigo 2: Os governos e as organizações nacionais e internacionais devem tomar medidas efetivas para assegurar a mais plena participação possível das pessoas com deficiência. (...). Artigo 3: Deve ser dada oportunidade às pessoas com deficiência para utilizarem o máximo de seu potencial criativo, artístico e intelectual, não apenas para o seu benefício pessoal, mas também para o melhoramento da comunidade. Artigo 7: A fim de reduzir a incidência das deficiências e seus efeitos prejudiciais, os governos têm a responsabilidade de assegurar, em cooperação com organizações não-governamentais, a detecção precoce e o tratamento adequado (...). Artigo 9: Os educadores e outros profissionais responsáveis pelos programas educacionais, culturais e informacionais devem também ser qualificados para lidar com as situações e necessidades específicas das pessoas com deficiência. (...). Artigo 11: Devem ser providos, às pessoas com deficiência, equipamentos e instalações necessários à sua educação e ao seu treinamento. Artigo 13: Devem ser incentivadas as pesquisas voltadas ao aumento do conhecimento e à sua aplicação em apoio aos objetivos desta Declaração, especialmente para adaptar a moderna tecnologia às necessidades das pessoas com deficiência e para reduzir o custo de fabricação dos equipamentos; e os resultados de tais pesquisas devem ser disseminados amplamente a fim de se promover a educação, o desenvolvimento cultural e o emprego de pessoas com deficiência. Artigo 16: Os governos são responsáveis pela implementação da presente Declaração; para este fim, eles devem tomar todas as medidas legislativas, técnicas e fiscais possíveis e assegurar que as pessoas com deficiência, suas associações e as organizações não-governamentais especializadas participem na elaboração de tais medidas. (Torremolinos, Málaga, Reino da Espanha, 7 de novembro de 1981.)

O programa *Educação para todos*<sup>38</sup>, no Brasil, tinha seis objetivos a serem alcançados pela UNESCO, sendo eles:

Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária gratuita, obrigatória e de boa qualidade; Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e ao longo da vida para todos os adultos; Eliminar, até 2005, as disparidades

---

<sup>37</sup> Nome dado em homenagem à memória de Nils-Ivar Sundberg, responsável pelo Programa da Unesco para Educação Especial, no período de 1968 a 1981. (N. do T.), disponível em <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/35> (negritos do autor).

<sup>38</sup> <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-monitoring/education-for-all/education-for-all-goals/#c1097595>

de gênero na educação primária e secundária, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, na educação primária de boa qualidade; e, Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

Por meio destas metas, a UNESCO pretenderia melhorar as condições educacionais, de pobreza e o desenvolvimento sustentável do Brasil até o ano de 2015. Em seus relatórios atuais, a entidade reconhece que nas últimas duas décadas o país conseguiu as seguintes melhorias:

Obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola (EC nº 59/2009); Acesso ao ensino fundamental está quase universalizado; Expansão da oferta de Educação Profissional nos últimos anos; Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos (taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais vem sendo reduzida no Brasil: passou de 12,4%, em 2001, para 8,7%, em 2012 (PNAD 2012); Aumento do financiamento da educação (6,4% do PIB); e, Promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024)<sup>39</sup>.

Entretanto a UNESCO reconhece da necessidade de melhoria do país para atingir as metas voltadas à educação básica de qualidade, sendo essencial a ênfase nos seguintes aspectos: *“continuar o processo de redução da mortalidade infantil; promover a equidade da educação; e, assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia.”*<sup>40</sup>

De uma forma geral, percebe-se que a preocupação com a *educação para todos*, desde a pré-escola, considerada um direito de todos os indivíduos, independentemente das diferenças, é o eixo principal da UNESCO, objetivando a qualificação deste ensino, formando professores, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade da erradicação da pobreza; condições dignas de saúde; desenvolvimento cada vez mais sustentável por meio do trabalho vinculado à tecnologia, respeito às diferentes culturas e seu patrimônio; em suma, investindo para que haja a paz os povos.

## **2.4 A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE)**

A Organização para a Cooperação Económica Europeia (OECE), da mesma forma que o BM, FMI, UNESCO, também foi criada no período pós-guerra, em 1948, indo em conformidade com o Plano Marshall<sup>41</sup>, custeada pelos EUA, no sentido de reconstrução dos

---

<sup>39</sup> <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-monitoring/education-for-all/>

<sup>40</sup> <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-monitoring/education-for-all/>

<sup>41</sup> <http://marshallfoundation.org/marshall/the-marshall-plan/>

países devastados pela Segunda Guerra Mundial, ao mesmo tempo em que daria início a uma nova fase de crescimento econômico no continente europeu. Em 1960 foi realizada a primeira Convenção da OCDE (que passou então a assumir a designação Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) e atualmente conta com 35 países membros, representando 80% do comércio e de investimentos mundiais. A missão da OCDE<sup>42</sup> está relacionada com a *“cooperação e o desenvolvimento económico, promovendo políticas que melhorem o bem-estar económico e social das pessoas ao redor do mundo”*. Como também, esta organização preocupa-se com diferentes situações que dizem respeito ao indivíduo:

Nós também olhar para as questões que afetam diretamente a vida cotidiana de todos, como o quanto as pessoas pagam em impostos e segurança social, e quanto tempo de lazer que eles podem tomar. Nós comparamos como os sistemas escolares diferentes dos países estão preparando seus jovens para a vida moderna, e como os sistemas de pensão dos países diferentes cuidarão de seus cidadãos na velhice<sup>43</sup>.

A forma de atuação dá-se por meio dos representantes dos países membros, reunindo-se em comissões especializadas, como, *“(...) economia, o comércio, a ciência, o emprego, a educação ou os mercados financeiros”<sup>44</sup>*. O poder decisório está a cargo por um dos representantes dos 39 países, como também, em conjunto com um representante da Comissão Europeia. A sede encontra-se situada em Paris e é composta por 2500 funcionários, incluindo *“(...) economistas, advogados, cientistas e outros profissionais”*.

No que se refere à educação, a OECD criou em 2007 o guia de orientação denominado *“Dez passos para a equidade na educação”<sup>45</sup>*, com o objetivo de *“(...) reduzir*

---

<sup>42</sup> “The mission of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world.” Disponível em <http://www.oecd.org/about/>

<sup>43</sup> We also look at issues that directly affect everyone’s daily life, like how much people pay in taxes and social security, and how much leisure time they can take. We compare how different countries’ school systems are readying their young people for modern life, and how different countries’ pension systems will look after their citizens in old age. Disponível em <http://www.oecd.org/about/>

<sup>44</sup> <http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/>

<sup>45</sup> “Diseño: 1. Limitar la asignación inicial a un programa de estudio y la clasificación por aptitudes académicas, y posponer la selección académica. 2. Controlar la selección de escuela para que se refrenen los riesgos a la equidad. 3. En el nivel de preparatoria (segundo ciclo de enseñanza secundaria), ofrecer alternativas atractivas, eliminar los callejones sin salida y evitar la deserción. 4. Ofrecer segundas oportunidades para obtener una educación. Prácticas: 5. Identificar y proporcionar ayuda sistemática a quienes se rezaguen en la escuela y reducir el porcentaje de alumnos que repiten el año escolar. 6. Afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos. 7. Responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías.

*o fracasso escolar e as taxas de abandono, tornar a sociedade mais justa e evitar os grandes custos sociais de adultos marginalizados com poucas competências básicas.* ”, que segue abaixo:

Design: 1. Limitar a alocação inicial a um currículo e classificação por aptidão acadêmica e adiar a seleção acadêmica. 2. controlar a seleção da escola de modo que os riscos à equidade sejam restringidos. 3. no nível do ensino médio (segundo ciclo do ensino secundário), oferecer alternativas atraentes, eliminar becos sem saída e evitar a deserção. 4. oferecer segunda chance de obter uma educação. Práticas: 5. Identificar e fornecer ajuda sistemática para aqueles que estão por trás da escola e reduzir a percentagem de estudantes que repetem o ano letivo. 6. fortalecer as ligações entre a escola e a família, ajudando os pais menos afortunados a apoiarem a aprendizagem dos seus filhos. 7. responder à diversidade e antecipar a inclusão bem-sucedida dos migrantes e das minorias na educação das majorias. Fornecimento de recursos: 8. Fornecer uma educação sólida a todos, dando prioridade ao serviço na idade precoce e educação básica. 9. recursos diretos aos estudantes com as maiores necessidades. 10. definir objetivos específicos para mais equidade, especificamente os relacionados com a deficiência escolar e deserções.

Este guia entende que os maiores desafios enfrentados para que haja a equidade na educação, encontram-se no próprio sentido dos termos, pois há necessidade de sensibilização dos governantes sobre duas dimensões, o da imparcialidade, fazendo,

(...) garantir que circunstâncias sociais e pessoais, como sexo, status socioeconômico ou etnia, não seja um obstáculo para a realização do potencial educacional. O segundo é a inclusão, ou seja, garantir um padrão mínimo básico de educação para todos; por exemplo, que cada pessoa possa ler, escrever e executar operações aritméticas simples<sup>46</sup> (p. 02).

Na compreensão da OECD, estas duas dimensões encontram-se inter-relacionadas, pois entende que prevenir o fracasso escolar, colabora no processo de inclusão social.

No entanto, por mais que se possa considerar-se positivas as contribuições financeiras das entidades internacionais citadas acima, alavancando o desenvolvimento dos países menos favorecidos, há de se repensar se as regras impostas estariam em concordância no que se refere a importância da constituição, dos costumes e das políticas educacionais, formadoras do cidadão global, respeitando a diversidade cultural de cada região, pois para Chossudovsky (apud Ianni, 1998),

Essa nova forma de dominação, que se pode denominar "colonialismo de mercado", subordina povos e governos ao jogo anônimo e às manipulações deliberadas das forças desse mercado, uma situação sem precedente histórico nesta escala... A prosperidade e o consumismo

---

Provisión de recursos: 8. Proporcionar una educación sólida a todos, dando prioridad al servicio en la edad temprana y a la educación básica. 9. Dirigir recursos a los estudiantes con las mayores necesidades. 10. Fijar objetivos concretos para que haya más equidad, específicamente los relacionados con el logro escolar deficiente y las deserciones. ” Disponível em <https://www.oecd.org/edu/school/40043349.pdf>

<sup>46</sup> <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>

modernos ficam restritos aos países ricos e a pequenos bolsões nos pobres... As políticas ditadas pelo FMI e o Banco Mundial acentuam as disparidades sociais entre as nações e no seu interior. Mas a realidade é cada vez mais camuflada por uma ciência econômica global... (p.132).

Costa (2004), em sua análise, defende que há um enfraquecimento do Estado em função do endividamento feito por estas entidades,

Na proporção do enfraquecimento do Estado nacional, há o fortalecimento de instituições multilaterais, principalmente os de cunho econômico, como o FMI – Fundo Monetário Internacional e outros, que passam a ditar as regras para os países endividados, interferindo em suas políticas e exigindo aberturas de seu mercado, obrigando que se desfaçam do protecionismo de suas empresas nacionais, enquanto que os países de primeiro mundo continuam a manter as medidas protecionistas de seus capitais, de suas empresas, de seus trabalhadores e de seus mercados.

Na sua ótica, seria necessário que os próprios Estados pudessem determinar as corrigendas políticas, econômicas e educacionais, prioritárias em seus territórios (Charlot, 2007). Este mesmo pensamento é seguido por Ball (2001) quando relata que a educação estaria cada vez mais *“(...) sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo cultura na qual a escola existe e pode existir”* (Lingar, Ladwig & Luke, apud Ball, 2001, p.104).

Acredita-se, assim como Castells (1999), que o processo educacional voltado à globalização e as condições impostas por estas entidades internacionais, deveria ter uma nova postura determinada, Estados-nação, sendo apurada pelo Estado-rede, havendo uma adaptação das questões financeiras à realidade e o bem-estar de uma população, caso contrário,

O Estado é cada vez mais inoperante no global e cada vez menos representativo no nacional. Se essas tendências se confirmarem, na era da informação, na qual já nos encontramos, poderemos desembocar em uma justaposição generalizada de mercados globais e tribos identitárias enfrentando-se sobre as ruínas do Estado democrático e da sociedade civil, que foram construídos com tanto esforço no trajeto histórico da era industrial (p. 155).

É necessário que os países usuários destes recursos internacionais saibam conduzir o seu desenvolvimento político-econômico de uma forma em que realmente aconteça o crescimento do país como um todo; que procure preservar a sua história cultural, a sua constituição por meio do autorespeito; e, viabilize políticas educacionais sensibilizadas com

a homodiversidade, diante do processo da globalização, evitando a análise de Cruz (2003)<sup>47</sup> quando conclui em seu artigo:

(...) “cooperação” consiste, de fato, em estratégia de expansão das políticas e interesses do capital internacional, sendo que a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado (p.72).

Em suma, assim como é o pensamento de Teixeira (2010), a participação das entidades internacionais nos países emergentes e subdesenvolvidos, deveria preconizar os seus compromissos com as necessidades sociais, oportunizando assim, a equidade entre as nações.

## **2.5 Conceitos de Inclusão Veiculados pelas Diferentes Organizações**

Anteriormente à preocupação com o processo da Educação Especial, as diferentes organizações internacionais voltadas a temática educação, sempre tiveram uma sensibilidade maior ao baixo índice de alfabetização, pois este estaria ligado à pobreza, sendo este objetivo, uma das metas principais destas entidades, no sentido que, países considerados subdesenvolvidos, pudessem melhorar a sua condição econômica, o que suporia, primeiramente, melhorar a condição de escolaridade da grande população, e que por sua vez, colocaria a condição destes Estados em países desenvolvidos, formando assim, uma interdependência entre educação e crescimento econômico, onde o papel da instrução seria prioritário, pois a educação é considerado um recurso que,

[...] pode contribuir muito para a redução da pobreza. Educação fornece as habilidades, conhecimentos e atitudes que aumentam a produtividade dos pobres a aumentar a sua produção como agricultores, e quando não haja discriminação, o acesso ao emprego no sector formal e informal [...]<sup>48</sup> (Banco Mundial, 1995, p. 30).

Apesar de terem se passados décadas de reconhecimento da importância da educação, das diferentes entidades internacionais, o índice do baixo analfabetismo ainda

---

<sup>47</sup> Disponível no <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf>

<sup>48</sup>“(...) puede contribuir considerablemente a la reducción de la pobreza. La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo de los pobres al acrecentar su producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo en los sectores formal e informal.” Disponível em: [www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS)

se encontra com um percentual muito alto em relação à população mundial, pois conforme o terceiro relatório da UNESCO<sup>49</sup> (2017),

A baixa alfabetização afeta 758 milhões de adultos no mundo, dos quais 115 milhões têm entre 15 e 24 anos. Esse público não sabe ler nem escrever frases simples, o que afeta negativamente sua participação e desempenho em programas de educação para jovens e adultos (EJA).

Este estudo refere-se à situação educacional de 139 países, considerando que naquele ano havia 758 milhões de baixos analfabetos no mundo e o Brasil este índice é de 13 milhões de analfabetos. Fazendo-se uma correlação entre a educação e país desenvolvido, pode-se analisar, por meio destes números, o porquê de tanta pobreza persistente em nosso planeta.

Da mesma forma, a UNESCO reconhece a necessidade de apoiar a inclusão educacional ao preconizar as seguintes atitudes:

(...) a ação da UNESCO promove sistemas de educação inclusiva que removem obstáculos à participação e ao desempenho de todos os alunos, levando em consideração a diversidade de suas necessidades, habilidades e particularidades, eliminando todas as formas de discriminação em seu campo de aprendizagem.<sup>50</sup>

A cada novo ano, diante dos novos relatórios disponibilizados pela UNESCO, há sempre uma nova forma de priorizar o processo educacional como uma ferramenta importante em fazer um país prosperar, como pode ser constatado em seu quarto objetivo descrito no relatório de 2016, denominado de: Objetivo do Desenvolvimento Sustentável-ODS, relacionado, agora, a educação inclusiva, ou seja: *“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos”*, pois de acordo com esta citação, *“uma educação inclusiva é uma ferramenta poderosa para prevenir e um antídoto para a violência”* (UNESCO, 2016).

Referindo-nos à inclusão de pessoas com déficit cognitivo e/ou sensorio motor, problemática a que se propõe esta tese, muitos foram os séculos em que pessoas com deficiências foram tratadas de diferentes formas, desde a sub-humana, passando pelo

---

<sup>49</sup> <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>

<sup>50</sup> “(...) la acción de la UNESCO fomenta los sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.”. Disponível em <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

protecionismo, assistencialismo, integração e atualmente, inclusão, pois conforme Correr (2003):

(...) existiram na história da humanidade diversos níveis de entendimento sobre o que representaria a deficiência e qual seria a maneira mais adequada de tratá-la. Pode-se observar que, independentemente dos níveis de entendimento, desde os pré-científicos – nos quais imperava a crença no sobrenatural – até os níveis mais científicos – caracterizados por uma leitura objetiva e empiricamente fundamentada -, a trajetória das pessoas com deficiências inscreveu-se, no processo da história, como um longo capítulo de exclusão e preconceito (p. 24).

Pessotti (1984), descreve que no início da era cristã, havia duas formas de tratamento dispensados as pessoas com deficiências, a caridade ou o castigo, indo até os séculos XVIII e XIX, onde a institucionalização era o procedimento predominante, ilustrando o caso do *“Selvagem de Aveyron”*, momento em que o médico Jean Marc Itard (1774-1838) realizou um estudo e prática de socialização em uma criança de doze anos de idade, chamada Vitor, sendo diagnosticada pelo famoso psiquiatra da época, Phillip Pinel, médico chefe do Hospital francês, Salpêtrière, considerando-o: *“(...) não como selvagem, mas como idiota; o que provavelmente teria causado o abandono pelos pais no bosque”* (Feijó, 2007, p. 10).

No final do século XIX e meados do século XX, surgem as escolas especiais e as classes especiais nas escolas regulares, favorecendo as primeiras tratativas de integração social, porém deixando a desejar no que se refere às necessidades reais do processo da Educação Especial como um todo, enfatizando, não somente a inserção no espaço, mas os direitos de cidadania envolvendo a educação global e não simplesmente o treinamento (Mazzotta, 1996).

No ano de 1948, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>51</sup>, tendo como ideal, sensibilizar todos os povos e todas as nações, para que promovessem o respeito e a liberdade, por meio do ensino e da educação, preconizando o seu primeiro artigo, no que se refere: *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”*. Relacionado ao direito à aprendizagem, no artigo 26, encontra-se descrito que,

---

<sup>51</sup> unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

Durante a criação desta Declaração Universal dos Direitos Humanos, os termos: deficiência, integração ou inclusão, ainda não eram discutidos, pois acreditava-se que estes direitos estariam explícitos na palavra *todos*.

Finalizando o século XX, várias foram as conferências realizadas em diversos países, criando políticas educacionais que contemplariam o processo da Educação Especial e seus direitos universais, ao mesmo tempo em que houve diferentes designações no que se referia às pessoas com deficiências.

Em 1990, durante a Conferência de Jomtien<sup>52</sup>, realizada na Tailândia, ficou estabelecido a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como plano de ação, *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, constando em seu artigo III, item 5, relacionado à necessidade de *“Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”*, principalmente no que se refere ao conceito inicial de inclusão:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Como objetivos e metas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, determinaria que,

(...) cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir: Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências.

No ano de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, foi delineada a Declaração de Salamanca<sup>53</sup> (UNESCO, 1994), relacionada aos princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, envolvendo como questão norteadora, a inclusão de crianças, adolescentes e adultos no ensino regular, considerando a acessibilidade e a qualidade do ensino e aprendizagem. Esta declaração estaria reafirmando e relembrando o direito à educação de todos, conforme descrito na Declaração Universal dos Direitos

---

<sup>52</sup> [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)

<sup>53</sup> [unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf).

Humanos, de 1948, bem como, as reflexões feitas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, reiterando os direitos independentes das diferenças,

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca de princípios, políticas e práticas para necessidades educacionais especiais sendo um Marco de Ação. Esses documentos são inspirados no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de agir com o objetivo de alcançar “escolas para todos”, ou seja, instituições que incluem todos, celebrando diferenças, apoiando o aprendizado e respondendo a necessidades de cada um. Como tal, elas constituem uma contribuição importante ao programa para alcançar a Educação para Todos e proporcionar às escolas mais eficiência educacional. (p. iii) <sup>54</sup>.

Ao mesmo tempo, esta convenção solicitaria a colaboração das Nações Unidas e das suas agências especializadas, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a OMS, UNESCO e UNICEF, fazendo jus a estes objetivos.

A Declaração de Salamanca, até o presente momento, tem servido como referencial de direitos da Educação Especial das pessoas com deficiências, pois este documento proclamou que,

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional(UNESCO, 1994, p. 1).

No sentido de um maior comprometimento dos Estados Latinos, em 1999, por meio da Convenção de Guatemala<sup>55</sup>, ficou estabelecida a necessidade combater-se as diferenças com a,

Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes,

---

<sup>54</sup> La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa).

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/29>

consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

O Brasil, como signatário da Convenção de Guatemala, ratificou este encontro por meio do Decreto nº 3.956 de 08 de Outubro de 2001, durante a Convenção Interamericana para a *Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, constando em seu artigo I, o conceito de deficiência como: “(...) *uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.*” E em seu artigo II tem o objetivo de: “(...) *prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade*”.

Ao dar início o século XXI, em 2000, a UNESCO<sup>56</sup>, em seu relatório, “*Incluindo os excluídos Encontrando diversidade na educação - Exemplo da Romênia*”, descreve que a educação inclusiva é “(...) *um movimento que desafia as políticas e práticas de exclusão.*” No sentido de fazer-se um processo da Educação Especial adequado às necessidades da diversidade, este documento sugere metas que devam ser alcançadas conforme o Estado vai construindo as suas políticas educacionais, tais como:

- reforçar o desenvolvimento individual pela prestação de educação diferenciada e pluralismo educacional para edificar "indivíduos competentes, críticos, engenhosos e abertos ao diálogo argumentado";
- impor a igualdade de oportunidades para todas as crianças, jovens e implementar critérios de educação inclusiva para crianças com necessidades especiais;
- reorganizar o sistema de ensino médio para atender às necessidades do mercado de trabalho e dos alunos;
- salientar a qualidade do processo educacional e do currículo;
- desenvolver a educação em áreas desfavorecidas, particularmente nas comunidades rurais;
- criar e apoiar o apoio psicopedagógico e centros de orientação profissional em cada conselho;
- lobby para o financiamento adequado da educação nacional e em particular para áreas desfavorecidas;
- desenvolver programas educacionais de segunda chance;
- envolver as comunidades locais e o governo local no desenvolvimento de programas de educação inclusiva<sup>57</sup> (UNESCO, 2000, p. 15).

---

<sup>56</sup> Relatório da UNESCO 2000 denominado: Including the excluded Meeting diversity in education - Example from Romania, disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf)

<sup>57</sup> From the point of view of educational reform, implementing the strategic principles of inclusion means to:

- reinforce individual development by the provision of differentiated education and educational pluralism to build up “competent individuals, critical, resourceful and open to argued dialogue”;
- enforce equality of opportunity for all children and young people and implement inclusive education criteria for children with special needs;
- reorganize the high school system to meet the needs of both the labour market and the students;
- stress the quality of the educational process and curriculum;
- develop education in disadvantaged areas, particularly in rural communities;
- set up and support psycho-pedagogic support and professional guidance centres in each county;
- lobby for the adequate financing of education nationally and

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão<sup>58</sup>, sob a liderança das Nações Unidas, realizada 2001, foi aprovada durante o Congresso Internacional "*Sociedade Inclusiva*", realizado no Canadá, e estabeleceu o acesso igualitário a todos em todos os espaços e que uma sociedade inclusiva seria a essência do desenvolvimento social sustentável. Portanto, haveria a necessidade de os Estados desenvolverem políticas e práticas inclusivas educacionais coerentes com a diversidade, como também, esta declaração fez referência a necessidade de "(...) *um desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços*". Ao prescrever estas adaptações, as entidades participantes deste encontro se comprometeriam em apoiar as pessoas jurídicas, físicas e governamentais que estariam sensibilizadas em pôr em prática estas acessibilidades: "*As ações de seguimento deste Congresso deverão apoiar as parcerias contínuas e os compromissos orientados à solução, celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis*".

A UNESCO (2017) compreende que a educação, não somente é um direito, mas também transforma a sociedade em uma condição de justiça social e, portanto, se compromete na promoção destes direitos, "*por meio de uma abordagem baseada em direitos, a UNESCO promove políticas, programas e práticas de educação inclusiva para assegurar oportunidades iguais de educação para pessoas com deficiência*".<sup>59</sup>

Entretanto, esta organização reconhece a importância da participação dos gestores políticos diante da educação inclusiva, estabelecendo diretrizes significativas para que haja equidade social frente às diferenças,

Educação inclusiva incentiva os decisores políticos e gestores a olhar para as barreiras dentro do sistema educacional, como elas surgem e como elas podem ser removidos. Estas barreiras geralmente incluem: currículos inadequadamente concebidos; os professores que não são treinados para trabalhar com crianças que têm uma ampla variedade de necessidades; meios inadequados para o ensino e edifícios inacessíveis (p. 02).

Diante de tantas metas a serem alcançadas no que tange à educação inclusiva, percebe-se que o verbo *integrar* encontrava-se muito insuficiente em relação ao *incluir*,

---

for disadvantaged areas in particular; • develop second chance education programmes; • involve local communities and local government in developing inclusive education programmes. Tradução da autora. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf)

<sup>58</sup> Documento disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)

<sup>59</sup> <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/persons-with-disabilities/>

pois muitas foram as leis que estabeleceram a necessidade de integração, porém com poucos resultados na prática inclusiva como um todo. Rodrigues (2000), define que o termo inclusão tem sido utilizado inadequadamente como um aperfeiçoamento do termo integração, pois para o autor,

(...) não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Para Strieder e Zimmermann (2010), o processo da Educação Especial inicia-se quando as pessoas nela inseridas pensam em mudanças de conceitos e de valores, adequando as necessidades de comunicação, de compreensão de todos os envolvidos. Da mesma forma, Freire (2008), define inclusão como algo muito mais abrangente, envolvendo “(...) *quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade*” (p. 08), definindo inclusão, não somente como um compromisso da educação, mas também, da sociedade e do poder político:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (p. 5).

No Reino Unido, o Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva- CEEI<sup>60</sup>, fundado em 1982, é uma instituição filantrópica, que tem como objetivo, “(...) *promover a igualdade e reduzir a discriminação na educação*”, e como lema: *apoiar a inclusão, desafiando a exclusão*. Esta entidade acredita que o processo da Educação Especial se dá quando há a prática de diversos itens, referendando as sugestões de Booth e Ainscow (2011):

---

<sup>60</sup> Centre for Studies on Inclusive Education- supporting inclusion, challenging exclusion. Disponível em: <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>.

Colocando valores inclusivos em ação; vendo cada vida e cada morte como de igual valor; apoiar todos a sentir que eles pertencem; participação crescente para crianças e adultos em atividades de aprendizado e ensino, relacionamentos e comunidades de escolas locais; redução da exclusão, discriminação, barreiras à aprendizagem e à participação; culturas, políticas e práticas de reestruturação para responder à diversidade de formas que valorizam igualmente a todos; ligando a educação a realidades locais e globais; aprender com a redução de barreiras para algumas crianças para beneficiar as crianças mais amplamente; ver diferenças entre crianças e adultos como recursos para a aprendizagem; reconhecendo o direito das crianças a uma educação de alta qualidade na sua localidade; melhorar as escolas para funcionários e pais/cuidadores, bem como crianças; enfatizando o desenvolvimento de comunidades e valores escolares, bem como as realizações; fomentar relações mutuamente duradouras entre escolas e comunidades vizinhas e reconhecendo que a inclusão na educação é um aspecto da inclusão na sociedade.<sup>61 62</sup>

Infelizmente, nos tempos atuais, há muita teoria e pouca prática de uma educação inclusiva que faça jus ao seu conceito. Lemes (2011), analisando os resultados parciais de uma pesquisa realizada desde 2009 por investigadores da Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação- LaPEADEfaz a seguinte citação destas análises:

Quanto às Políticas de Inclusão, parece haver um descompasso entre o que estas ditam e sua respectiva implantação, ou seja, existe um distanciamento entre a teoria e a prática, possivelmente devido à falta de continuidade e/ou aperfeiçoamento das mesmas, sejam políticas públicas ou as políticas construídas no interior da escola; na dimensão das Práticas de Inclusão, observamos algumas iniciativas por partes isoladas, segmentos da unidade escolar, que indicam a busca de práticas alternativas compatíveis com a diversidade de desafios enfrentados, e apontam para um desejo de mudança (p. 25).

Booth e Ainscow (2011)<sup>63</sup> aprofundam o conceito da inclusão, pois entendem que o termo estaria relacionado com a própria trajetória constante, evolutiva de uma sociedade, onde todos os seus participantes estariam inseridos,

Inclusão é uma abordagem baseada no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dela. Não se trata de um aspecto da educação

---

<sup>61</sup> Putting inclusive values into action. Viewing every life and every death as of equal worth. Supporting everyone to feel that they belong. Increasing participation for children and adults in learning and teaching activities, relationships and communities of local schools. Reducing exclusion, discrimination, barriers to learning and participation. Restructuring cultures, policies and practices to respond to diversity in ways that value everyone equally. Linking education to local and global realities. Learning from the reduction of barriers for some children to benefit children more widely. Viewing differences between children and between adults as resources for learning. Acknowledging the right of children to an education of high quality in their locality. Improving schools for staff and parents/carers as well as children. Emphasising the development of school communities and values, as well as achievements. Fostering mutually sustaining relationships between schools and surrounding communities. Recognising that inclusion in education is one aspect of inclusion in society. Disponível em <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>

<sup>62</sup> <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>

<sup>63</sup> Disponível: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>.

relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todas crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (Booth & Ainscow, 2011, p.07).

## **2.6 A Educação Inclusiva no Brasil – Seu Reconhecimento, a Defesa e a Prática de uma Educação para Todos**

No Brasil, conforme a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>64</sup>(PNEEPEI) em 2007 que em seu texto inicial, descreve como marco histórico, no período Brasil Imperial, pelo então Imperador, Dom Pedro II, datado em 1854, três momentos voltados à sensibilização e tratamento das pessoas com deficiências. Inicialmente sendo criado primeiramente o Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado, em 1891, de Instituto Benjamin Constant- IBC, e atualmente é considerado<sup>65</sup>“(...) é um órgão singular, dotado de autonomia administrativa limitada, ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação. Centro de referência nacional na área da deficiência visual (...)”. Em 1857, segundo momento, foi criado o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, sendo designado atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, reconhecido<sup>66</sup> como um centro nacional de referência na área da surdez no Brasil, administrado pelo Ministério de Educação. E por último, em 1874, foi criado um hospital para as pessoas com deficiências intelectuais, localizado na Bahia, sendo nomeado atualmente de *Hospital Juliano Moreira*<sup>67</sup>- *HJM*, considerado nos dias atuais como “(...) referência na assistência, na atenção psicossocial e na execução das políticas públicas em Saúde Mental na Bahia e na região nordeste”.

---

<sup>64</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf)

<sup>65</sup> Disponível em <http://www.ibr.gov.br/o-ibr>

<sup>66</sup> Disponível em <http://institutoemanuel.webnode.com.br/lingua-de-sinais/ines-instituto%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos/>

<sup>67</sup> Disponível em:

[http://www.saude.ba.gov.br/hjm/index.php?option=com\\_content&view=article&id=127&Itemid=73](http://www.saude.ba.gov.br/hjm/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=73)

Dando sequência com a PNEEPEI descrita acima, inicialmente a história das pessoas com deficiências se divide em dois momentos, sendo que o primeiro se deu por volta de 1930, ocasião em que “(...)surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental (...)”, porém, com sentido muito mais filantrópico e assistencialista do que de direito, sendo considerados pacientes, impelidos ao meio social, vivendo, na sua grande maioria, em instituições públicas. No segundo momento, surgiram as instituições privadas e das classes especiais, havendo uma preocupação com a escolarização, sendo a PCD, considerada (Romero & Souza (2008b), p. 3094)<sup>68</sup>,

(...) como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível.

Em função de não mais tratar-se somente de questões de saúde, mas também de educação, em 1961, a lei brasileira de número 4.024<sup>69</sup>, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dando o direito de educação às pessoas com deficiências, preferentemente no ensino regular e, para os casos que não se enquadravam no ensino regular em função da severidade do caso, em seu Título X, artigo 89, relacionado: “Da educação de excepcionais”, termo ainda utilizado na época para alunos com necessidades educativas especiais, a legislação vigente preconizava o encaminhamento para as redes privadas:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

No ano de 1973, o MEC, cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>70</sup>, constando em seu primeiro artigo, “(...) a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, e em seu artigo oitavo, é criado um “(...) em fundo especial, de natureza contábil, denominado Fundo de Educação Especial, (...)”, com o objetivo de subsidiar os custos relacionados à introdução do processo da Educação Especial no país.

---

<sup>68</sup> [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447\\_408.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf)

<sup>69</sup> [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm)

<sup>70</sup> <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=186315>

Na Constituição da República Federativa do Brasil, datada em 1988<sup>71</sup>, muitos são os artigos e parágrafos relacionados aos direitos das PCDs, entretanto, o principal encontra-se descrito no artigo 03, inciso IV, quando discorre sobre a igualdade em relação à diversidade, *“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”*. No artigo 23, relacionado a competência do da nação, estados e municípios, em seu inciso II, lê-se: *“(...) cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;”*. Da mesma forma o artigo 24, inciso XIV refere-se à *“proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência”*. No que dispõem os artigos, 203, inciso IV; 205; 207, inciso III; Art. 208, inciso III; 206, inciso I; e, 227, inciso II, percebe-se, em relação as leis anteriores, uma maior preocupação dos governantes com a habilitação, reabilitação, integração social e a inclusão educacional das pessoas com deficiências,

**Art. 203.** A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: [...] IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; [...] **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **Art. 207.** As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; **Art. 208,** incisos III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; **Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)

<sup>72</sup> Negritos do autor.

Em 1989 a legislação federal institui a Lei 7.853<sup>73</sup>, dando apoio às pessoas com deficiência, sendo o órgão responsável, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, estabelecendo “(...) a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.” Em seu artigo 2 fica assegurado as pessoas com deficiências:

(...) o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.”

E no que se relaciona à educação, em seu primeiro parágrafo, este artigo determina que:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

E ainda relacionado a Lei 7.853, em seu artigo 8, inciso I, vigente até o tempo atual, conforme a redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015, determina crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, a entidade de ensino que *“recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”*.

Já no ano de 1990, o Governo Federal cria a lei de no. 8.069, dispondo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>74</sup>, tendo como objetivo a proteção integral destes indivíduos, reiterando em seu artigo 3º. a seguinte ressalta:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por

---

<sup>73</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)

<sup>74</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)

outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Também este estatuto vai traçar o perfil destas crianças e adolescentes, em seu parágrafo único, corrido pela lei de no. 13.257, de 2016:

(...) sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Como também em seu artigo 4º., reforça o compromisso “(...) *da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público (...)*”, na garantia de proteção aos direitos da criança e do adolescente, no que se refere “(...) *à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária*”. E ainda referente a este artigo, em seu parágrafo único, descreve como prioridade o dever de:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

No que se refere as pessoas com deficiências, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 11, 53, 66 e 70, corridos pela lei de no. 13.257, de 2016, preocupa-se desde o atendimento prioritário, no artigo 11, quando necessário, no Sistema Único de Saúde-SUS, “(...) *observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde*”, e em seu parágrafo, 2º., determina ao Governo a gratuidade de “(...) *medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas*.” Como também, neste mesmo artigo, é descrita a importância da formação contínua dos profissionais ligados ao Ensino Infantil, no sentido de estarem aptos na detecção precoce de transtornos psíquicos com alunos da primeira infância. Em seu capítulo IV, no que se refere ao direito à educação, o ECA determina em seu inciso III: “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”, da mesma forma em que no Capítulo V, artigo 66, “*é assegurado trabalho protegido*”. Em seu artigo 70, o estatuto reitera o dever de todos em “(...) *prevenir a ocorrência de ameaça*

*ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, principalmente, em seu parágrafo único, quando se tratar de “(...) famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção”.*

Porém, ainda longe de alcançar estas metas, em dezembro de 1996, surge a nova LDBEN, dando ênfase no Título I, artigo 1º., referente à Educação, *“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.* No que se refere à inclusão das pessoas com deficiências, estas diretrizes, em seu artigo 58, por meio da nova redação pela Lei nº 12.796, de 2013, reforçam o processo de inclusão quanto estabelece que: *“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.* Considerando os casos de deficiências significativas, ou seja, casos de alunos com déficits cognitivos profundos ou severos, este artigo ainda define em seus parágrafos, as seguintes observações:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Em relação às adaptações curriculares necessárias para atender esta clientela, no artigo 59, considerando a nova redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, encontra-se a seguinte instrução,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em 2001 é criado o Parecer CNE/CEB 17/2001<sup>75</sup>, de interesse do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, relacionando o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001) às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tendo como preocupação, as seguintes prerrogativas:

1- “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (sic.) 2- Outros estudos: “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”; “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”; “Recomendações aos Sistemas de Ensino”; e, “Referenciais para a Educação Especial”

Sumariamente, este PNE (2001), tinha como meta, no que refere à Educação Especial, criar “(...) *uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial*”. E a forma de acesso dos estudantes com deficiências à escola regular deveria ser “(...) *promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino*”, como também,

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva.

Para que estes objetivos fossem alcançados, vinte e três metas foram traçadas no favorecimento dos estudantes com deficiências, com prazos pré-definidos, dentre elas, favorecer a estimulação precoce; formação dos professores; aplicação de testes de audição e de visão na educação infantil e fundamental; viabilizar, quando necessário, um maior número de classes especiais, salas de recursos; transporte escolar adaptado para que sejam atendidos na sua cidade ou em outros municípios com melhores condições inclusivas; criação de vários centros especializados, contando com as parcerias dos profissionais da saúde e da assistência social; disponibilizar amplificação sonora e livros didáticos falados, em Braille, caracteres ampliados e órteses e próteses; generalizar a língua de sinais para a comunidade escolar; adaptação na infraestrutura das escolas antigas e as novas com projetos adequados; após dois anos de vigência do PNE, fazer pesquisas qualitativas; informatizar as escolas com equipamentos e recursos pedagógicos adaptados, ressaltando a competência dos professores; oportunizar acesso ao trabalho; incentivar pesquisas e

---

<sup>75</sup> Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível no portal.mec.gov.br > cne > ... > CEB017\_2001.pdf

conteúdos curriculares voltados a inclusão nos cursos superiores e de pós-graduação voltados a pedagogia, medicina, enfermagem, arquitetura, entre outros, principalmente em universidades públicas; aumento dos recursos destinados à educação especial; viabilizar todas as entidades de ensino com um setor responsável pela educação especial; oportunizar um sistema de informação com os dados das PCDs por meio do censo; oportunizar atendimento para alunos com altas habilidades; apoio técnico e financeiro as entidades voltadas à educação especial sem fins lucrativos.

Em seu item 2, O PNE (2001), relacionado a *Operacionalização dos Sistemas de Ensino* (pg.17), preocupado em criar um vocabulário comum no que se refere a *Educação Especial*, cria o seguinte conceito:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (p. 18).

No item 8, ao tratar do diagnóstico, o PNE, reitera o direito das pessoas com deficiências a estarem incluídas, preferencialmente na rede regular de ensino, e quando não fosse possível, as escolas poderiam “(...) realizar o atendimento em classes e escolas especializadas”, da mesma forma como este item defende o acesso das PCDs em todas as áreas da sociedade. Para tanto, os sistemas de ensino, deveriam beneficiar as pessoas com deficiências com um processo da Educação Especial, considerando as alterações necessárias no regulamento interno escolar; a qualificação dos professores e a “(...) oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais”.

Como também o PNC (2001), procurou esclarecer quem seria o estudantes com deficiências no ensino regular, considerando as duas seguintes categorias, relacionadas com as dificuldades e/ou limitações no momento da aprendizagem dos conteúdos curriculares:

(...) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares

em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (p. 18).

O PNE (2001) trouxe a designação de Educação Especial a todas entidades educacionais brasileiras e à sociedade, reforçando que, preferencialmente estes alunos deveriam participar do Ensino Regular. O conceito de Escola Inclusiva começou a ter uma conceitualização significativa, permanecendo até o ano corrente desta pesquisa como um referencial voltado à proposta de uma *Educação para Todos*, muito defendida pela UNESCO, no tratado, *Educação para o século XXI*. Dentro do contexto educacional brasileiro, a terminologia, *inclusão*, vai muito além do sentido integração, pois vem representando, conforme o PNE:

(...) um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (p. 18).

Pela Declaração de Salamanca, segundo Moreira, Michels e Colossi (2006, apud Batista 2004, p. 22), o tema tratado de uma *Educação para Todos*, introduziria o início da terminologia *inclusão*, definindo na época, “(..) *que os países participantes devem construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional.*”

Entretanto, segundo Stumpf (2008) o movimento da Educação Especial não se encontra somente inserido na comunidade escolar, mas sim, a responsabilidade de toda uma sociedade, como também uma “(..) *prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas*” (p. 27).

Mas ao preocupar-se com uma *Escola para Todos*, envolvendo a diversidade e a prática da cidadania, a comunidade escolar deve se diferenciar por um *fazer pedagógico*, respeitando as diferenças no processo de aprendizagem de cada aluno, considerando as

potencialidades, como também, se diferencia “(...) no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos professores– ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas” (PNE, 2001, p. 18).

No sentido de viabilizar uma Escola Inclusiva o PNE (2001), reconhece a necessidade de as escolas privadas e públicas estarem providas de recursos humanos e materiais adequados a uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem e a socialização de todos, independentemente das limitações, sejam elas cognitivas, visuais, motoras, emocionais ou auditivas. Para que isso ocorra a contento o PNE indica a implantação do *Serviço de Apoio Especializado*, preferencialmente nos espaços escolares, caracterizando este recurso com:

(...) serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (p. 19).

Da mesma forma, o PNE (2001), reitera diante da *Educação Especial*, recursos pedagógicos facilitadores e adaptados, colaboradores durante o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares, como salas de recursos, com professores habilitados para tal ofício, bem como, “*tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais*” (p.21).

Conforme as análises de Militão, Militão e Perboni (2011), por terem se passado os prazos para que estas metas fossem alcançadas e por não terem tido o êxito esperado, os autores descrevem que:

Como se sabe, o Brasil se caracteriza muito mais por políticas de governo do que por políticas de Estado na área da educação. Grande passo para a reversão de tal quadro foi dado com a aprovação do PNE (Lei nº. 10.172/2001) recém-findado que, em virtude dos vetos recebidos que incidiram predominantemente sobre a questão dos recursos financeiros destinados à educação, transformou-se na prática em uma “carta de intenções” (p. 8101).

Preocupado em fazer um processo da Educação Especial que realmente contemple todas as necessidades das pessoas com deficiências, em 2007, o Governo Federal em

conjunto com a Secretaria de Educação Especial, publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>76</sup>, tendo objetivos específicos de:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 14).

Em novembro de 2011, o Governo Federal brasileiro, lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612<sup>77</sup>, ressaltando seu acordo com os direitos humanos analisados na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este Plano teria como objetivo, implementar novas iniciativas e intensificar ações já existentes pelo Governo voltadas às pessoas com deficiências. Preocupado com os dados do Censo de IBGE, onde consta o número significativo de 45,6 milhões<sup>78</sup> de pessoas declaradas de possuírem alguma deficiência, o Governo Federal, buscava alcançar por meio desta proposta, “*Viver sem Limite*”, articulada às políticas governamentais, favorecer o acesso à educação, a inclusão sob todos os aspectos, o direito à saúde, bem como, a acessibilidade. Para que tais objetivos acontecessem, a proposta tinha como ações, “(...) *implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC na Escola*<sup>79</sup>.” Em seu item voltado à Escola Acessível, o programa buscava disponibilizar “(...) *recursos financeiros às escolas públicas, por meio do*

---

<sup>76</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf)

<sup>77</sup> <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>

<sup>78</sup> <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>, p. 08

<sup>79</sup> “*O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas idosas a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.*” (Pg. 2) disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12291>

*Programa Dinheiro Direto na Escola, para promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva” (p. 15). Os recursos financeiros para a articulação das ações seriam disponibilizados por meio da “(...) parceria com a União, estados e municípios em todo território nacional, com metas até 2014 e previsão orçamentária de R\$ 7,6 bilhões”<sup>80</sup>.*

Atualmente, conforme a Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vem repassando os recursos às instituições de ensino em duas parcelas anuais, considerando as exigências e atualização dos cadastros destas entidades. O valor destinado do PDDE Básico<sup>81</sup> ainda encontra-se em conformidade com a Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013, em detrimento da soma do valor fixo e do valor per capita, segundo demonstração das tabelas abaixo<sup>82</sup>,

<b>Valor Fixo</b>	<b>R\$</b>
<b>Escola Pública Urbana com UEx</b>	1.000,00
<b>Escola Pública Rural com UEx</b>	2.000,00
<b>Escola Privada de Educação Especial</b>	1.000,00
<b>Polo Presencial UAB</b>	3.000,00

Tabela 01. Valor fixo distribuído às entidades educacionais.

<b>Valor per capita</b>	<b>R\$</b>
<b>Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx</b>	20,00
<b>Alunos de escolas urbanas sem UEx</b>	40,00
<b>Alunos de escolas rurais sem UEx</b>	60,00
<b>Alunos público alvo da educação especial em escolas públicas</b>	80,00
<b>Alunos de escolas privadas de educação especial</b>	60,00
<b>Alunos de Pólos UAB</b>	20,00

Tabela 02. Valor per capita distribuído às entidades educacionais por aluno.

No ano de 2014, é feito um reestudo do PNE<sup>83</sup>, documento elaborado por diversos atores ligados à área da educação, em diferentes cidades e estados brasileiros, por meio da realização das Conferências Municipais e Estaduais de Educação. O Plano Nacional de

<sup>80</sup> <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/viver-sem-limite-textos-de-apoio/perguntas-e-respostas>

<sup>81</sup> <https://www.fn.de.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>

<sup>82</sup> <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-recursos>

<sup>83</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

Educação contém em seu segundo artigo as diretrizes educacionais para os próximos 10 anos:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para atingir estas metas, conforme o artigo 4 do PNE (2014), este plano procuraria, em consonância com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior, cruzar as informações, no sentido de *“(...) ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.”*

No seu final, o PNE (2014), contém um anexo denominado de *Metas e Estratégias*, sendo estas, oriundas das discussões e determinações realizadas na Conferência Nacional de Educação, tendo como atores, as centenas de delegados designados pelos estados brasileiros, encontro este alargado posteriormente às Conferências Estaduais. No que se relaciona ao processo da Educação Especial, referente à 4ª. Meta, o PNE (2014), deveria:

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

E, para alcançar a Meta 4, o PNE (2014), de uma forma descrita sucintamente, contemplaria dezenove estratégias, sendo elas: repasse financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; escolarização das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; implantar e garantir o acesso das PCDs em salas de recursos multifuncionais e a formação continuada dos professores; criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria por profissionais das áreas de saúde; promover parcerias com instituições comunitárias,

profissionais ou filantrópicas sem fins lucrativos objetivando a formação continuada, a produção de material didático acessível, serviços de acessibilidade, mobilidade, participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional da Educação Especial; promover a educação bilíngue da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o Sistema Braille, favorecendo profissionais especializados; garantir a oferta de educação inclusiva; fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola; fomentar pesquisas interdisciplinares, voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de TA; promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias; ampliar as equipes de profissionais da educação especializados; realizar por iniciativa do Ministério da Educação, dos órgãos de pesquisa, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento aos PCDs; e incluir nos cursos de licenciatura, conteúdos curriculares voltados as teorias e práticas pedagógicas com PCDs.

Da mesma forma, Militão, Militão e Perboni<sup>84</sup> (2011), reforçariam a necessidade que quando houvesse uma reestruturação do novo PNE, no caso ocorrido em 2014, para que o Brasil alcançasse as metas, no sentido de ter uma educação de qualidade, os autores recomendaram para os próximos anos, deliberações sérias por parte do Conselho Nacional de Educação- CONAE:

Para que o PNE (2011-2020) não siga a experiência e o caminho do PNE anterior, faz-se necessário a incorporação maciça das deliberações da CONAE acerca do financiamento da educação no projeto enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional, tendo em vista assegurar os recursos necessários para “dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia” (SAVIANI, 2008, p. 321). Tal incorporação dependerá, certamente, de uma ampla mobilização dos diversos segmentos interessados e representados na CONAE durante toda a tramitação do novo PNE (2011-2020) no legislativo nacional, uma vez que tal arena se constitui num espaço de embates políticos, ideológicos e, sobretudo, de classes (p. 8101).

---

<sup>84</sup> “Do PNE/2001 ao Novo PNE (2011-2020): O financiamento da educação em análise”. Trabalho apresentado no Eixo Temático: Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Agência Financiadora: não contou com financiamento, durante o X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, realizado pela PUC do Paraná em Curitiba de 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em [educere.bruc.com.br > CD2011 > ... > 5866\\_3462.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/.../5866_3462.pdf)

Entretanto, atualizando a evolução destas metas, em outubro de 2018, segundos os dados do Portal do Tribunal de Contas da União (TCU), o *“Plano Nacional de Educação corre risco de não alcançar 70% das metas”*<sup>85</sup>, como também, este importante órgão federal, orienta aos poderes, executivo, legislativo e judiciário, que tomem as providências necessárias no sentido que esses objetivo consigam atingir um índice mais elevado até o ano da sua vigência, no caso, 2024,

De acordo com essa fiscalização, das 20 metas do PNE, 14 não devem ser cumpridas até 2024, ou serão cumpridas intempestivamente, no caso de metas cujo prazo final é anterior, ou, ainda, serão cumpridas apenas parcialmente. O Tribunal alertou para a necessidade de mobilização e articulação das três esferas do Poder Público.

Ao retornar com a evolução histórica do presente estudo, em junho de 2015, o Governo Federal instituiu a Lei Brasileira de número 13.146<sup>86</sup>, relacionada à Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estando destinada no seu primeiro artigo, *“(...) a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”*. No seu terceiro artigo, no que se aplica a lei, há 14 itens destinados a todas as necessidades das pessoas com deficiência, referindo-se à acessibilidade nos meios de transportes, locomoção, mobilidade urbana, comunicação (TA e TIC), moradia, mobiliário (urbano, doméstico, escolar e trabalho), etc.; concepção de produtos adaptados, incluindo TA; disponibilidade de um atendente pessoal, acompanhante ou profissional, assistindo a pessoa com deficiência, seja na escola, trabalho ou residência.

Ao analisar-se o contexto histórico das pessoas com deficiências no Brasil, as suas diferentes designações legais que o Governo Federal tem tentado implantar por meio de inúmeros pareceres, decretos e diretrizes, toma-se consciência que, apesar de já terem-se passadas muitas décadas, as necessidades destas pessoas ainda não estão a contento, no que se refere a prática real de seus direitos, envolvendo 45,6 milhões de brasileiros com deficiências, representando um quarto da população do Brasil que ainda convive, na sua maioria, excluído a condições dignas em seus ambientes escolares, residenciais, sociais, bem como no que se refere à mobilidade urbana.

---

<sup>85</sup> <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/plano-nacional-de-educacao-corre-risco-de-nao-alcancar-70-das-metas.htm>

<sup>86</sup> Dado disponível em [planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

Romero e Souza (2008, (a), p. 3968) em seus estudos, descrevem as dificuldades existentes, até o ano da apresentação do artigo, em atender a contento o processo da Educação Especial, pois conforme as autoras,

Até os dias atuais é difícil encontrar unidades escolares que consigam vislumbrar um trabalho pedagógico possível para esse alunado, sendo comum ouvirmos queixas sobre a falta de especialização docente e o apontamento sobre alguma evolução apenas na parte de socialização, ainda assim no que se refere a convivência com os demais alunos. Apesar da alegação de falta de preparo, as matrículas são feitas e estes educandos passam a frequentar as aulas. (p. 3968)

Assim como as autoras anteriormente citadas, acredita-se que a inclusão na íntegra, somente será efetivada quando os diferentes partícipes da sociedade estiverem atuantes diante os seus direitos, bem como, conforme analisam,

(...) a inclusão só avança e muito lentamente quando ganha importância dentro das discussões escolares e desde que atrelada às proposições legais, pois o apoio na legislação cria condições mais efetivas para a implantação das ações desejadas, além de que muitas dessas ações já estão previstas em lei, faltando apenas a garantia de seu cumprimento. Cabe à escola, enquanto expressão da sociedade civil, exigir que a legislação seja cumprida, pois o fato de alguns direitos constarem em lei não garante sua execução. Para que se tornem ações, será necessário muito trabalho da população (p. 3969).

Para Guimarães (2008), *“A reformulação de comportamentos numa abordagem inclusiva não deve estar presa apenas à legislação, e sim aos valores que justificam essa legislação. As leis são reflexos dos nossos valores”* (pg. 96), e que, portanto, as leis deveriam ser implantadas na sua prática. Em um exemplo relacionado à acessibilidade da PCD, o autor descreve:

Pode-se afirmar que o trabalho acerca da implantação da acessibilidade no Brasil tem evoluído muito. Afinal, dispomos de uma coletânea de leis e normas sobre o assunto incomparavelmente superior à de muitos países. Contudo, quando nos deparamos com um espaço que está compatível com a legislação e com as normas de acessibilidade devemos ainda nos perguntar para “quem” este espaço está acessível... Ao fazermos isso, estamos negando os objetivos que são próprios da essência do conceito sobre acessibilidade para todos (p. 92).

Diante de tantas leis amparando as necessidades das pessoas com deficiência, fica evidente que não se precisa mais de leis, mas sim de ações concretas que defendam na prática a legislação do passado, como a do presente. É evidente que depender somente do Governo e de suas leis, poucos resultados práticos ter-se-á que contemplem com equidade todas as pessoas. Compete a todos de uma sociedade e, não somente às pessoas com deficiências e seus familiares, fazer valer o que estabelece a legislação brasileira, o direito de estar-se unido nos diferentes segmentos, setores, ambientes, eventos, pois todos somos

pessoas, independentemente de nossas diferenças. Somos todos diferentes, não somente em condições físicas, sensoriais, intelectuais, mas principalmente em pensamentos e sentimentos, e isso não tem como mudar, pois, é isso que nos torna seres únicos.

Ao refletir-se em relação ao relato dos diversos autores citados neste capítulo, das entidades e do conceito de educação inclusiva, de uma forma geral, percebe-se que processo da Educação Especial, torna-se ineficaz enquanto não houver a participação de uma sociedade que tenha como objetivo, a compreensão de crescimento de uma forma holística e que, portanto, necessita do convívio com todos, independentemente das diferenças, reiterando a importância do ambiente escolar, pois proporciona *"[...] o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos"* (UNESCO, 1994, p. 10). Como também se acredita, conforme Freire (1984), somente a educação não tem o poder de transformar a sociedade, como também, a sociedade sem educação não muda.

Na sequência desta problemática, será tratado no próximo capítulo, a perspectiva histórica das PCDs nos espaços escolares regulares e dos desafios enfrentados até os tempos atuais, considerando o reconhecimento da formação inicial e contínua dos professores quanto ao uso das TIC; o acessos destes recursos nas salas de aula; da resultante desta combinação, ou seja, formação humana e recursos pedagógicos, no aprendizado dos estudantes com deficiências; bem como, alguns exemplos práticos da importância do uso das TIC no processo da Educação Especial.



## **Capítulo 3**

**Perspectiva histórica das Pessoas com Deficiências (PCDs) nos espaços escolares, o reconhecimento da formação contínua dos professores e o acesso ao uso das TIC diante de uma educação intercultural**



## Introdução

Dos relatos históricos consta que as pessoas com deficiências foram tratadas de formas desumanas ao longo do tempo, sendo ameaçados em sua integridade, com discriminações e preconceitos. Sabe-se da importância que era dada, na antiga Grécia, ao corpo perfeito, e, quando havia imperfeição física, o sacrifício, ou isolamento, era o tratamento utilizado, conforme descreve Platão (2010), na obra, *“A República”* em seu texto:

Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (p. 155).

No início da era cristã, os romanos, baseados nos ensinamentos de Sêneca (filósofo e poeta romano), descreviam a forma que o Governo agia em relação às diferenças (Carvalho, 1997):

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (p. 14).

Como também, segundo as pesquisas de Pessotti (1984), durante os primeiros séculos da fase cristã, as pessoas com deficiências, ao nascerem eram deixadas ao relento para que morressem, visto ser o valor da época, a perfeição do indivíduo. No final do século XV (Aranha, 1991), estes indivíduos, por serem considerados improdutivos para a sociedade, começaram a ser institucionalizados, em abrigos, longe do convívio familiar e social.

Somente a partir do século XIX é que se começa a perceber uma perspectiva de uma abordagem “educacional” para pessoas portadoras de deficiências em função do espírito da Revolução Francesa, que preconizava, entre outros ideais, o da igualdade entre as pessoas, demonstrando, assim, um olhar diferente para as injustiças sociais.

A realidade existencial das pessoas com deficiências tem sido permeada, no decorrer de toda a história, de ameaças em sua integridade, de discriminações, de preconceitos, tais como descritos em Fonseca (1995, p. 8): *“idiota”, “cretinismo”, “demência”, “vítimas de maldição” ou “tragédia familiar”,* fazendo com que houvesse vários decretos-leis entre as décadas de 40 a 70, para que estes termos fossem substituídos, conforme descrito na parte introdutória desta tese, por meio da ajuda dos

pesquisadores, Binet, Simon e Freud (*in* Vieira, 2012), instituindo o termo de deficiência intelectual, colaborando assim, com um novo conceito e adentrando no processo terapêutico diversificado voltado a psicoterapia e terapia com o uso de medicamentos.

Nas primeiras décadas do século XX, em virtude do crescimento industrial e das tecnologias na área da medicina, tornam-se possíveis as grandes descobertas científicas voltadas às casuísticas da deficiência, como as falhas congênitas, os erros inatos de metabolismo, conforme descreve Cassarin apud Mantoan (1997):

O avanço da ciência trouxe uma melhor compreensão da condição orgânica, dos processos mentais e do papel do ambiente no desenvolvimento, o que levou a uma possibilidade de ação diante da deficiência e não só de acomodação diante das forças tidas como sobrenaturais (p. 216).

Passando de atendimentos clínicos, já nas últimas duas décadas, perceberam-se mudanças significativas nas leis que respondem pelo processo educacional, havendo a preconização da integração dos portadores de necessidades educativas especiais nas escolas regulares, pois segundo a colocação de Godofredo apud Mantoan (1997), a escola deve ter,

(...) o objetivo de promover a Educação Para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo, as que têm necessidades educativas especiais (p. 232).

Com essa afirmação conclui-se que a educação especial passa a ser integradora do processo de ensino regular, buscando-se, assim, a igualdade e o direito de uma educação para todos, independente das diferenças.

Já no ano de 1948, a educação especial foi fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com vista à garantia da educação para todos, independentemente de origens, condições sociais, tendo cada indivíduo o direito de igualdade de oportunidades como integrante de uma sociedade e o direito de ser tratado com respeito e dignidade.

Posteriormente, estes direitos foram preconizados em 1989, por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança, ficando explicitados os direitos das pessoas com deficiências no ensino regular, em que os professores devem assumir uma prática pedagógica que busque a valorização de cada educando, independentemente das

diferenças, tendo como compromisso principal a valorização dos indivíduos como seres sociais.

Entretanto, foi na Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, que ressaltou-se um dos marcos mais relevantes do ensino especial, momento esse ocorrido durante uma conferência mundial sobre necessidades educativas especiais reunindo delegados de 92 nações e 25 organizações não governamentais (ONGs), na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do Governo da Espanha, trazendo como resultado a reafirmação de uma educação para cada indivíduo, confirmando assim a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Sasaki (1997) retoma um dos trechos da Declaração de Salamanca, no qual consta: “... capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular, aqueles que são portadores de necessidades especiais” (pg. 119), observando a referência à questão da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular, visando a uma prática pedagógica em condições de educar a todos.

Da mesma forma, segundo Carvalho (1997), em relação aos objetivos da Declaração de Salamanca, reforça uma escola para todos, visando uma visão global de ensino:

(...) é, também, um reflexo das ideias de que a escola deve levar à emancipação do ser humano. Uma escola que entende a educação como fato social, político e cultural, em oposição a uma escola padronizada e reprodutora de status quo, na medida em que privilegia uns poucos, em detrimento da maioria (p. 58).

Por essas afirmações, pode-se constatar que a Declaração de Salamanca vem contemplar e visa garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, somando assim esforços para fazer valer os direitos adquiridos.

Porém, apesar de inúmeras leis garantirem uma educação inclusiva, Fonseca (1995), em seu discurso, reforça que ainda as escolas de ensino regular não se encontram adequadas às pessoas com deficiências, mas acredita que no futuro poder-se-á contemplar uma escola sem discriminações, como pode ser observado em sua citação:

No futuro, o desafio está em garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais. As apostas e as expectativas deverão ser positivas, pois devem acentuar a originalidade, a variedade e heterogeneidade da pessoa humana, elevando o máximo possível o seu potencial interindividual e promovendo, conseqüentemente, a integração social de todos os cidadãos, sem exceção (p. 44).

Para se fazer valer as disposições legais, a inclusão escolar necessita do trabalho de conscientização de todos os segmentos sociais envolvidos nesse processo: família, escola, Governo e sociedade por ser a educação um processo de suma importância no desenvolvimento das diferentes áreas da formação integral do ser. Seguramente o Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), precisa participar dos recursos dos quais o Governo dispõe para a educação inclusiva nas escolas regulares, fazendo valer os dispositivos legais.

Apesar de todo o reconhecimento legal ser significativo na trajetória de uma educação que contemple a todos, observa-se ainda que as pessoas com deficiências não conseguiram ocupar seu espaço de direito num ensino regular. Espera-se que este futuro de uma educação inclusiva de fato, possa ser uma realidade o mais breve possível.

### **3.1 A Educação Intercultural e as Novas Competências dos Professores**

A escola tem, como tem-se tentado defender, um papel importante dentro de uma comunidade, pois é no espaço educacional que, geralmente, seus educandos terão os primeiros contatos com esta sociedade diferenciada, tendo como objetivo primordial, a formação de cidadãos capazes de crescerem de uma forma crítica e criativa durante o processo ensino e aprendizagem, em um mundo de mútuo respeito, evitando-se o preconceito, a discriminação.

Entretanto, diante do efeito da globalização e do progressivo alargamento da obrigatoriedade escolar, percebe-se nas instituições educacionais, em diferentes países, uma heterogeneidade cultural significativa de alunos, provocando, muitas vezes, situações de evasão, fracasso escolar, preconceitos e estereótipos, sendo uma das causas apontadas por diferentes autores (Mantovanini, 2003; Carvalho, 2002; Mantovanini, 2001; Vasconcellos, 2007), destes desconfortos, como por exemplo, a dificuldade das instituições de ensino em formar professores para atuarem com esta diversidade.

Contextualizando-se esta situação, no trabalho de pesquisa desenvolvido por Canen (2001), relacionado com a preocupação frente a desigualdade educacional entre duas sociedades multiculturais, Brasil e Reino Unido, considerando as percepções e estereótipos de professores, se haveria manifestações ou comportamentos racistas no ambiente escolar

e a preocupação de combater estas injustiças, a autora constatou que a exclusão era significativa entre alunos de universos culturais distintos, fazendo-a concluir da necessidade de ter-se um professor reflexivo, autocrítico quanto a sua prática, aperfeiçoando assim a sua metodologia diante deste cenário intercultural, bem como, da necessidade da instituição de ensino trabalhar uma proposta de conscientização cultural na formação docente, procurando assim harmonizar os grupos dominantes com os dominados, possibilitando um ambiente educacional que seja um espaço de cidadania para todos.

Certamente que o desafio de ensinar e educar representam o compromisso maior de qualquer instituição, todavia, ensino e educação com qualidade envolvem comprometimento de todos os gestores educacionais, pois conforme Moran, Masetto e Behrens (2004),

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realiza e que contribua para modificar a sociedade que temos (p. 120).

Em conformidade, também, com esta preocupação, Baumel (2004, p. 150) descreve que, “... diversidade, como compreensão oposta aos propósitos da homogeneização histórica da educação formal, como impossibilidade humano-social na escola e na sala de aula, a ser verificada na realidade da prática escolar”, reforçando o papel do professor na atualidade, que além de instruir, necessitaria ter uma perspectiva intercultural crítica.

Na tentativa de uma melhor didática diante da formação de professores e, ao descrever as orientações que considera significativas, Garcia (1999) observa que primeiramente na *prática pedagógica*, o professor não desconsidera os referenciais teóricos, mas reforça a experiência como o centro da aprendizagem; na sugestão *acadêmica*, o autor objetiva um melhoramento na formação de professores, todavia com cunho teórico, podendo passar pela colaboração de especialistas; no item *tecnológico*, onde a ênfase maior está voltada as competências práticas do educador; no quesito *personalista*, o autor relaciona o processo evolutivo do indivíduo como principal objetivo, porém, ainda não adequado, pois dentro de um processo global, envolvendo uma população heterogênea, o social poderia ficar em desequilíbrio; e por última, a *orientação*

*social reconstrucionista*, voltada muito mais a uma formação humana, flexível, considerando a diversidade cultural diante dos conteúdos curriculares e a prática de ensino, respeitando a raça, gênero, diferentes capacidades, potenciais, religião, entre outras questões.

Moreira (1995) foca sobretudo o currículo da formação de professores, sendo este considerado pelo autor, um objeto de trabalho fundamental e que deveria contemplar as diferentes estratégias pedagógicas de trabalhar-se o multiculturalismo, tais como: *conservador*, que infelizmente, reforça a superioridade de alguns em detrimento da inferioridade dos outros grupos; a forma *liberal*, que admite a igualdade entre as raças e reconhece que a desigualdade está associada a falta de oportunidades da comunidade, seja ela social ou educacional; o *multiculturalismo liberal de esquerda*, que ressalta as diferenças culturais, entretanto, conforme a compreensão do autor, há uma desconsideração da histórica de vida e social dos personagens; o *multiculturalismo crítico*, rejeitando, tanto a igualdade, como os pontos de diferenciação; e por fim, o autor elucida, como sua última forma de realizar um trabalho equânime diante da diversidade cultura, que seria o *interculturalismo*, ou seja, respeitando e reconhecendo as diferenças sociais, culturais, de pensamento, priorizando o diálogo e as trocas de experiências de vida como um processo enriquecedor para os diversos grupos.

Além da preocupação curricular, Leite (2005), reforça que a política de formação do professor, considerando a perspectiva intercultural, deve objetivar não somente a atuação do profissional em questão, mas também do espaço institucional, favorecendo dinâmicas coletivas e de currículos contra hegemônicos, pois segundo a autora (2005, p. 372), é importante que “(...) a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados”. O mesmo pensamento pode ser observado, segundo o autor, Connell (1997), ao considerar que o professor deve repensar, quando na construção curricular, a promoção de igualdade e justiça social que contemple a todos.

O papel do professor investigativo é considerado significativo em um cenário onde há o predomínio da heterogeneidade cultural. Alarcão (1996), reforça a necessidade de

consenso entre a relação do conceito de professor-investigador e da ligação de quatro fatores, que considera significantes ao processo de formação de um bom professor, ou seja, *qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional/institucional e inovação*, sendo que na sua compreensão, a autora enfatiza que a qualidade de educação ainda é a prioridade.

Magliaro e Shambaugh (2001)<sup>87</sup>, descrevem da importância de ter-se um modelo de *design* instrucional que contemple os três princípios da teoria contemporânea da aprendizagem, sendo estes: o processo construtivo pela própria pessoa por meio das suas experiências; a importância do contexto social, havendo um acréscimo de novas aprendizagens pelas diferenças culturais; e por último, permeiam uma maneira de ensinar, favorecendo um desempenho assistido, onde o professor procura identificar a melhor forma de auxiliar os alunos, reconhecendo as teorias de aprendizagens e as suas vinculações emocionais: *“A declaração de missão finalmente nos ajuda a avaliar até que ponto essas crenças são aplicadas de forma consistente nos projetos de ID dos alunos e conectar a psicologia educacional e o design instrucional”* (p. 72).

Zeichner (1998) preocupou-se com as diferentes metodologias que têm contribuído com formação de professores nos Estados Unidos nos últimos anos e descreveu a maneira que estava sendo conduzidos os cursos de preparação de novos professores. Inicialmente o autor relatou que anteriormente, na década de 70, havia uma preocupação maior pelos estudos experimentais quantitativos, formando professores para tarefas específicas, ou seja, simplesmente, moldando-os. Nos últimos quinze anos, o autor descreveu a preocupação na utilização de métodos de pesquisa interpretativos, a pesquisa-ação, considerando a etnografia, a investigação narrativa, e as análises críticas, ferramentas significativas que geram um olhar diferenciado sobre o pensamento do professor, refletindo sobre os aspectos cognitivos e morais deste profissional e, principalmente, trazendo resultados importantes no desempenho do professor diante da diversidade dos seus alunos. O autor concluiu que atualmente os estudos descritivos; pesquisa conceitual

---

<sup>87</sup> Texto original; “The mission statement ultimately helps us to assess to what extent these beliefs are consistently applied in students' ID projects, and to connect educational psychology and instructional design.”

e histórica; estudos sobre a natureza e impacto das atividades de formação de professores; e por último, os estudos sobre o aprender a ensinar, são os recursos de pesquisa que muito têm colaborados na formação de professores nos Estados Unidos.

No parecer de Stoer (1994), uma escola democrática e crítica, voltada ao ingresso de alunos representativos de uma diversidade cultural, requer a parceria do professor e dos diversos setores que compõem o sistema de ensino, uma proposta curricular que contemple as diferenças, com um comprometimento voltado a solidariedade, a justiça social, bem como, uma postura pedagógica investigativa e de ação. No seu entender esta proposta seria capaz de trabalhar as diferenças, oportunizando o inter-relacionamento, a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar.

Considerando as elucidações de Nanni (2003), o autor considera a escola um espaço de reprodução ideológica de valores e esses, quando bem aproveitados, podem oportunizar a interação sadia diante da diversidade. Na sua reflexão didática, o autor cita oito métodos facilitadores para que a educação intercultural possa ter êxito, ou seja, narração; comparação; desconstrução; ponto de vista; reconhecimento de empréstimos interculturais; pedagogia dos gestos; ludismo; e o emprego de práticas correntes respeitadas da diversidade cultural. No primeiro método, *narrativo*, o autor considera a forma calorosa, democrática e eficaz de fazer o interculturalismo de todos os outros sete, pois considera que todo o indivíduo, seja ele, criança ou o adulto, tenha a sua história para contar, porém há necessidade de haver o ouvinte para que haja a interrelação de culturas e as reciprocidades das trocas. No método *comparativo*, vincula-se as diferentes narrações reiterando-se da importância dos diferentes contextos, não havendo um verdadeiro, o que o autor denomina de *educar sobre complexidade e pluralismo, relatividade e comparação (mas não relativismo)*. Já no método *desconstrutivo*, o autor prioriza a necessidade de "*autodesconstrução*", ou seja, a necessidade de desconstruir o que é inaceitável na cultura do indivíduo, como por exemplo, os preconceitos e estereótipos, sendo construído uma nova memória planetária aprimorada de valores culturais. Como quarto método, o de *descentralização (ou pontos de vista)*, Nanni, sugere que o sujeito, amplie a sua capacidade de descentralizar o seu ponto de vista, aprendendo a não se ver como único, mas um entre tantos, reforçando a necessidade de respeito das outras verdades pelas diferentes culturas.

No quinto método, designado de reconhecimento da *dívida cultural*, ou seja, que cada aluno tenha a consciência que a sua cultura teria vindo de uma outra cultura anterior, não havendo sentimento de *pertença*. O sexto método, denominado de ação (ou pedagogia dos gestos), o conhecimento e as atitudes devem ser aprimorados, condição essencial para uma *cidadania ativa*, onde cada pessoa deveria participar ativamente nas diferentes atividades culturais do outro ou de uma festividade. Em seu sétimo método, que Nanni nomeia de jeito *lúdico*, visto considerar o jogo uma importante estratégia para o processo da educação cultural e demonstram a vivência de cada um de uma maneira analógica, oportunizando as reconstruções dos problemas e/ ou situações de conflito. No oitavo e último método, nomeado pelo autor de “*muitas outras "boas práticas" para fazer interculturais*”, é exemplificado diferentes ações que os gestores educacionais devem considerar frente a diversidade cultural, tais como: a valorização e as adaptações curriculares, tornando-as o mais homogêneas possíveis e existência de uma pessoa mediadora nas escolas para atuar como elo, incentivando a inclusão.

Diante das explanações acima elencadas e para que esta Educação Intercultural aconteça a contento há de se priorizar os diferentes desafios nos ambientes educacionais, como por exemplo, a formação contínua dos docentes, favorecendo o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, p. 67) ao referir-se que “*(...) as atividades previstas para a formação continuada poderão ser um poderoso instrumento para a revisão das práticas desenvolvidas pela escola e contribuir decisivamente para a extinção de preconceitos e todas as formas de discriminação*”.

Por meio de programas específicos ao estudo contínuo, a OECD (2010), reitera que:

(...) programas de formação de professores podem ajudar esses processos, fornecendo lições de exemplo, demonstrações e prática orientada na conversão de ideias gerais sobre a diversidade em ações de instrução adequadas para diferentes situações de aprendizagem (p. 263).

E, portanto, durante a prática deste desafio, o professor será capaz de fazer uma leitura diferenciada frente ao seu alunato, considerando e respeitando a sua história pregressa. De outra maneira, a OECD (idem) faz a seguinte colocação em relação a necessidade de haver programas de sistematização na formação contínua do professor:

Formação continuada de professores é tão importante como formação inicial de professores.  
O perfil e tratamento das questões de diversidade no currículo formação inicial de professores

é pobre e na formação continuada de professores não é melhor. Logicamente, é de nenhuma utilidade para formar novos profissionais de educação para a diversidade se eles vão estar em escolas em que os seus colegas têm menos ferramentas para gerir a diversidade do que eles, embora, é preciso começar por algum lado (p. 232).

Mendes (2004, p. 227), considera a formação dos professores uma trajetória significativa à educação intercultural, ao afirmar que a *“(...) política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar”*, mas o autor reforça que para que se tenha êxito, requer *“(...) recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”*.

Pensando assim, no trabalho desenvolvido pelo OECD (2010), pesquisadores citam algumas competências norteadoras que devem ser trabalhadas durante a formação dos professores em todos os países participantes da União Europeia (Comissão Europeia, 2007), conforme pode ser constatado:

Identificar as necessidades especiais de cada aluno e responder a elas usando uma grande variedade de estratégias de ensino; ajudar os jovens a aprender de forma autônoma dentro do contexto de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; ajudar os jovens a aprender as competências básicas descritas no quadro de referência europeu de competências essenciais (Parlamento Europeu, 2006); trabalhar em contextos multiculturais (a compreensão do valor da diversidade e do respeito às diferenças); e trabalhar em estreita colaboração com professores, pais e comunidade. (pg. 227)

A preocupação em investir na formação de professores de uma forma contínua, é verificada por Nóvoa (1992), no sentido que haja uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, enfatizando a importância de uma reconstrução sistemática de novos conhecimentos do professor. Está reflexão encontra-se contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, p. 67), brasileiras, quando é enfatizado que: *“(...) as atividades previstas para a formação continuada poderão ser um poderoso instrumento para a revisão das práticas desenvolvidas pela escola e contribuir decisivamente para a extinção de preconceitos e todas as formas de discriminação”*.

Outro assim, Nóvoa (2009), identifica cinco facetas importantes a serem desenvolvidas na formação de um professor de qualidade durante as etapas de licenciatura e de mestrado, sendo essas, conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. O autor ainda considera que estas qualificações devem acompanhar o professor desde a sua iniciação profissional, havendo uma combinação da contribuição científica, pedagógica e técnica de professores novos e renomados.

Visto ser o papel da educação primordial na formação do indivíduo e que esta deva acontecer, dentro do possível, ao longo de sua existência, o espaço educacional deve levar em conta a importância da formação dos seus professores durante este processo, pois segundo a elucidação firmada na European Commission (2003), referendada por Carvalho (2006, p. 507), a educação global *“só poderá unificar-se num contexto enriquecido por docentes habilitados a corresponder no domínio dos conhecimentos, competências e excelência profissional.”*

Torna-se oportuno, ainda, ter-se em conta que a formação dos professores, diante das múltiplas identidades, deva se dar de uma forma continuada, pois esta necessidade também, é verificada no relatório da UNESCO (1996), relacionado à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, momento em que Delors defende que a missão da educação deveria se dar em uma sistemática contínua, ao longo da vida e flexível, propiciando um conhecimento dinâmico em compreensão às realidades do mundo, de si e do outros, fazendo referência a quatro aprendizagens que considera primordiais ao ensino contínuo, ou seja, *conhecer, fazer, viver junto e a ser*, sendo esta última, essencial às outras três.

### **3.2 O Desafio da Educação Inclusiva: Socialização e Aprendizagem com Eficiência**

Dentro da sua trajetória histórica o processo de inclusão deu-se de diversas formas, desde a exclusão total, passando pela escola segregadora, não aceitando estudantes com deficiências; a integradora, onde o sistema de ensino não se modifica, apenas matricula-se o aluno, deixando a proposta pedagógica inteiramente nas mãos do professor, até chegar à escola inclusiva, voltada a uma educação para todos com significado, independentemente das diferenças. Porém, muitos entraves têm sido analisados nesta nova forma de educação, pois na percepção de Fabrício e Souza (2014),

A escola de ensino tradicional passou a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade, pois ao mesmo tempo em que acolheu os alunos com dificuldades, não ofereceu as condições necessárias para a educação desses alunos. As ações tornaram-se excludentes.

Percebe-se que a educação inclusiva tem como desafios, assegurar os direitos das PCDs conforme prevê a legislação, sensibilizar e capacitar a comunidade escolar neste processo, como

também, atender as diferenças com eficiência, independentemente do grau e do tipo de deficiência, pois para Santos (2009),

A escola sempre esteve à mercê de desafios diferenciados. No presente, um de seus maiores desafios é conseguir que todos os seus educandos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares (p. 9).

Mantoan (2003), sugere que se precisa, em relação à escola, “*virá-la do avesso*”, ou seja, modificar a sua raiz, porém, conforme a autora, a maioria das pessoas envolvidas no cenário educacional, ainda se assustam com esta inovação imposta pela legislação. Na sua visão, as alterações pedagógicas necessárias deveriam dar-se de uma forma simples,

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (p. 56).

Para tanto a escola inclusiva haverá de ter um olhar especial quanto ao seu método de ensino, preparando a comunidade escolar em conformidade com as propostas do Projeto Político Pedagógico- PPP, com um currículo adaptado, oportunizando a formação continua dos diferentes partícipes que trabalham diretamente com estudantes com deficiências, bem como, a adequação da sua infraestrutura e dos recursos materiais, como Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, para as diferentes deficiências, referendando a elucidação de Tedesco (2014, p. 09): “*(...) as tecnologias de informações abrem muitas esperanças no que se refere ao seu impacto sobre as possibilidades de co-construção da aprendizagem*”.

Perrenoud (1999) reforça a importâncias do uso das tecnologias de comunicação e de informação como recursos transformadores no processo de aprendizagem e de socialização.

Porém, na prática, a preocupação em propiciar um ambiente escolar nas escolas brasileiras, que faculte a todos ingressos, respeitando o direito à cidadania, a igualdade, e a dignidade, tem sido um dilema, pois segundo Crippa e Vasconcelos (2012, p. 160): “*A maior parte das escolas brasileiras, entretanto, são instituições que têm dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença*”.

Estudos filosóficos, políticos, psicológicos, pedagógicos, têm sido feitos durante as duas últimas décadas, porém, uma inclusão de direito, que contemple o todo e que tenha apresentado resultados significativos aos estudantes com deficiências, sob os diversos aspectos, tais como: sociais; cognitivos e psicomotores; professores competente e estudo contínuo quanto à educação especial; uma comunidade escolar sensibilizada quanto a esta questão; colaboração dos diferentes profissionais da área da saúde atuando interdisciplinarmente com o corpo docente, coordenadores, supervisores e direção; ambientes educacionais capacitados com os diferentes recursos pedagógicos para as diferentes limitações, participação efetiva de gestores das diferentes esferas governamentais, bem como, infraestrutura adaptada, ainda encontra-se em processo de aperfeiçoamento.

Visto ser uma modalidade de ensino relativamente nova, o processo da Educação Especial começou a ser defendido com maior ênfase no início da década passada (Correia, 2008), pois até então a proposta educacional dava-se sob duas formas de escolas, a regular e a especial, sendo que atualmente a nomenclatura denominada para ambas, é somente regular, oportunizando a diversidade por meio da escola inclusiva, porém o autor ressalta da necessidade do aluno especial, *“(...) receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (...) às suas características e necessidades ( p.9).*

Atualmente, temos no Brasil, a regulamentação que orienta a Educação Especial por meio do PNE (2011-2020), abrangendo educandos com todas as deficiências, utilizando metas e propostas inclusivas desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, tendo ainda a preocupação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando serviços e recursos adequados às necessidades dos educandos e professores, em turmas, preferencialmente, no ensino regular, indo a favor do pensamento de Mendes (2002), quando descreve:

Além de ser um direito, a educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos.

Entretanto, ao tratar-se de estudantes com deficiências, sabe-se que diante das deficiências apresentadas, sejam elas, motoras, cognitivas, visuais, auditivas ou múltiplas, há a necessidade que se tenha um olhar diferenciado, principalmente dos diferentes gestores, seja educacional e governamental, pois o percorrer da trajetória educacional, considerando a educação básica a conquista do nível superior, o aluno especial, dependendo da intensidade do comprometimento, precisará que esta escola esteja capacitada para instruí-lo, muito diferente do que acontece no cotidiano escolar, em que o aluno tem que se adaptar as condições da escola, no que se refere os recursos humanos e materiais, sendo a preocupação pedagógica maior, apenas a socialização.

A preocupação com a diversidade nos espaços educacionais foi analisada pelo CNE (2012) de Portugal sendo destacadas três áreas de atuação, significativas, em uma escola que contemple a equidade:

Trabalhar com líderes escolares e professores com vontade de promover a diferenciação pedagógica na sala de aula, através de formação baseada em partilha de experiências entre profissionais, encorajando comunidades de prática presenciais e virtuais; - Promover a literacia e a numeracia junto de crianças e as suas famílias, no jardim-de-infância e no 1º ano de escolaridade, no sentido de melhorar o acesso a ferramentas suscetíveis de influenciar, à partida, o percurso escolar da criança; - Apoiar técnicos, professores e outros profissionais da comunidade educativa, envolvendo também organizações de base local, na desocultação dos diversos tipos de diversidade em presença, designadamente a religiosa, a relacionada com a pertença étnica ou com a origem/naturalidade, através de uma comunidade de aprendizagem de “facilitadores para a diversidade” (p. 19).

Ao deparar-se com a educação inclusiva o professor deve ter em mente que as diferenças não devem ser vistas como dificuldades, mas sim, como uma forma de aprofundar o seu conhecimento diante da diversidade, pois conforme Silva (2008),

A formação acadêmica, sozinha, não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente, é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão (p. 55).

Carvalho (2005) considera a educação inclusiva como uma forma equânime de lidar com as diferenças, tendo o objetivo, não somente social, mas também o de instruir, pois na sua percepção, “... Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/ superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver”.

Quanto à questão da socialização nos ambientes educacionais, percebe-se que muitas escolas estão conseguindo envolver os estudantes com deficiências de uma forma satisfatória, fazendo com este aluno sinta um bem-estar, como também, tem sido gratificante para os outros alunos, bem como os pais, as trocas de sentimentos, de experiências recíprocas, deste convívio diversificado.

Porém, diante do desafio maior, a capacidade de instruir, faz com que, geralmente o professor se depare com muitos questionamentos: Tenho formação em educar PCDs? Qual o diagnóstico deste aluno? De que forma ele poderia aprender? Qual conteúdo passar? Quais os recursos pedagógicos que seriam utilizados como meios de comunicação e de facilitação à aprendizagem? Como avaliar?

Como também existem outros questionamentos relacionados às modificações na escola, relacionados às infraestruturas físicas e humanas, tais como: A escola teria uma estrutura física e materiais pedagógicos adequados? Teria o auxílio do professor de apoio e dos técnicos da área de reabilitação? O município conta com um núcleo de apoio à escola regular? O processo de inclusão está inserido no Projeto Político Pedagógico?

Em auxílio a estas indagações, a Declaração de Salamanca (1994)<sup>88</sup>, em sua segunda linha de ação em nível nacional, no item “B”, relacionados aos fatores ligados à escola, diante da educação inclusiva, reforça a necessidade do ensino regular criar uma rede de apoio formada por múltiplos profissionais, bem como da formação contínua dos professores,

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (p. 9).

Sanchez (2005) ao retratar a educação inclusiva, reitera o compromisso do professor ao fazer um diagnóstico do seu aluno, bem como das adaptações que serão necessárias, no sentido que haja a promoção e da sua socialização:

(...) apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola”, como também, diante da heterogeneidade dos alunos, do como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos" (p. 12).

---

<sup>88</sup> portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Como também, Mesquita (2007), descreve da necessidade da formação dos professores, contemplando o educando como um todo, independentemente das suas diferenças,

Atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem, à diversidade de interesses e motivações dos alunos, às diferenças sociais, biológicas, físicas, cognitivas, emocionais que constituem os espaços educacionais convida os professores a assumirem posturas mais ativas e exige formação mais sólida e próxima a dinâmica escolar (2009, p. 66).

Para Mendes (2001), o momento atual necessita de um projeto político pedagógico que contemple, não somente o acesso das pessoas com deficiências às escolas regulares, mas também, comprometimento governamental e novas diretrizes que oportunizem o ambiente escolar a todos os tipos de deficiências:

a) numa ampliação de acesso à escola para indivíduos com necessidades educativas especiais, seja qual for essa escola, tendo em vista a necessidade de se universalizar o acesso; b) maior responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais; c) criação de outras modalidades alternativas de atendimento para além das classes e escolas especiais (p. 13).

Afora, para que este aluno especial se sinta acolhido na escola regular, há necessidade de se repensar em uma adaptação curricular que contemple as diferentes deficiências e, considerando os diversos estudos, seguem abaixo algumas considerações importante que devem constar no processo de adaptação curricular, considerando a elucidação de Cunha (in CNE, 2012, p. 116): *“A tarefa atual da escola é conseguir reconhecer as diferenças da alta cultura dos alunos, assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua”*:

Educadores habilitados, conhecedores do processo evolutivo psicomotor, e das diferentes modalidades de ensino, no sentido que possam perceber preventivamente prejuízos emocionais, sociais, cognitivos, motor ou sensorial no aluno, principalmente na Educação Infantil, tornando assim, o processo pedagógico satisfatório para ambas as partes; Ambientes de salas de aula e/ou oficinas pedagógicas, devem oferecer os recursos facilitadores necessários para que as PCDs possam se apropriar dos conhecimentos escolares, evitando-se assim, o afastamento emocional das PCDs através destes meios tecnológicos de comunicação, facilitadores aos conteúdos curriculares; Educador, bem como os diversos profissionais que compõem o Núcleo de Apoio Técnico, devem ser capazes de avaliar as PCDs focalizando todas as áreas de desenvolvimento: (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem, percepções sensoriais); Educador capacitado a analisar o nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e aos que serão desenvolvidos), bem como, em cada fase do processo avaliativo, seja de uma forma descritiva ou não, deverá repassar para o Conselho de Classe a Avaliação Interdisciplinar do aluno; Quando necessário, os gestores educacionais devem buscar na comunidade, serviços

especializados na área de reabilitação interdisciplinar para avaliar a utilização dos recursos materiais, softwares educativos específicos, como por exemplo, sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral, bem como, órteses, equipamentos e mobiliários, favorecendo assim a aprendizagem de todos os alunos, e em alguns casos, solicitar encaminhamento médico fisiatra, neurológico e/ou psiquiátrico, como por exemplo, transtornos convulsivos, agitação psicomotoras, seguidas de episódios de agressividade verbal/física/ auto, delírios, alucinações, alterações significativas de tônus (hiper ou hipotonia), podendo ser acompanhadas por espasticidades que impossibilitam os movimentos voluntários; Educador ter ou desenvolver uma sensibilidade quanto ao estilo de aprendizagem do aluno especial, considerando a motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipo preferencial de agrupamento facilitando a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender; Capacitar motoristas, serventes, e merendeiros nas tarefas que envolvam alimentação, vestuário, higiene, uso de órteses, cuidados posturais e de transferências, no caso de cadeirante; Secretaria da escola deverá providenciar pasta documentativa clínica, diagnóstica, medicamentosa, bem como, todo processo evolutivo escolar por conteúdo disciplinar e das metodologias utilizadas para com o aluno especial, facilitando assim o corpo docente no momento de promoção de ano escolar.

E, ao concluir este item, cita-se Pestalozzi, quando aconselha: *“É de grande importância que os homens sejam induzidos a aprenderem por si mesmos, que lhes seja permitido desenvolverem-se livremente. É só assim que se produz e se faz evidente a diversidade do talento individual.* (Pestalozzi apud Lopes, 1981, p.70). Portanto, o professor deve estar capacitado para despertar os talentos, para ter este olhar diante da heterogenidade cultural da sua sala de aula, principalmente voltado aos estudantes com deficiências.

### **3.3 Reconhecimento da Formação dos Professores Diante do Processo da Educação Especial**

O processo de transformação escolar, observado nas últimas décadas, tem sido um desafio em vários países (Payet, 2005; Candau, 2008), pois a diversidade do corpo discente, no que se refere a imigração, língua, diferenças partidárias políticas, etnia, religião, classe social, cultural, pessoas com deficiências, tem gerado situações de dificuldades de relacionamento social, preconceitos, estereótipos, exclusão, atraso na aprendizagem, evasão e fracasso escolar. Perante esses desafios, compete aos Estados fazer valer os direitos humanos determinados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada no ano de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Apesar do reconhecimento dado pelas entidades governamentais e não-governamentais em relação à importância da escola básica na vida do indivíduo; da

formação do professor; e, dos muitos esforços feitos por estas organizações, descritos nos subcapítulos anteriores referentes a uma educação que contemple o todo, infelizmente, atualmente, convive-se ainda com muitos destes conflitos, observados no cenário geopolítico-cultural, ficando demonstrado o quão distante encontra-se o sentido de igualdade universal, constatação esta que como pode ser analisada nas DNEDH, Parecer (2012), na síntese brasileira elaborada pelo conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca:

Apesar da inegável importância desse documento, que afirmou a universalidade dos direitos humanos a partir do reconhecimento da igualdade entre todos, identificou-se que nem todos os sujeitos humanos eram alcançados, pois em muitas sociedades foram sendo construídas desigualdades estruturantes que, na realidade, impediam que todos os indivíduos tivessem os seus direitos assegurados (p. 62).

A preocupação em trabalhar-se uma política educacional que seja significativa, não somente no que se refere a instrução, mas também que prepare o indivíduo para uma educação global, encontra-se referenciada na síntese da OCDE (2003)<sup>89</sup>, cuja entidade descreve os seguintes objetivos:

Ajudar os formuladores de políticas educacionais e as outras pessoas envolvidas na política educacional a melhor tomarem decisões, encorajando um trabalho internacional e comparativo ; • Tirar proveito das principais perspectivas e do envolvimento político resultando das atividades educacionais da OCDE, dos dados e indicadores internacionais, e dos estudos relacionados ; e • Apresentar constatações, análises e discussão de forma sucinta e acessível. (p.02)

Da mesma forma, Barrett, Lázár, Mompoin-Gaillard, e Philippou (2013), consideram significativo que se tenha um olhar diferenciado quando se trata da diversidade, viabilizando a competência intercultural do indivíduo, pois no entender dos autores, há necessidade de discussão sobre esta problemática com o objetivo de favorecimento igualitário de oportunidades para todos,

Para beneficiar a diversidade, é vital que a discriminação, as desigualdades e as desvantagens estruturais sejam resolvidas para garantir que todos são capazes de desfrutar de uma verdadeira igualdade de oportunidades e para participar de encontros interculturais e do diálogo em pé de igualdade. É também vital que a competência intercultural das pessoas seja desenvolvida, a fim de capacitá-las a entender, apreciar e respeitar uns aos outros através das diferenças culturais, e que lhes permitam contribuir ativamente para as sociedades que se beneficiam da diversidade<sup>90</sup> (p. 54).

---

<sup>89</sup> <http://www.oecd.org/education/innovation-education/20946947.pdf>

<sup>90</sup> Texto original: To benefit from diversity, it is vital that discrimination, inequalities and structural disadvantages are tackled, to ensure that all are able to enjoy genuine equality of opportunity and to participate in intercultural encounters and dialogue on an equal footing. It is also vital that people's intercultural competence is developed in order to enable them to understand, appreciate and respect each

Na elucidação de Giroux (1983), o ambiente escolar é capaz de proporcionar um sentido de equilíbrio social, pois proporciona “(...) *modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais, formas que possam ser utilizadas noutras esferas mais diretamente implicadas na luta por uma nova ética e uma nova visão de justiça social*” (p. 293). De igual modo, no sentido que se tenha uma visão de totalidade diante do cenário da desigualdade, Candau (2008) acredita que a educação deva ser idealizada “(...) *como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram*” (p. 5).

No Brasil, na tentativa de garantir o direito de todos nas escolas, sobretudo no cenário diverso, as DCNGEB, síntese elaborada por Alves (2010, p. 64), relacionam os princípios da dignidade humana, quando estabelecem:

Dignidade humana: o ser humano tem valor só pelo fato de ser homem. É uma qualidade intrínseca ao ser humano; igualdade de direitos: todos os direitos devem ser estendidos a todos, são universais; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: as diferenças não devem ser transformadas em desigualdades. Daí a necessidade do combate ao preconceito e discriminações.

Em função dessas divergências sociais, fica evidente a necessidade de providências adequadas, capazes de amenizar as diferenças, fazendo valer os princípios de dignidade e colaboração com a justiça social, indo conforme a transcrição das DNEDH (Ronca, 2012, p. 67), quando descreve da necessidade da “(...) *construção de uma sociedade que tenha como características fundamentais a equidade e a justiça social, exige o enfrentamento da questão do respeito às diversidades*”, reconhecendo o direito a uma educação justa para todos,

De modo semelhante, ao afirmar que a educação é um direito de todos, a Constituição Federal define que o Estado deve garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, de cor, raça, sexo ou idade. (pg.31).

Em corroboração a este pensamento, Morin (2000, p. 16) reforça a importância do papel da educação como um meio para aprender-se a lidar com as diferenças sociais, quebrando paradigmas, pois há nos espaços educacionais, a possibilidade de enfrenta-se

---

other across cultural differences, and to enable them to contribute actively to societies that benefit from diversity. Tradução da Autora.

“os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar (o) seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo”, oportunizando direitos a todos, da mesma forma, Perrenoud (1997), considera a formação educacional, um lugar, não somente de aprendizagem, mas também de adquirir-se competência, preparando o indivíduo como um cidadão global.

No Brasil, as dificuldades em lidar com a diversidade são de reconhecimento do Ministério de Educação, e por meio das novas resoluções de ensino realizadas em parceria de toda uma comunidade, como também, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012, p. 39), espera-se que estas diferenças possam ser amenizadas,

Resta torcer para que estas Diretrizes, que foram construídas mediante um grande debate nacional com gestores, professores, estudantes, pais e formadores de opinião, cheguem às escolas e sejam incorporadas aos procedimentos das mesmas, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todos, nos moldes do preconizado pela Constituição Federal.

Entretanto, essa garantia de *uma educação para todos* implica na organização das escolas capazes de atender a todos estudantes, como também, no desafio diante da formação de professores para atender esta demanda, tornando significativo a construção de um sistema nacional de educação, baseado no regime de colaboração, capaz de oferecer uma educação de qualidade, preocupação esta que pode ser analisada nas DNEDH (Ronca, 2012, p. 62):

Dessa forma, nos últimos vinte anos, no Brasil e em diversas outras sociedades, iniciou-se um movimento de especificação dos sujeitos de direitos, a partir do desvelamento das questões de gênero, sexualidade, etnicidade, raça, deficiências, desigualdades de acessos aos bens materiais e imateriais e diversidades socioculturais e linguísticas presentes nas violações de direitos humanos.

Na tentativa de oportunizar uma condição digna que contemple as diferenças, faz-se necessário que a educação global seja introduzida nos diversos ambientes educacionais, no que se refere à Educação Básica, priorizando-se diferentes metas que envolvam todos os atores sociais, considerando neste subcapítulo, o papel do professor, pois será ele o protagonista que fará a diferença diante das diferenças, amenizando a evasão e o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, os preconceitos, as estereotípias e as injustiças sociais. Para tanto, faz-se significativo que este protagonista seja capacitado para lidar com a diversidade, em especial a este trabalho, as pessoas com deficiências, considerando ainda, a singularidade de cada uma delas, indo a favor do pensamento de Prado e Freire

(2001) ao referirem-se à preocupação do papel do professor: “(...) *cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural*” (p. 5).

Freire (1983) e Estevão (2009), reforçaram a necessidade que o professor tenha um novo olhar sobre a sua prática pedagógica frente à diversidade, reconstruindo novos conceitos diante das diferenças. Preocupados com esse novo *olhar pedagógico*, pesquisadores da OCDE<sup>91</sup> (2010), refletiram sobre as competências que devem ser desenvolvidas durante o processo de formação dos professores de todos os países membros dessa organização,

Identificar as necessidades especiais de cada aluno e responder a eles usando uma grande variedade de estratégias de ensino; ajudar os jovens a aprender de forma autônoma dentro do contexto de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; ajudar os jovens a aprender as competências básicas descritas no quadro de referência europeu de competências essenciais (Parlamento Europeu, 2006); trabalhar em contextos multiculturais (a compreensão do valor da diversidade e do respeito às diferenças); e trabalhar em estreita colaboração com professores, pais e comunidade (p. 227).

No entanto, o desafio de instruir pessoas com deficiências, ainda é uma situação pedagógica pouco vivenciada nas formações acadêmicas, havendo necessidade de uma formação voltada a atender esta demanda menos favorecida. Só assim poderá cumprir-se o desígnio expresso no trabalho desenvolvido pela OECD (2010): “*A globalização tem de aprender a se beneficiar de suas populações cada vez mais diversificadas. Os professores podem desempenhar um papel fundamental, integrando estudantes com diferentes formações e incentivar a sua realização acadêmica e social*” (p. 316).

Em função da trajetória histórica inclusiva das pessoas com deficiências ter se dado de diversas formas, desde a exclusão total, passando pela escola segregadora, não aceitando estudantes com deficiências; a integradora, onde o sistema de ensino não se modificava, apenas permitia a matrícula do aluno, deixando a proposta pedagógica

---

<sup>91</sup> Texto original: “To identify the special needs of every pupil and respond to them by using a wide variety of teaching strategies; • to help young people learn autonomously within the context of a lifelong learning perspective; • to help young people learn the basic competences described in the European reference framework of key competences (European Parliament, 2006); • to work within multicultural settings (understanding the value of diversity and respecting differences); and • to work closely with teachers, parents and community.” Tradução da autora.

inteiramente nas mãos do professor, até chegar à escola inclusiva, voltada a uma educação para todos com significado, independentemente das diferenças, muitos entraves têm sido analisados nesta nova forma de educação, pois na percepção das pesquisadoras, Fabrício e Souza (2015),

A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais; de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebe-se que a educação inclusiva tem como desafios, assegurar o direito das PCDs, conforme prevê a legislação, sensibilizar e capacitar a comunidade escolar neste processo, como também, atender as diferenças com eficiência, independente do grau e do tipo de deficiência, pois para Santos (2009),

A escola sempre esteve à mercê de desafios diferenciados. No presente, um de seus maiores desafios é conseguir que todos os seus educandos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares (p. 9).

Torna-se imprescindível que as novas políticas educacionais invistam na formação de professores, de uma forma contínua, habilitando-os para trabalhar com a diversidade, segundo observações de Charlot (2007), prevenindo assim, os impactos negativos na sociedade, preocupando-se, não somente com o processo educacional e os saberes disciplinares obrigatórios, mas também sendo exemplo de uma conduta ética-moral a ser espelhada por seus alunos.

Relembrando também, que além de socializar, aprender é significativo, como reforçou o grande professor Pestalozzi (Arce, 2002), por meio de um método de ensino, denominado, *ABC da intuição*, que contemplaria o homem em sua totalidade, considerando, primeiramente, seus conhecimentos prévios na fase da infância, tornando o aprendizado cada vez mais complexo conforme o seu amadurecimento. Da mesma forma Pestalozzi, considerou significativa a retomada frente à análise das impressões deixadas desses ensinamentos, bem como, o respeito à heterogeneidade e a natureza.

Agindo desta forma, o professor irá de encontro com uma educação que busque na origem do aluno, independentemente da sua diversidade, as suas raízes libertadoras, capazes de transformá-lo não somente em um cidadão do mundo, mas principalmente em um homem de bem.

### **3.4 Reconhecimento dos Recursos Tecnológicos de Informação e de Comunicação- TIC como Meios Facilitadores de Comunicação e de Aprendizagem nas Escolas**

Ao longo da história, as pessoas com deficiências foram tratadas de formas desumanas, sendo ameaçados em sua integridade, com discriminações e preconceitos. Mesmo na atualidade, com todo o empenho de sociedades, de governos e professores, a inclusão às pessoas com deficiências ainda não ocorre de forma adequada, o que pode ser verificado em diversos estudos, como os citados na análise do estado de arte deste trabalho (Rodrigues, 2007; Ribeiro, 2012; Gonçalves, 2013; Casarin, 2014; Tavares, 2014; Teles, 2015), que apontam as dificuldades no sistema de ensino, desde a infraestrutura dos espaços físicos; o desenvolvimento de recursos pedagógicos facilitadores; projeto político pedagógico que contemple as diferenças; currículo disciplinar e extradisciplinar adaptados; indo até um trabalho sistemático quanto à sensibilização da comunidade escolar em relação ao processo da Educação Especial, bem como, na falta de formação dos professores ao uso das TIC, no cenário brasileiro, como tão bem descreveu Casarin (2014, p. 78) em sua pesquisa realizada na cidade de Bagé,

As questões relativas à acessibilidade estão, também, voltadas para a falta de conhecimento dos professores, dos tutores e até mesmo dos técnicos que participam da implantação do programa, pois a grande maioria não recebeu formação para atuar com hardwares, softwares e artefatos com interfaces de acessibilidade digital. Observam-se no Brasil, escolas e professores despreparados com relação ao uso das tecnologias assistivas na escola. “Dos nove professores, apenas um respondeu ter conhecimento de um programa de aumento de telas que poderia ser disponibilizado ao seu aluno com baixa visão” (Casarin, 2014, p. 78, in Schneider; Santarosa; Conforto, 2011, p. 576).

Na sua percepção, Correia (2008), destaca que a inclusão deve contemplar “(...) *todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado, (...), docentes de educação especial, outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades*” (p. 9). Outrossim, torna-se fundamental que a escola inclusiva, além de todas as competências acima descritas, garanta o processo evolutivo das habilidades e das potencialidades de cada aluno especial (Schlünzen, Rinaldo & Santos, 2011).

No que se refere ao desenvolvimento de recursos pedagógicos facilitadores, como as TIC, temática esta defendida nesta pesquisa, percebe-se que estes meios de comunicação e de aprendizagem vêm se tornando, de forma crescente, importantes

instrumentos de acessibilidade da cultura global, oportunizando a inclusão social e a interação com o mundo, como também, vêm amenizando a barreira quanto ao aprendizado das PCDs, possibilitando uma condição equânime de justiça social, diminuindo preconceitos, ao mesmo tempo em que reforçam as suas habilidades, desenvolvendo potencialidades e melhorando a sua autoestima (Levy, 1999).

Para Alba e Hernandez (2006), o avanço das tecnologias de informação, por meio da transformação do homem, tem conseguido adaptar o mundo às suas necessidades e aumentar as suas capacidades, pois para os autores, “(..) *as aplicações tecnológicas tornaram mais fácil e rica a vida dos seres humanos*” (p. 131).

Além de dar uma condição de vida facilitada ao cotidiano das pessoas, a inserção das TIC favorece a socialização dos indivíduos, conforme observa Selwyn (2008) ao delinear quatro pressuposições implícitas nos debates relacionados a exclusão social:

Os indivíduos (especialmente jovens) estão naturalmente em sintonia com as novas tecnologias; o uso das TIC é uma atividade que dá inevitavelmente mais poder; as TIC podem impelir novos padrões e tipos de comportamento; as pessoas atualmente julgadas como digitalmente excluídas vão necessariamente beneficiar-se do uso das TIC (p. 830).

A utilização das TIC nos espaços educacionais não somente contribui para a integração social, o aprendizado curricular, a comunicação e diferentes formas de locomoção, mas também, como analisam, Damasceno e Filho (2002), estes recursos colaboram no combate ao preconceito, pois, conforme os autores, “(..) *no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um "diferente-igual"...*” (p. 1).

Na opinião de Mendes (2015), diante dos desafios dos tempos atuais, cada vez mais se observa a necessidade de se adaptar novas estratégias pedagógicas, sem que esqueçamos de que o conhecimento é a principal meta no cenário educacional. Segundo o autor, o uso das tecnologias de informação e comunicação deve servir como uma ferramenta facilitadora, mas de uma forma criteriosa, tendo-se o cuidado de adequar a estes recursos aos conteúdos curriculares,

(...) a inserção de computadores, bem como qualquer outra inserção que se deseja operar no cotidiano escolar deve necessariamente ser associado a uma reflexão crítica sobre os principais fundamentos do currículo e as mudanças na formação de professores” (p. 10).

Adentrando no campo das TIC com PCDs, Santarosa (1997) define estas tecnologias em quatro áreas de utilização, considerando primeiramente como um sistema auxiliar ou prótese para a comunicação, como por exemplo, a otimização nos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC); no controle do ambiente doméstico, como automações; nos ambientes de aprendizagem e no mundo profissional. Como exemplificação destas tecnologias, Capovilla (1997), cita:

(...) adaptações especiais, como tela sensível ao toque, ou ao sopro, detector de ruídos, mouse alavancado a parte do corpo que possui movimento voluntário e varredura automática de itens em velocidade ajustável, permitem seu uso por virtualmente todo portador de paralisia cerebral qualquer que seja o grau de seu comprometimento motor (p. 140).

No que se refere a Educação Inclusiva, Santarosa (1997) descreve o uso das TIC com adaptações necessárias, voltadas a três formas de utilização: nas órteses, aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo, facilitando a interação com o computador; no hardware, que seriam aparelhos já fixados no corpo do computador ou periféricos; e por último, nos softwares especiais de acessibilidade: componentes lógicos das TIC quando construídos como TA (Tecnologia Assistiva).

Especificamente na área da Educação Especial, Damasceno e Filho (2002), consideram a atuação destas tecnologias como um grande coadjuvante, colaborador dos professores,

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas (p. 03).

Em uma visão ampla, envolvendo não somente como um meio de comunicação, as tecnologias assistivas têm um alcance significativas às diferentes necessidades do indivíduo, pois para Filho (2009, p.38), estes recursos tecnológicos,

[...] estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência. [...] (Lévy, 1999 apud Filho, 2009, p.38).

Da mesma forma, além da importância do uso de TIC nos espaços educacionais, há outros novos recursos tecnológicos, denominados de tecnologias assistivas, que em muito

têm contribuído para a inclusão social, sendo estes recursos considerados pela Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no seu diretório designado: Comitê de Ajudas Técnicas, como:

(...) 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” (Brasil, 2009, p. 26).

De acordo com a OMS e o Banco Mundial, em seu Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012), a TA é definida como *“(...) qualquer item, parte de equipamento, ou produto, adquirido no comércio ou adaptado ou modificado, usado para aumentar, manter ou melhorar a capacidade funcional de pessoas com deficiência.”*, e reconhece que *“(...) quando adequadas ao usuário e seu ambiente, têm-se mostrado ferramentas poderosas para aumentar a independência e melhorar a participação”* (p. 105). Como exemplificação destes recursos, o relatório faz as seguintes citações:

(...) muletas, próteses, órteses, cadeiras de rodas e triciclos para pessoas com dificuldades de locomoção; próteses auditivas e implantes cocleares para pessoas com deficiência auditiva; bengalas brancas, lupas, dispositivos oculares, audiolivros e softwares para ampliação e leitura de tela para pessoas com deficiência visual; painéis de comunicação e sintetizadores de voz para pessoas com deficiência de fala; dispositivos como calendários diários com figuras simbólicas para pessoas com insuficiência cognitiva (p. 105).

Nas pesquisas realizadas pelo Center for Technology Assessment (2007), conforme descrito no Relatório Mundial sobre a Deficiência, os dispositivos assistivos apontam que o uso destes recursos tecnológicos, reduzem a deficiência, *“(...) e podem substituir ou complementar os serviços de apoio, possivelmente, com redução dos custos de assistência”* (p. 105).

O Brasil, reconhecendo a necessidade de implementação dos recursos tecnológicos facilitadores ao processo da Educação Especial nos ambientes educacionais, cria em 2013, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite, inserido no Programa Nacional de Inovação em TA, implementado pelo Ministério de Comunicação, Tecnologia e Informação (MCTI) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), tendo como objetivo, apoiar o desenvolvimento de produtos, metodologias, estratégias, práticas e serviços inovadores que aumentem a autonomia, o bem-estar e a qualidade de vida de pessoas com deficiência, conforme é reforçado na citação:

O Programa Escola Acessível disponibiliza recursos financeiros às escolas públicas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, para promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva (p. 16).

Dentro do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite, foi criado o Programa Nacional de Inovação em TA, tendo na sua criação uma linha de subvenção econômica disponível à inovação em TA, como também, este programa contemplou a aquisição em equipamentos de esportes paraolímpicos, criando para tanto, em maio de 2012 uma linha de crédito, facilitando os seus usuários em conformidade com a Lei nº 12.649, de 17 de maio de 2012<sup>92</sup>, com a desoneração de impostos, como a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social- COFINS e o Programa de Integração Social- PIS. Incluída neste programa, o Governo Nacional disponibiliza a *Lista Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva*<sup>93</sup>, contendo informações “(...) sobre mais de 1.200 produtos fabricados ou distribuídos no país (...)” (p. 60).

Comprometido em dar acompanhamento às determinações do plano, *Viver sem Limite*, o Governo Federal criou em 2014, um *caderno* titulado, *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*<sup>94</sup>, com o objetivo de fazer as correlações existentes entre as políticas públicas e as preposições definidas na Conferência Nacional de Educação<sup>95</sup> (CONAE, 2010), bem como:

(...) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional (p. 6).

Neste caderno, encontra-se destacado o esforço que o Governo tem feito ao garantir o acesso ao processo da Educação Especial, enfatizando os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 ao indicarem que, “(...) 94% do total de matrículas de

---

<sup>92</sup><http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/lei%2012649%20de%2017maio%202012.pdf>

<sup>93</sup> *Lista Nacional de Produtos de Tecnologia Assistiva disponível em:* <http://assistiva.mct.gov.br>.

<sup>94</sup> Documento elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

<sup>95</sup> Realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, considerada um fato marcante na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, contando a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura. Documento final disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae\\_documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf)

*alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública” (p. 24).*

Preocupado com as práticas pedagógicas vinculadas à educação especial, neste caderno encontram-se descritas as *Metas e Estratégias*, relacionando-se a Meta 2, denominada, *“Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”*, sendo que, em sua estratégia 2.4, encontra-se descrita a importância do uso de tecnologias como recurso pedagógicos,

desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (p. 20).

Outro assim, Capovilla (1997) descreve que no Brasil há muitos pesquisadores projetando e executando, novas TIC e TA, e que estes recursos já poderiam estar inseridos no cotidiano das pessoas com deficiência:

Já temos no Brasil um acervo considerável, e em acelerado crescimento, de recursos tecnológicos que permitem aperfeiçoar a qualidade das interações entre pesquisadores, clínicos, professores, alunos e pais na área da Educação Especial, bem como de aumentar o rendimento do trabalho de cada um deles (p. 139).

Avigora-se que o uso das tecnologias, por mais importantes que elas sejam como meios de comunicação no processo da Educação Especial, a ação do professor em adaptar estes recursos aos objetivos curriculares e extracurriculares, no sentido que haja o aprendizado, ainda é a principal meta, seguindo a recomendação de Betts (1998) quando reforça:

Não podemos isolar a tecnologia do conjunto da prática educativa, porque, por si só, é burra. Existe a necessidade de intervenção de uma ação docente para que ocorra a construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos por natureza seres aprendentes e, conscientemente ou não, os facilitadores da construção do nosso próprio conhecimento (p. 26).

Damasceno e Filho (2002), ressaltam da importância de avaliar-se pormenorizadamente a indicação das TIC para cada aluno, sugerindo, após análise e com a colaboração de profissionais da área de reabilitação, optar-se,

(...) pelos recursos que melhor respondem a essas necessidades. Em alguns casos é necessária também a escuta de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, antes da decisão sobre a melhor adaptação. Todas as pesquisas, estudos e adaptações que fomos construindo ou captando em nosso Programa ao longo dos anos, partiram das necessidades concretas dos nossos alunos (p. 10).

Entretanto, muito além das tecnologias, o papel do professor neste cenário da Educação Especial, ainda é o de protagonista e, portanto, a necessidade de formação contínua, ainda se faz prioritária. Mesquita (2007), contempla uma educação inclusiva que perpassa muito além de teorias e abordagens pedagógicas, ressaltando que:

A formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas vai além do domínio de conteúdos teóricos, mas faz parte de uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de forma de perceber os alunos, de avaliá-los. Nesse sentido, envolve outros saberes e fazeres, outros tipos de conteúdo, desenvolvendo assim aquilo que a Declaração de Salamanca chama de boa pedagogia (p. 185).

Portanto, é fundamental que o professor reflita sobre o avanço dos recursos tecnológicos, associando-os à sua prática pedagógica, preconizando a relação afetiva, visto que estes recursos se encontram cada vez mais acessíveis.

Enfatizando, Gouvêa (1999) destaca a importância desse processo ao fazer uma analogia com a aquisição do primeiro livro, enfatizando que o mais significativo na prática pedagógica são os gestos, as palavras e a emoção por ensinar. Esta compreensão também é afirmada por Penteado (2000), ao descrever que o papel do professor, ao utilizar as tecnologias de informação e comunicação, não seria meramente um executor de tarefas, mas de trocas afetivas.

Além da importância da formação dos professores, Kornhaber, Griffith e Tyler (2014) reforçam a necessidade de os governos favorecerem condições justas nos ambientes escolares, tornando estes espaços equânimes: *“Políticas e recursos alinhados a uma visão expansiva de equidade são necessários para promover mais igualdade de oportunidades de sucesso escolar e de vida para as crianças de diferentes circunstâncias”* (p. 20).

São muitas as décadas em que o uso da TIC vem sendo feito em diferentes

ambientes e cada vez mais, diferentes pesquisadores, voltados às áreas do desenvolvimento humano e dos recursos tecnológicos, inovam diariamente estas tecnologias, no sentido de incluir o ser humano, no caso desta pesquisa, às PCDs aos espaços escolares e vida de relações.

Percebe-se que estes meios facilitadores de comunicação e de aprendizado, muito vêm a somar no processo da Educação Especial, motivando assim, não somente ao aluno durante o processo de ensino e aprendizado, no que se concerne aos conteúdos disciplinares, extra disciplinares, psicomotores, sociais e emocionais, como também, colaboram na interpretação que o aluno faz de si em relação às suas ações e as consequências destas ações em sua vida de relações, reconhecendo-se como um ser pertencente a uma sociedade.

### **3.5 Exemplos Práticos do uso das TIC nas Escolas Inclusivas**

Muitos são os estudos que comprovam a necessidade da introdução das TIC nos contextos educacionais comprometidos com o processo da Educação Especial por serem estes recursos meios facilitadores, não somente no que se refere à aprendizagem, mas também ao acesso à informação, a comunicação e a socialização de pessoas com deficiências, independentemente das suas limitações, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades mentais e funcionais, ao mesmo tempo em que torna o cotidiano destes indivíduos *possível* (Radabaugh, 1993).

Considerado um nome respeitado pelo seu trabalho, o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), criado em 2005, sob a coordenação de Barbosa (2010), e com o objetivo realizar uma pesquisa<sup>96</sup> sobre o uso das TIC no Brasil, considerando, “(...) o enorme desafio de produzir, sistematizar, analisar e divulgar dados periódicos sobre o crescimento e uso da Internet brasileira” (p. 17), este

---

<sup>96</sup> Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: 2005-2009. Survey on the use of information and communication technologies in Brazil: 2005-2009/ [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa; tradução/translation Karen Brito]. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. Disponível em <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-edicao-especial-5anos.pdf>

Centro identificou o crescimento do acesso e uso das TIC no país, entre os anos de 2005 a 2009, como demonstram os dados abaixo:

Se considerarmos a presença de tecnologias, como computador e Internet, observamos que, em 2005, apenas 17% domicílios brasileiros em área urbana possuíam um computador, percentual que cresceu em 2009 para 36%; no caso de uso da Internet, o salto foi de 13% para 27% no mesmo período. Em número absolutos, mais de 18 milhões de lares brasileiros possuem um computador para uso familiar atualmente e, desse total, 13,5 milhões acessam a Internet. O uso individual dessas mesmas tecnologias também apresentou crescimento significativo de 2005 para 2009. Na primeira pesquisa, 30% dos brasileiros em áreas urbanas informaram ter usado um computador nos 3 meses anteriores, e 24% haviam navegado na Internet, enquanto em 2009 esse percentual passou para 47% e 43%, respectivamente. Se considerarmos o total Brasil (área urbana e rural) hoje, 39% da população brasileira com mais de 10 anos de idade é usuária de Internet, ou seja, 63,9 milhões de brasileiros (pg.20)

Tratando-se de dados que têm agora 10 anos, podemos intuir que hoje encontraríamos um panorama de muito maior presença e uso das TIC. O uso destas tecnologias, conforme os dados da pesquisa, tem favorecido o acesso à rede, promovendo uma boa relação entre a educação digital, ao mesmo tempo em que vem facilitando os seus usuários a educação continuada, *“(...) a fim de obterem informação qualificada”* (p. 20). A pesquisa também constatou o crescimento do número de usuários de celulares móveis no Brasil, seguindo uma disposição internacional, tornando o país cada vez mais globalizado. Entretanto, infelizmente, no item relacionado ao uso das TIC no meio escolar ficou constatado um número baixo, *“(...) o acesso na escola é relativamente baixo (27%), o que permite inferir que essa tecnologia ainda não está presente como recurso pedagógico no ensino fundamental (...)”* (p. 28), o que reflete ao objetivo principal desta tese de doutorado, na sensibilização dos gestores das esferas educacionais em fazer valer os direitos de cidadania de seus alunos, com deficiências ou não, na aquisição destes recursos de comunicação, socialização, de ensino e aprendizagem, frente aos três governos, conforme preconizam as diversas leis já descritas no capítulo anterior desta pesquisa.

A escola deve refletir diariamente sobre a importância do seu papel na formação de uma educação global no indivíduo, pois conforme Barbosa (2010), ela é a, *“(...) formadora e base na fase da infância, para realmente formarmos futuros jovens e adultos digitalmente letrados que possam, com suas ações, contribuir para a melhoria da qualidade de vida e igualdade para todos”* (p. 34).

Apesar dos resultados não serem ainda significativos, na esfera educacional, trazendo o uso das TIC, Girote, Poker e Omote (2012), enfatizam da importância destes recursos na Educação Especial favorecendo a prática do professor e o entrosamento entre os alunos: *“Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades educacionais especiais, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores”* (p. 15).

No trabalho investigativo de Rêgo (2010), o autor descreve da importância das TIC na promoção da escola inclusiva, tendo realizado um questionário com cento e treze professores de educação especial, na cidade de Coimbra, durante os anos de 2008 a 2009, com os seguintes objetivos:

(...) averiguar as opiniões dos docentes face aos princípios da educação inclusiva; conhecer a utilização pessoal que os docentes fazem das TIC e identificar a frequência, o tipo de equipamentos e tipo de software que os docentes utilizam com alunos; perceber as opiniões dos docentes face às vantagens e dificuldades na utilização das TIC em contextos educativos; identificar o tipo, forma e duração da formação obtida em TIC e em contexto da educação especial; e auscultar os docentes de educação especial sobre medidas que visem melhorar a utilização das TIC na escola inclusiva.

Em sua análise conclusiva, o autor comprova a importância do uso das TIC na escola inclusiva e descreve algumas recomendações elencadas pelos docentes durante o seu processo investigativo:

Mais formação em TIC, sobretudo em TIC aplicada à educação especial; mais e melhores equipamentos informáticos e mais material adaptado e adequado às crianças e jovens com NEE; mais software específico para o trabalho com alunos com NEE de carácter permanente; melhoria no acesso à Internet; melhores condições de funcionalidade; existência de planos de ação das TIC na educação especial; mais equipas de apoio/centros de recursos no âmbito das TIC na educação especial ou existência de centros de recursos na própria escola; melhorar a motivação dos docentes; melhorar a atualização/manutenção do material informático; maior produção de conteúdos didáticos; maior aceitação da responsabilidade do professor pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento em TIC; e, maior sensibilidade por parte das estruturas organizacionais e de liderança do nosso sistema educativo.

Outroassim, por considerar significativo o uso das TIC, de uma forma prática, o Núcleo de Informática da Educação Especial (NIEE), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), há mais de duas décadas vem atuando na área de pesquisa e desenvolvimento de softwares, como também, na formação continuada de professores e na inclusão sócio- digital das PCDs, com o sentido de promoção da autonomia.

Santarosa e Vieira (2012), descrevem que os estudos e pesquisas desenvolvidos no NIEE estão voltados a atender os seguintes participantes: deficiência visual, Paralisia Cerebral- PC, Síndrome de Down, pacientes hospitalizados, idosos, autistas e com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Como exemplificação dos softwares desenvolvidos, as autoras citam o *Eduquito*, considerado um aplicativo de ambiente virtual de aprendizagem, promovendo “(...) processos de mediação pedagógica, aprendizagem e interação social na internet, para todas as pessoas, com ou sem deficiência” (p. 146); o teclado virtual para escrita na língua de sinais; o simulador de teclado para as pessoas com limitações físicas; e o Evoc, considerado uma ferramenta de conversação com recursos de áudio, vídeo e texto para as pessoas com deficiências visuais.

As autoras também relatam que desde 2000 o NIEE, em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP/ MEC), tem colaborado com a formação por meio do seu curso denominado, Curso de Formação Continuada de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação, formando quase 5000 professores, tendo como objetivo, “(...) instrumentalizar professores da rede pública para atuar no processo de inclusão de pessoas com deficiências por meio da utilização de tecnologias” (p. 154).

Da mesma forma, Medeiros e diversos autores (2014), em um trabalho investigativo realizado na cidade de Itaperuna, Rio de Janeiro, relatam do aprendizado adquirido com o uso das TIC pelos estudantes com deficiências, matriculadas em uma escola particular nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto os autores reiteram, como temos vindo a realçar, que não é suficiente a obtenção destas tecnologias nos espaços educacionais, mas sim, da importância da formação dos professores no uso destes recursos,

A prática constante de adoção superficial das TIC através de ações que visam apenas à aquisição de infraestrutura e equipamentos necessários descredibilizam o processo de inovação tecnológico na educação e causam, muitas vezes, em professores e alunos, a sensação de atraso e impotência. Sendo assim, torna-se vital a instauração de programas não apenas de capacitação, mas principalmente de conscientização para professores, referentes ao uso das TIC, no processo ensino-aprendizagem (p. 88).

Rosa e Mendes (2017) descrevem em sua pesquisa sobre a importância das aquisições dos recursos materiais e das infraestruturas que as escolas especiais e inclusivas já disponibilizam: “Neste orbe da educação especial, como na escola comum, criou-se um

*acervo patrimonial significativo, tanto em estruturas físicas e instalações prediais distintas, como em mobiliários e objetos pedagógicos diferenciados” (p. 1).*

As autoras observaram também que nestes espaços escolares houve a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), voltadas a atender a demanda inclusiva, considerando a necessidade de adaptações nos recursos humanos e materiais diferenciados:

(...) proposta educacional diferenciada, horários, dinâmicas e disposição atípicas comparados ao padrão escolar, e até um novo profissional para ministrar as aulas que são chamadas, não de aulas, mas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (...). (pg.02). (...) Além dos materiais costumeiramente utilizados na educação das pessoas cegas, como a bengala e materiais didáticos em alto relevo e objetos com guizo, ocorreu um grande acréscimo nessa área com a chegada das tecnologias de informação e comunicação. Novos materiais para orientação e mobilidade, computadores e softwares adaptados, vocalizadores para leituras de textos, impressoras Braille, scanners Braille; gravador digital e muitos outros artefatos (p. 3).

Em outro estudo investigativo, Branco e Quelhas (2011), relacionam a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, durante as atividades de ensino e aprendizagem de dois alunos com Trissomia 21, matriculados no Ensino Básico e concluem que além de favorecer a comunicação, estes contribuem para a aquisição de competências e dos conteúdos a serem assimilados:

(...) este estudo revelou que as actividades com apoio em TIC facilitam a comunicação e consequentemente a aprendizagem, ao permitir uma aprendizagem com verificação de erros, facilitando a prática repetida, essencial para os utilizadores portadores de T21, oferecendo sucessivas oportunidades de realizar a mesma actividade em condições idênticas (p. 80).

Muito além de favorecer nos conteúdos programáticos curriculares, as novas tecnologias servem também para capacitar o indivíduo no momento de interação com o mundo, construindo um pensamento muito mais maduro, pois para Perrenoud (2000),

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (p. 128).

A utilização das TIC nas escolas inclusivas ou especiais, promove a formação dos indivíduos de uma forma equânime, dando-lhes condições de aprendizagem significativa e de socialização, porém, faz-necessário que se tenha objetivos claros da sua aplicação, conforme ênfase de Mantoan (2000):

Para garantir a todas as pessoas, indistintamente, uma vida de qualidade e para que todos possamos compartilhar dos avanços científicos e tecnológicos de uma dada época, a sociedade

precisa estar fundada em princípios de igualdade, de interdependência e reconhecer e aceitar a diversidade humana, em todas as suas manifestações. Em uma palavra, precisamos somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, mas com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude que discrimine e segregue as pessoas, mesmo em se tratando das situações mais cruciais de apoio às suas necessidades (p. 58).

Ao longo deste capítulo foi analisado o quanto o uso das TIC vêm favorecendo em muito o cotidiano de todos, como também, no processo da Educação Especial frente a diversidade, porém, torna-se necessário, em se tratando de ambiente escolar, que estes recursos facilitadores estejam ao alcance desta demanda e que os professores tenham competência ao ensinar o aluno, seja ele estudante com deficiências ou não, instruindo-o a selecionar e interpretar essas informações no sentido que haja realmente uma aprendizagem sadia, preferivelmente, vinculada aos conteúdos curriculares (Brunner, 2004).

Para tanto, Pletsch (2016) reitera a importância da formação inicial e contínua do professor, principalmente no cenário da Educação Especial, priorizando a relação de ensino e de aprendizagem,

Com isso, destacamos que a formação inicial e continuada para os futuros professores e professores envolvidos na educação de alunos com deficiência intelectual, assim como deficiência múltipla, se faz urgente. Prioridade também deve ser dada a novos cursos que atentem para a realidade das redes escolares, isto é, uma formação mais vinculada às demandas cotidianas dos professores em sala de aula, almejando relações de ensino e aprendizagem que propiciem de fato o desenvolvimento. (p. 113)

Da mesma forma, Rodrigues e Rodrigues (2011), avançam na questão de formação de professores, pois em suas análises, enfatizam as capacitações voltadas à educação inclusiva, no sentido da diversidade nos espaços educacionais e da inclusão social,

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. **Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva.** Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos. (negritos destacados segundo os autores).

Ao analisar-se as fundamentações legais e as considerações dos pesquisadores citados nos três capítulos, percebe-se que faz-se prioritário espaços educativos voltados a todos os indivíduos, respeitando-se a diversidade, às diferentes formas, os diferentes tempos de aprendizagens e de saberes. Para tanto, precisamos

de profissionais qualificados e de ambientes educacionais com acesso aos diferentes recursos tecnológicos necessários para todos os tipos de deficiências.

Diante de todas as referências teóricas e, considerando o objetivo principal deste trabalho de pesquisa, do qual preconiza-se uma inclusão de qualidade, tanto para professores e estudantes com deficiências, estar-se-á apresentando no próximo capítulo, a metodologia de trabalho investigado, referenciando-se o tipo de campo apresentado, o *design* metodológico, os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados, as técnicas de análises de dados, o cronograma percorrido e os cuidados éticos tomados.

## **Capítulo 4**

### **Metodologia do Trabalho Investigativo**



## Introdução

Esta pesquisa de carácter interpretativo, procurou, segundo observações de Silva (2008), englobar os aspectos qualitativos e quantitativos dos fenômenos analisados no campo de pesquisa, os participantes e as correlações com os objetivos do investigador, buscando-se o conhecimento ideográfico, bem como, analisando as intenções comportamentais e educativas dos participantes, preconizando o respeito por parte do investigador durante todas as fases da pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa procurou interpretar de uma forma rigorosa e clara todos os objetos de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), relacionando a sua estrutura e o seu funcionamento, fazendo a recolha de dados envolvendo as fontes diretas de situações vivenciadas, no sentido de conhecer as perspectivas e atuações no processo pedagógico dos atores relacionados com as pessoas com deficiências, facilitando assim, por meio das tecnologias de apoio, o processo da Educação Especial na sua maior plenitude possível.

O tipo de estudo deu-se por meio da pesquisa quanti-qualitativa, ou seja, mista, com o objetivo de obter-se uma maior compreensão dos fenômenos a serem investigados, na medida em que se *“tem o objectivo de considerar pontos de vista e perspectivas múltiplas”* (Morais & Neves, 2007).

Um estudo desta natureza colabora no sentido de ter-se uma melhor riqueza de dados, bem como, no processo de análise (Idem, Ibidem):

(...) como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos. (p. 77)

Segundo ainda os autores, um estudo misto, poderia *“criar possibilidades de maior interação de ideias e estudos entre os investigadores da área”*, como também, por ter sido uma pesquisa de abordagem dupla, ou seja, naturalista e racionalista, acredita-se que em muito contribuiu nas hipóteses e nos resultados que foram levantados:

(...) as duas formas de inquérito não são incompatíveis e que, por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter. Nesse sentido, a investigação parte da dicotomia entre abordagens naturalistas (qualitativa ou etnográfica) e abordagens racionalistas (quantitativa ou experimental) e reflecte um posicionamento epistemológico que rejeita, em particular, o carácter fortemente contextualizado e idiossincrático das

metodologias qualitativas guiadas por perspectivas pós-modernistas em investigação educacional. (p. 77):

Da mesma forma, esta pesquisa mista, encontrou-se fundamentada nas percepções de Minayo e Sanches (1993):

(...) ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade. (p. 240)

Procurou-se, analisar, conforme contribuições de Fonseca (2002) e de Moss e colaboradores (2009), a realidade dos objetivos desta investigação em seu contexto natural, buscando-se quantificar, qualificar e interpretar os fenômenos investigados em consonância com os significados da população pesquisada, possibilitando, assim, a obtenção dos dados quantitativos e qualitativos resultantes do contato direto do pesquisador com a situação estudada, como também, enfatizou-se mais o processo do que o produto, considerando o ambiente natural como fonte direta de dados, dos quais foram investigados.

#### **4.1 Apresentação do Campo Observado**

O campo em que foi realizada esta pesquisa teve as percepções de Bogdan e Biklen (1994), no que se refere a um trabalho de pesquisa social envolvendo pessoas nas diferentes funções relacionadas aos seus mundos, porém, interligadas com os referenciais teóricos e com todo os aspectos operacionais do pesquisa em si, considerando que estas preocupações foram *modelando* o comprometimento e a seriedade do investigador, desde a fase inicial de aplicação dos inquéritos à coleta dos dados, as quais foram analisadas.

Considerando que a pesquisa de campo nunca é neutra, os participantes e os objetos investigados estavam inseridos em um processo de intersubjetividade tornando o resultado da pesquisa em uma construção de todos os partícipes envolvidos, ao mesmo tempo que propiciaram um aprofundamento de conhecimento sobre a problemática a qual foi analisada (Lakatos & Marconi, 1995).

A justificativa de utilizar os ambientes escolares como campo de investigação esteve relacionada com a sua relevância para a população e a temática em estudo, considerando que os indivíduos do campo de interesse da pesquisa, ou seja, PCDs encontravam-se

inseridos neste contexto, indo em conformidade, ainda, com os autores, Lakatos e Marconi (1995):

É a pesquisa em que se observa e coletam-se os dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente. (p.75)

De uma forma geral, o trabalho de campo que foi investigado propiciou a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou a sua pesquisa, considerando o seu conhecimento sobre o assunto, ao mesmo tempo em que possibilitou a interação com a população e a amostra investigada, reforçando o objetivo de construir um conhecimento empírico maior diante da proposta voltada ao projeto social.

Justificou-se, também, a escolha do campo a ser pesquisada com as experiências profissionais do investigador, por meio do trabalho de assessoria técnica da entidade denominada, Helfen- Reabilitação Integrada Ltda, fundada em 1991, pela investigadora em questão, prestada à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Taquara, por meio do convênio iniciado em 1995 até a presente data. A forma deste trabalho em conjunto tem-se dado por meio do encaminhamento feito pela diretora da Secretaria de Educação Especial do Município dos alunos que apresentam atraso de desenvolvimento psicomotor para à Helfen, momento em que é iniciado o processo avaliativo, diagnóstico, proposta terapêutica, e, paralelamente, presta-se orientação aos professores quanto a adaptação curricular e recursos pedagógicos facilitadores, contribuindo com uma inclusão de fato.

Em função de existir este trabalho de parceria entre o investigador há mais de vinte anos com a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e com as diversas escolas do Município, envolvendo a comunidade escolar, ou seja, diretores, coordenadores, supervisores, professores, alunos, e pais, a forma de apresentação deste trabalho de pesquisa, bem como, o acesso às escolas regulares de ensino fundamental, deu-se de uma forma tranquila e, aparentemente, com uma boa aceitação.

## 4.2 Design Metodológico

Esta pesquisa foi relacionada com um estudo de natureza mista, mas eminentemente qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa, considerando o *design* metodológico abaixo (Quadro 2), estando inserido com os objetivos do projeto, relacionando as técnicas de recolha de dados (entrevista semiestruturada e inquérito por questionário); as fontes (Diretora da Educação Especial do Município de Taquara e professores titulares e os de apoio); e com as técnicas de análise de dados (documental, estatística e de conteúdo):

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Fontes	Técnicas de análise de dados
<b>Fazer o levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara para o atendimento aos estudantes com deficiência.</b>	Entrevista Semiestruturada  Recolha documental  Entrevista Semiestruturada  Inquérito por Questionário	Diretor da Secretaria da Educação Especial.  Dados referentes aos recursos tecnológicos  Professores Titulares e Professores de Apoio das Escolas da rede municipal (10 de cada). Professores Titulares e Professores de Apoio das Escolas da rede municipal (143).	Análise de conteúdo  Análise de conteúdo  Análise de conteúdo  Análise estatística
<b>Conhecer as percepções dos professores titulares e os de apoio relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos;</b>	Inquérito por questionário  Entrevista semiestruturada	A 153 Professores titulares e de os apoios dos alunos com deficiência que frequentam as escolas municipais.  A 20 professores, sendo 10 titulares e 10 de apoios: critérios de seleção - 4 professores de crianças com cada um dos tipos de deficiência (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência motora, deficiência intelectual, múltipla), considerando cada uma das séries do ensino fundamental (iniciais e finais).	Análise estatística  Análise de conteúdo
<b>Analisar na perspectiva dos professores titulares e os de apoio a utilização que é feita</b>	Inquérito por questionário	Aos 143 professores titulares e os de apoio com alunos que apresentem	Análise estatística

<p><b>destas tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem.</b></p> <p><b>Conhecer as perspectivas dos professores titulares e os de apoio sobre os benefícios pedagógicos, curriculares e extracurriculares resultantes da utilização destas tecnologias.</b></p> <p><b>Analisar as perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.</b></p>	<p>Entrevista semiestruturada</p>	<p>deficiência e que frequentam as escolas municipais.</p> <p>Aos 20 professores, sendo 10 titulares e 10 de apoios: critérios de seleção - 4 professores com alunos, sendo cada um dos tipos de deficiência (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência motora, deficiência intelectual e deficiência múltipla), considerando cada uma das séries do ensino fundamental (iniciais e finais).</p> <p>Diretor da Secretaria da Educação Especial</p>	<p>Análise de conteúdo</p>
---	---------------------------------------	--	----------------------------

Quadro 02. *Design* metodológico do estudo.

Na sequência, analisou-se mais pormenorizadamente os participantes do estudo, bem como as técnicas de recolha e análise de dados previstos neste *design* metodológico.

#### 4.3. Participantes do Estudo

Os participantes deste estudo investigativo situaram-se nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da rede municipal e na Secretaria de Educação da cidade de Taquara. Durante o processo de delimitação do universo de participantes levou-se em consideração as elucidaciones de Duarte (2002), no momento em que descreve:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (p. 143)

Como primeira etapa da pesquisa, foram apresentados os objetivos do projeto investigativo ao Secretário de Educação e Cultura, e foi solicitado o consentimento para dar início aos inquéritos nas escolas. Na segunda etapa, foi entrevistada a Diretora da Secretaria de Educação Especial, sendo que neste momento foram solicitados os documentos para análise dos dados quantitativos/ qualitativos, tais como: número de alunos da Educação Especial, professores de apoio, sala de recursos, diagnósticos dos

alunos; na terceira etapa foram realizados os inquéritos por questionários dirigidos a todos os professores que têm como ingresso, alunos com deficiência, sendo um número de 153 (cento e cinquenta e três); como última etapa, foram entrevistados os professores das escolas municipais, cujos locais houvessem casos de inclusão, sendo selecionados 20 (vinte) professores, sendo 10 (dez) titulares e 10 (dez) de apoio, considerando dois casos com deficiência motora; dois casos com deficiência intelectual; dois casos com deficiência visual; dois casos com deficiência auditiva e dois casos com deficiência múltipla. De cada um deste dois alunos com deficiência, um estaria a frequentar a série inicial e o outro, a série final do Ensino fundamental. Porém, em função de não ter havido ingresso matriculado nas séries iniciais do Ensino Fundamental com deficiência visual, não foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com os professores, titular e de apoio, em ambas as séries.

#### **4.4 Técnicas de Recolha de Dados**

A escolha dos instrumentos de pesquisa e os recursos utilizados para a coletar os dados foram inspirados na dinâmica do estudo e nas informações pertinentes ao trabalho (Rudio, 1986), pois o autor considera em uma pesquisa, a importância do motivo, relacionando os elementos envolvidos, dando condições de criar-se uma coerência entre os objetivos, as variáveis analisadas, resultados e conclusões.

Da mesma forma, esta tese considerou as observações de Duarte (2002), tomando em relevância, a análise dos instrumentos de pesquisa quanto à escolha do instrumento de pesquisa, no sentido de uma maior adequação ao contexto do objeto de estudo em relação ao estudo realizado, onde relevou-se a identificação dos fatores positivos e negativos inerentes ao instrumento de pesquisa.

Atendendo aos necessários cuidados éticos, a investigação recorreu aos seguintes recursos: uma carta de apresentação ao Secretário de Educação e Cultura do Município de Taquara, RS, conforme às orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação (SPCE, 2014), informando os dados do pesquisador, dados da universidade, objetivos da pesquisa, bem como da autorização para procedimento da pesquisa e uso de imagem; uma carta de livre consentimento de imagem, aplicação de um questionário e uma carta de apresentação à Diretora de Educação Especial do Município de Taquara, RS,

informando os dados do pesquisador, dados da universidade, objetivos da pesquisa; uma carta de livre consentimento de imagem e aplicação de um questionário, entrevista semiestruturada; e uma carta de apresentação aos professores que lidam com pessoas com deficiências nas escolas da rede regular dos ensino fundamental informando os dados do pesquisador, dados da universidade, objetivos da pesquisa; carta de agradecimento a todos que participaram desta investigação.

Durante este processo foram coletados os dados relacionados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas realizadas, primeiramente com a Diretora da Educação Especial e, posteriormente, com os professores titulares e de apoio, considerando os objetivos da desta pesquisa, tomando como relevância, o parecer nº 17/2001 do CNE, descrito anteriormente na introdução deste trabalho.

#### **4.4.1 Inquérito por Questionário**

Para Carmo e Ferreira (2008), um inquérito voltado ao estudo das Ciências Sociais, está relacionado a “(...) *forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados. (...) a um determinado problema.*” (p. 139).

Sendo assim, este trabalho de pesquisa utilizou inquérito por questionário na população envolvida, procurando se apoiar em questões escritas relacionadas ao processo investigativo, buscando-se assim, ter-se um maior conhecimento quanto às opiniões e crenças dos inquiridos no momento em que eles próprios faziam os seus registros, e ainda, segundo Almeida (1994), este método teve como vantagens, recolher-se informações de um grande número de participantes; a facilitação precisa dos registros, como também, “(...) possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população.” (p. 01).

As fases preparatórias dos questionários seguiram as orientações de Almeida (1994) e dos autores, Carmo e Ferreira (2008), sendo primeiramente realizado o planeamento do inquérito, onde procurou-se delimitar as questões, ao mesmo tempo em que clareou os objetivos da pesquisa, no sentido em que as questões estivessem adequadas à população; aplicação do pré-teste para apreciação final, considerando o trabalho no terreno,

viabilizando-se o tempo em relação ao espaço geográfico no momento do envio e do recebimento dos questionários; análises dos dados, e por último, a apresentação dos resultados em forma de relatório do inquérito apurado.

Como desvantagem em realizar um inquérito por questionário, os autores acima citados, descreveram a necessidade do investigador considerar, no momento do relatório final, a possibilidade da superficialidade do material recolhido, podendo não expressar claramente o pensamento dos investigados, o que o pesquisador procurou fazer uma leitura mais aprofundada durante a realização das questões que seriam abordadas, no sentido que as análises dos dados pudessem representar, o melhor possível, as realidades dos fatos experimentados.

Para Lakatos e Marconi (2003) o pré- teste ou estudo piloto é considerado uma etapa fundamental para o sucesso da investigação, pois é nesta fase inicial que se irá aplicar e validar os instrumentos da pesquisa com um número pequeno de participantes (não superior a 10% do número total de participantes), que no caso desta investigação foram utilizados, questionário e entrevistas semiestruturadas, no sentido de analisar-se o método da recolha de dados, o tempo utilizado, custos, a técnica de abordagem aos participantes da pesquisa e na fase final, irá contribuir com as análises dos resultados. Ainda segundo as autoras, o estudo piloto tem como objetivo, a prever as possíveis falhas, minimizando os vieses de execução destes instrumentos, ao mesmo tempo em que o investigador vai adquirindo competência, segurança para a aplicação dos seus instrumentos de pesquisas.

#### **4.4.1.1 Descrição do Questionário e a sua Validação**

O questionário foi construído por meio de 07 (sete) blocos principais, sendo suas designações, após as fundamentações teóricas, pertinentes ao projeto de pesquisa, relacionadas às questões norteadoras da pesquisa, aplicadas aos 143 (cento e quarenta e três) professores da Educação Especial, tanto titulares, como os de apoio, das escolas municipais, considerando os objetivos principais da investigação: caracterização dos recursos tecnológicos e humanos disponíveis na escola e/ou sala de aula para o atendimento aos estudantes com deficiência; conhecimento das percepções dos professores titulares e os de apoio relativamente ao seu nível de competência na utilização

destes recursos tecnológicos; conhecimento das perspectivas dos professores titulares e de apoio sobre os impactos da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes com deficiências, incluindo ao nível pedagógico, curricular e extracurricular; análise da perspectiva de ambos professores sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização; e por último, agradecimento pela participação no processo investigativo. Conforme o tipo de questão, foi utilizada uma das seguintes escalas: numérica, dicotômica, Likert e resposta aberta.

A utilização deste tipo de escala, deu-se em função de ser a mais adotada em pesquisa (Júnior & Costa, 2014) e, a facilidade de resposta a uma determinada afirmação, conforme descreveram os autores, Júnior e Costa (2014)<sup>97</sup>:

A grande vantagem da escala de Likert é sua facilidade de manuseio, pois é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer. Adicionalmente, a confirmação de consistência psicométrica nas métricas que utilizaram esta escala contribuiu positivamente para sua aplicação nas mais diversas pesquisas. (pg. 05).

Segundo os autores, este modelo de mensuração *“(...) foi desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais”* (pg.04) e *“(...) consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância.”* (pg.05). Na tabela 03 abaixo, os autores fazem um modelo ilustrativo da escala de Likert (pg.05):

ESTOU SATISFEITO COM O SERVIÇO RECEBIDO				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo/nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Tabela 03. Modelo ilustrativo da escala Likert.

Entretanto, durante a aplicação do pré-teste do questionário, houve a necessidade da criação uma sexta coluna, sugerida pelos dez professores selecionados para este objetivo, contendo as seguintes respostas, “não sabe” ou “não responde”, pelo mesmos apresentarem dúvidas quanto algumas afirmativas do instrumento de pesquisa,

<sup>97</sup> PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014 - www.revistapmkt.com.br.

principalmente às questões de número 16 a 20, pois, conforme os seus depoimentos, envolveriam outros colegas. O questionário pode ser consultado em anexo 2 à presente tese.

Posteriormente a formulação do questionário, considerando a colaboração de Almeida (1994), Carmo e Ferreira (2008), o instrumento de pesquisa foi submetido à análise e seleção qualitativa e quantitativa, primeiramente por três doutores na área da educação sugeridos pela orientadora desta tese, com vista a uma validação teórica. Na sequência dessa validação, alguns itens foram reformulados.

Posteriormente, foi feito um pré-teste com dez professores ligados ao processo da Educação Especial, momento em que foi necessário colocar-se um sexto item da escala de Likert, correspondendo a possibilidade de resposta *“não soube responder ou não respondeu”*, pois conforme a contribuição destes educadores, em alguns subitens relacionados a observação destes em relação aos seus colegas (questão 08), poderia haver um constrangimento na resposta, se fossem considerados somente os cinco itens desta escala, envolvendo concordância/ discordância, parcial, total; ou oscilação.

Após a validação do questionário, sempre acompanhado pela orientadora, o investigador, em conjunto com a Diretora de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura, procedeu à seleção das 16 (dezesesseis) escolas municipais onde estavam presentes os estudantes com deficiências, pois, para responder os questionamentos, teria que ser professor com experiência no processo da Educação Especial, sendo então, escolhidos 143 (cento e quarenta e três) professores para a participação num dos instrumentos desta pesquisa. No momento da aplicação do questionário, após a apresentação do investigador e da Universidade Aberta de Portugal, foi lida uma carta de livre consentimento do entrevistado, garantido o anonimato e o sigilo pelo investigador, seguindo a fundamentação teórica deste projeto (SPCE, 2014).

A seguir serão descritas as formulações dos subitens de cada bloco, seus questionamentos e a escala específica de cada questão, utilizada no questionário:

Bloco I: Apresentação prévia do apresentador; da universidade; do projeto; a garantia de anonimato e confidencialidade, bem como, do uso exclusivo em termos académicos.

Bloco II: Foi solicitado que o entrevistado respondesse os seguintes itens: sexo, sendo utilizada uma escala dicotômica para a resposta; sua faixa etária, utilização de uma escala numérica; sua formação, respondida em uma categoria pré-definida; tempo de docência, sendo utilizada a escala de Rácio; o tipo de professor (titular ou de apoio), sendo utilizada a escala dicotômica; e; o número de anos de trabalho com PCDs, onde utilizou-se a escala de Rácio novamente.

Bloco III: Foi necessário criar-se três itens, envolvendo, primeiramente, o tipo e a quantificação de alunos com deficiência, considerando que foram utilizadas duas escalas, dicotômica, no caso de o professor estar atuando com aluno especial, e a numérica para quantificar este número. As questões realizadas foram as seguintes: se o professor trabalhava com alunos com deficiência intelectual e, quando positivo, a indicação do número de alunos; se o professor trabalhava com alunos com deficiência motora e, quando positivo, a indicação do número de alunos; se o professor trabalhava com alunos com deficiência visual e, quando positivo, a indicação do número de alunos; se o professor trabalhava com alunos com deficiência auditiva e, quando positivo, a indicação do número de alunos; e, por último, se o professor trabalhava com alunos com deficiência múltipla e, quando positivo, a indicação do número de alunos. Como segundo item, questionou-se sobre os recursos humanos disponíveis e sua formação, envolvendo os seguintes questionamentos: se já havia realizada alguma formação voltada para a utilização das TIC, sendo utilizada a escala dicotômica e caso positivo, indicasse a(as) entidade(s) promotora(s) da (s) formação (ões) realizadas nos últimos 2 anos, sendo utilizada resposta aberta como mensuração. Para as demais questões, foi utilizada a escala de Likert, com valores de concordância e de discordância de 01 a 05, sendo estas: se os professores titulares de sua escola seriam em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência; se os professores de apoio de sua escola seriam em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência; se os professores titulares e de apoio de sua escola teriam formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência; se os professores titulares e de apoio de sua escola teriam formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula; se os professores titulares e de apoio de sua escola estariam empenhados em usar as TIC no trabalho com os

alunos com deficiência; e, por último, se os professores de apoio e titulares colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências. No terceiro item, relacionado aos recursos tecnológicos disponíveis, cada professor foi questionado se os recursos tecnológicos ao seu dispor para trabalhar com alunos com deficiência seriam adequados e se considerava suficientes estes recursos, sendo utilizada, novamente a escala de Likert para estas duas questões.

Bloco IV: Objetivou-se o conhecimento das percepções dos professores titulares e os de apoio relativamente ao seu nível de competência na utilização dos recursos tecnológicos, sendo feito dois questionamentos, respondidos por meio da escala Likert: se sentiam-se suficientemente capacitado (a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência e se necessitavam de maior formação para usar as TIC com os seus alunos com deficiência.

Bloco V: Procurou-se conhecer as perspectivas dos professores titulares e de apoio sobre os impactos da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes com deficiências, considerando três situações. Primeiramente, os impactos à nível pedagógico, sendo feitas as seguintes questões: se utilizava TIC com os alunos com deficiência com frequência, sendo respondida por meio da escala Likert; caso utilizasse TIC (hardwares, softwares ou tecnologia assistiva) com os seus alunos com deficiência, quais as TIC que teria utilizado, podendo responder abertamente. Todas as questões posteriores foram respondidas por meio da escala de Likert, sendo estas: se considerava o uso das TIC em sala de aula um meio facilitador satisfatório para a sua prática pedagógica; se o uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as suas aulas mais apelativas; se o uso das TIC com os seus alunos com deficiência permitiu diversificar as estratégias pedagógicas que utilizava em suas aulas. Como segunda situação, os impactos curricular e extracurricular observados, sendo respondidos por meio das seguintes questões: se o professor considera relevante o uso das TIC com os seus alunos com deficiência nas atividades curriculares; se o professor considera relevante o uso das TIC com os seus alunos com deficiência nas atividades psicomotoras; se o professor considera relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene); se o uso das tecnologias permitiria alterar a forma como adequo o

currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência; se poderia citar em quais disciplinas curriculares e/ou extracurriculares os alunos conseguem um benefício de aprendizagem maior com o uso destas tecnologias e o porquê. Para as cinco primeiras questões foi utilizada a escala de Likert e a última, os professores puderam responder abertamente e, finalizando este bloco, os professores foram questionados quanto aos resultados do uso das TIC com às PCDs, sendo todas mensuradas por meio da escala de Likert, considerando as seguintes reflexões: se os alunos com deficiência obtinham mais sucesso com o uso das TIC; se os com alunos deficiência aprendiam mais quando utilizavam as TIC; se os alunos com deficiência conseguiam se comunicar melhor recorrendo às TIC; se os alunos com deficiência conseguiam ser mais autônomos com o uso das TIC.; se os alunos com deficiência participavam mais nas aulas quando uso TIC; se os alunos com deficiência relacionam-se melhor com os restantes alunos graças ao uso das TIC; se os alunos com deficiência conseguiam ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC; e, finalizando, se no processo avaliativo final, consideravam que o uso das TIC com os alunos com deficiência teriam promovido o seu sucesso.

Bloco VI: Teve-se o objetivo de analisar a perspectiva dos professores titulares e de apoio sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização. Quanto as limitações, as informações foram recolhidas por meio de respostas negativas às questões do bloco III.2 e III.3, utilizando-se as escalas respectivas; em relação aos entraves, foram realizadas duas questões, sendo ambas respondidas por meio da escala de Likert: se os professores titulares e de apoio têm tempo para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas; e, se consideravam os recursos TIC ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência de fácil utilização.

Bloco VII: Finalizou-se a aplicação do questionário, agradecendo o professor com a sua participação no processo investigativo. Após a recolha dos questionários, o investigador realizou o levantamento das respostas utilizando as escalas acima citadas no subitem anterior, tendo como ferramentas para realização dos cálculos, os aplicativos, Excell e SPSS, chegando nos resultados finais, no que se refere às médias, desvios padrões e às frequências, sendo estes dados, posteriormente, analisados estatisticamente nas formas, descritiva e inferencial.

O item 8 do questionário aplicado aos professores avaliou as seguintes escalas: Recursos Humanos (itens 14 a 19), Recursos Materiais (itens 4 e 13), Percepção de Competência (itens 1 e 2), Impacto Pedagógico (itens 3, 7, 8 e 21), Impactos Curriculares e Extracurriculares (itens 9, 10, 11 e 12), Resultados do uso das TIC com PCDs (itens 6, 22, 23, 24, 25, 26, 27, e 28), Limitações ao uso das TIC (itens 5 e 20). Calculou-se o alfa de Cronbach para análise de confiabilidade das escalas.

A análise de confiabilidade das escalas da questão 8 do questionário aplicado aos professores foi obtida por meio do cálculo de alfa de cronbach. O alfa de Cronbach calculado para a escala Recursos Humanos foi de 0.791, para a escala Recursos Materiais foi de 0.712, para a escala Impacto Pedagógico foi de 0.703, ou seja, apresentaram resultados substanciais. Para a escala Percepção de Competência, o alfa de Cronbach foi - 0.703, ou seja, substancial, mas negativo. Para a escala de Impactos Curriculares e Extracurriculares, o alfa de Cronbach calculado foi de 0.812 enquanto que para Resultados do uso das TIC com PCDs foi de 0.917, ou seja, obtiveram confiabilidade quase perfeito. Para a escala Limitações ao uso das TIC, o alfa de Cronbach foi de 0.408, ou seja, razoável.

Dessa forma, pode-se verificar que grande parte das escalas relacionadas a questão 08 aplicadas aos professores obtiveram confiabilidade substancial ou quase perfeito, exceto a Limitações ao uso das TIC, que foi razoável. Apesar do alfa de Cronbach calculado para a escala Percepção de Competência ter tido resultado substancial, o resultado foi negativo. Uma vez que as respostas variam inversamente, seria necessário recodificar uma das variáveis (necessito de mais formação) de forma inversa para permitir o funcionamento enquanto escala. Estes resultados apoiam a estrutura teórica do questionário. Embora não fosse o objetivo tratar cada uma de escalas enquanto escalas, os resultados de consistência interna permitiriam a construção de índices<sup>98</sup>.

#### **4.4.1.2 Procedimentos da Aplicação do Inquérito por Questionário**

Respeitando o cronograma, criado com a colaboração da diretora da Secretaria de Educação, a pesquisadora aplicou os questionários nas dezesseis escolas onde estavam

---

<sup>98</sup> O questionário, bem como a sua estrutura metodológica podem ser consultados em anexo 2 à presente tese.

presentes casos de estudantes com deficiências, professores titulares e de apoio, durante o período de fevereiro a dezembro de 2018, tendo uma boa aceitação por todos os participantes envolvidos.

#### **4.4.2 Inquérito por Entrevista Semiestruturada**

A aplicação de entrevista semiestruturada para este trabalho investigativo, fundamentou-se em muitos autores, mas enfatizou-se como referência a elucidação de Gil (1999), ao descrever em síntese que este recurso de coleta de dados é visto como: “... *uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação*”. (p. 117).

Na observação de Mattos (2005), o autor considera a entrevista semiestruturada um diálogo, uma conversação, favorecendo a flexibilização, o pensamento do entrevistado, e tomado em relevância, os objetivos da pesquisa:

A entrevista não-estruturada, supostamente feita face a face, é um diálogo, uma situação de interação, e, diante disso, é menos relevante a simetria de participações do que a tendência a que os significados se devam fortemente à força da presença do interlocutor. (p. 844)

Durante a aplicação deste processo investigativo, o investigador priorizou as ponderações de Carmo e Ferreira (2008), quanto aos cuidados que se deve ter no momento da interação, pois os autores referem que, “(...) *o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador*.” (p. 142).

Ao escolher esta forma de instrumento de pesquisa, o pesquisador também ponderou as observações de Lakatos e Marconi (1995), ao descreverem das seguintes vantagens em realizar uma investigação por meio de entrevistas: além dos dados obtidos serem suscetíveis de classificação e de quantificação, eles têm uma maior precisão nas respostas; não há a exigência do entrevistado ser alfabetizado; há flexibilização de facilitação no momento do questionamento; possibilidade de leitura corporal e entonação verbal do entrevistado; há possibilidade de conseguir-se informações mais precisas,

podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, como também, a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Todos estes quesitos foram significantes para o trabalho de pesquisa em questão, e como limitação, os autores acima citados referem-se ao custo e a demora que pode levar o trabalho de pesquisa, que no caso, a pesquisadora considerou, durante a aplicação das entrevistas, questões diretas, rápidas e previamente estruturadas (Carmo & Ferreira, 2008).

Outra vantagem de se optar por esta forma de inquérito relacionou-se por ser uma amostra em quantidade possível de ser realizável, dezenove participantes, ganhando-se tempo, não necessitando recorrer a informantes qualificados.

Por se tratarem de entrevistas semiestruturadas, os questionamentos foram focados, conforme Manzini (2003), numa problemática relacionada aos questionamentos principais desta pesquisa investigativa, sendo complementadas por outras perguntas, conforme as circunstâncias que foram surgindo.

Inicialmente foi elaborado um roteiro com perguntas ou tópicos, visando a obtenção de resposta aos objetivos que o pesquisador almejava e que, portanto, estes questionamentos foram bem analisados (Manzini, 2003), levando ainda em consideração a linguagem, a forma das perguntas e quanto à sequência das perguntas nos roteiros, sempre focadas na problemática relacionada aos questionamentos principais, colaborando com o objetivo desta pesquisa, considerando que foram complementadas por outras perguntas em função circunstâncias extras que surgiram.

Para que as categorias de análise não fossem generalizadas, fez-se significativo a adequação do roteiro das perguntas, segundo Manzini (2003):

(...) um dos primeiros passos pode ser a adequação dos roteiros como forma de o pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações. Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada. (p. 09)

Porém, neste tipo de entrevista houve a desvantagem, que estaria prevista acontecer, momento em que *“o entrevistado produziu um discurso que não foi linear [...] e nem todas as questões do entrevistador estavam previstas antecipadamente”*, DeKetele

& Rogiers, 1999, p. 193), fazendo com que fosse essencial que o investigador tivesse a flexibilidade de retomar o questionamento aos seus objetivos perante o entrevistado.

Apesar ter-se consciência das desvantagens deste recurso, tais como: a influência do entrevistador no entrevistado; as diferenças que entre eles existiam (anos de formação, idades cronológicas, sociais e culturais); e a sobreposição de canais de comunicação, o investigador procurou tomar os cuidados necessários, procurando simplificar ou aprofundar as questões quando se fez necessário.

A elaboração do guião de entrevista levou em conta a colaboração de Triviños (1987), onde segundo o autor, os questionamentos, quando possível, foram básicos, centrados no entrevistado e relacionados com o tema da investigação.

A elaboração da entrevista teve como base, os objetivos do trabalho de investigação e obedeceu a uma estrutura de blocos, objetivos, itens ou questionamentos, considerando que a categorização das entrevistas não representou um esquema estático, pois foram surgindo novos dados e, conseqüentemente, novas categorias, novas subcategorias<sup>99</sup>.

Durante o processo inicial de caracterização da amostra, teve-se o cuidado de recolher-se os dados demográficos e profissionais, quesitos estes significativos na validação da investigação. Em virtude desta amostra, o bloco de entrevista foi elaborado por meio de um guião direcionado a diretora da área de educação especial da Secretaria de Educação e Cultura e aos professores envolvidos com o processo da Educação Especial. A apresentação dos resultados da entrevista foi descritiva, tomando-se o cuidado com a fidedignidade das respostas.

Antes da aplicação direta com os entrevistados, e, após a elaboração do guião e sua validação teórica por três doutores da área da educação, as entrevistas foram testadas com 02 (dois) professores envolvidos na área inclusiva, podendo-se, desta forma, analisar-se a adequação e a duração das mesmas, contribuindo para uma validação ao contexto em que iriam decorrer, com vista a contribuir para a fidedignidade, a operatividade e a confiabilidade dos instrumentos de pesquisa, no sentido de adequação do vocabulário, obtenção dos resultados e da análise dos dados, se estes estariam coerentes com a proposta da investigação e as variáveis que se pretendia medir, o que oportunizou uma

---

<sup>99</sup> O guião de entrevista pode ser consultado em anexo 2 à presente tese.

maior segurança durante o desenvolvimento da pesquisa investigativa (Gil, 2002; Lakatos & Marconi, 1995).

#### **4.4.2.1 Procedimentos da Entrevista Semiestruturada**

Após a elaboração e validação do guião de entrevista, seguindo orientações de Carmo e Ferreira (2008), foi feita a escolha dos entrevistados; o preparo das pessoas a serem entrevistadas e a marcação da data, hora e o local. Na conclusão de cada entrevista, foram feitos os registros das observações pertinentes sobre a conduta do entrevistado, bem como sobre o ambiente em que ocorreu a entrevista.

Após a aprovação do pré-teste, feito com dois professores, o investigador entrou em contato com a Secretaria de Educação, diretamente com Secretário e a Diretora responsável pela educação especial, momento este em que foi apresentado os vários quesitos formais da investigação, tais como: a identificação do investigador e da universidade; a apresentação dos objetivos da pesquisa; o pedido de permissão para realizar a entrevista e autorização do uso de gravação em áudio; e por último, após o levantamento dos dados, descrição das análises e considerações finais da pesquisa.

Após este primeiro contato com as pessoas responsáveis, organizou-se um cronograma com a diretora responsável pela inclusão, considerando as datas pré-estabelecidas para aplicação das entrevistas, tanto com a diretora em questão, como os dias previstos com os professores em seus espaços escolares, bem como, ficou estipulado a escola em que seria feito o pré-teste da aplicação do questionário com os 143 professores. Afora dois dias em que os professores não puderam comparecer ao trabalho por motivos pessoais, todas as entrevistas ocorreram dentro do cronograma estipulado.

#### **4.5 Técnicas de Análise de Dados**

As técnicas de análise de conteúdo e estatística, foram balizadas nas evidências recolhidas pelos instrumentos investigativos da pesquisa, envolvendo suas variantes e triangulações das opiniões apresentadas pelos participantes, objetivando a dar as respostas norteadoras deste trabalho (Rubin & Rubin, 2005).

#### 4.5.1 Análise de Conteúdo

Para análise dos dados qualitativos, esta pesquisa recorreu à análise de conteúdo seguindo as orientações de Bardin (2009), utilizando processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos objetos estudados, considerando na fase inicial, a “filtragem” dos documentos que foram considerados prioritários e relacionados às hipóteses desta pesquisa. Após esta etapa, foi realizada a organização cronológica dos conteúdos à análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações.

Como também, a análise qualitativa esteve voltada a fidelidade dos participantes do processo investigativo, indo a favor de Alves e Silva (1992) quando reforçam:

A análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa (p. 60).

Ao realizar as análises nesta pesquisa, o investigador comprometeu-se em aliar os dados investigados com o conhecimento da realidade pesquisada, pois considerou que a sua experiência acumulada durante mais de duas décadas na Educação Inclusiva, suas capacitações em pós-graduação, especialização e mestrado, bem como, ter tido tempo disponível para este trabalho, foram situações favoráveis, seguindo as orientação de Alves e Silva (1992), quando descrevem:

Cumpra afinal enfatizar que se a preocupação metodológica do pesquisador ao trabalhar com análise qualitativa reside em uma apreensão abrangente do fenômeno estudado, aliada à garantia de estar passando um conhecimento crítico da realidade, ele necessita, para cumprir seus objetivos, de muito tempo, disponibilidade, conhecimento e experiência na área e muita, mas muita seriedade no seu trabalho (p. 66).

Ao concluir esta etapa analítica, o investigador procurou fazer, segundo Duarte (2002), *“(...) um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação”* (p. 152), no sentido que as análises pudessem estar fundamentadas com o propósito da pesquisa.

#### 4.5.2 Análise Estatística

Posteriormente à análise de conteúdo, deu-se início à análise estatística descritiva, seguindo a orientação de Pina (2005), ao referir-se quanto à identificação das variáveis: “... após a identificação das variáveis a serem estudadas nesta pesquisa, serão feitas análises de forma isoladas para cada uma delas” (p. 5), o que o autor denominado de análise univariada, ou seja, parte do conteúdo coletado foi transformado em variáveis categóricas e contínuas para análise quantitativa destes resultados. Tratou-se essencialmente de uma análise descritiva, caracterizando a fase quantitativa do mesmo, indo a favor das elucidações também de Bardin (2009), ao referir-se quanto aos dados qualitativos voltados à análise de conteúdo e os quantitativos de análise estatística descritiva.

Seguindo ainda as orientações de Pina (2005), usou-se para a análise estatística, as variáveis independentes e dependentes, sendo as independentes do tipo nominal (exemplo: uso ou não das TIC) e quantitativas (ex: horas de uso das TIC por semana). As variáveis dependentes também foram do tipo nominal (ex: presença de recursos em sala de aula) e do tipo quantitativa (quantidade de estudantes com deficiências). Após a aquisição das variáveis, avaliou-se se havia uma associação entre as variáveis dependentes e independentes.

Outro tanto, no momento de interpretar os resultados, o investigador, levou em consideração as orientações de Pina (2005) quanto as seguintes possibilidades de erros: aleatórios, voltados ao processo de seleção aleatória da amostragem e os erros sistemáticos ou vieses, estando relacionados aos seguintes momentos: seleção, informação, e os confundimentos que poderiam ocorrer.

Com intuito de facilitar os cálculos estatísticos, foram utilizadas as seguintes escalas: *dicotômica* para as questões que envolviam a divisão de um elemento em duas partes, considerando a sua contrariedade (por exemplo: sexo); a *numérica*, no caso da faixa etária dos participantes; a de *Rácio* ou *razão*, que permite certas condições matemáticas, como ponte de nulidade, além de fazer as mediações entre os dados coletados, como o caso do tempo de docência dos professores, podendo-se transferir anos em meses; a de *Likert*, permitindo mensurar o grau de conformidade dos entrevistados frente a diferentes afirmativas, como na questão utilizada, se os professores titulares e de apoio da minha

escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula; e, por último, não considerando-se uma escala, *formulações de categorias pré-estabelecidas*, como o caso de grau de instrução dos professores.

#### **4.6 Cronograma**

O cronograma pretendeu espelhar a organização dos procedimentos da pesquisa e ao longo do tempo disponível, tomando-se os seguintes critérios: listagem das principais tarefas de investigação, envolvendo a fundamentação teórica, elaboração e validação dos instrumentos da pesquisa, recolha e análise dos dados e a redação; o cálculo do tempo que em cada uma destas tarefas exigiu; prevenção da articulação das tarefas em relação ao tempo; e a programação da investigação de forma regressiva a partir de um dado momento no futuro que constituiria a data limite de conclusão da pesquisa (Carmo & Ferreira. 2008).

Durante os dois primeiros anos do curso de doutoramento, iniciado em 2015, foram realizadas as unidades curriculares, pré-requisitos da Universidade Aberta de Portugal, sendo estas: Diversidade e inclusão social; Seminário de investigação em métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados; Seminário em etnografia e problemática de investigação em educação e interculturalidade; Formação de professores para a diversidade; Seminário de investigação doutoral, sendo realizado, no final, a pré-banca do projeto desta pesquisa; Seminário de tese I, Praticum, Seminário de apresentação e discussão de dados, e, por último, o Seminário de tese II.

Os últimos três anos foram dedicados exclusivamente à pesquisa investigativa, distribuídos conforme o quadro 03 abaixo:

		Fundamentação teórica	Elaboração e validação dos instrumentos	Recolha de dados	Análise de dados	Redação
2017	J					
	F					
	M					
	A					
	M					
	J					
	J					
	A					
	S					
	O					
	N					
	D					
2018	J					
	F					
	M					
	A					
	M					
	J					
	J					
	A					
	S					
	O					
	N					
	D					
2019	J					
	F					
	M					
	A					
	M					
	J					
	J					
	A					
	S					
	O					
	N					
	D					

Quadro 03. Cronograma da pesquisa investigativa.

#### 4.7 Cuidados Éticos

Esta tese foi realizada respeitando os princípios éticos inseridos no Código de Ética da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA, 2011), bem como as regras nele contidas, objetivando “(...) o bem-estar e proteção dos indivíduos e grupos com os quais pesquisadores da educação trabalham” (p. 146). Da mesma forma, outros princípios éticos norteadores dos meios científicos-acadêmicos foram seguidos voltados aos seguintes itens: competência profissional; integridade; responsabilidade; respeito aos direitos sociais; dignidade das pessoas e a diversidade, tomando o cuidado quanto ao uso e abuso durante a pesquisa, no que se relacionou a fabricação ou falsificação de dados, plágios, como também, a não discriminação com os diferentes participantes ou situações que poderiam ter ocorrido durante esta investigação, considerando as seguintes ponderações (AERA, 2011),

(...) com base na raça; etnia; cultura; origem nacional; gênero; orientação sexual; identidade de gênero; idade; religião; língua; incapacidade; condições saudáveis; status socioeconômico; civil, doméstico, ou status parental; ou qualquer outra base aplicável proibida por lei (p. 147).

O investigador, ao realizar esta pesquisa, se sentiu à vontade, pois sua formação, encontra-se até o presente momento, enquadrada no código de ética, AERA (2011, pg. 147), no que tange a situação de: “(...) realizar pesquisas, ensinar, praticar e prestar serviço somente dentro dos limites de sua competência, com base em sua educação, formação, experiência supervisionada, ou uma experiência profissional adequada.”

Ainda em relação aos padrões éticos, não houve exploração dos diferentes participantes ou situações vivenciadas nesta investigação, no sentido de vantagem pessoal, assédio, conflitos de interesse, bem como, divulgação pública, declarações a outrem ou tomada de decisões indevidas. Procurou priorizar a confidencialidade dos dados apurados, bem como, o consentimento informal durante o processo investigativo, como também, deu-se atenção devida quanto à antecipação de uso possível de informações, transmissão eletrônica e armazenamento dos dados, e por último, procurou-se manter o anonimato das fontes, quando solicitadas e a autoria dos créditos (AERA, 2011).

Em suma, o investigador procurou por meio de um formulário de consentimento que se encontra no anexo, formalizar o consentimento do investigando, transmitindo confidencialidade, a integridade dos dados coletados, o esclarecimento da possibilidade de

desistência de participação, caso isso fosse requisitado, bem como, dos benefícios da sua participação na pesquisa em prol do processo da Educação Especial.

No capítulo posterior serão apresentados os dados, documental e estatístico da pesquisa realizada, caracterizando primeiramente a diretora, em conformidade as questões desenvolvidas na entrevista semiestruturada, cujo guião encontra-se no anexo, como também, por meio da documentação trazida pela diretora à pesquisara, chegando-se ao diagnóstico, quantidade de estudantes com deficiências matriculados nas séries iniciais e finais do ensino fundamental; a caracterização das escolas, considerando a quantidade de recursos e de alunos; a composição dos recursos existentes nas salas de recursos e/ou salas de aula das escolas investigadas. Nas análises estatísticas, encontram-se os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa, ou seja, entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dezesseis professores e os questionários entregues aos cento e quarenta e três professores, cujos guiões encontram-se também em anexo à esta pesquisa. Por meio destas análises estatísticas procurou-se caracterizar as escolas e a formação do professor frente ao processo da Educação Especial, considerando sua formação ao uso dos recursos tecnológicos e o apoio de entidades à sua inscrição; a quantidade de estudantes com deficiências que fazem uso das TIC; e, finalizando, a análise do uso das TIC frente à aprendizagem nos estudantes com deficiências.

## **Capítulo 5**

### **Apresentação dos Dados**



## Introdução

No percorrer deste capítulo serão apresentados, dentro do maior rigor possível, os dados obtidos pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados, sendo eles, as entrevistas semiestruturadas realizadas com a Diretora da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, responsável pela Educação Especial do Município de Taquara e professores titulares e de apoio das Escolas Municipais do Ensino Fundamental, os questionários respondidos por ambos tipo de professores e os dados documentais colhidos por meio da diretora supra citada.

Os dados de natureza quantitativa foram analisados estatisticamente e apresentados considerando os percentuais médios e o desvio padrão, como também, estes resultados foram e organizados por meio da apresentação de quadros, tabelas e gráficos, finalizando com as descrições das análises resultantes. Realizaram-se também correlações e algumas análises de natureza inferencial com vista a identificar em que medida a pertença a escolas com ou sem salas de recursos, o nível de formação e o facto de o respondente ser professor titular ou de apoio afetavam as respostas aos itens da questão 8.

Durante as análises das entrevistas e, por ter o questionário questões descritivas, foram citados alguns trechos dos participantes da pesquisa, com intuito de ilustração e autenticidade da posição dos investigados.

### 5.1 Análises: Documental e Estatística

Primeiramente foram apresentados os dados resultantes recolhidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com a Diretora, seguindo com os documentos proporcionados pela mesma. Posteriormente, a descrição dos resultados da aplicação dos questionários, considerando as opções objetivas e descritivas das 10 (dez) questões envolvidas na investigação, e, por último, as análises das entrevistas realizadas com os professores.

### 5.1.1 Caracterização e respostas da entrevista semiestruturada realizada com a Diretora da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Taquara

No dia dois de abril de 2018 foi realizada a entrevista semiestruturada com a Diretora de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Taquara, sendo primeiramente feita a apresentação da pesquisadora, do seu curso e identificação da Universidade em que está inserida; apresentação sumária da investigação, priorizando o objetivo da pesquisa; a garantia de uso dos dados apenas com fins de investigação, bem como da divulgação científica; a explicação da ausência de garantia de anonimato e o pedido de autorização para gravar a entrevista em áudio. Após aprovação, posteriormente foi questionado à Diretora, conforme a grelha de caracterização da entrevista, no Bloco I os seguintes itens: dados de identificação, com o cargo desempenhado, formação inicial e continuada, número de anos de experiência no exercício do cargo, e outras funções anteriores. Conforme os relatos da entrevistada, é formada no curso de pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e especializada na área de educação inclusiva e atendimento educacional especializado, atuando como Diretora na área da Educação Especial na Secretaria de Educação do Município de Taquara, há 13 anos, estando “... *inserida nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação.*” Anteriormente, atuou por “... *16 anos como professora de Escola Especial e coordenadora pedagógica.*”

Nas questões elencadas no guião da entrevista semiestruturada com a Diretora, relacionadas ao Bloco II, a caracterização dos recursos (tecnológicos e humanos) disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara para o atendimento aos estudantes com deficiência, a entrevistada relatou que há 16 (dezesesseis) professores capacitados para atuarem na área da inclusão, “... *com formação específica para atuarem na sala de recursos.*”. Quanto à formação e recrutamento de professores da Educação Especial, foi relatado da importância da análise do currículo, bem como, “... *levamos em conta o perfil para atuar na educação especial para sala de recursos.*”. Segundo a Diretora, os critérios de atribuição de turmas e o tipo de professor, estão relacionados a professores com conhecimento teórico e prático, mas também é enfatizado,

(...) a questão da afetividade, comprometimento e responsabilidade, na verdade eles tem conhecimento amplo de cada deficiência, por que dentro das Escolas eles atendem diferentes deficiências, quando existe algo mais específico, procuramos ajuda mais específica também!

Os esforços no processo de formação dos professores para o ano de 2018, conforme a Diretora há a previsão de,

(...) encontros mensais com os professores titulares e de apoio, assim como os professores do atendimento educacional especializado e nós incentivamos sempre os professores a buscarem curso fora, anteriormente financiamos capacitação específica do atendimento educacional especializado para 16 professores, então hoje todos que atuam na sala de recursos já estão capacitados para atuar na educação especial.

No que se relaciona aos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas, no Bloco II, a Diretora relata que há muito material no setor da informática, bem como, “... *mesas e cadeiras e alguns materiais adaptados*”. Quando questionada se estes recursos seriam suficientes, a problemática da formação dos professores para o uso das tecnologias é colocada em questão: “ ... *Não digo que falta material, mas falta capacitação dos professores no uso desse material, por que eles acabam não utilizando esse material e não sabendo da importância desses recursos e o quanto iria facilitar na sala de aula.*”

No Bloco III, em relação à perspectiva da Diretora sobre os resultados obtidos pela utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, incluindo os níveis pedagógicos, no primeiro item, relacionado aos impactos que o uso das TIC têm produzido, em termos da alteração das práticas pedagógicas, a Diretora relata da importância da utilização destes recursos; “... *Sim, com certeza! Nós vemos pela caminhada o quanto é válido essa questão de comunicação, no processo em sala de aula e na aprendizagem.*”

Da mesma forma a Diretora considera significativa a utilização das TIC nos conteúdos curriculares disciplinares, porém considera que o seu uso se dá mais frequentemente nas salas de recursos: “... *se percebe que na prática, essas tecnologias sendo mais usadas na sala de recursos, até por que o atendimento é individualizado*”, contando com a participação do professor especialista, o de apoio e considerando ainda o documento de adaptação curricular: “... *o professor especialista passa que tipo de atividades e como utilizar o recurso em sala de aula. (...) quando é feito o documento de adaptação curricular, que cada aluno possui o seu documento, nós já prevemos que tipo de recursos serão utilizados nestas adaptações*”. A Diretora relata ainda que estes recursos são utilizados em todas as disciplinas curriculares, principalmente, “... *na questão da alfabetização, quando tem a informática e o uso da comunicação*”.

No que se relaciona o uso das TIC nas atividades extracurriculares e psicomotoras, a Diretora relata do uso destes recursos na Educação Infantil, em função da casuística, mas com material adaptado, e o quanto estas tecnologias encontram-se distantes do cotidiano escolar:

Como o Município tem muitos casos de crianças na educação infantil com deficiência, se utiliza muito materiais adaptados no desenvolvimento psicomotor dessas crianças, que na verdade ainda se tem a questão da tecnologia como algo muito distante, na verdade uma simples adaptação, já é uma tecnologia assistiva, esses professores na parte de educação infantil, na parte psicomotora, eles utilizam bastante.

A Diretora relata que o uso das TIC tem favorecido a promoção do aluno, no que se refere ao processo de aprendizagem e ano escolar, considerando ainda outros benefícios que estas tecnologias têm propiciado às pessoas com deficiências, tais como:

Na verdade, a gente considera não só o aluno com deficiência, mas a gente considera também a questão do tempo e do espaço de cada um, então, o uso da tecnologia para os alunos com deficiência permite essas questões de sucesso, interação social e comunicação, principalmente para os alunos que tem mais idade, que estão no fundamental 2, a aquisição da autonomia através do uso dessas tecnologias e de conteúdos que vêm de encontro a essa interação social e comunicação.

Já no Bloco IV, no que se refere à análise da perspectiva da Diretora sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização, considerando os recursos humanos e materiais para uma melhor aplicação das TIC no apoio aos alunos com deficiência, bem como, em termos da formação de professores, a Diretora faz a seguinte colocação: *“... Na verdade, sinto falta de formação específica para os professores saberem que existem tecnologias para trabalhar com os alunos, (...) e também de alguns recursos”*.

Um entrave significativo que a Diretora relatou está na dificuldade de articulação do Município com o Governo Federal em propiciar verba para aquisição das TIC para todas as salas de aula, objetivando a acessibilidade a pessoas com todo tipo de deficiência, conforme a demanda, pois no momento, existem somente dezesseis escolas com salas de recursos, considerando o total das vinte e seis existentes na cidade:

(...) o Município tem que entrar com a contrapartida que é o espaço físico e a contratação de professores e algumas Escolas do interior..., a gente não tem o espaço físico pra ter essa sala (...), (...) então o MEC financia essa sala com material, “né”, e agora a gente tem um plano de ações articuladas, que o PAR, que é um programa do MEC, onde ali a gente insere toda a demanda do Município em relação a capacitação, só que isso depende da liberação do Ministério, então, a gente preenche todos os requisitos e faz a solicitação e daí tem que esperar pra ver se vem, (...) Ele..., ele demora um pouquinho, porque na verdade esse plano é de todo o Brasil, então todo o Brasil acaba mandando, então, é mais fácil a gente fazer algo próprio,

pela Secretaria do que esperar algo do Governo Federal, mas eles nos dão apoio, tanto que nas Escolas, todas que receberam foram “material e material bom.”

Outro entrave estaria relacionado a dificuldade que as Escolas têm em propiciar aos estudantes com deficiências estes recursos tecnológicos no cotidiano escolar, pois seguindo a Diretora, “(...) a gente precisa melhorar e aprimorar esse trabalho para que atinja o aluno dentro da sala de aula, porque é onde ele passa maior tempo, “né”...?!”

Por último, a Diretora se refere à falta de interesse de alguns professores em capacitarem-se ao uso das TIC no processo da Educação Especial, considerando o acesso ao conhecimento que teriam nos manuais de instruções encontrados nas Salas de Recursos das Escolas ou nas plataformas virtuais que o MEC disponibiliza, sendo este o compromisso de sensibilização da Secretaria para o ano corrente:

Em alguns ainda falta, e o próprio MEC, ele disponibiliza na página dele várias “hã”... publicações que... que mostram como usá-lo... uma régua adaptada, colmeia, tesoura... toda essa parte de informática também ele... então ainda falta essa ligação e isso é um dos objetivos que a gente vai ter nesse ano de 2018!

Como fala final, a Diretora deixa registrado no Bloco V, a importância deste trabalho de parceria, Secretaria e investigador, pois considera que esta pesquisa muito irá contribuir para o processo da Educação Especial do Município, “Na verdade, a gente gostaria em nome do nosso secretário, “né”, de agradecer, “né”, essa, essa parceria e poder fazer parte desse trabalho, que vem contribuir com o Município, vamos aprender bastante!”

As respostas quanto a estes questionamentos encontram-se, na íntegra, nas transcrições digitalizadas na pen-drive, entregue como anexo à comissão científica da Universidade Aberta, conforme orientações regulamentares.

### **5.1.2 Análise documental- Diagnóstico e quantidade de alunos matriculados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental**

Segundo a análise dos documentos enviados pela Diretora da área da Educação Especial, Sra. Ana Paula da Silva, o Município apresenta 16 (dezesesseis) Escolas de Ensino Fundamental, contendo o número de 146 (cento e quarenta e seis) estudantes com deficiências, matriculados, sendo que 105 (cento e cinco) são diagnosticados com algum tipo de deficiência, conforme segue a tabela 04, abaixo, e, outros 41 (quarenta e um) apresentam dificuldades de aprendizagem (sem diagnóstico):

Diagnóstico	Séries Iniciais	Séries Finais	Subtotal
Deficiência Múltipla	2	4	
Deficiência Visual	1		
Deficiência Auditiva	0	3	
Deficiência Motora	6	4	
Deficiência Intelectual	18	25	
Transtorno Global do Desenvolvimento	21	4	
Síndrome de Down	5	5	
Síndrome de West	1		
Síndrome do X Frágil		1	
Síndrome de Cornélia Lang	1		
<b>Subtotal</b>	<b>55</b>	<b>50</b>	<b>105</b>
Dificuldade de Aprendizagem (sem diagnóstico)	33	8	<b>41</b>
<b>Total</b>			<b>146</b>

Tabela 04. Relação dos diagnósticos e quantidade de estudantes com deficiências matriculados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

### 5.1.2.1 Análise documental- Quantidade de salas de recursos, formação dos professores e quantidade de estudantes com deficiências que fazem uso destes recursos

Outro aspecto da análise, conforme os documentos apresentados, das 16 (dezesesseis) Escolas que são frequentadas por estudantes com deficiências, somente 13 (treze) delas apresentam Salas de Recursos, com seus 98 (noventa e oito) alunos em processo de inclusão, sendo que há nestes estabelecimentos 16 (dezesesseis) professores graduados e pós-graduados em cursos voltados a PCD, atuando no atendimento educacional especializado (AEE), nos turnos da manhã e da tarde, conforme demonstra o quadro 04,

<b>Salas de Recursos</b>	<b>13</b>	
<b>Professor Atendimento Educacional Especializado</b>	<b>16</b>	
<b>Formação dos Professores</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
	Licenciatura em Letras Pedagogia Pedagogia- Séries Iniciais	Gestão Escolar Psicopedagogia Neuropsicopedagogia Intervenção Cognitiva Educação Especial/Surdez Preparação para intérpretes da Língua Brasileira de Sinais Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado
<b>Carga Horária do Professor AEE</b>	<b>40 horas</b>	
<b>Número de alunos atendidos AEE com deficiência</b>	<b>98</b>	

Quadro 04. Relação das salas de recursos; quantidade, carga horária e formação dos professores; e, quantidade de alunos da Educação Especial.

### 5.1.2.2 Análise documental- Composição das salas de recursos

A Composição das 13 (treze) Salas de Recursos Multifuncionais que a Secretaria de Educação oportuniza às Escolas do Município, conforme relato da Diretora da área da Educação Especial, Sra. Ana Paula da Silva, aos casos de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, apresentam as especificações técnicas, relacionadas aos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos ao AEE, correspondente à organização das salas tipo I e de tipo II, segundo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, implantado pelo MEC<sup>100</sup>:

- **Especificação dos itens da Sala Tipo I**

- Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico**

- 02 Microcomputadores

- 01 Material Dourado

- 01 Laptop

- 01 Esquema Corporal

- 01 Estabilizador

- 01 Bandinha Rítmica

- 01 Scanner

- 01 Memória de Numerais I

- 01 Impressora laser

- 01 Tapete Alfabético Encaixado

- 01 Teclado com colmeia

- 01 Software Comunicação Alternativa

- 01 Acionador de pressão

- 01 Sacolão Criativo Monta Tudo

- 01 Mouse com entrada para acionador

- 01 Quebra Cabeças – sequência lógica

- 01 Lupa eletrônica

- 01 Dominó de Associação de Ideias

---

<sup>100</sup> Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)

▪ **Mobiliários**

01 Dominó de Frases

01 Mesa redonda

01 Dominó de Animais em Libras

04 Cadeiras

01 Dominó de Frutas em Libras

01 Mesa para impressora

01 Dominó tátil

01 Armário

01 Alfabeto Braille

01 Quadro branco

01 Kit de lupas manuais

02 Mesas para computador

01 Plano inclinado – suporte para leitura

02 Cadeiras

01 Memória Tátil

▪ **Especificação dos itens da Sala Tipo II:**

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

**Equipamentos e Matérias Didático/ Pedagógico**

01 Impressora Braille – pequeno porte

01 Máquina de datilografia Braille

01 Reglete de Mesa

01 Punção

01 Soroban

01 Guia de Assinatura

01 Kit de Desenho Geométrico

01 Calculadora Sonora

## 5.2. Análise estatística do questionário aplicado aos professores titulares e de apoio das escolas de Ensino Fundamental no Município de Taquara

Este instrumento de pesquisa foi constituído por 10 (dez) questões, sendo três, descritivas, com o sentido do investigador pudesse traçar a caracterização dos professores que atuam na área da educação inclusiva e de suas escolas, considerando o tempo de docência com estudantes com deficiências; a caracterização dos seus alunos; suas capacitações, principalmente na área inclusiva; do apoio de entidades à inscrição em cursos de capacitações; da existência ou não de recursos tecnológicos em sala de aula; significado do uso das TIC em suas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas curriculares e extracurriculares aplicado em seus alunos com deficiências; e por último, as limitações e os entraves.

### 5.2.1 Análise estatística- Caracterização dos professores e das escolas

Diante do levantamento dos dados, pode-se constatar que das 16 (dezesesseis) escolas, às quais pertencem os 143 professores que responderam ao questionário, a maioria tem salas de recursos, conforme ilustra o gráfico 01, totalizando 12 (doze), com um percentual de 75% das salas contra 04 (quatro), ou seja, 25% das escolas não tinham os recursos tecnológicos.



Gráfico 01. Quantidade de salas de recursos.

Os 143 professores têm em média de 34,56 anos (D.P.= 9,88), respeitando-se o intervalo entre os 15 e os 59 anos, conforme ilustra o tabela 05 abaixo:

Faixa etária	Número de Professores
15 a 20 anos	12
21 a 25 anos	22
26 a 30 anos	11
31 a 35 anos	22
36 a 40 anos	35
41 a 45 anos	17
46 a 50 anos	12
51 a 55 anos	3
56 a 60 anos	4
Não respondeu	5

Tabela 05. Quantidade de professores e a composição das faixas etárias.

A maioria dos professores entrevistados pertence ao sexo feminino, sendo o número de 125 (cento e vinte e cinco) professoras, correspondendo 88% em relação aos 18 dezoito professores, representando 12%, conforme pode ser apreciado no gráfico 02 abaixo:

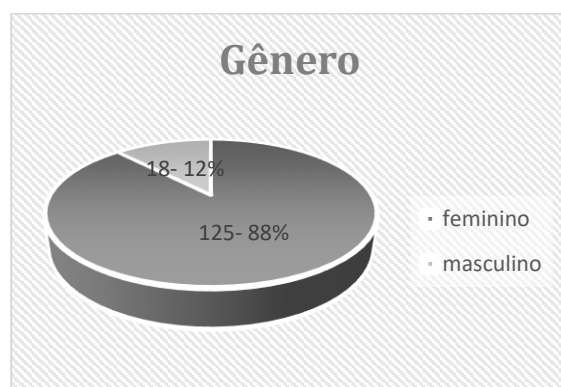


Gráfico 02. Gênero dos entrevistados.

Encontram-se representados em maior número no grupo de participantes neste estudo os professores titulares de turma, 95 (noventa e cinco), representando 66%, o que é expectável uma vez que também nas escolas os professores titulares são em maior número do que os professores de apoio, sendo estes representados por 47 (quarenta e sete) professores, significando 33%, como pode ser analisado no gráfico 03 abaixo:

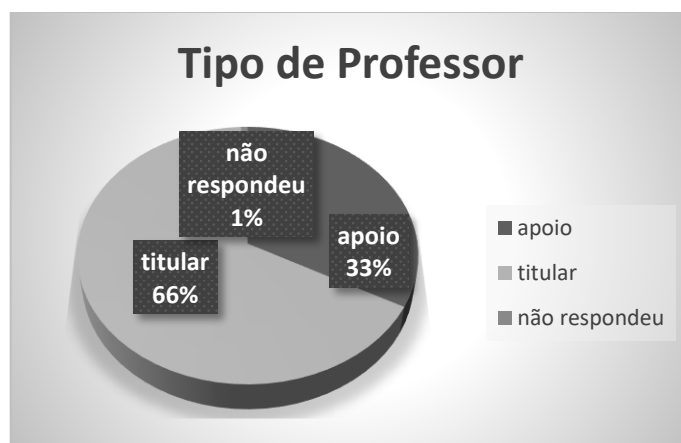


Gráfico 03. Tipo de professor.

Em relação à formação, o grupo mais numeroso, 52 (cinquenta e dois) dos professores (36% DP 14,53), possuem o nível superior incompleto; 46 (quarenta e seis) professores (32% DP 14,53), possuem uma especialização; e, outros 34 (trinta e quatro), (24% DP 14,53) possuem o nível superior completo. Com menor expressão, 08 (oito) professores, representando 6% (DP 14,53), possuem um curso técnico ou magistério; um docente (0,6% DP 14,53) o curso de mestrado; e, dois professores (1,4% DP 14,43) não responderam à questão, conforme ilustra o gráfico 04,

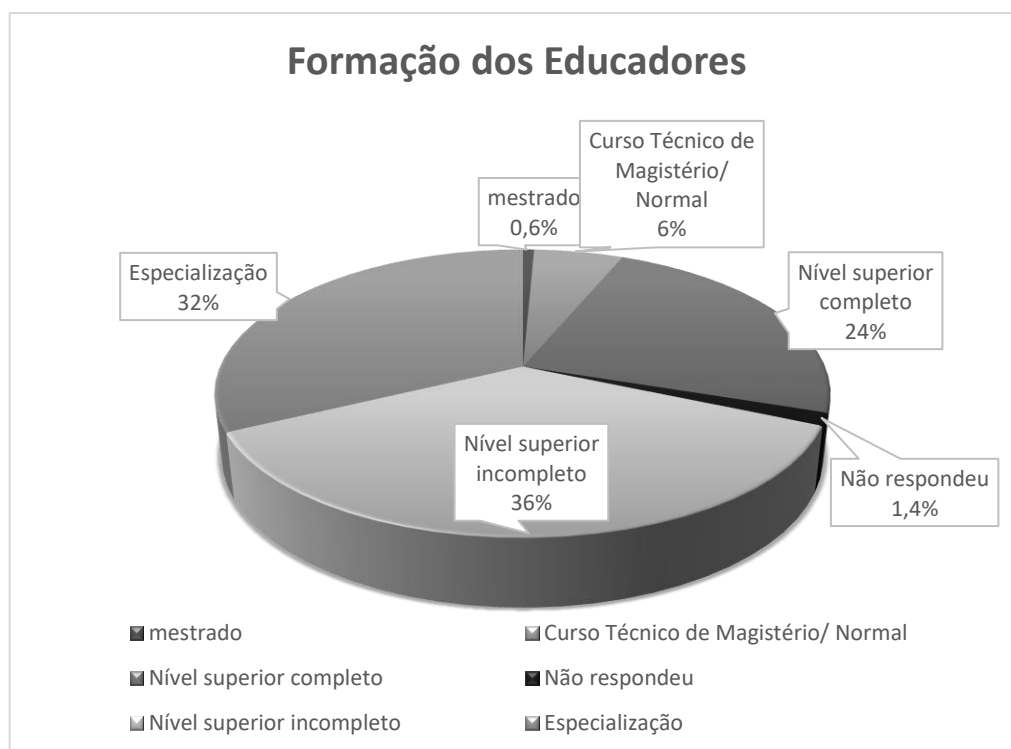


Gráfico 04. Formação dos professores.

Em relação à prática inclusiva, considerando professores titulares e os de apoio, o tempo de docência é de 10,49 anos (DP: 8,76), sendo 4 anos e cinco meses (DP: 6,15) o tempo de atuação com estudantes com deficiências; e no ano de 2018 encontram-se matriculados em suas turmas as seguintes designações: com deficiência intelectual, uma média de menos de 2 casos (1,77; DP: 2,66); deficiência motora, com uma média de menos de um caso (0,62; DP: 0,94); deficiência visual, com uma média de menos de um caso (0,08; DP: 0,49); deficiência auditiva, com uma média de menos de um caso (0,14; DP: 0,47); e, deficiência múltipla com uma média de menos de 1 caso (0,46; DP: 1,09), conforme ilustra a tabela 06, abaixo:

<b>Caracterização Geral dos Professores Titulares e de Apoio em relação aos casos que vêm sendo atendidos no ano de 2018</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>Idade</b>	32,61	11,64
<b>Tempo de docência</b>	10,49	8,76
<b>Anos de trabalho com aluno especial</b>	4,50	6,15
<b>Número de alunos com deficiência intelectual</b>	1,77	2,66
<b>Número de alunos com deficiência motora</b>	0,62	0,94
<b>Número de alunos com deficiência visual</b>	0,08	0,49
<b>Número de alunos com deficiência auditiva</b>	0,14	0,6
<b>Número de alunos com deficiência múltipla</b>	0,46	1,09

Tabela 06. Caracterização dos 143 professores titulares e de apoio em relação aos casos que vêm sendo atendidos no ano de 2018.

Na caracterização dos professores titulares, a média de idade dá-se em 38,22 anos (DP: 8,12), com uma formação de nível superior completo (3,22; DV: 0,93), tendo tempo de docência 14,05 anos (DP: 7,85), e atuando com estudantes com deficiências há 8,34 anos (DP: 5,40) e no momento da recolha de dados, ano de 2018, estão atuando com os seguintes números de alunos da Educação Especial: deficiência intelectual: 2,5 casos (DP: 2,93); deficiência motora: menos de 01 caso (0,8; DP: 0,94); deficiência visual: menos de 01 caso (0,14; DP: 0,58); deficiência auditiva menos de 01 caso, (0,24; DV:

0,70) e deficiência múltipla: menos de 1 caso, (0,58; DP: 1,25), conforme ilustra a tabela 07, abaixo:

<b>Caracterização dos Professores Titulares</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>Idade</b>	38,22	8,12
<b>Tempo de docência</b>	14,05	7,85
<b>Anos de trabalho com aluno especial</b>	8,34	5,40
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência intelectual</b>	2,50	2,93
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência motora</b>	0,8	1,00
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência visual</b>	0,14	0,58
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência auditiva</b>	0,24	0,70
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência múltipla</b>	0,58	1,25

Tabela 07. Caracterização dos professores titulares em relação à formação, tempo de docência e prática inclusiva no ano de 2018.

Na caracterização dos professores de apoio, a média de idade etária dá-se em 26 anos e 7 meses (DP: 8,72), com uma formação de nível superior incompleto (1,94; DP: 0,52), com tempo de docência 2 anos e 4 meses (DP: 3,80), e atuando com estudantes com deficiências há 1 ano e 9 meses (DP: 6), considerando o ano de 2018, com a seguinte quantidade de alunos e as suas designações: deficiência intelectual: 1 caso (1,36; DP: 1,45); deficiência motora: menos de 01 caso (0,45; DP: 0,67); deficiência visual: menos de 01 caso, (0,04; DP: 0,20); deficiência auditiva: menos de 01 caso (0,04; DV: 0,20); e, deficiência múltipla: menos de 1 caso (0,32; DP: 0,55), conforme ilustra a tabela 08:

<b>Caracterização dos Professores de Apoio</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>Idade</b>	26,7	8,72
<b>Tempo de docência</b>	2,41	3,80
<b>Anos de trabalho com aluno especial</b>	1,91	6,00
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência intelectual</b>	1,36	1,45
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência motora</b>	0,45	0,67
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência visual</b>	0,04	0,20
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência auditiva</b>	0,04	0,20
<b>Nº de alunos atendidos com deficiência múltipla</b>	0,32	0,55

Tabela 08. Caracterização dos professores de apoio em relação à formação, tempo de docência e prática inclusiva no ano de 2018.

No gráfico 05 pode-se ter uma melhor análise da caracterização dos professores titulares em relação aos de apoio no que se refere ao tempo de experiência com estudantes com deficiências e mais especificamente, com o número de estudantes com deficiências que estão sendo atendidos pelos dois tipos de professores e os diferentes tipos de deficiências:

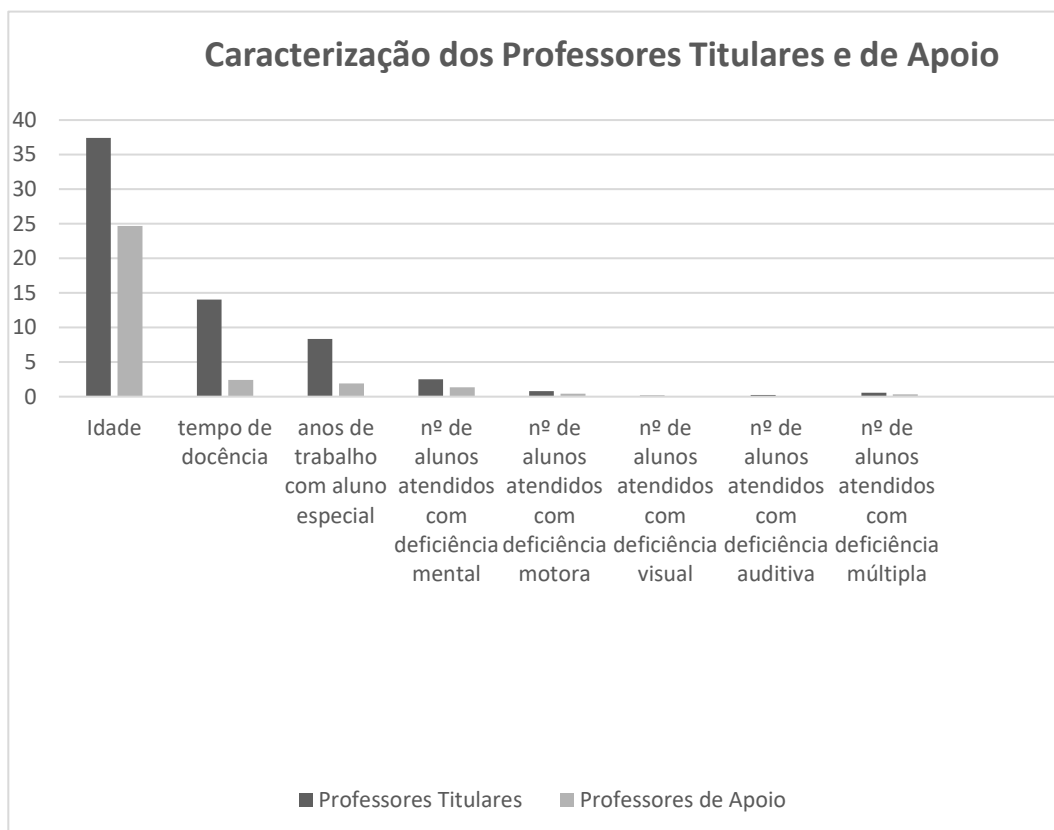


Gráfico 05. Professores titulares e de apoio envolvendo o processo da Educação Especial no ano de 2018.

### 5.2.2 Análise estatística- Formação dos professores frente ao processo da Educação Especial, apoio de entidades à inscrição e o uso de TIC com o seu significado na aprendizagem dos alunos

A questão 08 (oito), relacionada com a prática dos professores frente ao uso de TIC na prática inclusiva e o seu significado na aprendizagem dos estudantes com deficiências, foi composta por 28 (vinte e oito) afirmações para serem respondidas por meio de uma escala Likert de 1 (um) a 5 (cinco), sendo o número 1 (um), representando “discordo

totalmente”, ou seja, não aceitação à afirmativa e, o número 5 (cinco), “concordo totalmente”, havendo uma plena aceitação da afirmativa.

Na análise das respostas à questão 8, com uma escala de resposta Likert de 5 pontos, considerou-se na interpretação dos resultados um intervalo de indefinição avaliativa para médias situadas entre os 2,75 e os 3,25. A pergunta 8 inclui itens tendentes a responder aos vários objetivos da investigação. Visando responder ao objetivo: “Caracterizar os recursos tecnológicos e humanos disponíveis na sua escola e/ou sala de aula para o atendimento aos estudantes com deficiência”, contavam-se os itens 13, 14, 15, 16, 17, e 18, que pretendem caracterizar os recursos humanos disponíveis e os itens 13 e 4. Os resultados são os que abaixo se apresentam na tabela 09:

Subitens da questão 08 referentes aos recursos humanos	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
14. Os professores titulares da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência.	2,85; 1,52	128	Indefinição avaliativa
15. Os professores de apoio da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência.	2,88; 1,41	129	Indefinição avaliativa
16. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência.	2,10; 1,12	126	Discordância
17. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula.	2,13; 1,11	122	Discordância
18. Os professores titulares e de apoio estão empenhados em usar as TIC no trabalho com os alunos com deficiência.	2,83; 1,28	117	Indefinição avaliativa
19. Os professores de apoio e titulares colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências.	3,55; 1,28	127	Concordância

Tabela 09. Subitens da questão 08: recursos humanos.

Como se pode constatar, e em relação aos recursos humanos, os resultados encontram-se maioritariamente no intervalo de indefinição avaliativa, concretamente, quanto ao número suficiente de professores titulares (Q.14, Média= 2,85; D.P.= 1,52); e de apoio (Q.15, Média= 2,88; D.P.=1,41) para assegurar um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência, mas também em relação ao nível de empenho que os professores de apoio e titulares manifestam para usar as TIC com os seus alunos com deficiência (Q.18, Média= 2,83; D.P.=1,28). Consultando os gráficos correspondentes, abaixo (Gráficos n.º 06,

07 e 10) pode-se verificar uma grande dispersão das respostas apresentadas a estas questões.

Relativamente à formação dos professores titulares e de apoio, quer para trabalhar com alunos com deficiência (Q.16, Média= 2,10; D.P.= 1,12), quer para trabalhar com TIC (Q.17, Média= 2,13; D.P.= 1,11), as respostas manifestaram discordância.

Em relação a esta temática, apenas se manifestaram em acordo com o facto de professores de apoio e titulares colaborarem no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências (Q. 19; Média 3,55; D.P.= 1,28). Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (Gráficos 08, 09 e 11).

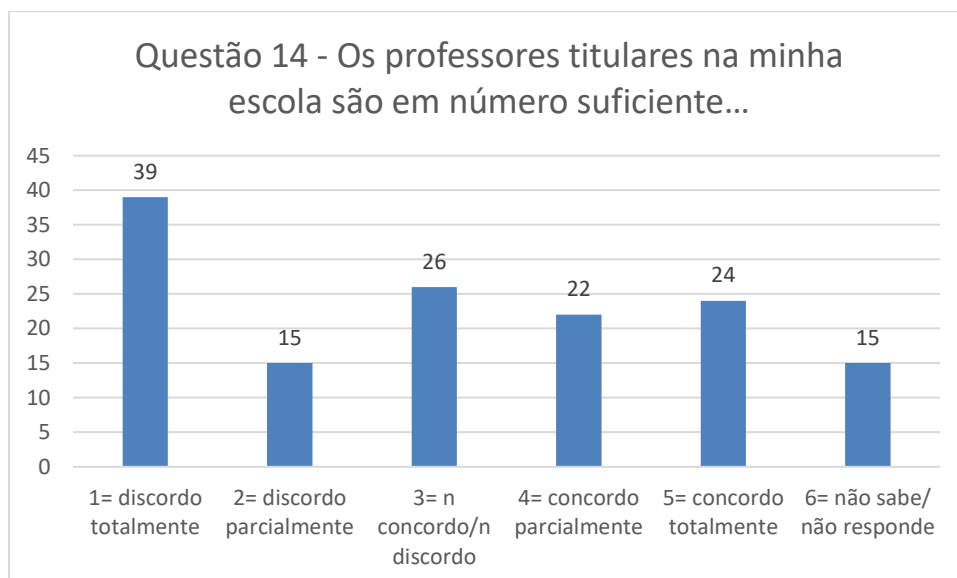


Gráfico 06. Questão 08, subitem 14.

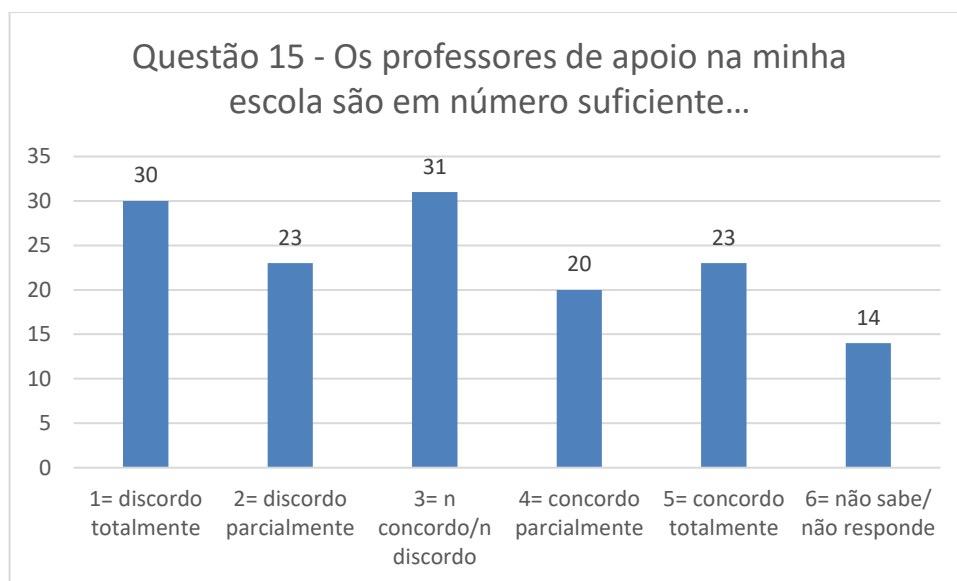


Gráfico 07. Questão 08, subitem 15.

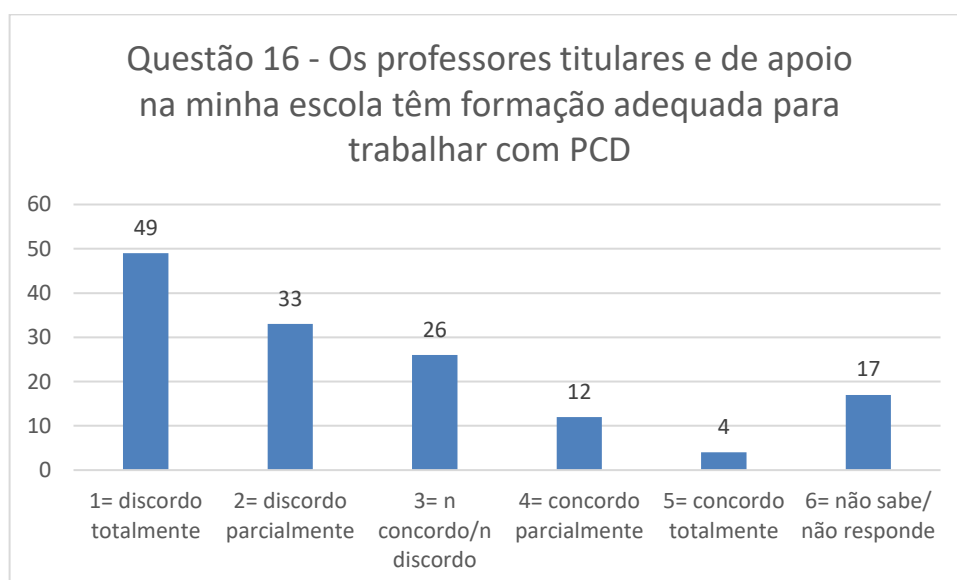


Gráfico 08. Questão 08, subitem 16.

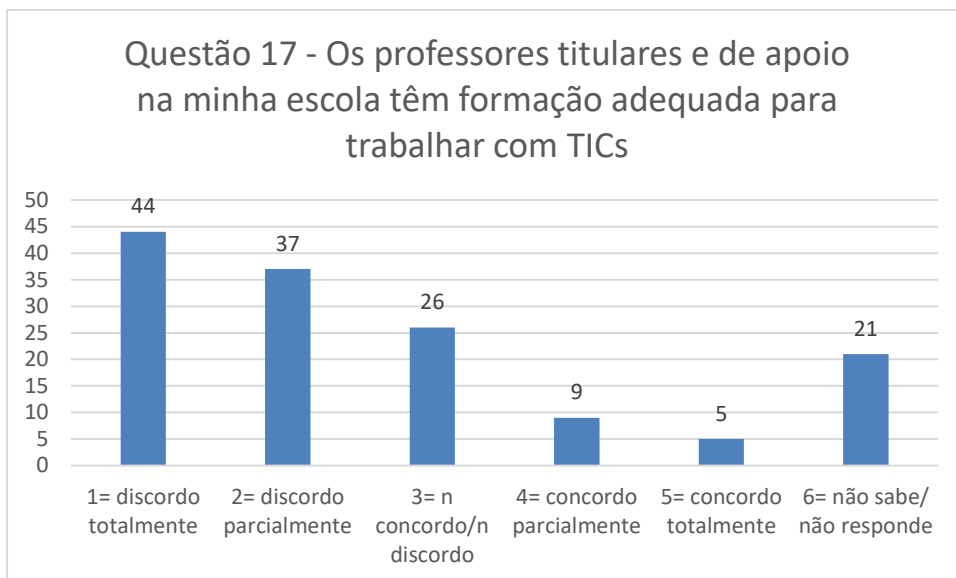


Gráfico 09. Questão 08, subitem 17.

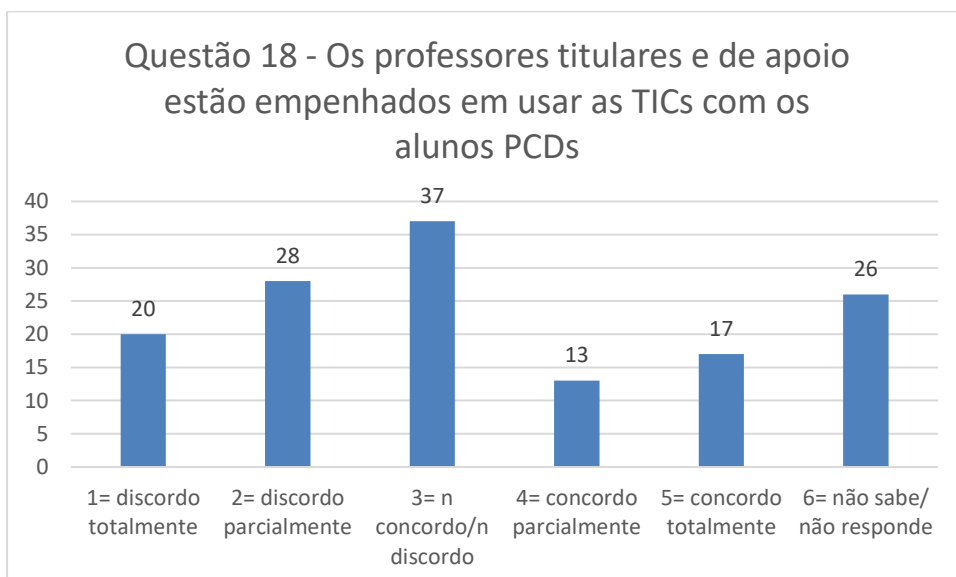


Gráfico 10. Questão 08, subitem 18.

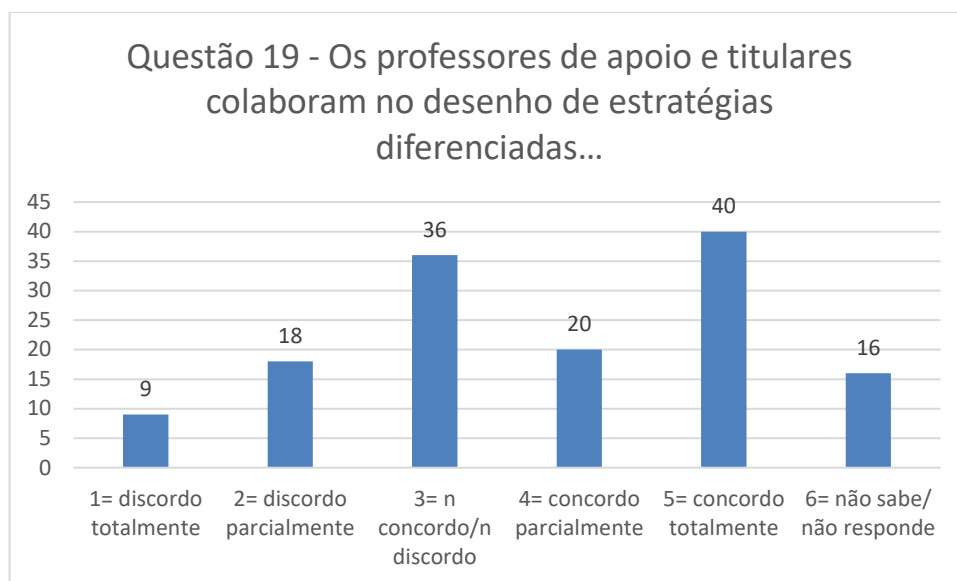


Gráfico 11. Questão 08, subitem 19

Já em relação aos recursos materiais, as respostas são em ambos os casos no sentido da discordância; os professores consideram não ter ao seu dispor recursos suficientes para usar as TIC com os seus alunos com deficiência (Q.4; Média 2,03; D.P. = 1,22), e não consideram adequados os recursos ao seu dispor (Q. 13, Média 2,12; D.P.= 1,23) (Tabela 10).

Subitens da questão 08 referentes aos recursos materiais	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
<b>04. Considero suficientes os recursos ao meu dispor para poder usar as TIC com os meus alunos com deficiência.</b>	2,03; 1,22	133	Discordância
<b>13. Os recursos tecnológicos ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência são adequados</b>	2,12; 1,23	124	Discordância

Tabela 10. Subitens 04 e 13

Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (gráficos 12 e 13):

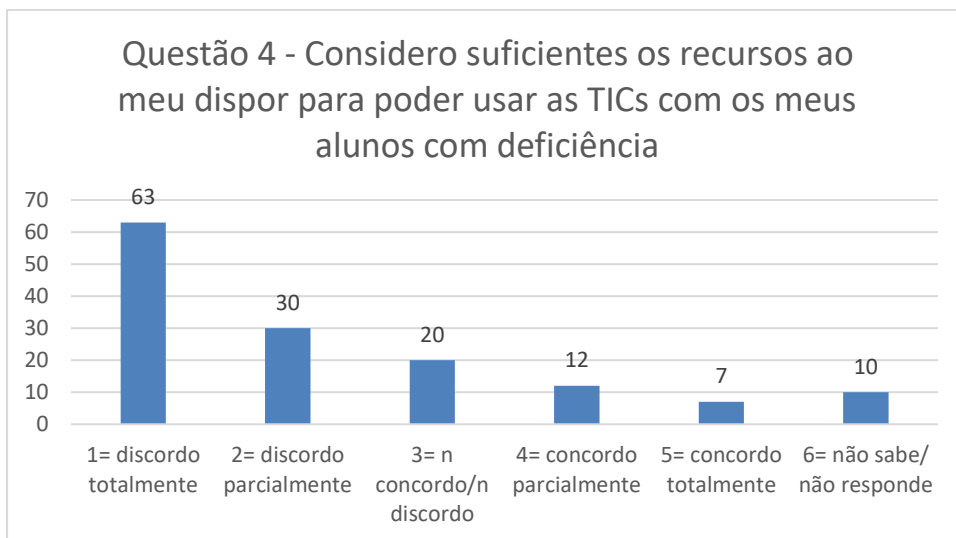


Gráfico 12. Questão 08, subitem 04.

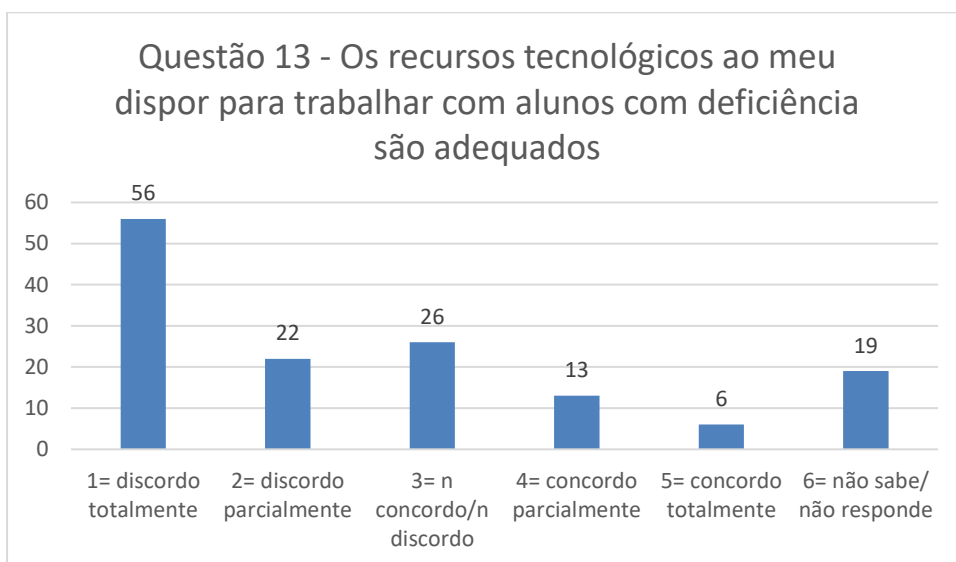


Gráfico 13. Questão 08, subitem 13.

Em relação ao objetivo “Conhecer as percepções dos Professores Titulares e de Apoio relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos” foram incluídos dois itens, 1 e 2, cujos resultados se apresentam de seguida, na tabela 11.

Subitens da questão 08 referentes à percepção de competência no uso das TIC	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
<b>1. Sinto-me suficientemente capacitado (a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência.</b>	2,63; 1,29	134	Discordância
<b>2. Necessito de maior formação para usar as TIC com os meus alunos com deficiência.</b>	4,17; 1,33	137	Concordância

Tabela 11. Subitens 01 e 02.

Os professores manifestaram concordância expressiva com a necessidade de maior formação sobre o uso das TIC com os seus alunos com deficiência (Q.2, Média 4,17; D.P.= 1,33), manifestando discordância quanto à autoavaliação da sua competência para usar as TIC com os seus alunos com deficiência (Q1. Média 2,63; D.P.=1,29). Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (gráficos 14 e 15):

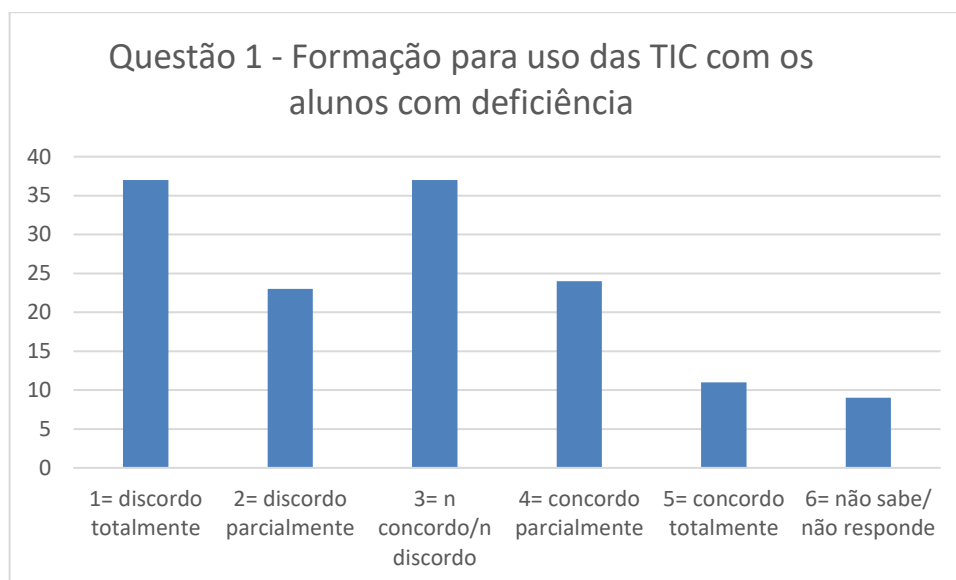


Gráfico 14. Questão 08, subitem 01.

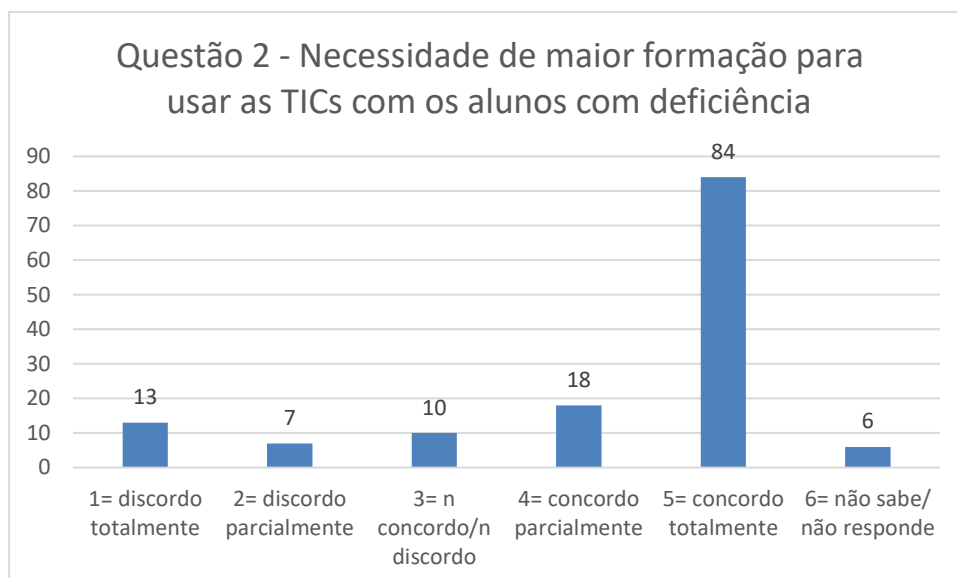


Gráfico 15. Questão 08, subitem 02.

Foram também incluídos itens relacionados com o objetivo “Conhecer as perspectivas dos professores titulares e de apoio sobre os impactos da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes com deficiências, incluindo ao nível pedagógico, curricular e extracurricular”. Neste quesito, analisaremos ponto a ponto cada uma destas tipologias de impactos. Relativamente aos impactos ao nível pedagógico, foram incluídos os itens 3, 7, 8 e 21, cujos resultados se apresentam na tabela 12.

Subitens da questão 08 referentes aos impactos ao nível pedagógico	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
<b>3. Utilizo TIC com os alunos com deficiência com frequência.</b>	1,98; 1,22	133	Discordância
<b>7. O uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas.</b>	2,20; 1,23	102	Discordância
<b>8. O uso das TIC com alunos com deficiência permite diversificar as estratégias pedagógicas que utilizo nas minhas aulas.</b>	3,09; 1,44	114	Indefinição avaliativa
<b>21. Considero que o uso das TIC em sala de aula é um meio facilitador satisfatório para a minha prática pedagógica.</b>	3,74; 1,23	117	Concordância

Tabela 12. Subitens 03, 07, 08 21.

Os professores manifestaram não usar com frequência as TIC com os seus alunos com deficiência (Q.2, Média 1,98; D.P.=1,22), e que o uso das TIC não tem tornado as suas aulas mais apelativas (Q.7, Média 2,20; D.P.= 1,23), embora concordem que o uso das TIC em

sala de aula é um meio facilitador satisfatório para as suas práticas pedagógicas (Q.21, Média 3,74; D.P.=1,23). As respostas situaram-se ao nível da indefinição avaliativa em relação ao facto de o uso das TIC permitir ao professor diversificar as estratégias pedagógicas (Q.8, Média 3,09; D.P.= 1,44). Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (gráficos 16, 17, 18 e 19):

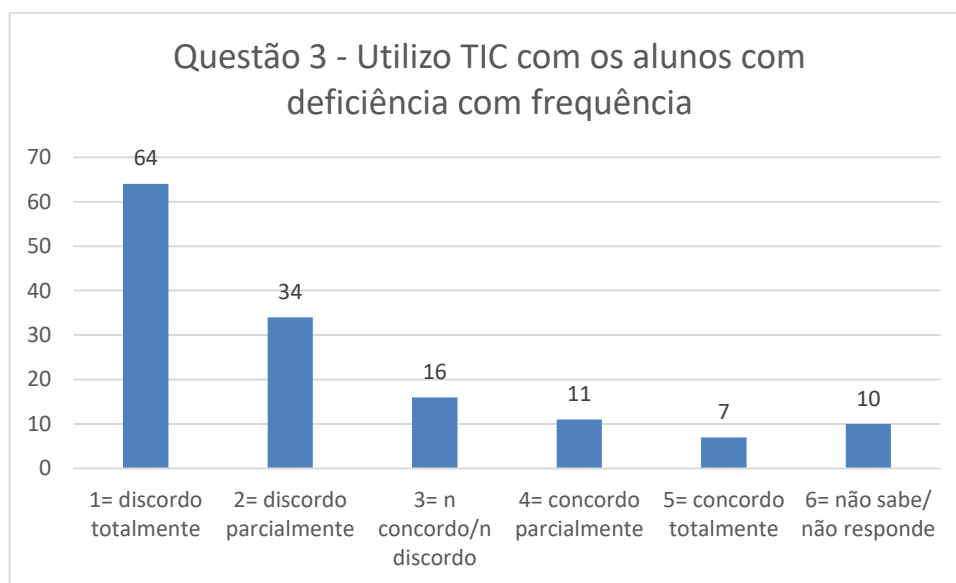


Gráfico 16. Questão 08, subitem 03.

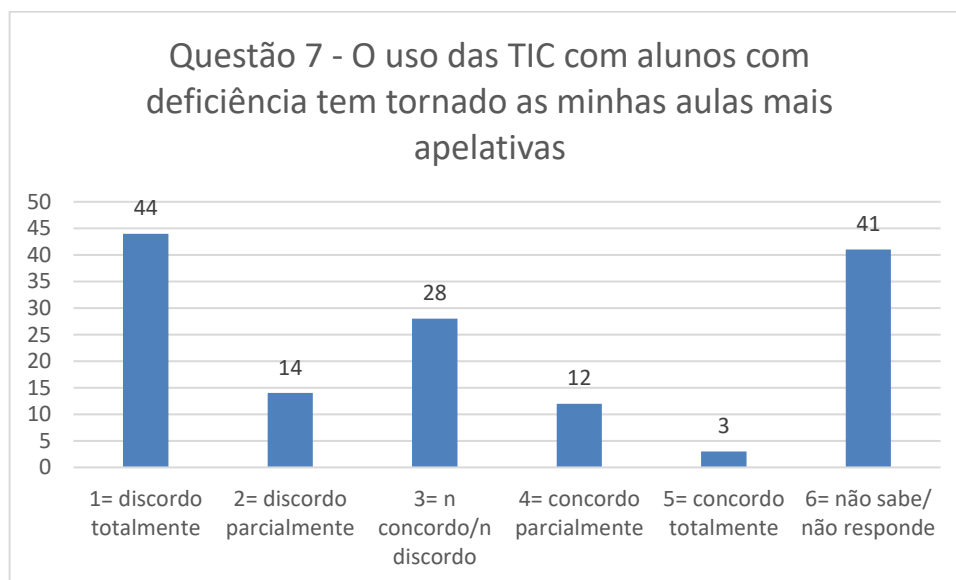


Gráfico 17. Questão 08, subitem 07.

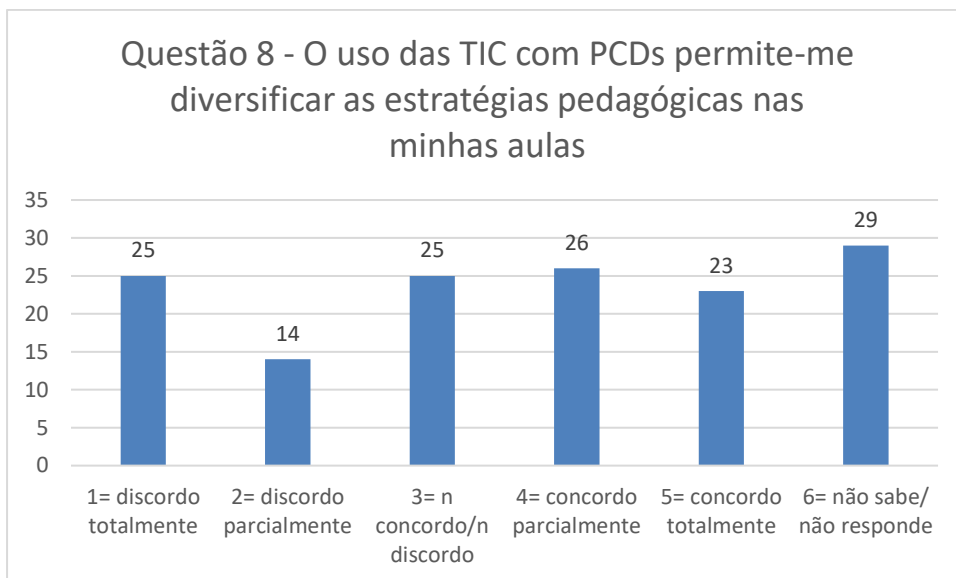


Gráfico 18. Questão 08, subitem 08.

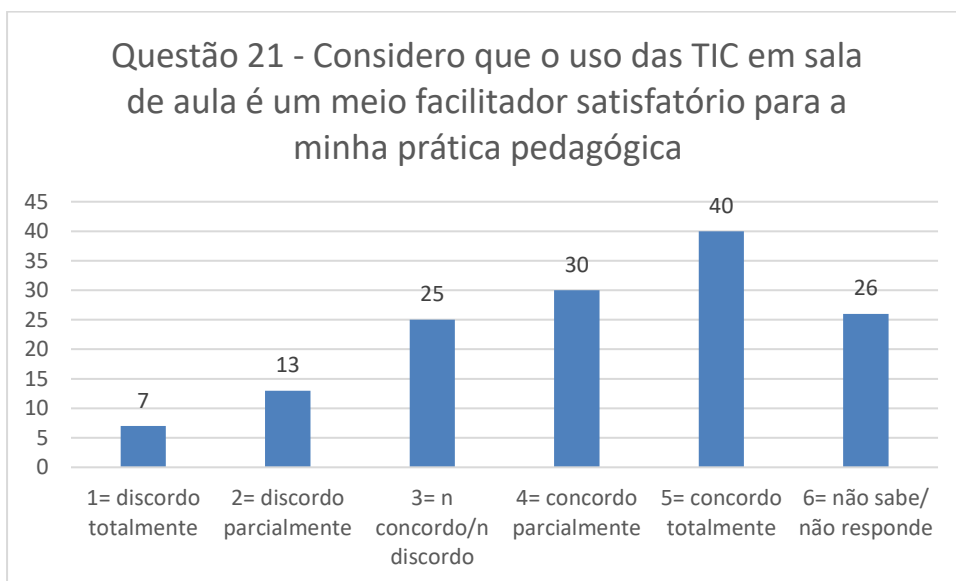


Gráfico 19. Questão 08, subitem 21.

Já em relação aos impactos curriculares e extracurriculares, foram incluídos os subitens 9, 10, 11 e 12, cujos resultados se explicitam na tabela 13:

Subitens da questão 08 referentes aos impactos curriculares e extracurriculares	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
9. Considero relevante o uso das TIC com os meus alunos com deficiências nas atividades curriculares.	3,90; 1,25	128	Concordância
10. Considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos nas atividades psicomotoras.	4,03; 1,19	125	Concordância
11. Considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene).	3,71; 1,30	126	Concordância
12. O uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência.	3,61; 1,34	117	Concordância

Tabela 13. Subitens 09, 10, 11 e 12.

Relativamente ao impacto curricular e extracurricular, todas as respostas se situaram, em média, ao nível da concordância. A concordância mais expressiva foi relativamente à relevância do uso destes recursos nas atividades psicomotoras (Q.10 Média 4,03; D.P.= 1,19), seguida da relevância do seu uso nas atividades curriculares (Q.9, Média 3,90; D.P.= 1,25), nas atividades de vida diária (Q.11 Média 3,71; D.P.= 1,30) e por fim em relação à possibilidade de adequar o currículo às necessidades dos alunos com deficiência com base no uso das tecnologias (Q.12. Média 3,61; D.P. 1,34). Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (gráficos 20, 21, 22 e 23):

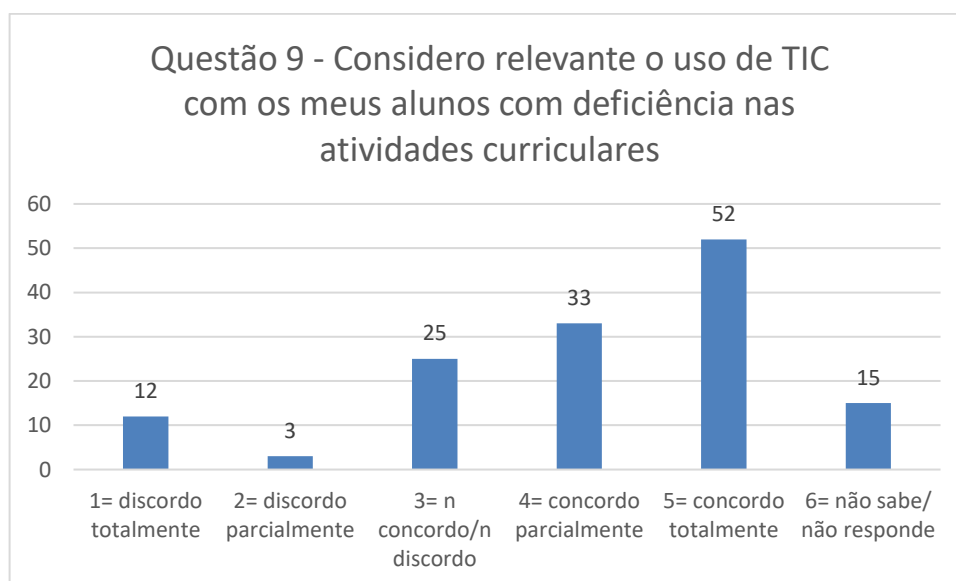


Gráfico 20. Questão 08, subitem 09.

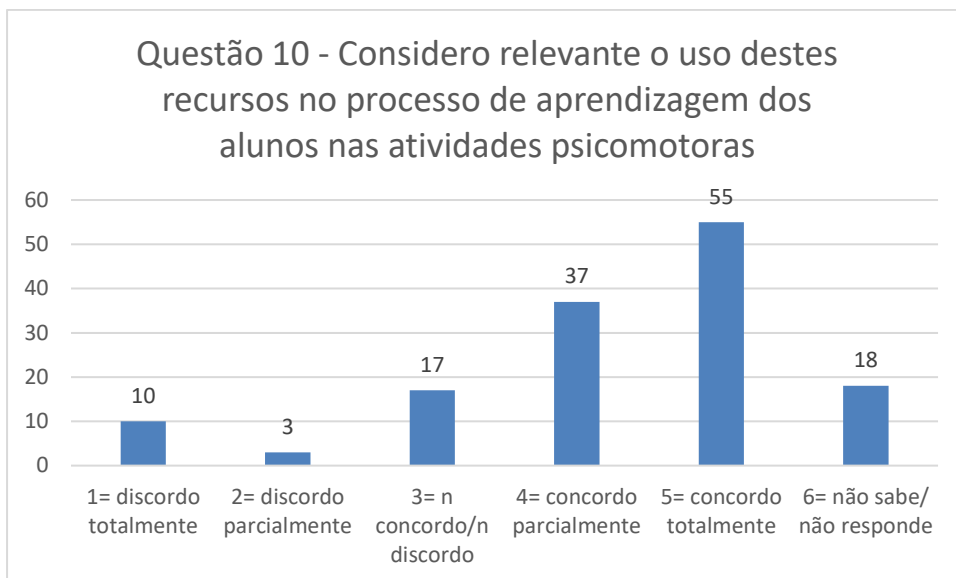


Gráfico 21. Questão 08, subitem 10.

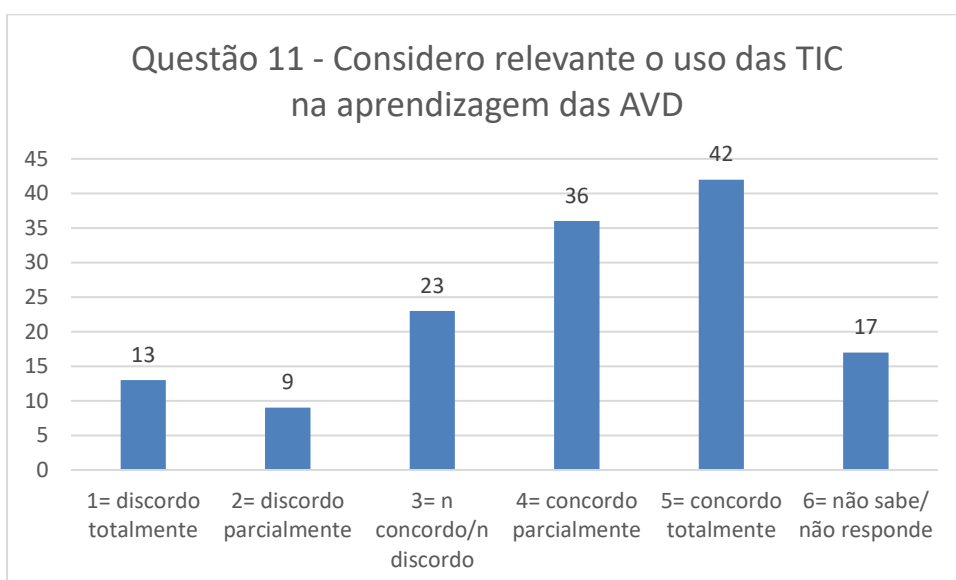


Gráfico 22. Questão 08, subitem 11.

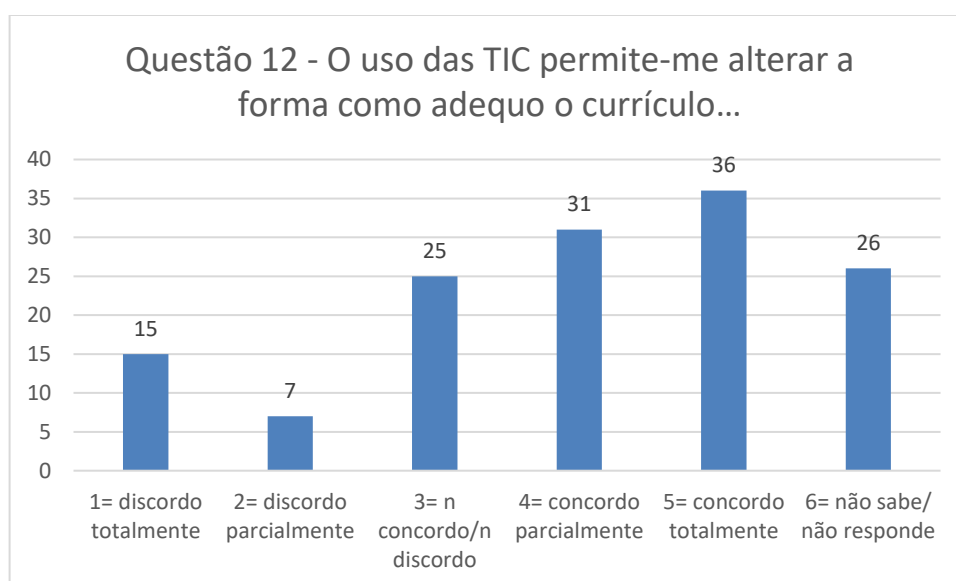


Gráfico 23. Questão 08, subitem 12.

Por fim, relativamente aos resultados do uso das TIC com as PCDs, foram incluídos os seguintes itens: 6, 22, 23, 24, 25, 26, 27, e 28; cujos resultados se apresentam na tabela 14:

Subitens da questão 08 referentes aos resultados do uso das TIC com PCD	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
<b>6. No processo avaliativo final, considero que o uso das TIC com os alunos com deficiência tem promovido o seu sucesso.</b>	2,75; 1,44	102	Indefinição avaliativa
<b>22. Os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC.</b>	3,85; 1,15	102	Concordância
<b>23. Os alunos com deficiência aprendem mais quando utilizo as TIC.</b>	3,69; 1,25	103	Concordância
<b>24. Os alunos com deficiência conseguem comunicar melhor recorrendo às TIC.</b>	3,75; 1,22	107	Concordância
<b>25. Os alunos com deficiência conseguem ser mais autônomos com o uso das TIC.</b>	3,81; 1,18	105	Concordância
<b>26. Os alunos com deficiência participam mais nas aulas quando uso TIC.</b>	3,72; 1,24	105	Concordância
<b>27. Os alunos com deficiência relacionam-se melhor com os restantes alunos graças ao uso das TIC.</b>	3,09; 1,40	101	Indefinição avaliativa
<b>28. Os alunos com deficiência conseguem ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC.</b>	3,27; 1,41	105	Concordância

Tabela 14. Subitens 06, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28.

Relativamente a este tópico, a maioria dos itens receberam respostas favoráveis da parte dos professores. Os professores consideraram, assim, que o uso das TIC contribuiu

para um maior sucesso dos alunos com deficiência (Q.22, Média 3,85; D.P.= 1,15); para a sua maior autonomia (Q.25, Média 3,81; D.P.=1,18); para a sua melhor comunicação (Q.24, Média 3,75; D.P.=1,22); maior participação nas aulas (Q.26, Média 3,72; D.P.=1,24), maior aprendizagem (Q.23, Média= 3,69; D.P.=1,25), e por fim, para uma melhor inclusão na turma (resposta esta pouco acima do limite da indefinição avaliativa; Q.28, Média 3,27; D.P.= 1,41). Destaca-se, no entanto, o número relativamente elevado de não respostas a estas questões, que pode ser constatada, que pelo número de respostas válidas, quer na análise dos gráficos 25, 26, 27, 28, 29 e 31. Dentro da margem de indefinição avaliativa, situaram-se as respostas relativas ao sucesso dos seus próprios alunos em decurso do uso das TIC (Q.6, Média= 2,75; D.P.=1,44), e ao impacto do uso das TIC no melhor relacionamento dos alunos com deficiência com os restantes alunos (Q.27, Média= 3,09; D.P.=1,40) (gráficos 24 e 30). Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (gráficos 24 a 31):

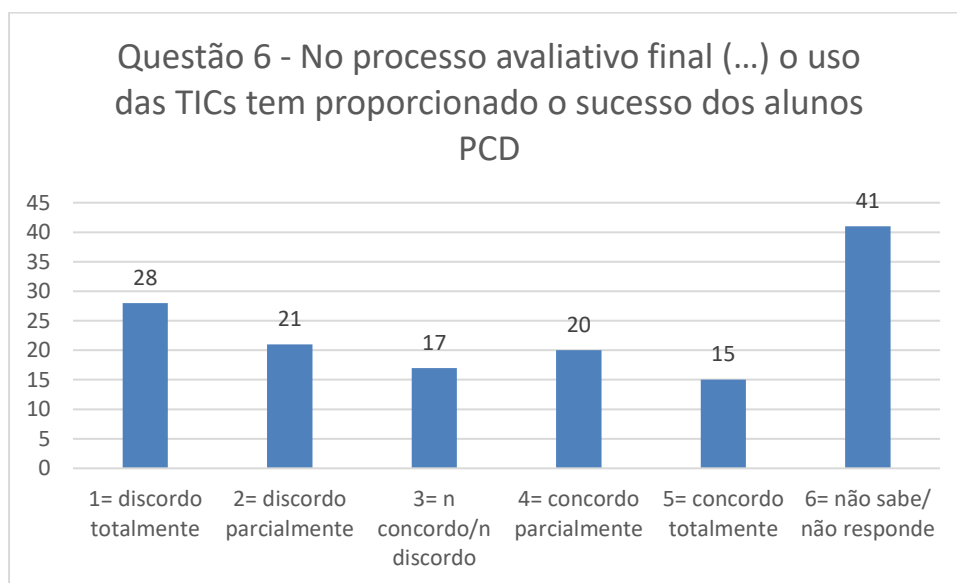


Gráfico 24. Questão 08, subitem 06.

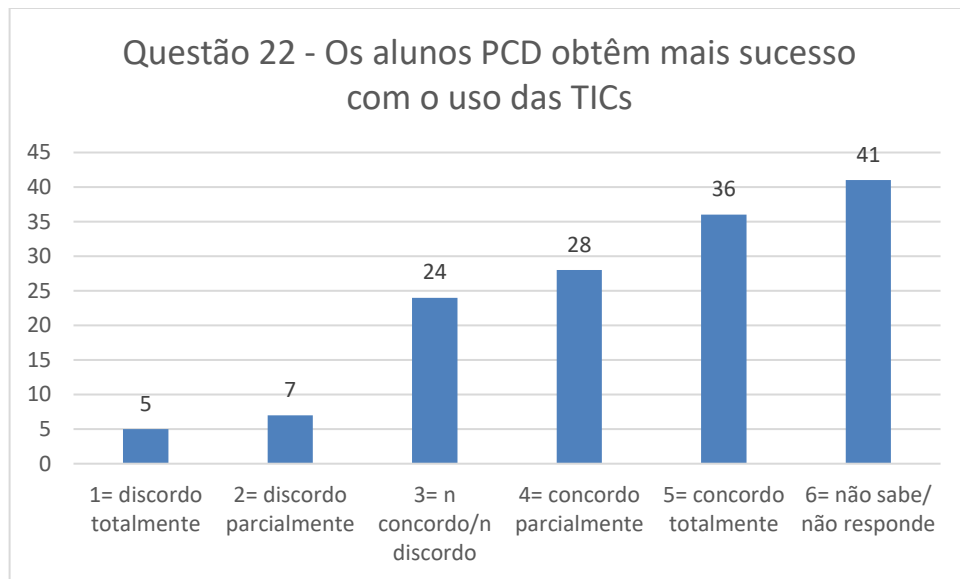


Gráfico 25. Questão 08, subitem 22.

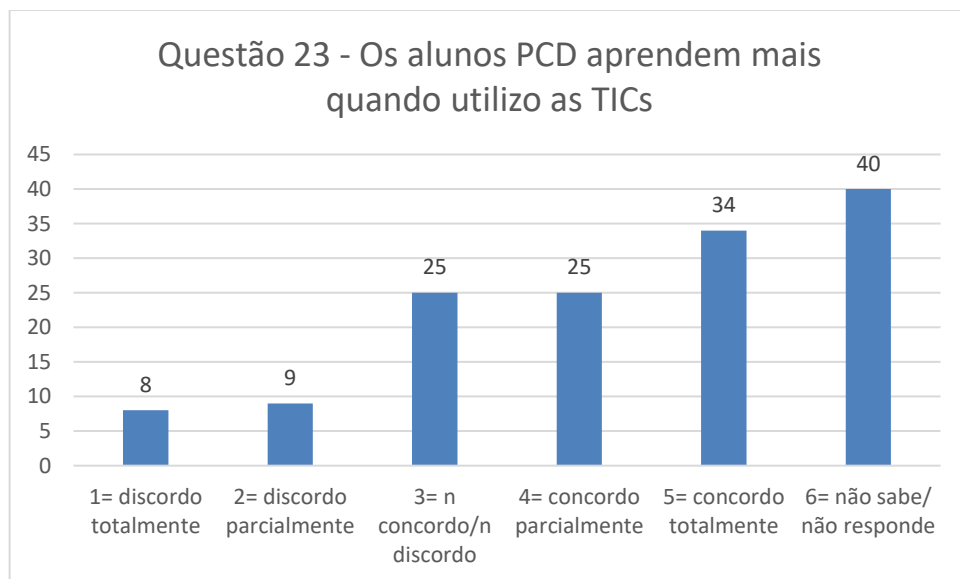


Gráfico 26. Questão 08, subitem 23.

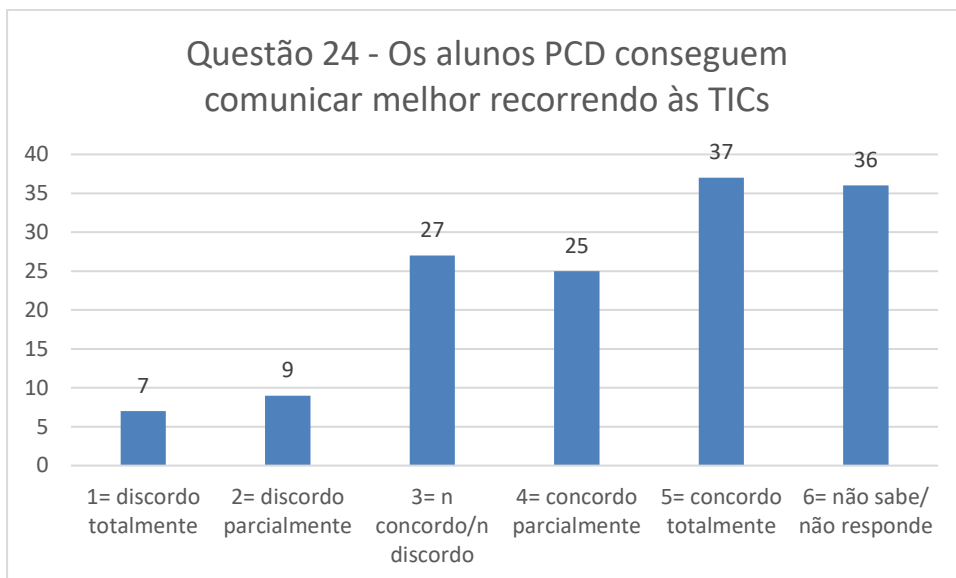


Gráfico 27. Questão 08, subitem 24.

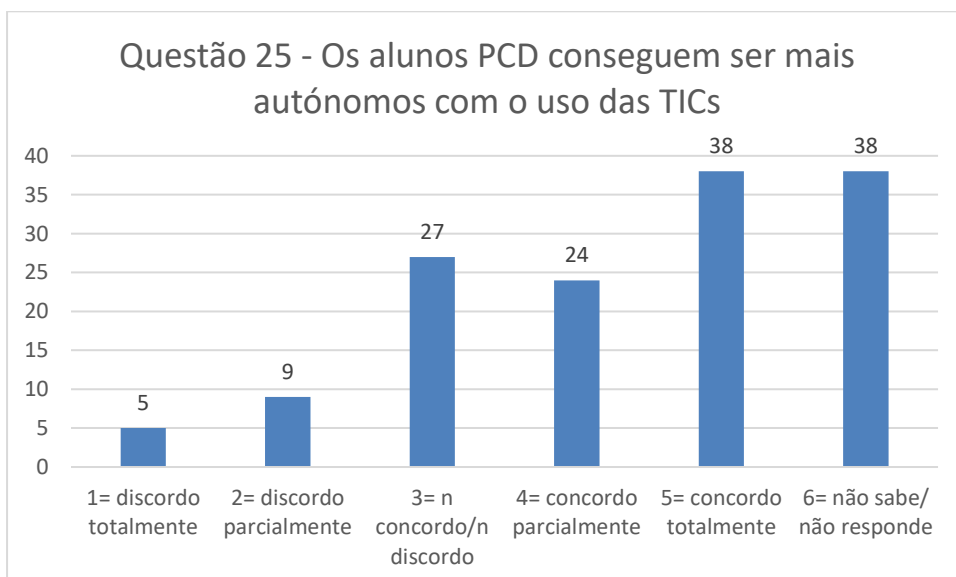


Gráfico 28. Questão 08, subitem 25.

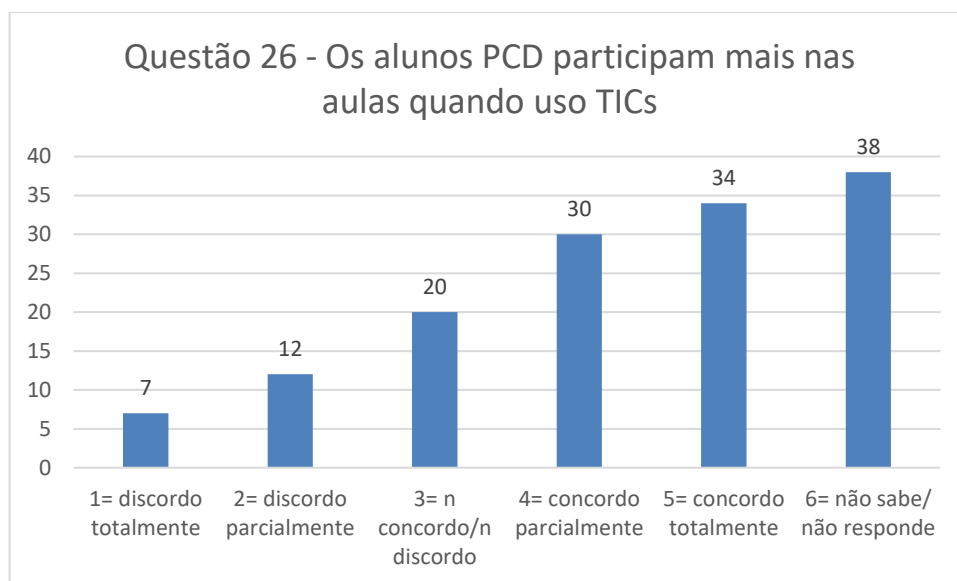


Gráfico 29. Questão 08, subitem 26.

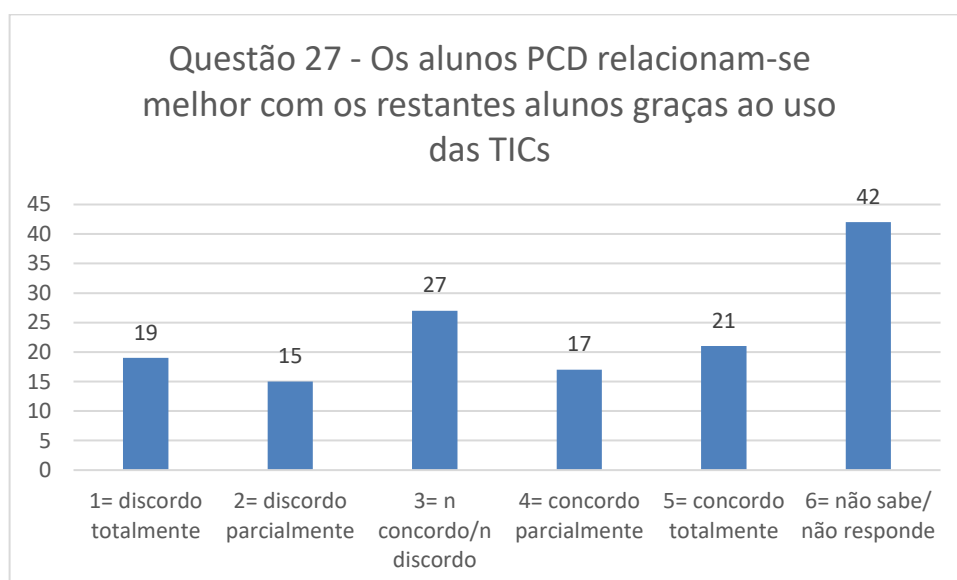


Gráfico 30. Questão 08, subitem 27.

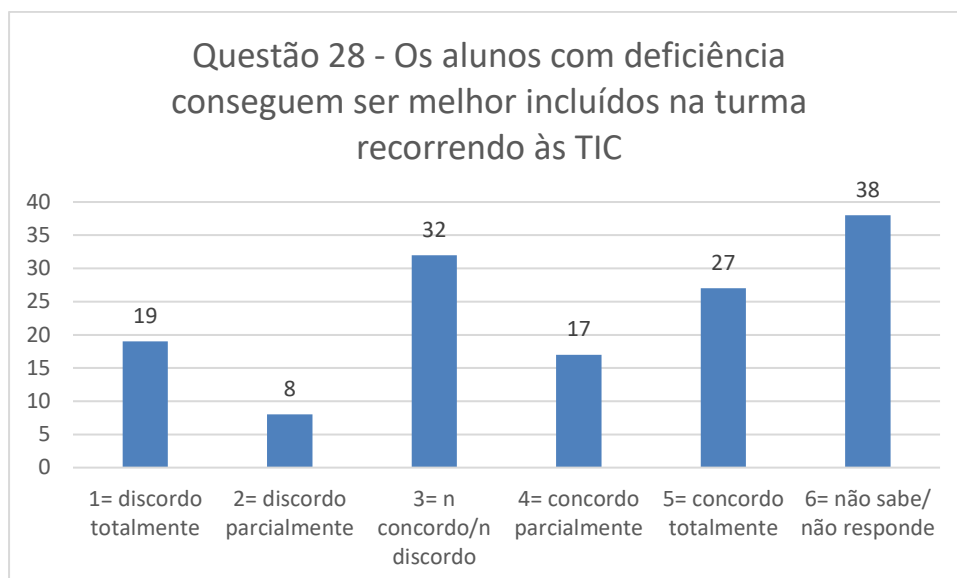


Gráfico 31. Questão 08, subitem 28.

A questão 08 incluiu ainda itens que visavam “Analisar as perspectiva dos professores Titulares e de Apoio sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização”, focando em particular estes entraves, concretamente, as questões 5 e 20, cujos resultados globais se apresentam na tabela 15:

Subitens da questão 08 referentes aos entraves ao uso das TIC com PCD	Média e Desvio Padrão	Número de respostas válidas	Interpretação (Escala Likert)
<b>5. Considero os recursos de TIC ao meu dispor para trabalhar com deficiência de fácil utilização.</b>	2,21; 1,24	124	Discordância
<b>20. Os professores titulares e de apoio têm tempo para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas.</b>	2,49; 1,32	116	Discordância

Tabela 15. Subitens 05 e 20.

Neste quesito, constata-se uma resposta discordante relativamente à facilidade de utilização das TIC ao dispor do docente (Q5. Média 2,21; D.P.= 1,24), bem como ao tempo de que os professores titulares e de apoio dispõem para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas (Q.20 Média 2,49; D.P.= 1,32). Esta informação pode ser ilustrada nos seguintes gráficos de frequência, item a item (gráficos 32 e 33):

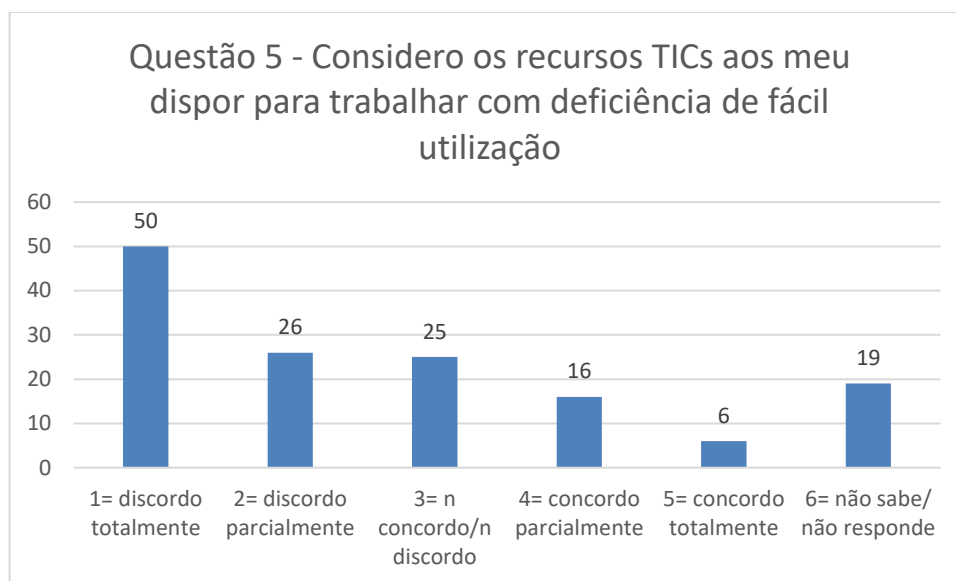


Gráfico 32. Questão 08, subitem 05.

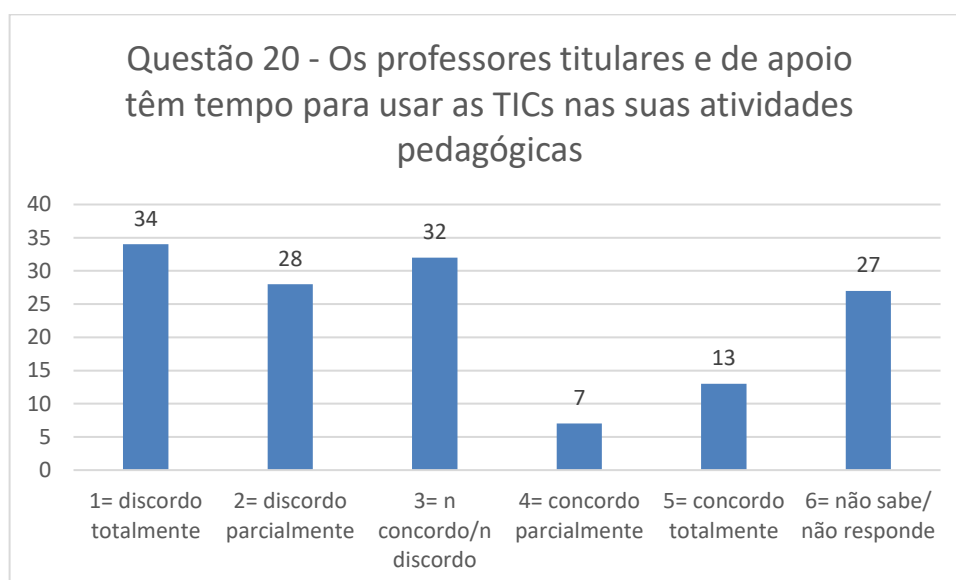


Gráfico 33. Questão 08, subitem 20.

De uma forma sucinta, os percentuais encontrados em relação aos 28 subitens, conforme ilustra o quadro 05, abaixo, relaciona 34% de respostas majoritariamente concordantes quanto às seguintes questões 02, 09, 10, 11, 12, 19, 21, 22, 24 e 25, voltadas aos seguintes questionamentos: necessito de maior formação para usar as TIC com os meus alunos com deficiência; considero relevante o uso das TIC com os meus alunos com deficiências nas atividades curriculares; considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades psicomotoras; considero

relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene); o uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência; o uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência; considero que o uso das TIC em sala de aula é um meio facilitador satisfatório para a minha prática pedagógica; os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC; os alunos com deficiência conseguem comunicar melhor recorrendo às TIC; e, os alunos com deficiência conseguem ser mais autônomos com o uso das TIC.

Representando 32%, houve uma discordância entre os professores quanto às questões 03, 04, 05, 07, 13, 14, 16, 17 e 20, voltadas aos seguintes questionamentos: utilizo TIC com os alunos com deficiência com frequência; considero suficientes os recursos ao meu dispor para poder usar as TIC com os meus alunos com deficiência; considero os recursos de TIC ao meu dispor para trabalhar com deficiência de fácil utilização; o uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas; os recursos tecnológicos ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência são adequados; os professores titulares da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência; os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência; os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula; e, os professores titulares e de apoio têm tempo para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas.

Já, não souberam ou não quiseram responder, representou um percentual de 23% das respostas, quando inqueridos questões 06, 08, 22, 23, 26, 27 e 28, relacionadas aos seguintes questionamentos: no processo avaliativo final, considero que o uso das TIC com os alunos com deficiência tem promovido o seu sucesso; o uso das TIC com alunos com deficiência permite-me diversificar as estratégias pedagógicas que utilizo nas minhas aulas; os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC; os com alunos deficiência aprendem mais quando utilizo as TIC; os alunos com deficiência participam mais nas aulas quando uso TIC; os alunos com deficiência relacionam-se melhor com os restantes alunos

graças ao uso das TIC; e, os alunos com deficiência conseguem ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC.

E, por fim, demonstraram indefinição avaliativa 11% das respostas nas questões 01, 15 e 18, envolvendo os seguintes questionamentos: sinto-me suficientemente capacitado (a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência; os professores de apoio da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência; e, os professores titulares e de apoio estão empenhados em usar as TIC no trabalho com os alunos com deficiência.

Convém relatar que a questão 22, relacionada se os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC, houve um empate entre a concordância total e não soube/não respondeu.

<b>Subitens da questão 08</b>	<b>concordância total 34%</b>	<b>discordância total 32%</b>	<b>não soube ou não respondeu 23%</b>	<b>oscilante entre concordar/ discordar- 11%</b>
<b>03, 04, 05, 07, 13, 14, 16, 17 e 20</b>	necessito de maior formação para usar as TIC com os meus alunos com deficiência; considero relevante o uso das TIC com os meus alunos com deficiências nas atividades curriculares; considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades psicomotoras; considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene); o uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência;			

	<p>o uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência; considero que o uso das TIC em sala de aula é um meio facilitador satisfatório para a minha prática pedagógica; os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC; os alunos com deficiência conseguem comunicar melhor recorrendo às TIC; e, os alunos com deficiência conseguem ser mais autônomos com o uso das TIC.</p>			
<p><b>03, 04, 05, 07, 13, 14, 16, 17 e 20</b></p>		<p>utilizo TIC com os alunos com deficiência com frequência; considero suficientes os recursos ao meu dispor para poder usar as TIC com os meus alunos com deficiência; considero os recursos de TIC ao meu dispor para trabalhar com deficiência de fácil utilização; o uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas; os recursos tecnológicos ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência são adequados; os professores titulares da</p>		

		<p>minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência; os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência; os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula; e, os professores titulares e de apoio têm tempo para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas.</p>		
<p><b>06, 08, 22, 23, 26, 27 e 28</b></p>			<p>no processo avaliativo final, considero que o uso das TIC com os alunos com deficiência tem promovido o seu sucesso; o uso das TIC com alunos com deficiência permite-me diversificar as estratégias pedagógicas que utilizo nas minhas aulas; os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC; os com alunos deficiência aprendem mais quando utilizo as TIC; os alunos com</p>	

			deficiência participam mais nas aulas quando uso TIC; os alunos com deficiência relacionam-se melhor com os restantes alunos graças ao uso das TIC; e, os alunos com deficiência conseguem ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC.	
<b>01, 15 e 18</b>				sinto-me suficientemente capacitado (a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência; os professores de apoio da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência; e, os professores titulares e de apoio estão empenhados em usar as TIC no trabalho com os alunos com deficiência.

Quadro 05. Percentuais e as interpretações de concordância/ discordância total, não soube ou não respondeu e oscilação quanto aos objetivos gerais da questão 08 e seus 28 subitens.

### **5.2.3 Correlações significativas entre itens e teste de hipóteses para diferenças significativas quanto ao tipo de professor, da pertença a escolas com ou sem sala de recursos e do nível de formação dos professores**

Feita uma análise global dos resultados dos questionários, com base numa estatística descritiva, impõe-se a realização de algumas estatísticas inferenciais, que permitam dissecar melhor os dados. Destaca-se a existência de desvios padrão elevados

em todas as questões, reveladoras de diferenças de experiências e posicionamentos entre professores. Importa então saber se fatores como o nível de formação, o facto de se tratar de um professor titular ou de apoio ou a pertença a escolas com ou sem sala de recursos, interferem nas respostas apresentadas de forma significativa.

Testando, por meio do teste de Kolgomorov-Smirnov a distribuição da amostra, verifica-se que esta não é normal, uma vez que a significância é inferior a 0,5. Optou-se assim pela utilização de testes não-paramétricos, quer a nível da correlação (Correlação de Spearman) quer dos testes de hipóteses realizados. Nos casos em que se compararam 2 grupos realizou-se o teste U de Mann-Whitney (Escola com e sem sala de recursos, e tipo de professor titular ou de apoio), e no caso em que se compararam 3 ou mais grupos (formação), aplicou-se o teste de Kruskal Wallis, considerando-se em ambos os casos que existiam diferenças significativas entre grupos para valores de significância inferiores a 0,05.

Com base na correlação de Spearman, percebeu-se que a pertença a uma escola com sala de recursos correlaciona-se significativamente com a idade (neste caso, uma correlação negativa  $r = -.211^*$ ;  $p < 0,05$ ); com o item 8.9 (relevância do uso das TIC com alunos com deficiência nas atividades curriculares) ( $r = .202^*$ ,  $p < 0,05$ ); com a item 8.16 (professores da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência) ( $r = .199^*$ ;  $p < 0,05$ ); com o item 8.17 (professores na minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula) ( $r = .187^*$ ;  $p < 0,05$ ).

A idade se correlacionou significativamente com formação ( $r = 0.514^{**}$ ;  $p < 0,01$ ); com o item 8.19 (os professores titulares e de apoio colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências) ( $r = -0.239^{**}$ ;  $p < 0,01$ ); com o Item 8.14 (professores titulares da minha escola em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com alunos com deficiência) ( $r = -.220^*$ ,  $p < 0,05$ ) e com o item 8.28 (alunos com deficiência conseguem ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC) ( $r = .226^*$ ;  $p < 0,05$ ).

Correlações significativas entre os itens da questão 8:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28				
1	1	- , 32 0**	,26 1**	,35 5**	,26 0**	,43 9**	,32 7**	,29 4**					,27 8**	,25 6**	,27 4**	,43 5**	,41 2**				,27 7**											
2		1	- , 27 1**	- , 26 1**	- , 26 1**				,19 5*				- , 18 2*													,20 6*	,20 7*	,21 2*				
3			1	,48 6**	,45 5**	,27 2**	,54 9**	,35 3**					,41 2**																			
4				1	,79 7**	,23 8**	,51 4**	,28 0**					,63 0**	,21 0*		,25 9**	,27 8**			- 191 *	,20 2*											
5					1	,45 7**	,46 5**	,36 5**					,67 6**	,28 1**	,27 3**	,25 0**	,21 5*					,34 5**						- , 23 6*				
6						1	,50 1**	,72 2**	,30 8**		,20 0*	,27 5**	,51 5**		,20 3*	,31 9**	,41 3**	,24 3*			,39 0**	,38 7**	,23 2*	,29 5**	,26 6*	,21 8*	,27 8**					
7							1	,56 1**			,20 9*		,52 6**			,22 5*	,24 9*					,28 2**										
8								1	,40 2**	,34 2**	,28 3**	,40 6**	,28 5**	,22 8*	,21 8*							,31 1**	,51 0**	,25 9*	,26 8**	,27 5**	,24 8*	,26 6**				
9									1	,62 1**	,46 2**	,29 0**		,21 1*						,19 3*			,32 3**	,25 9**	,25 4**	,28 0**	,22 4*	,21 6*				
10										1	,64 3**	,43 6**	- , 20 3*	,20 2*						,25 1**	,19 9*	,47 4**	,41 6**	,29 5**	,39 3**	,41 3**	,35 2**	,21 8*	,21 9*			
11											1	,50 5**											,38 1**	,43 4**	,41 0**	,49 4**	,57 1**	,39 3**	,33 2**	,41 3**		
12												1									,22 9*		,58 0**	,34 5**	,33 2**	,28 7**	,33 8**	,28 1**	,21 5*	,26 6**		
13													1	,22 1*	,26 2**	,24 5**	,33 2**															
14														1	,70 5**	,42 1**	,40 1**	,27 1**	,18 2*													
15															1	,49 4**	,38 3**				289 **											
16																1	,71 4**	,34 1**														
17																	1															
18																																
19																																
20																																
21																																
22																																
23																																
24																																
25																																
26																																
27																																
28																																



A formação correlaciona-se significativamente com o Item 8.18 (professores estão empenhados em usar as TIC com os alunos com deficiência) ( $r = -0.256^{**}$ ;  $p < 0,01$ ); com o item 8.7 (uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas) ( $r = 0.20^{*}$ ;  $p < 0,05$ ); com o Item 8.17 (professores na minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula ( $r = -0.216^{*}$ ;  $p < 0,05$ ); com o item 8.19 (os professores titulares e de apoio colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências) ( $r = -.181^{*}$ ;  $p < 0,05$ ).

O tipo de professor correlaciona-se negativamente com a idade ( $r = -.543^{**}$ ,  $p < 0,01$ ), a formação ( $r = -.602^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) e o tempo de docência ( $r = -.568^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) de forma expressiva. Correlaciona-se ainda negativamente com a necessidade de maior formação para usar as TIC com alunos com deficiência (Q.8.2,  $r = -.200^{*}$ ,  $p < 0,05$ ). Pela positiva, correlaciona-se com a percepção de que os professores titulares (Q8.14,  $r = .299^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) e de apoio (Q8.15,  $r = .233^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) são em número suficiente para trabalhar com os alunos com deficiência, a percepção de que os professores têm formação adequada para trabalhar com as TIC em sala de aula (Q. 8.17,  $r = .211^{*}$ ,  $p < 0,05$ ), a percepção sobre o empenho dos professores em usar as TIC com os alunos com deficiência (Q.8.18,  $r = .286^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) e o facto de os professores titulares e de apoio colaborarem na definição de estratégias diferenciadas para o trabalho com estudantes com deficiências (Q.8.19,  $r = .288^{**}$ ,  $p < 0,01$ ).

Como se pode analisar na matriz de correlações apresentada acima na tabela 16 são muitas as correlações significativas entre itens da questão 8. Optamos por analisar descritivamente aquelas que se relacionam com o item 8.3 - Utilizo TIC com os alunos com deficiência com frequência, por estar no cerne da pesquisa efetuada. Se observaram as seguintes correlações com esse item:

8.4. Considero suficientes os recursos ao meu dispor para poder usar as TIC com os meus alunos com deficiência ( $r = .468^{**}$   $p < 0,01$ );

8.7. O uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas ( $r = .456^{**}$ ,  $p < 0,05$ );

8.5. Considero os recursos de TIC ao meu dispor para trabalhar com deficiência de fácil utilização ( $r = .409^{**}$ ,  $p < 0,01$ );

8.13. Os recursos tecnológicos ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência são adequados ( $r = .307^{**}$ ,  $p < 0,01$ );

8.8. O uso das TIC com alunos com deficiência permite-me diversificar as estratégias pedagógicas que uso ( $r = 362^{**}$ ,  $p < 0,01$ );

8.1. Sinto-me suficientemente capacitado(a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência ( $r = .277^{**}$ ,  $p < 0,01$ );

8.6. No processo avaliativo final, considero que o uso das TIC com os alunos com deficiência tem promovido o seu sucesso ( $r = .227^*$ ,  $p < 0,05$ ).

Apresenta ainda uma correlação negativa com o item 8.2. Necessito de maior formação para usar as TIC com os meus alunos com deficiência ( $r = -.206$ ,  $p < 0,05$ ).

Relativamente ao teste de hipóteses, verificou-se, em primeiro lugar, se a pertença a uma escola com ou sem sala de recursos poderia determinar diferenças significativas nas respostas dos docentes aos itens da pergunta 8. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente aos itens 8.9, 8.16 e 8.17, como se pode constatar na tabela 17.

Subitens da questão 08	Sala de Recursos	N	Posto Médio	Soma de Postos
<b>8.9. Considero relevante o uso das TIC com os meus alunos com deficiências nas atividades curriculares*</b>	Sim	114	62,02	7070,00
	Não	14	84,71	1186,00
	Total	128		
<b>8.16. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência*</b>	Sim	112	61,05	6838,00
	Não	14	83,07	1163,00
	Total	126		
<b>8.17. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com as TIC na sala de aula*</b>	Sim	108	59,24	6397,50
	Não	14	78,96	1105,50
	Total	122		
*Teste U de Mann-Whitney				

Tabela 17. Resultados significativamente diferentes quanto ao tipo de escola (com ou sem sala de recursos).

Quanto ao tipo de professor (titular ou de apoio), verificaram-se diferenças significativas em relação aos itens 8.7, 8.14, 8.15, 8.18 e 8.19, como apresentado na tabela 18.

Subitens da questão 08	Tipo de Professor	N	Posto Médio	Soma de Postos
8.7. O uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas*	Titular	69	55,28	3814,00
	Apoio	32	41,78	1337,00
	Total	101		
8.14. Os professores titulares da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com as PCDs*	Titular	85	56,58	4809,50
	Apoio	42	79,01	3318,50
	Total	127		
8.15. Os professores de apoio da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com as PCDs*	Titular	89	59,03	5253,50
	Apoio	39	76,99	3002,50
	Total	128		
8.18. Os professores titulares e de apoio estão empenhados em usar as TIC no trabalho com alunos com deficiência*	Titular	81	52,65	4264,50
	Apoio	35	72,04	2521,50
	Total	116		
8.19. Os professores de apoio e titulares colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências *	Titular	82	55,81	4576,50
	Apoio	44	77,83	3424,50
	Total	126		
* Teste U de Mann-Whitney				

Tabela 18. Resultados significativamente diferentes quanto ao tipo de professor (titular e de apoio).

Por fim, em relação ao nível de formação, verificaram-se diferenças significativas em relação aos itens 8.17 e 8.18, por meio do teste de Kruskal Wallis (Tabela 19).

Subitens da questão 08	Formação	N	Posto Médio
<b>8.17. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com as TIC na sala de aula*</b>	Curso Técnico de Magistério/ Normal	7	49,36
	Superior incompleto	42	72,44
	Superior completo	30	60,70
	Especialização	40	49,73
	Mestrado	1	62,00
	Total	120	
<b>8.18. Os professores titulares e de apoio estão empenhados em usar as TIC no trabalho com alunos com deficiência*</b>	Curso Técnico de Magistério/ Normal	7	74,64
	Superior incompleto	40	68,44
	Superior completo	30	48,82
	Especialização	37	50,78
	Mestrado	1	66,50
	Total	115	
*teste Kruskal Wallis			

Tabela 19. Resultados significativamente diferentes quanto ao nível de formação do professor.

### 5.3 Análise estatística- Questões descritivas do questionário

As questões descritivas tinham como objetivo caracterizar a formação dos professores nos últimos dois anos, considerando se houve o apoio de alguma entidade no momento da inscrição; se fazem uso das TIC nas práticas pedagógicas no ano escolar atual, e por último, com base na experiência do ano anterior, utilizando TIC, descreverem em quais disciplinas curricular e/ou extracurricular, os recursos utilizados beneficiaram os estudantes com deficiências, bem como, o por quê.

Em relação ao item sete, referente às capacitações realizadas nos últimos dois anos e das entidades promotoras das inscrições dos 143 (cento e quarenta e três) professores, somente 52 (cinquenta e dois) professores realizaram nos últimos dois anos algum curso de formação na área da inclusão, correspondendo a 36% do total, sendo que deste número, 10 (dez) responderam que tiveram a sua inscrição por meio da colaboração da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE), conforme relata uma educadora da CMTS: *“Somente as reuniões oferecidas pela SMECE”*; 03 (três) realizaram alguma formação no ambiente online, no caso de uma professora: *“Cursos online.”*; 01 (um) declarou ter utilizado recursos próprios: *“Sim, meios próprios”*; 06 (seis) contaram com o apoio da

Secretaria de Educação de outro Município, como por exemplo uma educadora: “*Sim, ano anterior, Município de Igrejinha foi à entidade promotora*”; e os restantes não responderam a forma de que tiveram acesso à inscrição. Estes dados podem ser melhores analisados nos gráficos 34 e 35:

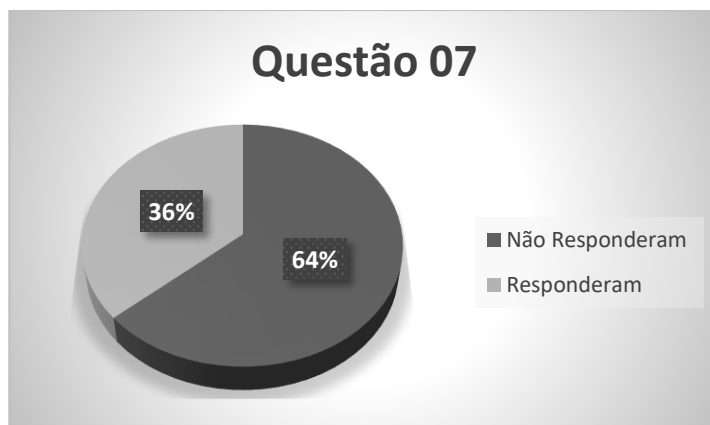


Gráfico 34. Número de professores que responderam à questão 07 relacionando a formação e entidade promotora da inscrição.



Gráfico 35. Número de professores que realizaram capacitações nos últimos dois anos, considerando os 52 (cinquenta e dois) de uma população de 143 (cento e quarenta e três) e a entidade que promoveu a inscrição.

No item 09 do questionário aplicado aos 143 (cento e quarenta e três) professores, relacionado ao uso de TIC, caso positivo, quais os tipos utilizados, 53 (cinquenta e três), 37% (DP 12,47) dos professores descreveram que as escolas disponibilizam recursos de TIC, tais como: retroprojetor multimídia; computador; Tablets; aplicativos, como: Mec Dayse; Google; Youtube; Maps; lupa eletrônica; software Geogebra e com vídeos interativos; TA

(Tecnologia Assistiva); laboratório de informática; jogos adaptados e, ainda conforme descreveu uma professora: *“Mousekey – Boardmaker withsd Pro– Pranchas modelos interativas. As tecnologias que vieram no notebook do MEC. Uso a mídia do picolé digital, coelho sabido e do caça-pistas 1 e 2.”* O número de professores que refere não utilizar as TIC, é de 22 (vinte e dois), 15% (DP 12,47) sendo que um professor, justificou-se da seguinte forma: *“Não utilizo, pois, a maior parte dos computadores da minha escola estão estragados.”* Justificaram a não utilização das TIC por não existirem estes recursos na Escola, 17 (dezesete) professores, 12% (DV 12,47) foi o número contabilizado, tendo como depoimento um professor: *“Não utilizo por falta de recursos.”* Houve 06 (seis) professores, 4% (DV 12,47) que descreveram que utilizavam os próprios celulares como recursos tecnológicos, como por exemplo: *“Aplicativos de celulares. Exemplo: Ler/contar; vídeos e fotos. Observação: recursos próprios dos professores, não da escola.”* E ainda, foram computados 45 (quarenta e cinco) professores que não responderam a esta questão, representando um percentual significativo de 32% (DV 12,47). Estes dados encontram-se ilustrados no gráfico 36 abaixo:

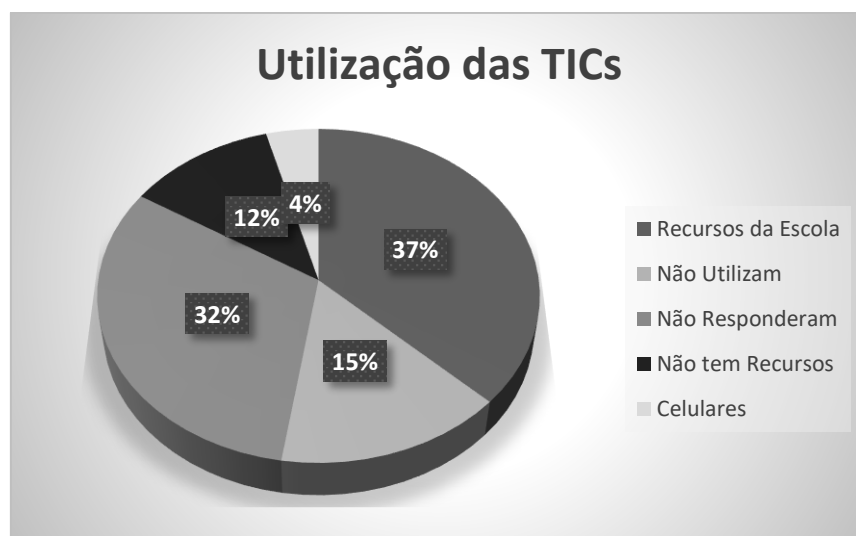


Gráfico 36. Utilização de TIC por 143 professores nas Escolas Municipais.

Diferenciando-se os dois grupos de professores, dos 95 (noventa e cinco) professores titulares, representando 67%, conforme pode ser analisado no gráfico de número 37, 42 (quarenta e dois) docentes (42,21% DP 9,03), responderam que utilizam as TIC; 20 (vinte) responderam que não fazem uso (21,05% DP 9,03); e, 33 (trinta e três) não

responderam (34,73% DP 9,03). Já os 47 (quarenta e sete) professores de apoio, representando 33%, 33 (trinta e três), (70,21% DP 12,68), fazem uso de algum tipo de TIC; 03 (três) ainda não utilizaram algum recurso tecnológico (6,38% DP 12,68); e, 11 (onze) não responderam (23,4% DP 12,68). Convém lembrar que 01 (um) professor não se identificou como titular ou de apoio, portanto não foi considerada a sua resposta a esta questão.

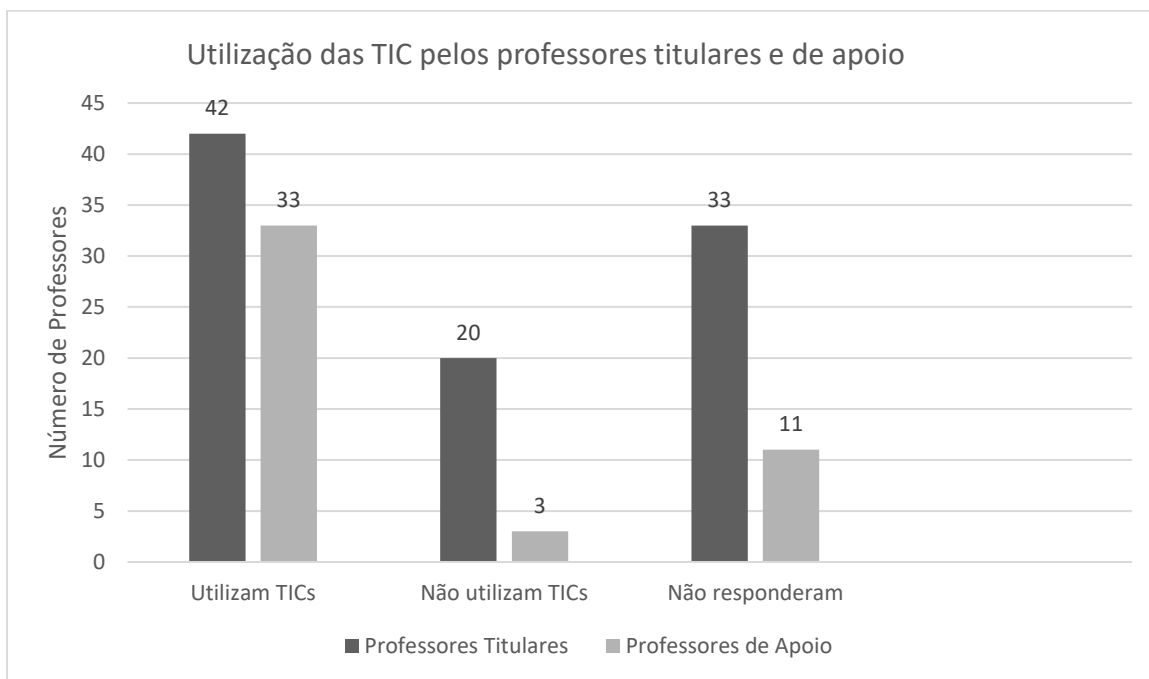


Gráfico 37. Utilização dos recursos tecnológicos pelos dois grupos de professores.

Dos recursos tecnológicos utilizados pelos dois grupos, alguns professores, titulares e de apoio, fizeram as seguintes citações, conforme ilustra o quadro 06:

<b>Professores Titulares</b>	<b>Professores de Apoio</b>
Softwares p/composição gráfica (02)	TA (04)
Material concreto (02)	Computador (07)
Computador (13)	Lousa (01)
TA (04)	Vídeos (04)
Filmes (01)	Jogos de memorização (01)
Jogos (14)	Jogos educativos (01)
Vídeos (10)	Retroprojeter (01)
Softwares geogebra (01)	Celular (04)
Retroprojeter (03)	Tablets (01)
Softwares (05)	
Internet (01)	
DVD (01)	
TV (02)	
Tablets (01)	
Rádio (02)	
Audiolivros (01)	
Mec Dayse (01)	
Google (01)	
You tube (01)	
Maps (01)	
Lupa eletrônica (02)	
Slides (01)	
Celular (04)	
Malsekey (01)	
Boardmaker Withsd Pro (01)	
Pranchas (01)	
Modelos interativos (01)	
Tecnologias do notebook (01)	
Textos interativos (01)	
Site de alfabetização (01)	
Softwares de produção de textos (01)	
Músicas (01)	

Quadro 06. Tipos de TIC citados pelos dois grupos de professores.

No item 10 (dez) relacionado à citação das disciplinas curriculares e/ou extracurriculares em que os alunos teriam conseguido um benefício de aprendizagem maior com o uso destas tecnologias durante o ano de 2017 e o porquê, obteve-se um número significativo de professores que não responderam a esta questão de 65 (sessenta e cinco), correspondendo 45,45 % (DP 11,61); 14 (quatorze) educadoras (9,8% DP 11,61), consideraram a importância do uso das TIC nas disciplinas de Português e Matemática, como descreve um professor: *“Português/matemática associando o som à letra, chama mais a atenção do aluno.”*; 02 (dois) professores (1,45% DP 11,61), responderam a melhora dos alunos na disciplina de geografia, como no caso: *“Filmes que tratam dos temas estudados, têm funcionado bem, visto alguns casos de 2017 terem lembranças (flash back)*

*de momentos dos filmes que abordavam “tais” assuntos, na disciplina de geografia...”; 02 (dois) professores (1,45% DP 11,61), consideraram interessante o uso das TIC na disciplina de artes, como é citado: “Maior aprendizado na parte de artes e na parte de expressões com os colegas”; nas disciplinas de história e de geografia, 03 (três) professores (2,1% DP 11,61), concordaram da importância do uso das TIC, conforme a descrição: “Posso citar apenas na disciplina de história e geografia onde sou professor e utilizo os mesmos TIC’s citados que foram importantes na aprendizagem.”; 20 (vinte) professores (14% DP 11,61), consideraram significativo o uso das TIC nas diferentes disciplinas, conforme pode ser comprovado nas descrições: “Acredito que o uso destas tecnologias é muito importante em todas as disciplinas, o que facilita a aprendizagem no geral.” e “Na minha opinião em todas as disciplinas curriculares e extracurriculares eles conseguem um melhor aproveitamento, pois conseguem sair da rotina de sala de aula e as TIC’s conseguem um melhor e mais extenso aproveitamento de assunto, atividades e ideias.”; 11 (onze) professores (7,7% DP 11,61), responderam que não têm acesso aos recursos tecnológicos, como foi o caso: “Como não temos este acesso, não posso afirmar, mas com certeza o desenvolvimento seria muito melhor em todas as disciplinas.”; 01 (um) professor (0,7% DP 11,61), respondeu que o seu aluno especial não tem interesse em utilizar os recursos tecnológicos: “De acordo com o que trabalhamos o aluno V. que tem autismo se mostra pouco interessado com as tecnologias.”; 12 (doze) professores (8,4% DP 11,61), responderam que não utilizam as TIC em suas disciplinas, como foi o caso: “Nunca usei estes recursos com os alunos.”; 04 (quatro) docentes (2,8% DP 11,61), responderam que houve uma melhora da comunicação e na interação social dos seus estudantes com deficiências, como descreveram os professores: “Acredito que na interação com os colegas.” e “Estas tecnologias facilitam tanto na comunicação como na área das ciências, acrescentam sim benefícios ao aluno inclusivo.”; 01 (um) professor (0,7% DP 11,61), considerou significativo o uso da TA no momento da atenção às atividades: “Nas atividades via tecnologia assistiva, porque conseguem focar a atenção.”; 02 (dois) professores (1,4% DP 11,61), consideraram interessante o uso das TIC no processo de alfabetização: “Trabalhando com séries iniciais, todas as disciplinas foram beneficiadas, principalmente no que diz respeito a alfabetização e letramento.”; e, por último, 06 (seis) professores (4,2% DP 11,61), descreveram que não*

tiveram estudantes com deficiências em suas classes no ano de 2017,: “*Não trabalhei com os alunos durante o ano de 2017, porém acredito no melhor desenvolvimento de aprendizagem.*” Todos estes dados podem ser melhores analisados nos gráficos 11 e 12:

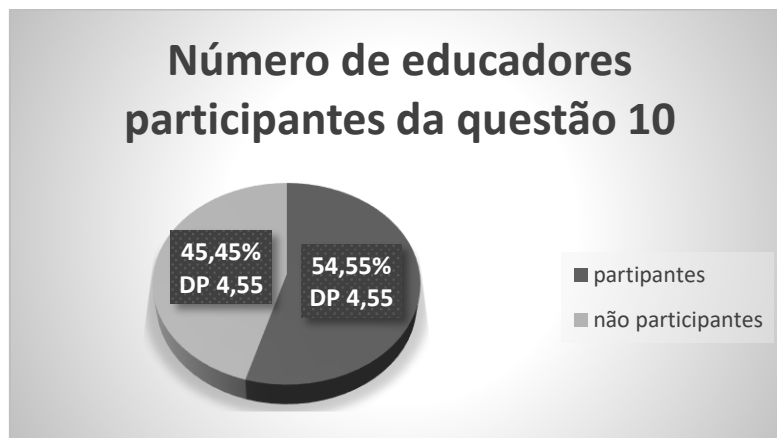


Gráfico 38. Benefício das TIC nas disciplinas curriculares e extracurriculares respondida pelos 78 professores considerando uma população de 143 entrevistados.

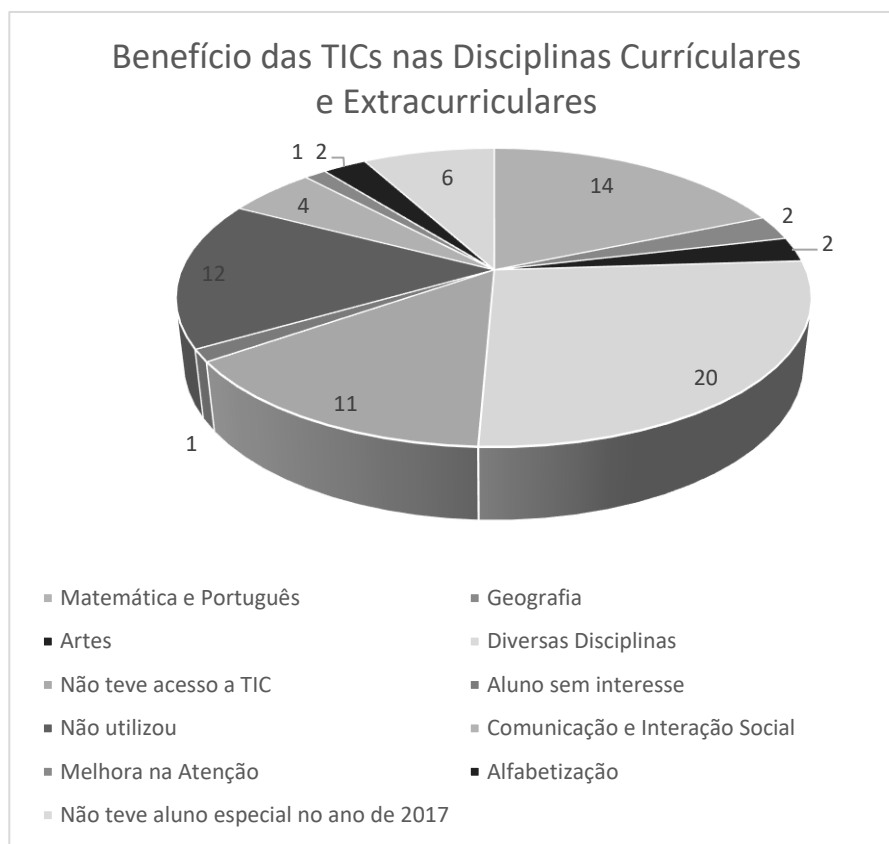


Gráfico 39. Benefício das TIC nas disciplinas curriculares e extracurriculares respondido pelos 78 professores.

#### **5.4 Análise de conteúdo- Entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da Educação Especial, titulares e de apoio das séries iniciais/ finais das Escolas Municipais de Ensino Fundamental**

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 16 (dezesesseis) professores, todos docentes das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo 08 (oito) titulares, considerando 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência intelectual, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final; 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência motora, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final; 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência visual, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final; e, 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência múltipla, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final e, com outros 08 (oito) professores de apoio, considerando 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência intelectual, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final; 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência motora, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final; 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência visual, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final; e, 02 (dois) professores atuando com alunos com deficiência múltipla, sendo 01 (um) da série inicial e outro da série final.

No primeiro bloco do guião da entrevista semiestruturada constava a apresentação do entrevistador e dos objetivos da investigação; formação do pesquisador; nome da universidade da qual está inserido; apresentação sumária da investigação e os seus objetivos; a garantia de uso dos dados apenas com fins de investigação e divulgação científica; a garantia de anonimato e o pedido de autorização para gravar a entrevista em áudio, sendo este bloco realizado com todos os entrevistados.

No segundo momento foram colhidos os dados de identificação, sendo criado um código de identificação determinando o tipo de professor, idade, formação, a série em que atua no Ensino Fundamental e o tipo de deficiência do seu aluno. Primeiramente, no quadro 07, encontra-se ilustrado a quantidade de professores entrevistados, ressaltando-se o tipo (titular- PT ou apoio- PA), a série (inicial- SI ou final- SF), e deficiência do aluno

(deficiência intelectual- DI; deficiência motora- DMo; deficiência visual- DV; Deficiência Múltipla- DMult), conforme os seguintes códigos:

Série	Tipo de Professor	Tipo de deficiência	Códigos
<b>Séries Iniciais</b>	Professor Titular	Intelectual	01PTSIDI
		Motora	02PTSIDMo
		Visual	03PTSIDV
		Múltipla	04PTSIDMult
	Professor de apoio	Intelectual	01PASIDI
		Motora	02PASIDMo
		Visual	03PASIDV
		Múltipla	04PASIDMult
<b>Séries finais</b>	Professor Titular	Intelectual	01PTSFDI
		Motora	02PTSFDMo
		Visual	03PTSFDV
		Múltipla	04PTSFDMult
	Professor de apoio	Intelectual	01PASFDI
		Motora	02PASFDMo
		Visual	03PASFDV
		Múltipla	04PASFDMult
			<b>TOTAL: 16 professores</b>

Quadro 07. Número de professores entrevistados e os códigos discriminando tipo, série escolar e deficiência.

Todos os professores entrevistados eram do sexo feminino e as médias etárias das educadoras das séries iniciais foram de 36,25 (DP 8,04) anos para as titulares, 21 (DP 4,94) anos para as de apoio; e, para as educadoras das séries finais foram de 41 anos (DP 11,24) para as titulares e de 22,75 anos (DP 4,71) para as de apoio, conforme demonstra a tabela 20 abaixo, considerando os seguintes códigos: PTSI, para os 04 (quatro) professores titulares das séries iniciais; PASI para os 04 (quatro) professores de apoio das séries iniciais; PTSF para os 04 (quatro) professores titulares das séries finais; e por último, PASF para os 04 (quatro) professores de apoio das séries finais (Tabela 20).

Tipo de professor/ Idade	PTSI	PASI	PTSF	PASF
<b>Idades</b>	36	21	39	23
	27	16	28	17
	33	29	38	21
	49	18	59	30
<b>Média Etária</b>	<b>36,25</b>	<b>21</b>	<b>41</b>	<b>22,75</b>
<b>Desvio Padrão</b>	8,04	4,94	11,24	4,71

Tabela 20. Médias etárias dos professores titulares e de apoio entrevistados.

No item relacionado à formação das entrevistadas constatou-se que das educadoras titulares das séries iniciais, 01 (uma) tem especialização e 03 (três) ainda encontram-se em formação acadêmica; as educadoras titulares das séries finais 03 (três) têm especialização e 01 (uma) tem formação acadêmica; e, tanto as educadoras de apoio das séries iniciais e as das séries finais, 01 (uma) tem a formação inicial do magistério e outras 03 (três) ainda encontram-se em formação acadêmica, conforme pode ser apreciado na tabela 21 e na ilustração do gráfico 40, abaixo:

Formação	PTSI	PASI	PTSF	PASF
Curso Técnico de Magistério ou Normal	00	01	00	01
Nível superior incompleto	03	03	00	03
Nível superior completo	00	00	01	00
Especialização	01	00	03	00
Mestrado	00	00	00	00
Doutorado	00	00	00	00

Tabela 21. Formação das educadoras titulares e de apoio entrevistadas.

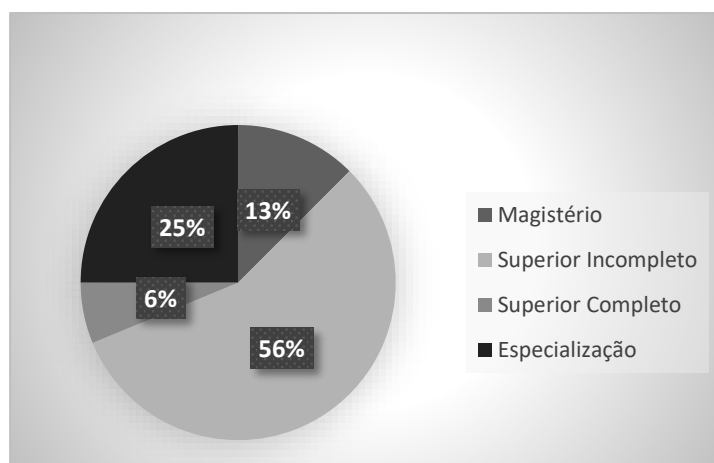


Gráfico 40. Formação das professoras titulares e de apoio.

Em relação ao tempo de experiência na área da docência, as professoras das séries iniciais, obtiveram um tempo médio de 13 anos e 06 meses (DP 4,12) para as titulares e para as de apoio, 0,95 meses (DP 0,89), ou seja, quase um ano para as professoras de apoio; e, para as professoras das séries finais, constatou-se um tempo médio de atuação de 13 anos e 06 meses (DP 6,34) para as titulares e de 01 ano e 06 meses (DP 0,5) para as docentes de apoio, conforme pode ser analisado na tabela 22,

<b>Tipo de professor/ Anos de docência</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
Tempo de docência	20	2a6m	20	01
	10	06m	03	02
	12	06m	16	02
	18	04m	15	01
<b>Tempo Médio</b>	<b>13a6m</b>	<b>0,95</b>	<b>13a6m</b>	<b>1a6m</b>
<b>Desvio Padrão</b>	4,12	0,89	6,34	0,5

Tabela 22. Médias de tempo de docência dos professores titulares e de apoio.

No segundo bloco, vinculado à caracterização dos recursos tecnológicos e humanos disponíveis na sua escola e/ou sala de aula para o atendimento aos estudantes com deficiência, no primeiro sub-item, relacionado à quantificação e caracterização de alunos PCDs e do professor (número de casos de PCDs matriculados em sala de aula e conhecimento do diagnóstico), chegou-se aos seguintes resultados: o número de casos atendidos pelas professoras titulares e de apoio das séries iniciais é de 13 (treze) alunos, sendo que somente uma professora de apoio relatou não ter conhecimento do diagnóstico, ao contrário das outras 07 (sete) . Já nas séries finais, o número de alunos com deficiência relatado pelas professoras titulares e de apoio, foi de 33 (trinta e três) casos, sendo que somente uma professora titular relatou não ter certeza do diagnóstico do aluno em questão, conforme a sua fala: *“Totalmente não.”*, ao contrário das outras 07 (sete). Conforme ilustra o quadro e o gráfico abaixo, de uma forma geral, dos 16 (dezesesseis) professores, 12 (doze) (75%/ DP 4,78) têm conhecimento do diagnóstico dos seus alunos da Educação Especial; e, 01 (um) relatou ter dúvida quanto ao diagnóstico, representado 6,25% (DP 0,24), conforme ilustra a tabela 23 e gráfico 41:

<b>Tipo de professor/ Quantificação e caracterização de alunos com PCDs</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Número de alunos da Educação Especial</b>	08	05	28	05
<b>Conhecimento do diagnóstico</b>	100% (DP 0,0)	75% (DP 0,43)	25% (DP 0,43)	100% (DP 0,0)
<b>Não soube precisar o diagnóstico</b>	00 % (DP 0,0)	00% (DP 0,0)	6,25% (DP 0,24)	00% (DP 0,0)

Tabela 23. Tipo de professor, número de alunos da Educação Especial atendidos e conhecimento do diagnóstico.

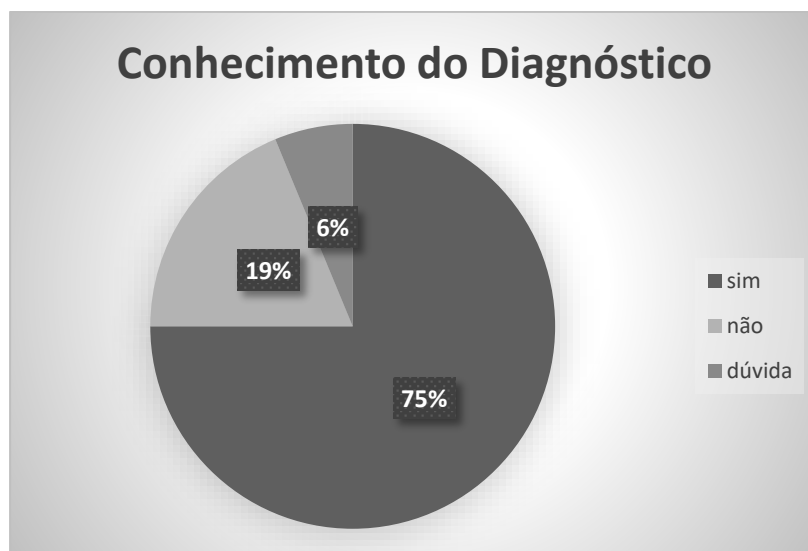


Gráfico 41. Percentual dos professores conhecedores dos diagnósticos dos alunos (DP 4,78).

No segundo sub- item relacionado aos recursos humanos disponíveis na escola e a formação dos professores, percebeu-se que o tempo médio de docência no processo da Educação Especial dos professores titulares e de apoio nas séries iniciais, foi respectivamente de 6,25 anos (DP 4,81) e de 0,7 (DP 0,23). Dos professores titulares e de apoio das séries finais, foi respectivamente de 9,5 (DP 6,02) e de 0,9 (DP 0,32). Já na formação na área da inclusão entre as entrevistadas, duas (2) professoras titulares das séries iniciais tinham algum curso de formação e uma professora titular das séries finais. Nenhum dos professores de apoio das duas séries relataram ter esta formação. Quanto à formação para o uso de recursos tecnológicos no processo pedagógico, um professor titular das séries iniciais e um professor titular das séries finais referiu ter esta formação. Nenhuma das professoras de apoio referiu ter algum tipo de formação nesta área. No quesito relacionado ao apoio da Secretaria de Educação durante a formação, metade de todos os professores, de ambas as séries, responderam receberem o incentivo da SMECE, por meio de cursos ou palestras na área inclusiva. Por último, todos os professores responderam afirmativamente em relação à participação recíproca dos docentes no momento da construção da adaptação curricular. A tabela 24, abaixo, ilustra estas informações:

<b>Tipo de professor/ Formação dos recursos humanos / Adaptação</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Tempo de docência inclusiva em anos/ meses</b>	6,25 (DP 4,81)	0,7 (DP 0,23)	9,5 (DP 6,02)	0,9 (DP 0,32)
<b>Formação em inclusão</b>	2	0	1	0
<b>Formação com TIC</b>	1	0	1	0
<b>Apoio da SMECE</b>	2	2	2	2
<b>Participação de ambos professores na adaptação curricular</b>	4	4	4	4

Tabela 24. Tipo de professor, tempo de docência, capacitações, apoio da SMECE e participação dos docentes na adaptação curricular.

No terceiro sub-item, relacionado aos recursos tecnológicos disponíveis foram questionados os seguintes quesitos: se há estes recursos em sala de aula e/ou na escola; como se dá a forma de utilização destas tecnologias por ambos os professores, titulares e de apoio durante o processo de adaptação curricular; e por último, os tipos de recursos em uso. Nas séries iniciais, somente 01 (uma) professora titular afirmou ter recurso tecnológico em sala de aula, sendo este, uma TV Smart, como também, somente 01 (uma) professora de apoio afirmou ter recurso tecnológico em sala de aula, sendo este, CAA (Comunicação Alternativa Aumentativa). Uma das professoras titulares das séries iniciais, 01PTSIDI, fez o seguinte depoimento, relatando da dificuldade em ter acesso aos TIC em sala de aula:

Tecnologia..., até porque a gente não tem, né..., assim, o que eu faço, ah..., xerox mais ampliado pra ela, alguma coisa assim... (...) O Tablet e a gente faz coisas em casa, cópias, né..., coisas diferentes, sendo que a escola não nos proporciona isso, sendo como a gente gostaria, então a gente tem que buscar fora... (...) Não, não; e seria bem importante, né..., esses dias a gente “tava” colocando essa questão, que seria importante ter pelo menos um visor na sala de aula...

Já nas séries finais, 03 (três) professoras titulares, representando 75% (DP 0,43) afirmaram terem recursos tecnológicos nas suas salas de aula, sendo estes, Lupa, Notebook, Datashow, TV Smart, DVD, e somente 01 (uma) professora de apoio, afirmou ter recursos tecnológicos em sala de aula, sendo estes, impressora, Datashow, Notebook, e computador. Quatro professoras, uma de cada um dos quatro grupos, responderam que utilizam recursos tecnológicos próprios, como Tablet e celulares, como relatam as professoras 04PTSIDMult e 04PASFDMult, respectivamente:

Os recursos assim, que eu utilizo em sala de aula é tudo com o meu bolso, porque eu procuro ver materiais, jogos, como esse meu aluno é deficiente visual, tudo tem que ser em alto relevo, então eu fiz todo o alfabeto pra ele em alto relevo com cola colorida, todo esse material comprado com o dinheiro da gente (04PTSIDMult).

Às vezes a professora titular usa o celular, “né” ... (...) O próprio celular dela, tanto que ela estava com trabalho de leitura, “né” ...e tudo... (...) Então ela gravou com o próprio celular, então é essa a tecnologia que ele tem em sala de aula... (04PASFDMult).

Quanto a utilizarem estes recursos, sejam os da escola, como os próprios, 02 (duas) professoras das séries iniciais, titulares e de apoio, afirmaram fazerem uso destas tecnologias no momento de construírem a adaptação curricular para os seus estudantes com deficiências, nas séries finais, 03 (três) professoras titulares utilizam estes recursos na adaptação, contra 01 (uma) das professoras de apoio. Um dado significativo que apareceu na pesquisa é que todas as educadoras fazem uso de jogos escolares comuns no processo de adaptação curricular. Todos estes dados podem ser melhor observados na tabela 25:

<b>Tipo de professor/ Recursos tecnológicos na escola</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Recursos tecnológicos em sala de aula</b>	1	1	3	1
<b>Existência de sala de recursos na escola</b>	4	4	4	4
<b>Tipos de recursos utilizado em sala de aula</b>	TV Smart	CAA	Lupa, Notebook, Datashow, TV Smart, DVD	Impressora; Datashow, Notebook, computador
<b>Recursos próprios</b>	1	1	1	1
<b>Tipos de recursos próprios utilizados em sala de aula</b>	Tablet	Celular	Celular	Celular
<b>Adaptação curricular com o uso das tecnologias</b>	1	1	3	1
<b>Adaptação curricular com o uso de jogos escolares comuns</b>	4	4	4	4

Tabela 25. Tipo de professor e da existência e o uso de recursos tecnológicos no processo adaptativo curricular.

No terceiro bloco, que tinha como objetivo conhecer as percepções dos professores titulares e os de apoio, relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos, no sub-item III. 1, relacionado a formação e/ou se sentiam necessidade de formação complementar, metade tanto das professoras titulares, como as de apoio, das séries iniciais, relataram que se sentem capacitadas para usarem recursos tecnológicos, como relata a educadora, 01PTSIDI: *“(...) eu fiz, procurei fazer mais online, assim, mais a distância, né..., mais em casa... (...) até por isso eu optei agora em fazer a graduação em educação especial pra poder entender...um pouco melhor.”* Como também o relato da professora, 04PTSIDMult que não se sente capacitada: *“(...) eu não me sinto capaz, experiente pra fazer, eu acho que eu poderia fazer mais se eu tivesse um curso... (...)”*

*isso, mais formação.*” Nas séries finais, todas professoras titulares entrevistadas se sentem capacitadas ao uso de recursos tecnológicos, como foi o depoimento da educadora, 02PTSFDMo: *“Sim, com as tecnologias, é que, eu acho que pra minha geração é uma coisa mais natural, a gente pega o material e a gente já sabe mais ou menos mexer nele...”*; *entretanto, sente necessidade de capacitar-se mais: “Ah..., eu acho que é sempre importante, “né” ...”,* porém, todas as professoras de apoio se sentem incapacitadas; e, todas as 16 (dezesesseis) professoras confirmaram a necessidade de receberem maiores formações sobre o uso de TIC no processo da Educação Especial, conforme ilustra a tabela 26, abaixo:

<b>Tipo de professor/ formação em TIC/ necessidade de mais formação</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Formação em TIC</b>	2	2	4	0
<b>Necessidade de mais formação</b>	4	4	4	4

Tabela 26. Tipo de professor, formação em TIC e necessidade de mais formação.

No quarto bloco, relacionado a recolher as perspectivas dos professores titulares e de apoio sobre os impactos da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, incluindo ao nível pedagógico, curricular e extracurricular, no primeiro sub-item, questionado sobre os impactos pedagógicos, foi questionado se o uso das TIC têm levado a alterar a forma de trabalhar com os alunos com deficiência; se esses recursos são vistos como meios para a prática do professor; e que outros benefícios/impactos pedagógicos resultariam da sua aplicação.

Em relação a se o uso das TIC altera e facilita a prática pedagógica, todas as 16 (dezesesseis) professoras concordaram com estas afirmativas e como outros benefícios, como é o relato da professora 01PTSIDI: *“É um recurso muito bom, né..., é uma ferramenta muito bom, se a gente souber utilizar, né..., a favor deles”,* e, quanto indagadas quanto a outros benefícios observados, nas séries iniciais, 01 (uma) professora titular (04PTSIDMul), respondeu da significância do uso das TIC no momento da promoção de ano escolar, no seguinte relato: *“Completamente, sem o uso dessas tecnologias não tem como.”*; outra na maior autonomia; e outra relatou na melhora da socialização; duas educadoras de apoio relataram da melhora da autoestima, conforme o relato da docente, 01PASIDI:

“aumentaria a autoestima, ela se sentiria mais incluída na turma, no caso.”; 01 (uma) gostaria de ter mais recursos em sala de aula e outra relatou na melhora da socialização. Nas séries finais, somente 03 (três) professoras de apoio relataram, cada uma, melhora nos seguintes itens: autoestima; motivação ao aprendizado ; e, 01 (uma) gostaria de ter mais recursos em sala de aula. Estes dados podem ser melhor apreciados na tabela 27, abaixo:

<b>Tipo de professor/ benefícios com o uso das TIC na prática pedagógica</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Altera prática</b>	4	4	4	4
<b>Facilita a aprendizagem</b>	4	4	4	4
<b>Promoção de série</b>	1	0	0	0
<b>Autonomia</b>	1	0	0	0
<b>Autoestima</b>	0	2	0	1
<b>Socializa</b>	1	1	0	0
<b>Motiva o aprendizado</b>	0	0	0	1
<b>Gostaria de ter mais recursos</b>	0	1	0	1

Tabela 27. Tipo de professor e os benefícios observados com o uso das TIC na prática pedagógica.

No segundo sub-item do quarto bloco, questionadas sobre os impactos curriculares voltados às seguintes situações (considerando as dez (10) educadoras que utilizam estes recursos da escola ou próprios, sendo duas titulares e duas de apoio das séries iniciais, e, nas séries finais com quatro titulares e duas de apoio): utilização das TIC nas disciplinas curriculares, caso positivo, quais; relevância no processo de aprendizagem e em quais disciplinas; se há uma maior aprendizagem; se permite fazer uma boa adaptação curricular; se colabora na promoção e em quais disciplinas curriculares: nas séries iniciais, das 02 (duas) professoras titulares, afirmaram a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, sendo que 01 (uma) respondeu utilizar na disciplina de português e a outra, em todas as matérias, e ambas consideraram relevantes o uso destes recursos, pois colaboram na aprendizagem, na adaptação curricular e na promoção das disciplinas citadas; as 02 (duas) educadoras de apoio responderam utilizar os recursos em todas as disciplinas, consideraram relevantes na aprendizagem, na adaptação curricular e na promoção de todas as disciplinas. Nas séries finais, as 04 (quatro) professoras titulares afirmaram a utilização dos recursos tecnológicos em todas as matérias, como foi o relato da professora 01PTSIDI: “(...) ensino religioso, português, matemática, eu consigo englobar todas as disciplinas.”, como também, consideraram relevantes o uso destes recursos, colaborando na aprendizagem, na adaptação curricular e na promoção das disciplinas citadas, conforme

reconhecimento relatado pela professora 04PTSIDMult: *“Completamente, sem o uso dessas tecnologias não tem como.”*; das 02 (duas) professoras de apoio, uma respondeu utilizar os recursos tecnológicos nas disciplinas de Português e Matemática, como foi o relato da professora 03PASFDV: *“geralmente é português, matemática, essas que são mais, que eles têm maior dificuldade (...).”*, e, a outra, considerou a importância em todas as matérias; como também, as duas consideraram relevantes o uso destes recursos na aprendizagem, conforme relata a professora 04PASFDMult: *“(...) eu acho que eles se ligam mais, “né” ..., quando envolve tecnologia, não só ele que tem a deficiência, mas acho que incita todas as crianças (...).”*, e por último, ambas reconheceram da importância do uso das TIC no momento da adaptação curricular e na promoção das disciplinas citadas. Todas estas informações encontram-se ilustradas na tabela 28,

<b>Tipo de professor/ Impactos das TIC nas disciplinas curriculares</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Recursos tecnológicos em sala de aula/ próprios</b>	2	2	4	2
<b>Em quais disciplinas</b>	Português/ Todas	Todas	Todas	Português e Matemática/ Todas
<b>Relevância na aprendizagem</b>	2	2	4	2
<b>Em quais disciplinas</b>	Português/ Todas	Todas	Todas	Português e Matemática/ Todas
<b>Colabora na aprendizagem</b>	2	2	4	2
<b>Colabora na adaptação curricular</b>	2	2	4	2
<b>Colabora na promoção</b>	2	2	4	2
<b>Em quais disciplinas</b>	Português/ Todas	Todas	Todas	Português e Matemática/ Todas

Tabela 28. Tipo de professor e os impactos com o uso das TIC nas disciplinas curriculares.

No terceiro sub-item, questionadas sobre os impactos pedagógicos nos conteúdos extracurriculares, considerando o seu uso das TIC (próprio ou não) somente pelas 10 (dez) educadoras que responderam utilizarem algum tipo de recursos, sendo 02 (duas) titulares e 02 (duas) de apoio das séries iniciais, e, nas séries finais com 04 (quatro) titulares e 02 (duas) de apoio), se seria relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante as seguintes atividades: psicomotoras, psicomotricidade, nas AVDs (Atividades de Vida Diária- Alimentação Vestuário e Higiene) e, por último, em quais outras

áreas extracurriculares o uso destas tecnologias seriam mais evidentes. Nas séries iniciais, tanto as 02 (duas) educadoras titulares como as 02 (duas) de apoio afirmaram a relevância dos usos dos recursos tecnológicos em sala de aula no momento das atividades extracurriculares, como pode ser confirmado no relato da professora 02PASIDMo: *“Eu acho que até, assim, no dia a dia, né, na questão toda dela motora pra ajudar ela no dia a dia.”*, como no depoimento da professora 01PTSIDI: *“Isso a gente trabalha sim, em sala de aula... (...) No caso é, ah..., o raciocínio lógico, a motri...é a coordenação motora. (...) Eu estou usando agora, no caso mais jogos (...).”*, porém, somente 01 (uma) titular relatou utilizar alguma tecnologia nos exercícios psicomotores. No que se refere ao uso nas atividades de vida diária, somente 01 (uma) educadora de apoio, afirmou utilizar alguma tecnologia; no que se refere a outros impactos, não se obteve resposta por ambos tipos de professores. Nas séries finais, as 04 (quatro) professoras titulares, 100% e as 02 (duas) de apoio afirmaram a relevância da utilização dos recursos tecnológicos nas atividades extracurriculares; no item relacionado à psicomotricidade, apenas 01 (uma) titular e 01 (uma) de apoio, afirmaram a utilização de recursos, conforme pode ser visualizado no relato da educadora 04PASFDI: *“A gente pesquisou sobre isso... Porque, a questão que ele quer trabalhar com mouse, ele quer mexer, ele quer, “né” ..., (...) se inteirar com o computador, ali. (...) Quer manipular o computador, isso influi... (...) As coordenações dele, “né” ...”*; e, no que se refere ao uso durante as AVDs ou outros impactos, somente 01 (uma) educadora titular (01PTSFDI) considerou significativa a utilização destes recursos, conforme afirmativa no seu relato: *“Depende o conteúdo, a gente vai adaptando, então, utilizo também pra trabalhar... (...) questões de higiene também utilizamos esses recursos... (...) A gente faz esse trabalho também.”* Estes dados podem ser melhor visualizados na tabela 29, abaixo:

Tipo de professor/ Impactos das TIC nas disciplinas extracurriculares	PTSI	PASI	PTSF	PASF
Relevância do uso das TIC nas disciplinas extracurriculares	2	2	4	2
Psicomotricidade	1	0	1	1
AVDs	0	1	1	0
Outros impactos	0	0	0	0

Tabela 29. Tipo de professor e os impactos do uso das TIC nas disciplinas extracurriculares.

No quarto sub-item, foi questionado se haveria outros impactos interessante envolvendo o processo de inclusão, além da aprendizagem curricular, extracurricular, AVDs e treinos psicomotores pelo uso das TIC, tais como: resultados significativos que o uso das TIC no apoio às pessoas com deficiência nas Escolas Municipais têm conseguido produzir; melhora em termos de comunicação, autonomia e de interação. Da mesma forma, neste quarto sub-item, considerou-se somente as respostas das 10 (dez) professoras que afirmaram a utilização de algum tipo de recursos tecnológico, sendo 02 (duas) titulares e 02 (duas) de apoio das séries iniciais, e, nas séries finais com 04 (quatro) titulares e 02 (duas) de apoio). Todas as 10 (dez) educadoras não souberam relatar se haveria algum resultado significativo referente ao uso das tecnologias nas Escolas Municipais; quanto ao impacto na comunicação, 4 professoras titulares e de apoio, das séries iniciais e finais, reconheceram a melhora do uso das tecnologias como um meio de comunicação; e, em relação a autonomia e na interação social, todas as dez educadoras foram equânimes em reconhecer estes favorecimentos, conforme demonstra o relato da educadora 01PASFDI: *“Colabora bastante. (...) Eles conseguem ser mais independentes, “né” ..., aprendem mais, até, até pra vida, assim. Eles conseguem ser mais independentes (...)”*, como também foi o depoimento da docente 01PTSFDI: *“(...) eu acho que facilita bastante, eles aprendem de forma lúdica, é prazeroso pra eles... (...) eles adoram, quando a gente utiliza esses recursos (...) é visível, assim, “né” ..., o encantamento que eles têm, é uma coisa diferente pra eles.”* Todos estes dados encontram-se ilustrados na tabela 30,

Tipo de professor/ Impactos ao uso das TIC	PTSI	PASI	PTSF	PASF
Resultado nas Escolas Municipais	0	0	0	0
Comunicação	1	1	1	1
Autonomia	2	2	4	2
Interação social	2	2	4	2

Tabela 30. Tipo de professor e os impactos do uso das TIC nas Escolas Municipais.

No quinto bloco, considerando as 16 (dezesseis) educadoras titulares e de apoio das séries iniciais e finais, direcionado a análise da perspectiva dos professores titulares e de apoio sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização para uma melhor aplicação das TIC aos alunos com deficiência, no seu primeiro sub-item vinculado às limitações em termos de recursos, considerando os humanos, materiais e financeiros; o apoio à formação de professores; e por último, quais seriam, os objetivos que as TIC não têm conseguido ajudar a resolver na prática pedagógica, constatou-se que metade dos professores, tanto titulares, como os de apoio das séries iniciais, relataram que há uma limitação de recursos humanos, conforme os relatos, das educadoras 02PASIDMo e 01PTSIDI: *“Eu acho que é uma questão financeira.”*, e: *“É, então a gente não tem...isso tudo tá ligado a verba e a própria...falta de estrutura mesmo de, de competência, de, de... (...) Do poder, poder pensar um pouquinho, olhar mais pra essa parte, “né” ...”, respectivamente.* Já nas séries finais, somente 1 dos professores de apoio considerara este aspecto limitante; quanto à necessidade de ter mais recursos tecnológicos em sala de aula, todos os professores titulares das séries iniciais concordaram com esta limitação e, os de apoio, somados a todos os professores das séries finais, consideram que esta é uma limitação relevante, conforme afirmativa da educadora 03PASIDV,

Eu noto que a escola tem um esforço muito grande para adquirir os (...) materiais, ne! (...) computadores e pra sim, ah...tudo que é adquirido na escola é, tipo... (...) é com verba da escola... (...) eles ajudam com o básico, com o necessário... **(refere-se a SMECE)**, (...) tipo, o que junta dinheiro mesmo é as... (...) umas rifas, meio frango... (...). (grifo da pesquisadora).

No que se relaciona a maior formação, metade dos professores (titulares e de apoio) das séries iniciais, relataram desta necessidade, como foi o caso da professora 01PASIDI, dando seu depoimento quanto à necessidade de um maior apoio pela SMECE: *“Eu acho que seria muito bom, pra nós que..., pra nós..., a gente tem assim, essa vivência com ela (referindo-se a SMECE), com os alunos de inclusão seria muito bom ter essas*

*formações porque querendo ou não a gente não tem muita noção assim do que fazer, “né” ...”, e também o relato da docente, 04PTSIDMult:*

Ela promove outras coisas, mas a inclusão em si, tu chegas lá e tu vai ter uma palestra pra alguém falar de um aluno que é deficiente visual ou um aluno que tem síndrome, então, não tem. (...) porque nunca nos foi oferecido, eu tenho um aluno de inclusão, eu, o ano passado, tive um aluno síndrome de Down, nunca tinha trabalhado com alunos assim, mesmo, apesar de 18 anos dando aula... (referência à SMECE)

Já nas séries finais três (3) professores titulares, como o caso da educadora 03PTSFDV, salientam essa necessidade: *“Isso, mais formação sim, de como lidar com aluno em sala de aula, principalmente com... a dificuldade de aprendizagem.”*, como também, para todas as professoras de apoio que verbalizaram esta limitação. Dos objetivos que os recursos tecnológicos não têm conseguido ajudar a resolver na prática pedagógica, nenhum educador considerou este fator como limitante; e, por último, metade dos professores titulares e três quartos dos de apoio, relataram da falta de recursos financeiros por parte do Município no momento de oportunizar maiores capacitações e de obterem mais recursos tecnológicos em suas escolas, como o caso da docente 03PTSIDV:

Eu vejo que falta ainda, “né” ..., porque inclusão é um assunto bem complicado, assim, “né” (...) De se entender, não é simplesmente largar um aluno no, na escola regular e ele “tá” com a, e a gente “tá” com a educação inclusiva, “né”... é..., eu acredito que se tivesse esses outros recursos, aí sim seria, como tu diz, como tu falaste antes, que seria a aprendizagem significativa...

Todas estas informações podem ser melhor visualizadas na tabela 31, abaixo:

<b>Tipo de professor/ Limitações ao uso das TIC nas escolas</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Limitações humanas</b>	2	2	0	1
<b>Materiais</b>	4	4	3	3
<b>Maior formação</b>	2	2	3	4
<b>Objetivos não resolvidos pela TIC</b>	0	0	0	0
<b>Falta de recursos financeiros</b>	2	3	1	0

Tabela 31. Tipo de professor e suas perspectivas em relação as limitações relacionadas ao uso das TIC no meio escolar.

No bloco V, em seu segundo sub-item, relacionado aos entraves à utilização dos recursos existentes nas escolas, como a falta de formação; o interesse; a disponibilidade de tempo dos professores; se haveria resistência por parte do aluno em utilizar os recursos tecnológicos; e, por último, da importância do aluno ter acesso às TIC no meio doméstico,

chegou-se aos seguintes dados: em relação à não formação dos professores, 3 professores titulares e 3 de apoio das séries iniciais, consideraram um dos entraves significativos, como corrobora o relato da educadora, 04PTSIDMult: *“Eu acho que essas tecnologias não são usadas porque o professor nem conhece essas tecnologias... (...)”*. Nas séries finais, todos os professores colocaram a falta de formação como um grande empecilho, como foi o caso da educadora 04PASFDMult: *“A falta de conhecimento, pode ser que sim, que exista a falta de conhecimento(...)”*; e duas professoras de cada um dos tipos de ambas as séries, responderam que não há interesse em buscar novas capacitações, como foi o relato da educadora 02PTSIDMo: *“Muitos professores, eles, eles têm, assim, uma aversão à internet.”*; a falta de tempo foi respondida por metade dos dois tipos de professores das séries iniciais, conforme o depoimento da educadora 01PASIDI: *“Acho mais pela falta de tempo, não tanto desinteresse.”* e por 3 de professores de cada tipologia, dentro das séries finais; quanto à resistência do aluno frente ao uso das TIC, somente um educador de apoio das séries iniciais (03PASIDV), relatou esta situação dando o seguinte depoimento:

(...) eles têm resistência a maioria a aprender, tipo eles têm muita preguiça... (...) por exemplo: *“ah, isso aqui não é legal, quero jogar um joguinho.”* (...) Eles...eles têm pouco interesse no aprendizado... (...) então a gente tem que estar sempre instigando, né. (...) ... *“aí enjoei, não quero mais esse daqui, quero ir no outro computador que tem outro joguinho...”*

Quanto questionadas da importância de o aluno ter acesso as TIC no meio doméstico, a grande maioria das educadoras afirmaram que sim, sendo estes números 3 das educadoras titulares e 2 das de apoio das séries iniciais, como se deu o relato da docente, 04PASIDMult: *“Se ele fosse mais estimulado, ele conseguiria aprender normal as coisas, só que em casa ele não tem... não tem recursos pra ter isso e a família não ajuda muito e aqui a gente até ajuda, mas a gente não tem os recursos adequados pra... (...) motivá-lo.”*, como também foi o de e todas as titulares e 2 professoras de apoio das séries finais. Todos estes dados podem ser melhor apreciados na tabela 32:

Tipo de professor/ Entraves ao uso das TIC	PTSI	PASI	PTSF	PASF
Formação do educador	3	3	4	4
Interesse do educador	2	2	2	2
Tempo do educador	2	2	3	3
Resistência do aluno	0	1	0	0
Importância de o aluno ter acesso às TIC em casa	3	2	4)	2

Tabela 32. Tipo de professor e os entraves ao uso das TIC no meio escolar.

No sexto bloco, relacionado à finalização e agradecimento, foi disponibilizado ao professor acrescentar algum elemento, como mensagem final, que pudesse vir a favorecer os objetivos da pesquisa. No que tange à necessidade de recursos tecnológicos nos ambientes escolares, 01 (um) educador titular das séries iniciais e 01 (um) de apoio das séries finais de cada categoria, relataram esta carência, conforme pode-se analisar no relato da professora 02PTSIDMo, com o seguinte depoimento: *“Eu acho que é isso, as dificuldades que a gente encontra ainda no ponto de vista... (...) assim, não depende só de mim, é os recursos que a gente tem... (...) tanto do professor, quanto do professor de apoio...”*.

Quanto ao reconhecimento da importância do uso das TIC, 02 (duas) educadoras, sendo 01 (uma) professora de apoio das séries iniciais e 01 (uma) titular das séries finais consideraram fundamental a introdução destes recursos nos ambientes escolares, como relatou a docente, 02PASIDMo, ao fazer o seguinte comentário: *“(...) porque daqui a pouco a tecnologia vai tomar conta de tudo, né...”*, e o da 03PTSF DV *“(...) acho que a importância da, da tecnologia pra eles, auxilia bastante.”*

Em relação às dificuldades financeiras do município em capacitar os professores para uma inclusão efetiva e da apropriação de recursos tecnológicos nas salas de aula, somente 02 (duas) educadoras de apoio das séries iniciais fizeram esta observação, como exemplo a 03PASIDV: *“Taquara não tem indústria, né, então não tem posto, então, eu acredito que seja bem mais precário, comparado a outras cidades (...)”*, como também, foi a percepção da educadora 04PASIDMult: *“Eu acho que a gente... que a Secretaria de Educação deveria incentivar a gente, de ajudar a gente a ter mais cursos que ... ajudassem a gente a lidar com isso! Os nossos recursos são a internet..., (...) eles não passam nada pra gente poder trabalhar com ele...”*.

Quanto à necessidade de terem maiores capacitações na área das TIC, 03 (três) educadoras, representando 02 (duas) de apoio e 01 (uma) titular, todas das séries finais, fizeram os seguintes comentários: 02PASFDMo, *“... mas eu acho que se eu tivesse mais recursos, assim mais cursos, acho que eu seria bem mais capacitada pra isso...”*, como também, esta percepção é relatada no depoimento da docente 03PASFDV: *“Eu acho que a nossa escola está bem servida, assim, mas eu acho que poderia ter uma formação melhor, alguma coisa assim, né, os alunos que a gente tem, a gente tá conseguindo trabalhar... (...) Nos auxiliassem, assim, sabe, como agir com eles (...).”*; e, por último, a professora 02PTSFDMo:

E..., na verdade, eu me senti um pouco ignorante, assim, porque eu não conheço todas as tecnologias, “né” ..., e eu não sou a única... (...) É, então eu acho que a gente...a minha sugestão, ela é óbvia, assim, nesse trabalho... é que, nem, nem que seja uma coisa “meio por cima”, sabe, mas que a gente tenha conhecimento sobre isso, sobre tudo isso... (...) Porque hoje, eu hoje, eu não tenho um aluno com deficiência visual... (...) A gente não sabe ano que vem, como é que vai ser e aí ele vai cair de paraquedas aqui...

Um dado significativo, envolvendo a prática pedagógica e a sensibilização do educador frente ao processo da Educação Especial, 3 professores titulares e por 2 professores de apoio das séries iniciais, bem como, 2 professoras de cada categoria dos professores das séries finais, tendo como um dos depoimentos interessantes o da educadora 04PASFDMult, pois considerou a importância da didática e a interação aluno-professor, tanto quanto a aquisição de recursos tecnológicos em sala de aula, o que, segundo a docente, representaria uma aprendizagem de trocas interativas:

(...) que a tecnologia iria ajudar bastante... (...) ... é, a questão da capacitação dos professores, “né” ... (...) Os professores também, eu vejo que poderiam olhar de uma outra forma, às vezes a gente “tá” muito só pro passar, passar, passar... (...) Quadro negro,..., lápis, borracha e se ele escreve, escreve e eu acho que não só a tecnologia, mas eu acho que se a aula em si fosse uma coisa mais elaborada, não que eles não elaborassem, mas... (...) De estratégia,..., fizessem uma aula diferenciada, eu acho que iria chamar mais a atenção... (...) oficinas,..., porque tem várias formas de tu ensinar... (...) não é só copiar, só copiar... (...) Eu acho que a explicação, que seja de uma forma que fizessem aqueles alunos interagir... (...) Uma interação, acho que seria bem mais legal.

Da mesma forma, foi o depoimento da educadora 01PTSIDI, ao reconhecer a importância da sensibilização do “olhar” do docente, como um todo, em sua prática inclusiva em relação a todos alunos: *“E não só daquele aluno que tá incluído, mas da turma em geral, “né” ..., eles também precisam enxergar os diferentes”*, como também foi o

comentário da educadora 01PTSFDI, relacionado à importância do trabalho em equipe e das trocas afetivas com os estudantes com deficiências:

Porque a gente, é, a gente precisa “tá” haver essa troca dentro da escola, (...) O meu trabalho não é sozinho, como dos professores em sala de aula também não... (...) A gente é uma equipe... (...) E a gente procura trabalhar junto, assim... (...) Tem que gostar... (...) Tem que ter coração, porque aí tu consegues trabalhar... (...) E transmitir (...) Pra esse aluno, porque daí existe uma troca, uma..., um vínculo ali que não se... (...) Desfaz jamais, assim, “né” ...

Outro depoimento interessante, foi o sentimento de angústia diante da sua incapacidade para lidar com o processo da Educação Especial, sentindo a falta de formação e de recursos tecnológicos, sendo este comentário da docente 04PTSIDMult, ao tecer o seguinte relato:

Angústia é essa que o professor, ele vive em sala de aula, quando ele tem um aluno assim, ele se sente... (...) Impotente, angustiado porque ele não... às vezes ele acha que ele não tá dando resultado, mas se ele conversasse, tivesse um curso, uma especialização, ele ia ver que pequenos detalhes já ‘tão progredindo, é uma angústia porque a gente fica sem, sem um curso, sem ... eu acho que é muito importante isso, que a primeira coisa a ser feita eu acho que é isso. (...) Cursos e recursos, ferramentas, é.

Na tentativa de quantificar estes depoimentos, o pesquisador conseguiu desenhar a tabela de número 33 abaixo, a frequência destes dados, considerando cada tipo de educador:

<b>Tipo de professor/ mensagem final</b>	<b>PTSI</b>	<b>PASI</b>	<b>PTSF</b>	<b>PASF</b>
<b>Aquisição de recursos tecnológicos</b>	1	0	0	1
<b>Importância do uso das TIC</b>	0	1	1	0
<b>Carência de recursos financeiros pela SMECE</b>	0	2	0	0
<b>Necessidade de formação</b>	0	0	1	2
<b>Estratégia inclusiva e sensibilização</b>	3	1	2	2

Tabela 33. Tipo de professor e sua mensagem final ao pesquisador.

Dando sequência à apresentação das análises, documental e estatística, será tratado no próximo capítulo a discussão destes resultados, em torno dos objetivos norteadores desta pesquisa, considerando as análises dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas; das percepções dos professores frente às suas capacitações ao utilizar as TIC; do benefício pedagógico resultante no processo ensino e aprendizagem com seus estudantes com deficiências durante as diferentes disciplinas, curriculares e

extracurriculares e, por último, as limitações, entraves e os intervenientes ao efetivo acesso a estes recursos.

## **Capítulo 6**

### **Discussão dos Dados**



## Introdução

No percorrer deste capítulo, tentar-se-á chegar-se às análises finais em conformidade com as questões de partida, os objetivos propostos nesta pesquisa, geral e específicos, bem como, as correlações com as fundamentações teóricas estudadas durante toda esta trajetória (Duarte, 2002).

Na parte introdutória desta investigação, as questões de partida estavam vinculadas às seguintes reflexões:

- Que recursos tecnológicos estão disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara, com vista à inclusão das pessoas com deficiência?
- Os professores sentem-se qualificados para os utilizar? Em que medida?
- Que uso é feito desses recursos por parte dos professores? Em que contexto e com que objetivos?
- Que limitações existem face ao uso desses recursos?
- Que benefícios estão a resultar da sua aplicação?

Partindo destes questionamentos, chegou-se aos objetivos, primeiramente, o geral que seria de caracterizar o uso de tecnologias com vista à inclusão dos alunos com deficiências nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara e os cinco específicos,

1. Inteirar-se dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara para o atendimento aos estudantes com deficiência;
2. Conhecer as percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos;
3. Analisar na perspectiva dos professores a utilização que é feita destas tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem;
4. Conhecer as perspectivas dos professores sobre os benefícios pedagógicos, ao nível curricular e extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias; e por último,

5. Analisar as perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.

Considerando as tências de recolha de dados utilizados nesta investigação: recolha de documentos e entrevista semiestruturada realizada com a Diretora de Educação Especial da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Taquara; o questionário respondidos pelas 143 (cento e quarenta e três) professores<sup>101</sup> atuantes na docência inclusiva das Escolas de Ensino Fundamental do Município; e, pelas entrevistas semiestruturadas realizadas por 16 (dezesesseis) professores<sup>102</sup>, chegou-se aos seguintes resultados, que permitem responder articuladamente aos objetivos a que nos propusemos.

### **6.1 Análise dos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara com vista à inclusão das pessoas com deficiência**

O depoimento da diretora responsável pela educação especial, sinalizou que haveria muito material no setor da informática, bem como, “(...) *mesas e cadeiras e alguns materiais adaptados*”, reforçando ainda que todos estes equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos corresponderiam à organização das salas tipo I e de tipo II, segundo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, implantado pelo MEC nas treze salas de recursos. Entretanto foi sinalizado pela diretora que, pela carência de recursos tecnológicos, haveria uma maior utilização de TA do que TIC, “*se utiliza muito materiais adaptados no desenvolvimento psicomotor dessas crianças, que na verdade ainda se tem a questão da tecnologia como algo muito distante, na verdade uma simples adaptação, já é uma tecnologia assistiva...*” Fazendo-se uma comparação com as

---

<sup>101</sup> Ressalta-se que 10 (dez) professores não demonstraram interesse em participar da enquete, visto o levantamento inicial de 153 (cento e cinquenta e três) por parte da diretora, no momento da entrevista.

<sup>102</sup> Sendo 08 (oito) titulares e 08 (oito) de apoio, considerando os alunos, dois com deficiência motora; dois com deficiência mental; dois com deficiência visual; dois com deficiência múltipla (cada um deste dois alunos com deficiência, um estaria a frequentar a série inicial e o outro, a série final do Ensino fundamental, lembrando que a proposta inicial desta pesquisa era também vincular dois alunos com deficiência auditiva, mas conforme descrito anteriormente no Capítulo IV- Metodologia, Participantes da Pesquisa), por não ter havido matrícula nas séries iniciais do Ensino Fundamental com deficiência visual no ano corrente a esta investigação, não foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com os professores, titular e de apoio em nenhuma das séries.

respostas dos 143 (cento e quarenta e três) questionários respondidos pelos professores, constatou-se que os professores foram de posição majoritariamente discordante quanto ao número suficiente (Q. 8.4 Média= 2,03; D.P. 1,22) e à adequação (Q 8.13; Média 2,12; D.P. 1,23) dos recursos tecnológicos ao seu dispor para trabalharem com pessoas com deficiência.

Confirmando o relato da diretora com as entrevistas realizadas com as 16 (dezesseis) educadoras das séries iniciais e final, todas afirmaram terem salas de recursos em suas escolas, porém, somente 06 (seis) docentes relataram ter recursos em sala de aula.

Entre os professores que referem não usar as TIC em resposta ao questionário, 17 justificam essa situação pela inexistência de recursos na escola, ou por os recursos existentes não estarem em boas condições de funcionamento. Há também professores que utilizam recursos próprios como tablets ou celulares pessoais.

Percebe-se assim que ainda que a maioria das escolas estejam equipadas com salas de recursos, nem todos os professores parecem estar cientes da existência desses recursos, ou não os consideram suficientes e adequados às suas necessidades. Destaca-se ainda a existência de escolas onde estão presentes estudantes com deficiências, mas que não estão dotadas de salas de recursos, desconsiderando a lei brasileira de número 13.146<sup>103</sup>, em seu terceiro artigo, parágrafo IV, item “d”, dando direitos à Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a fazer uso das TIC quando houver as seguintes situações:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

Por outro lado, alguns dos recursos existentes poderão não estar nas melhores condições de funcionamento, algo que poderá ser alvo de maior elucidação em estudos posteriores.

No teste de hipóteses realizado, constatou-se que os professores das escolas que não estão dotadas de sala de recursos têm maior tendência a discordar da relevância do uso das TIC com os alunos com deficiência nas suas atividades curriculares, e a considerar que os professores da sua escola não estão adequadamente capacitados para trabalhar com

---

<sup>103</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

alunos com deficiência ou com as TIC em sala de aula. Haverá assim uma carência particular, que importa colmatar, em relação a essas escolas.

As correlações encontradas salientam que os professores de escolas com sala de recursos têm maior probabilidade (correlações significativas mas não muito fortes) de considerar relevante o uso das TIC com os alunos com deficiência nas atividades curriculares (Q.8.9) e de considerar que os professores da sua escola têm formação adequada para trabalhar com as TIC e com alunos com deficiência (Q.8.16 e 8.17).

Por meio destas análises, percebe-se o quanto encontra-se carente o acesso às TIC em sala de aula. Apesar de haver a presença do professor de apoio para as diferentes deficiências, o material pedagógico utilizado, na grande maioria ainda é o tradicional, dificultando uma aprendizagem significativa para os alunos da Educação Especial, pois na elucidação de Jonassen (2007) o uso de tecnologia em ambientes educativos é considerado uma *ferramenta cognitiva*; uma estratégia significativa no processo de aprendizagem, servindo como um complemento didático no favorecimento ao conhecimento, dando vistas ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Da mesma forma a legislação brasileira reconhece a importância das TIC no processo da Educação Especial, mesmo havendo uma contracenso, como demonstrou os resultados apurados desta investigação, como determina a lei de número 13.146<sup>104</sup>, em seu terceiro artigo, parágrafo III, ao preconizar a necessidade de oportunizar o o uso de tecnologias às PCDs,

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Também Leonardo, Bray e Rossato (2009) identificaram carências ao nível dos recursos pedagógicos para a inclusão, como uma das dificuldades enfrentadas por professores no Brasil (concretamente no Paraná) com vista à efetivação dos projetos de educação inclusiva.

---

<sup>104</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

## **6.2 Análise das percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos**

No que tange à formação dos professores da Educação Especial, a diretora relatou que há 16 (dezesseis) professores capacitados para atuarem na área da inclusão, “... *com formação específica para atuarem na sala de recursos*”, como também elucidou sobre os esforços no processo de formação contínua previstos para o ano de 2018, por meio de “ (...) *encontros mensais com os professores titulares e de apoio.*”

Em relação aos questionários respondidos, chegou-se na seguinte constatação quanto à formação dos professores: apenas 46 (quarenta e seis) professores (32%) possuem uma especialização voltada à área inclusiva. O grupo mais numeroso, representando 52 (cinquenta e dois) professores (36%), possuem o nível superior incompleto; outros 34 (trinta e quatro), ou seja, 24%, possuem o nível superior completo. Com menor expressividade, 08 (oito) professores, (6% DP 14,53), possuem um curso técnico/magistério; um (0,6%), curso de mestrado; e dois professores (1,4%) não responderam a esta questão.

Os itens que avaliaram esta categoria no questionário revelaram professores que sentem maioritariamente não estar suficientemente capacitados para usar as TIC com os alunos com deficiência (Q. 8.1. média 2,63; D. P. 1,29) e necessitar de maior formação para esse fim (Q.8.2. média 4,17; D.P. 1,33), apesar de 52 professores relatarem a frequência de vários cursos nos últimos 2 anos fossem eles ofertados pelo SMECE ou por outras entidades.

Além desta análise das próprias competências, quando chamados a posicionar-se sobre os recursos humanos disponíveis nas suas escolas, os professores consideraram que estes não tinham formação adequada para trabalhar com pessoas com deficiência (Q. 8.16 média= 2,10; D. P. 1,12) nem para trabalhar com as TIC na sala de aula (Q. 8.17, média= 2,13; D.P. 1,11).

Curiosamente, o estudo correlacional revelou que os professores com níveis de formação mais elevados parecem ser mais críticos quanto ao nível de competência e empenho dos colegas, uma vez que a formação se correlacionou negativamente com a percepção de que os professores da sua escola estão empenhados em usar as TIC com os

alunos com deficiência (Q.8.18), bem como com a percepção de que os professores da sua escola têm formação para trabalhar com as TIC na sala de aula (Q.8.17) e ainda com a perspectiva de que os professores titulares e de apoio definem estratégias de forma colaborativa (Q.8.19). Foi encontrada uma correlação positiva entre o nível de formação e a ideia de que o uso das TIC tem tornado as suas aulas mais apelativas. Todas estas correlações são significativas, mas não muito intensas ( $p < 0,05$ ).

Os professores de apoio, que o estudo correlacional revela serem mais jovens, com formação mais baixa, e com menos anos de experiência, são também os que têm uma perspectiva mais optimista, tendendo a ter uma visão mais positiva dos recursos humanos disponíveis nas escolas que trabalham em termos de colaboração (Q.8.19), de número suficiente (Q.8.14 e Q.8.15), o empenho dos professores em usar as TIC com alunos com deficiência (Q.8.18), quer com base no estudo correlacional, quer com base no teste de hipóteses efetuado com base no U de Mann-Whitney. São também os professores de apoio que menos sentem necessidade de formação para usar as TIC com alunos com deficiência e que mais consideram que os professores têm formação adequada para o uso das TIC (Q.8.2 e Q.8.17, embora estas sejam correlações menos expressivas e não reforçadas pelo teste de hipóteses). Estes recursos poderão assim desempenhar um papel importante no trabalho com os alunos com deficiência, em especial com recurso às TIC, apesar da sua menor experiência e formação. Apostar na sua formação contínua e no otimismo que parecem revelar pode ser uma via importante para o trabalho diferenciado com os alunos com deficiência com o uso das TIC se concretizar de forma crescente.

Em detrimento dos relatos elencados pelas entrevistas feitas com as educadoras das séries iniciais e finais quanto à formação com o uso de recursos tecnológicos no processo pedagógico apenas um quarto (1/4) dos professores titulares das duas séries e para os professores de apoio responderam não terem algum tipo de formação nesta área.

Em se tratando de um grande número de professores voltados à prática inclusiva e, em especial os dezesseis selecionados para as entrevistas, os resultados demonstram um despreparo do educador ao utilizar os recursos tecnológicos frente à inclusão, pois somente o número de docentes (dezesseis) com formação, apresentado pela diretora, representa uma percentagem pouco significativa em relação ao número de 146 (cento e

quarenta e seis casos) de estudantes com deficiências, matriculados nas escolas municipais, até à presente data da investigação. Outro assim, a formação contínua deveria ser uma prioridade a ser alcançada pelo educador, contemplando as diferenças, seguindo as sugestões dadas pelas DCNGEB (Alves, 2010):

Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas (pg. 23).

Já em 2009, Leonardo, Bray e Rossato tinham identificado as carências ao nível dos recursos humanos, em particular, o despreparo dos professores para lidar com a inclusão num estudo realizado no interior do Paraná, Mesquita (2007) fala de uma «presença ausente» da inclusão em grande parte dos cursos de formação de professores que analisou, no caso concreto da UFPA, e mais recentemente Nunes e colaboradores (2014) continuam a considerar ténue a presença de conteúdos vinculados à inclusão nos cursos de formação de professores da mesma instituição, o que vem dar força a esta análise. Pletsch (2009, p. 150) afirma que “de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão”, dando assim origem a uma “inclusão precarizada”. A formação de professores para a inclusão parece continuar a ser uma área a necessitar de desenvolvimento. Entretanto, nos tempos atuais, em um mundo cada vez mais globalizado e da Educação Especial, acredita-se que além das competências do educador, por parte das três esferas governamentais, deveria haver uma maior seriedade em formar professores que estejam sensibilizados à educação intercultural diante da diversidade dos seus educandos.

### **6.3 Análise da perspectiva dos professores frente à utilização das tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem**

Os resultados apontados pela diretora diante da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem salientam a importância da utilização destes recursos em todas as disciplinas curriculares, principalmente em termos da promoção e na alteração das práticas pedagógicas. Entretanto a utilização destas tecnologias está mais voltada às

salas de recursos do que em sala de aula, contando com a participação do professor especialista e o de apoio.

As análises das questões respondidas no questionário, pelos 143 (cento e quarenta e três) professores relativas às suas perspectivas envolvendo a importância do uso das TIC no processo da Educação Especial foram de concordância em relação a todos os domínios analisados: nas atividades curriculares, nas atividades psicomotoras e nas atividades de vida diária (Q.8.9 a 8.11, com médias entre 3,71 e 4,03), e ainda que estes recursos permitem a adequação do currículo às necessidades dos alunos com deficiência (Q.8.12, média 3,61; D.P 1,34), ficando no entanto a questão: como podem os professores considerar estes recursos adequados à adequação curricular, se dizem não ter competência para tal e se não existem estes recursos em sala de aula?

O estudo correlacional focalizado na questão 8.3 do questionário revela que os professores que mais dizem utilizar as TIC com frequência com os alunos com deficiência tendem a ser os que consideram suficientes, de fácil utilização e adequados os recursos ao seu dispor (Q.8.4, 8.13 e 8.5) e tendem a considerar que o uso das TIC tem tornado as suas aulas mais apelativas (Q.8.7) e que esse uso permite diversificar as estratégias pedagógicas que implementam (Q.8.8). Tendem ainda, embora de forma menos expressiva, a sentir-se mais capacitados para utilizar as TIC com os alunos com deficiência e que esse uso promove o seu sucesso (Q.8.6). Inversamente, os professores que referem necessitar de mais formação para usar as TIC com os seus alunos com deficiência (Q.8.2) têm menor tendência a usar as TIC com frequência com esses alunos (Q.8.3).

Ao analisar-se as perspectivas dos professores titulares e de apoio das séries iniciais e finais, sobre os impactos da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem em seus estudantes com deficiências, incluindo ao nível pedagógico, curricular e extracurricular, todas as 16 (dezesesseis) professoras entrevistadas concordaram que estes recursos alteram e facilitam a prática pedagógica, porém ao tratar-se da promoção, o que significaria um dos objetivos principais desta pesquisa pela investigadora, apenas uma educadora respondeu afirmativamente, significando o não apreender os conteúdos pedagógicos pelo aluno, visto que apenas 06 (seis) das entrevistas responderam terem acesso a estes recursos em sala de aula. Como também, os equipamentos citados

pelas educadoras, seriam recursos comumente utilizados no meio escolar, como TV Smart Notebook, Datashow, DVD, impressora e computador, destacando-se apenas a lupa e a CAA- Comunicação Aumentativa Alternativa, como recursos mais específicos à inclusão.

Por meio destas análises levantadas, percebe-se o quanto as elucidações de Mendes e Mendonça (2015), diante dos desafios dos tempos atuais, tornam-se evidentes nas práticas inclusivas educacionais, ao descreverem da necessidade das escolas adaptarem-se às novas estratégias pedagógicas, enfatizando que o conhecimento deverá ser sempre a principal meta no cenário educacional. E, ainda, segundo os autores, o uso da TIC deverá servir como um recurso facilitador, mas de uma forma criteriosa, tendo-se o cuidado de formar professores e de adequar estes recursos aos conteúdos curriculares,

(...) a inserção de computadores, bem como qualquer outra inserção que se deseja operar no cotidiano escolar deve necessariamente ser associado a uma reflexão crítica sobre os principais fundamentos do currículo e as mudanças na formação de professores (p. 10).

Tais observações também foram analisadas no estudo de arte feito para esta pesquisa, corroborando com os resultados finais desta tese, considerando as seguintes conclusões: Rodrigues (2007) e Ribeiro (2012), ao concluírem nas suas pesquisas a importância do uso das TIC como recursos no processo da Educação Especial, porém ambos reforçam da necessidade da qualificação inicial e contínua dos professores diante destas tecnologias e, a primeira autora, relata da necessidade dos gestores, fazerem uso da legislação para adquirirem estes materiais; em seus resultados, Gonçalves (2013), ressalta o significado do uso das TIC no ambiente de sala de aula, contribuindo com a qualidade de vida das PCDs, principalmente quanto a independência nos diferentes contextos, como também, concluiu da importância da adaptação curricular, contemplando as necessidades individuais diante da diversidade; já Casarin (2014), reiterou o significado do uso das TIC como um reforço no aprendizado e o sentimento de equidade, de pertença dos estudantes com deficiências diante da aquisição do uso de tecnologias digitais; e, para Teles (2015), houve a constatação que o uso das tecnologias representam um meio facilitador no processo de aprendizagem e de socialização dos estudantes com deficiências, entretanto, reforçou da falta de formação dos professores quanto ao uso das TIC, da mesma forma este foi o resultado conclusivo de Tavares (2014), além da carência ao acesso às ferramentas tecnológicas descritas pelos professores.

#### **6.4 Análise do conhecimento quanto às perspectivas dos professores sobre os benefícios pedagógicos, ao nível curricular e extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias**

Conforme o relato da Diretora, o uso das TIC tem favorecido a promoção do aluno (infelizmente este dado não é o mesmo observado por todos os professores, conforme pôde-se analisar no tópico acima), no que se refere ao processo de aprendizagem e ano escolar, considerando ainda outros benefícios que estas tecnologias têm propiciado às pessoas com deficiências, como a interação social, autonomia e comunicação. Porém, em relação às atividades extracurriculares e psicomotoras, a entrevistada relatou o quanto estas tecnologias encontram-se distantes do cotidiano escolar em função dos custos, mas que são feitas adaptações assistivas, principalmente na Educação Infantil, visto haver nesta modalidade de ensino, um número maior de ingresso de estudantes com deficiências.

Nas análises resultantes dos professores que responderam ao questionário, principalmente em seu item 10 (dez) relacionado aos benefícios pedagógicos, ao nível curricular e extracurricular com o uso destas tecnologias durante o ano de 2017, infelizmente obteve-se um número significativo de 65 (sessenta e cinco) professores, representando um percentual de 45,45% dos que não responderam a esta questão; 14 (quatorze, 9,8%), consideraram a importância do uso das TIC nas disciplinas de Português e Matemática; 02 (dois) professores (1,45%), responderam a melhora dos alunos na disciplina de geografia; 02 (dois) professores (1,45%), consideraram interessante o uso das TIC na disciplina de artes; nas disciplinas de história e de geografia somente 03 (três) professores (2,1%), concordaram da importância do uso das TIC; 20 (vinte) professores (14% DP 11,61), consideraram significativo o uso das TIC nas diferentes disciplinas; 11 (onze) professores (7,7%), responderam que não têm acesso aos recursos tecnológicos; 01 (um) (0,7%), respondeu que o seu aluno especial não tem interesse em utilizar os recursos tecnológicos; 12 (doze) professores (8,4% DP 11,61); 04 (quatro) (2,8%), responderam que houve uma melhora da comunicação e na interação social dos seus estudantes com deficiências; 01 (um) educador (0,7%), considerou significativo o uso da TA no momento

da atenção às atividades; 02 (dois) professores (1,4%), consideraram interessante o uso das TIC no processo de alfabetização, e, por último, 06 (seis) professores (4,2%), descreveram que não tiveram estudantes com deficiências em suas classes no ano de 2017.

Apesar desta análise mais específica, os professores estão maioritariamente de acordo com a maioria dos itens que avaliam a percepção dos impactos do uso das TIC com alunos com deficiência, considerando que promove um maior sucesso destes alunos (Q.8.22, média 3,85; D. P. 1,15), que contribui para a sua maior autonomia (Q.25, Média 3,81; D.P.=1,18); para a sua melhor comunicação (Q.24, Média 3,75; D.P.=1,22); maior participação nas aulas (Q.26, Média 3,72; D.P.=1,24), maior aprendizagem (Q.23, Média= 3,69; D.P.=1,25), e por fim, para uma melhor inclusão na turma (resposta esta pouco acima do limite da indefinição avaliativa; Q.28, Média 3,27; D.P.= 1,41). Destaca-se, no entanto, o número relativamente elevado de não respostas a estas questões, que poderá relacionar-se com o número também elevado de professores que referem não usar as TIC nas suas práticas letivas.

Em relação à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as educadoras (considerando que das dezesseis somente dez educadoras responderam afirmativamente que utilizavam estes recursos da escola ou próprios, sendo duas titulares e duas de apoio das séries iniciais, e, nas séries finais com quatro titulares e duas de apoio), considerando a relevância do uso da TIC no processo de aprendizagem e em quais disciplinas (se haveria uma maior aprendizagem; se permitiria fazer uma boa adaptação curricular; se colaboraria na promoção e em quais disciplinas curriculares), nas séries iniciais, das 02 (duas) educadoras titulares consideraram relevantes o uso destes recursos, pois colaboram na aprendizagem, na adaptação curricular e na promoção das disciplinas citadas; as 02 (duas) educadoras de apoio consideraram relevantes na aprendizagem, na adaptação curricular e na promoção de todas as disciplinas. Nas séries finais, todas as 04 (quatro) educadoras titulares consideraram relevantes o uso destes recursos, colaborando na aprendizagem, na adaptação curricular e na promoção das disciplinas de ensino religioso, português, matemática; as 02 (duas) educadoras de apoio consideraram relevantes o uso destes recursos na aprendizagem, principalmente nas disciplinas de português e de matemática,

como também, ambas reconheceram da importância do uso das TIC no momento da adaptação curricular e na promoção das disciplinas citadas.

Analisando-se os três grupos de informações chega-se à conclusão que poucos professores têm formação e/ou competência ao uso das TIC, como também, poucos têm acesso aos recursos tecnológicos, visto estes materiais estarem inseridos nas salas de recursos. Da mesma forma, ficou definido no processo investigativo, que há uma expectativa dos professores que tais recursos seriam significativos como instrumentos estratégicos facilitadores na prática pedagógica inclusiva, tendo como resultante uma aprendizagem significativa nos conteúdos curriculares e extracurriculares, com uma maior possibilidade de promoção, bem como, uma melhora na autoestima, na autonomia, na interação social e comunicação, pois sabe-se que o educador tem como função primordial, mostrar ao aluno o sentido do conhecimento, sendo o seu papel, uma parte significativa no processo de aprendizado, e que o uso da informática no espaço escolar deve funcionar como mais um recursos na construção das diferentes ciências, baseando-se em epistemologias que priorizem a ação do sujeito (Jonassen, 2007).

#### **6.5 Análise das perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização**

Referente a análise da perspectiva da Diretora sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização, no sentido de uma melhor aplicação das TIC como recursos facilitadores aos alunos com deficiência, no que se refere aos recursos humanos, foi relatado da falta de interesse de alguns professores em capacitarem-se ao uso das TIC no processo da Educação Especial, considerando o acesso ao conhecimento que teriam nos manuais de instruções encontrados nas Salas de Recursos das Escolas ou nas plataformas virtuais que o MEC disponibiliza, resultando na incapacidade para lidar com tais recursos, como também, outro entrave significativo voltado aos recursos materiais, seria a dificuldade de obtenção de verba por parte do Governo Federal para aquisição de mais recursos tecnológicos, não somente para as salas de recursos, o que seria somente uma sala por escola, mas de poder proporcionar as TIC em todas as salas de aula, de todos os espaços escolares.

A análise resultante feita por meio do questionário aplicado aos professores, conforme ficou estabelecido no guião, em relação às limitações em termos de recursos humanos e materiais, seria evidenciada pelas informações recolhidas por meio de respostas às questões do bloco III.2 e III.3, sendo estas associadas às seguintes questões do instrumento de pesquisa aplicado: 07 e 08.

Em relação ao item sete, referente às capacitações realizadas nos últimos dois anos e das entidades promotoras das inscrições dos 143 (cento e quarenta e três) professores, somente 52 (cinquenta e dois) professores realizaram nos últimos dois anos algum curso de formação na área da inclusão, correspondendo a 36% do total, sendo que deste número, 10 (dez) responderam que tiveram a sua inscrição por meio da colaboração da Secretaria de Educação do Município; 03 (três) realizaram alguma formação no ambiente online; 01 (um) declarou ter utilizado recursos próprios; 06 (seis) contaram com o apoio da Secretaria de Educação de outro Município; e, os restantes não responderam a forma de que tiveram acesso à inscrição. Por estes resultados percebe-se o quanto há falta de formação na área inclusiva dos professores e, havendo a necessidade de sensibilização por parte da entidade promotora, no caso a Secretaria de Educação, visto os professores, na sua maioria não demonstrarem iniciativa própria em prol destas capacitações.

Já na questão 08, nos subitens analisados, os percentuais computados com discordância total e a concordância total, em relação às limitações quanto aos recursos humanos e materiais, constatámos já a percepção de insuficiência quanto aos recursos materiais e humanos existentes. Destacam-se ainda outras duas limitações: a de tempo para utilizar as TIC (Q.20 Média 2,49; D.P.= 1,32) e a dificuldade no uso das tecnologias (Q5. Média 2,21; D.P.= 1,24).

Pelos resultados analisados pelos professores titulares e de apoio, percebe-se que existe uma limitação significativa relacionada aos recursos materiais e humanos nas escolas diferentemente da visão da diretora, pois na sua análise a limitação maior estaria mais voltada aos recursos materiais. Da mesma forma foi verificada a necessidade de haver mais professores titulares e de apoio capacitados à prática inclusiva e aos recursos tecnológicos da Educação Especial, destacando-se apenas pela positiva o facto de professores titulares e de apoio colaborarem na definição de estratégias diferenciadas de atuação com os alunos

com deficiência (Q. 8.19; média= 3,55; D.P. 1,28), embora também a esse respeito a concordância seja pouco expressiva, revelando a possibilidade de melhorar esse quesito.

Nas entrevistas realizadas com os professores titulares e de apoio das séries iniciais e finais, em seu quinto bloco, considerando as 16 (dezesseis) educadoras titulares e de apoio das séries iniciais e finais, direcionados a análise da perspectiva sobre as limitações dos recursos existentes, no seu primeiro sub-item, considerando os humanos, materiais e financeiros; o apoio à formação de professores; e, quais seriam, os objetivos as que a TIC não têm conseguido ajudar a resolver na prática pedagógica, constatou-se que metade dos professores, tanto titulares, como os de apoio das séries iniciais, relataram que há uma limitação de recursos humanos. Já nas séries finais, somente um quarto dos professores de apoio consideraram este aspecto limitante; quanto à necessidade de ter mais recursos tecnológicos em sala de aula, todos os professores titulares das séries iniciais concordaram com esta limitação assim como a expressiva maioria dos outros professores. No que se relaciona a maior formação, metade dos professores (titulares e de apoio) das séries iniciais, relataram desta necessidade. Nas séries finais a maioria dos professores titulares e todas as professoras de apoio verbalizaram esta limitação. Metade dos professores titulares e a maioria dos de apoio, relataram da falta de recursos financeiros por parte do Município no momento de oportunizar maiores capacitações e de obterem mais recursos tecnológicos em suas escolas.

No bloco V, em seu segundo sub-item, relacionado aos entraves à utilização dos recursos existentes nas escolas, como a falta de formação; o interesse; a disponibilidade de tempo dos professores; se haveria resistência por parte do aluno em utilizar os recursos tecnológicos; e, por último, da importância do aluno ter acesso as TIC no meio doméstico, chegou-se aos seguintes dados: em relação a não formação dos professores, a maioria de ambos tipos de professores das séries iniciais, consideraram um dos entraves significativos. Nas séries finais, todos os professores colocaram a falta de formação como um grande empecilho e metade de cada tipo de educador, de ambas as séries, responderam que não há interesse em buscar novas capacitações; a falta de tempo foi respondida por metade dos dois tipos de professores das séries iniciais e pela maioria de ambos tipos de

professores das séries finais; quanto à resistência do aluno frente ao uso das TIC, somente um educador de apoio das séries iniciais (03PASIDV), relatou esta situação.

Quanto questionadas da importância de o aluno ter acesso as TIC no meio doméstico, a grande maioria das professoras afirmaram que sim. De uma forma sucinta, evidenciou-se que as limitações respondidas pelos dezesseis professores nas entrevistas, encontram-se em percentuais significativos aos itens relacionados à obtenção maior de recursos tecnológicos e na formação de ambos professores, titulares e de apoio, principalmente nas séries finais e entraves respondidos pelos professores, reforçam a necessidade de formação, maior interesse, disponibilidade de tempo e na importância dos alunos terem acesso aos recursos tecnológicos em seus ambientes domésticos.

Fazendo-se a triangulação dos três grupos analisados, ficou evidenciado que as limitações e os entraves principais estão vinculados a uma maior formação dos professores, tanto titulares, como os de apoio, sejam das séries iniciais, como as finais, nos conteúdos voltados ao processo da Educação Especial e da utilização das TIC e da necessidade de terem recursos tecnológicos em sala de aula, sendo também identificadas limitações de tempo e dificuldade de uso dos recursos.

Em se tratando de um exercício pedagógico diferenciado, tomando-se ciência de uma didática mais flexível e inclusiva, o ensino e a aprendizagem devem ser vistos pelos professores como uma prática, diariamente, inovadora, oportunizando aos seus alunos, recursos tecnológicos facilitadores ao conhecimento, como também, esta mesma reflexão deva ser uma preocupação por parte dos gestores municipais, responsáveis pelas instituições educacionais (Moran, 2008).

Diante da recolha dos instrumentos de pesquisa utilizados; dos levantamentos estatísticos descritivos e inferenciais; e, discussão destes resultados, nas diferentes análises feitas, relacionadas aos recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara com vista à inclusão das pessoas com deficiência; das percepções dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos; da perspectiva dos professores frente à utilização das tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem; do conhecimento quanto às perspectivas dos professores sobre os benefícios pedagógicos, ao nível curricular e

extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias; e por fim, dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização, pode-se chegar as conclusões que serão evidenciadas no capítulo final desta tese de doutoramento.

## Conclusão

Diante das diferentes leis internacionais e nacionais, vigentes em prol das PCDs, e destacando-se a que foi preconizada em junho de 2015, momento que o Governo Federal instituiu a Lei Brasileira de número 13.146<sup>105</sup>, relacionada à Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estando destinada no seu primeiro artigo, “(...) a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, principalmente ao que refere em seu terceiro artigo, os 14 (quatorze) itens destinados às necessidades das pessoas com deficiência, referindo-se à acessibilidade nos meios de transportes, locomoção, mobilidade urbana, comunicação (TA e TIC), moradia, mobiliário (urbano, doméstico, escolar e trabalho), etc.; concepção de produtos adaptados, incluindo TA; disponibilidade de um atendente pessoal, acompanhante ou profissional, assistido a pessoa com deficiência, seja na escola, trabalho ou residência, este trabalho investigativo foi sendo motivado em ver *in loco*, na vida prática escolar inclusiva, em que medida estaria havendo o cumprimento desta lei.

Da mesma forma, tornou-se significativo, durante a pesquisa, ter-se ciência do uso das TIC na educação inclusiva, visto da importância destas tecnologias no processo ensino e aprendizagem, recurso facilitador para ambos autores, educador e aluno, oportunizando uma adaptação curricular adequada aos conteúdos programáticos e ao sentimento de *pertença* efetiva em sala de aula (BECTA, 2003)<sup>106</sup>.

Desde o ingresso ao doutoramento, no percorrer de cada unidade curricular desenvolvida, todas as fundamentações teóricas e trabalhos realizados, foram vinculados com a proposta inclusiva, no sentido de ir-se aprofundando na trajetória traçada.

A tomada de consciência entre a relação da globalização com a educação intercultural, fez com o investigador se preocupasse, com o embasamento em diversos autores, como Morin (2001), Seabra (2015), Santos (2006) e Morgado (2009), com os discentes heterogêneos, cada vez mais presentes dentro dos ambientes escolares,

---

<sup>105</sup> [planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

<sup>106</sup> Disponível em <https://dera.ioe.ac.uk/14706/>, texto: 15009MIG2791\_Redacted.pdf.

principalmente os estudantes com deficiências, assim como com a necessidade de promover uma educação para todos, quer no tocante à interrelação social quer à aprendizagem.

Diante desta reflexão, procurou-se descrever as diferentes trajetórias traçadas na história pelas pessoas com deficiências e o aprimoramento das diversas leis, nacional e internacional, por diversos países e os documentos produzidos por organizações de renome significativo no cenário mundial, tais como a OCDE, Banco Mundial, FMI, UNESCO, cujo objetivo principal preconizado, o direito da PCD a uma educação equânime.

Para tanto, foi necessário investigar, no microcosmo do campo estudado, a sensibilização dos autores desta pesquisa, envolvendo a participação do Governo Municipal da cidade de Taquara e a competência dos professores titulares e professores de apoio das escolas de ensino fundamental do Município, no que se refere ao processo da Educação Especial nas escolas regulares, a ciência da importância e da utilização das TIC em suas práticas pedagógicas, visto serem estes recursos, conforme descrito no capítulo II, meios facilitadores na aprendizagem e na comunicação das pessoas, independentemente de serem pessoas com deficiências ou não.

Durante o processo metodológico, optou-se por uma pesquisa mista, visto da necessidade de quantificação e de qualificação dos dados a serem analisados, propiciando assim, um maior detalhamento do comprometimento, da formação e das práticas pedagógicas, recolha de dados junto de grupos diversos de intervenientes no processo educativo: com a diretora, os professores titulares e os de apoio envolvidos com estudantes com deficiências. Foram assim elaborados, validados e aplicados guíões de entrevista semi-estruturada com a Diretora da Secretaria Municipal de Educação e com os professores titulares e de apoio, bem como um questionário aos professores titulares e de apoio das escolas frequentadas por estudantes com deficiências. Estes dados foram ainda complementados pela análise de documentos.

Na apresentação dos dados com as análises de conteúdo, documental, estatística e na discussão de dados, feitas por meio dos documentos coletados, dos questionários aplicados e das entrevistas semiestruturadas e suas triangulações, conforme as variáveis levantadas e as questões norteadoras desta investigação foi possível intentar responder

aos objetivos elencados para a presente tese. Conclui-se que os recursos tecnológicos disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara com vista à inclusão das pessoas com deficiência e a percepção dos professores relativamente ao seu nível de competência na utilização das TIC encontram-se numa quantificação e qualificação, respectivamente, insuficientes face ao número de estudantes com deficiências, matriculados nas escolas, como pode ser constatado na discussão de dados. Referente aos recursos tecnológicos, principalmente nos ambientes de sala de aula, conclui-se que há pouco material disponível, verificação também analisada no estudo de arte, na pesquisa de Tavares (2014) e de Rodrigues (2007), ao referirem-se da dificuldade dos professores terem acesso às TIC por diversos motivos, entre eles, o financeiro.

Outro assim, constatou-se, nas análises, documental e na entrevista com a diretora, que há uma sensibilização e um comprometimento por parte do Governo Municipal em capacitar cada vez mais e continuamente, um número maior de professores nos conteúdos da Educação Especial, introduzir uma quantidade maior de recursos tecnológicos em todas salas de recursos das escolas faltantes, como também, *a posteriori*, em todas as salas das escolas municipais, apesar de estarem conscientes do impasse existente do recebimento de verba federal, havendo uma *lentidão* no processo final de concretização deste apoio financeiro pós- projetos. Este mesmo resultado foi apontado nas investigações de Rodrigues (2007), Ribeiro (2012), Tavares (2014) e de Teles (2015), autores do estado da arte apresentado na introdução desta pesquisa, correlacionando-se com as dificuldades econômicas do país (Brasil) com a falta de formação dos professores e o não reconhecimento dos direitos das PCDs ao acesso as TIC, denotando os problemas financeiros, também, para a inserção de novas tecnologias e material pedagógico da Educação Especial, como as TAs (Tecnologias Assistivas), CAA (Comunicação Alternativa Aumentativa).

Diante do que encontra-se explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), quanto à formação de professores para a educação básica, a organização curricular das instituições, e os resultados desta pesquisa, concluiu-se que, até a presente data, ainda está a desejar uma formação educacional orientada a capacitar

o futuro educador para a aprendizagem do aluno, o seu acolhimento e o trato da diversidade, o enriquecimento cultural e, o aprimoramento de práticas investigativas.

Da mesma forma, há uma distância na prática pedagógica do uso das TIC, conforme o que determina a resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002, artigo 2, itens V, VI e VII, mesmo terem se passados 17 (dezessete) anos, quando proferiu:

[...] é aconselhável ainda a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares; o uso da tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; e desenvolvimento de hábitos de colaboração e do trabalho em equipe.

Outra constatação significativa analisada, foi a que professores de apoio, responsáveis de passarem diretamente as instruções dos conteúdos curriculares aos estudantes com deficiências, caracterizaram-se por terem uma média de faixa etária em 24 anos e 7 meses (DP: 10,67), com uma formação de nível superior incompleto (1,94; DP: 0,52), com tempo de docência 2 anos e 4 meses (DP: 3,80), e atuando com estudantes com deficiências há 1 ano e 9 meses (DP: 6), ou seja, muito jovens e com pouca formação em relação à caracterização dos professores titulares, onde a média da faixa etária deu-se em 37,42 anos (DP: 9,73), com uma formação de nível superior completo (3,22; DV: 0,93), tendo tempo de docência 14,05 anos (DP: 7,85 ), e atuando com estudantes com deficiências há 8,34 anos (DP: 5,40).

Acredita-se que os professores de apoio, como também, todos os titulares, deveriam estar melhores amparados, principalmente no está preconizado no parecer nº 17/2001 do CNE, citado na introdução deste trabalho, pois além da reforçar a necessidade de uma formação inclusiva inicial e contínua, reitera a competência ao uso das tecnologias na educação especial, sendo esta legislação federal, o elo norteador de análise de todo este processo investigativo, no sentido de tomada de conhecimento dos direitos das PCDs.

Os dados recolhidos por questionário salientam, por outro lado, uma perspectiva mais otimista destes professores de apoio quanto ao uso das TIC e ao trabalho com PCDs, podendo residir na sua formação a chave para a implementação efetiva do preconizado na lei.

Nos itens relacionados com a perspectiva dos professores frente à utilização feita das tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem, os benefícios pedagógicos, ao nível

curricular e extracurricular, resultantes da utilização destas tecnologias, ficou evidenciado que a maioria dos participantes consideraram significativos o uso das TIC, considerando-as como recursos facilitadores, não somente nas práticas pedagógicas voltadas aos conteúdos curriculares e extracurriculares, mas também, na melhoria da autoestima, autonomia e socialização. Da mesma forma esta conclusão também foi delineada na pesquisa de Ribeiro (2012) e Teles (2015), sendo reconhecido o benefício do uso das TIC nos espaços escolares, pois os autores concluíram em suas pesquisas que estes recursos representavam um papel coadjuvante, facilitador e promotor da escola inclusiva, porém ressalta que o seu aproveitamento está na dependência de profissionais qualificados, com formação contínua, como também, a necessidade de buscar na legislação, quando necessário, a verba direcionada à aquisição dos recursos tecnológicos nos diferentes ambientes educacionais.

No último objetivo desta pesquisa, direcionado às perspectivas dos vários intervenientes sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização, ficaram explicitados os quesitos da necessidade de formação inicial e contínua dos professores e da aquisição das TIC, principalmente nas salas de aula e em número não tão expressivo, o acesso dos alunos a adquirirem recursos tecnológicos em seus ambientes domésticos, facilitando não somente o aprendizado, mas também, o que foi concluído na pesquisa de Gonçalves (2013) e de Casarin (2014), da importância destes recursos na melhoria de qualidade de vida das PCDs, sob todos os aspectos de vida cotidiana, promovendo a equidade entre os indivíduos, como também, meios de comunicação e de aprendizagem no processo de adaptação curricular, conforme o tipo de deficiência. As limitações de formação de professores, acesso e adequação dos recursos, e ainda de tempo disponível foram também apontadas.

Como foi destacado no capítulo III, e já no término do seu prazo, tem-se no Brasil a regulamentação que orienta a Educação Especial por meio do PNE (2011-2020), que deveria abranger todos os educandos com deficiências, por meio de propostas inclusivas em todas as modalidades de ensino, básica à superior, sendo que cada instituição de ensino deveria constar com o AEE, disponibilizando serviços e recursos adequados às

necessidades dos educandos e professores, em turmas, preferencialmente, no ensino regular.

Tem-se ciência da necessidade de ter-se uma *escola para todos*, conforme Slee (2012) elucida, ao descrever o tipo de instituição que deve ser ofertada aos novos alunos diante do cenário diversificado, preconizando não somente a infraestrutura, mas também, a formação dos recursos humanos, a construção de um projeto político pedagógico capaz de favorecer a inclusão e a sensibilização de toda uma comunidade:

Precisamos estar nos perguntando que tipo de instalações escolares são necessários para todas as crianças neste século que irá construir o conhecimento, habilidades e disposição para trabalhar e remodelar o mundo do futuro? (...) Temos tudo a ganhar com a autêntica representação da diversidade. As melhorias necessárias no currículo, a pedagogia e a avaliação, projeto de escola e o estabelecimento do envolvimento das comunidades é bom para todos os alunos e educadores (p. 11).

Porém, infelizmente, o que ficou constatado nesta pesquisa foi que esta prerrogativa inclusiva ainda não funciona com equidade nos espaços escolares investigados e que, certamente os resultados negativos não são causados pelo Governo Municipal, pois pode-se constatar a sensibilidade e os esforços dos gestores em fazer valer os direitos das PCDs. O que fica evidenciado é a dificuldade do Governo Federal em fazer valer, na vida prática, o que preconizam as diferentes legislações, internacional e nacional, em prol de uma educação para todos, oportunizando direitos iguais aos alunos com deficiência e competências adequadas aos seus docentes.

Retomando a elucidação de Slee (2012), e, como investigadora, tendo uma experiência em atuar na área de inclusão há mais de 30 anos, sinto-me à vontade para citar alguns itens que considero significativos diante de uma escola inclusiva que tenha como preocupação central as funções de instruir e de socializar em condições de igualdade, deixadas como sugestões de melhorias a implementar:

1. Professores habilitados, conhecedores, além dos conteúdos curriculares, mas também do processo evolutivo psicomotor, e das diferentes modalidades de ensino, no sentido que possam perceber preventivamente prejuízos emocionais, sociais, cognitivos, motor ou sensorial no aluno, principalmente na Educação Infantil, tornando assim, o processo pedagógico satisfatório para ambas as partes;

2. Ambientes de salas de aula e/ou oficinas pedagógicas, devem oferecer os recursos facilitadores necessários para que as diferentes deficiências, para que as PCDs possam se apropriar dos conhecimentos escolares, evitando-se assim, o afastamento emocional destes alunos dos espaços educacionais;

3. Educador, bem como os diversos profissionais que compõem o Núcleo de Apoio Técnico (profissionais das áreas de reabilitação, como: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta), devem ser capazes de avaliar as PCDs focalizando todas as áreas de desenvolvimento: (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação, percepções sensoriais, habilidades, potencialidades e uso de adaptações necessárias);

4. Educador capacitado para analisar o nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e aos que serão desenvolvidos nas outras séries), bem como, no momento do processo avaliativo final, seja de uma forma descritiva ou não, deverá repassar para o Conselho de Classe a Avaliação Interdisciplinar do aluno.

5. Quando não houver Núcleo de Apoio Especializado (NAE), na escola, os gestores educacionais devem buscar junto aos gestores municipais, serviços especializados na área de reabilitação interdisciplinar para avaliar a utilização dos recursos materiais, softwares educativos específicos, como por exemplo, sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral, bem como, órteses, equipamentos e mobiliários, favorecendo assim a aprendizagem de todos os alunos, e em alguns casos, solicitar encaminhamento médico fisiatra, neurológico e/ou psiquiátrico, como por exemplo, transtornos convulsivos; agitação psicomotoras, seguidas de episódios de agressividade verbal/ física/ auto; delírios; alucinações; alterações significativas de tônus (hiper ou hipotonia), podendo ser acompanhadas por espasticidades que impossibilitam os movimentos voluntários.

6. Educador deve procurar desenvolver uma sensibilidade quanto ao estilo de aprendizagem do aluno especial, considerando a motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipo preferencial de

agrupamento facilitando a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender;

7. Formação contínua do educador no que se refere às ciências humanas, didática pedagógica, adaptação curricular e ao uso dos recursos facilitadores, TIC e TA;

8. Capacitar motoristas, serventes, e merendeiros nas tarefas que envolvam alimentação, vestuário, higiene, uso de órteses, cuidados posturais e de transferências, no caso de cadeirante;

9. Secretaria da escola deverá providenciar pasta documentativa clínica, diagnóstica, medicamentosa, bem como, todo processo evolutivo escolar por conteúdo disciplinar e das metodologias utilizadas para com o aluno especial, facilitando assim o corpo docente no momento de promoção de ano escolar;

10. A mobilidade escolar deve contemplar todas as adaptações necessárias as diferentes deficiências.

11. Maior comprometimento dos gestores escolares, buscando um trabalho uníssono com o Governo Municipal, no que envolve a *educação para todos*, preocupando-se não somente em fazer valer os direitos do aluno especial no espaço escolar, mas a extensão das necessidades, TIC e/ou TA, no ambiente doméstico; e por último,

12. Entrelaçamento maior por parte do Governo Municipal e o MEC, no sentido de sensibilização e de concretização de fazer valer os direitos das PCDs, que se encontram preconizados nos diferentes pareceres federais.

Este processo investigativo, por ter implicações práticas e, diante das suas conclusões, procurou-se de uma forma singela, informar e sensibilizar os gestores responsáveis pela SMECE e os professores envolvidos, a irem em busca dos direitos das PCDs em relação às esferas estadual e federal, fazendo valer o que preconiza a legislação vigente ao dar o amparo legal a esta população merecedora de recursos facilitadores durante a sua trajetória escolar, em seus ambientes domésticos, promovendo uma aprendizagem significativa, melhora nas relações pessoais, comunicação, autonomia e autoestima; uma maior formação inicial e contínua do corpo docente, titulares e de apoio; bem como, na temática inclusiva, com extensão à competência nas TIC.

Por ser uma pesquisa pioneira nestas instituições de ensino, e por ter-se ciência que o processo investigativo é um trabalho contínuo, acredita-se que muitos outros novos estudos surgirão para dar um melhor aprofundamento às questões norteadoras desta tese, bem como, novos resultados.

Acredita-se que esta investigação teve como limitação, a não investigação se os professores detiam conhecimento em relação aos seus direitos da oportunidade de formação inclusiva (inicial e contínua) voltada ao uso das tecnologias como meios facilitadores de comunicação, socialização e de aprendizado; e também, do direito de terem em suas salas de aula, além do professor de apoio, recursos tecnológicos voltados as necessidades dos seus alunos. Como sugestões de pesquisa, propõe-se a investigação do quanto os gestores educacionais têm conhecimentos das diferentes legislações, municipal, estadual, federal e internacional em prol do processo da Educação Especial no que se refere ao acesso e aquisição aos diferentes recursos tecnológicos em relação as diversas patologias, bem como, do direito à formação inicial e contínua dos professores aos uso das TIC, desde a educação básica à formação superior.

Finalizando, acredito assim como Werneck (1997), ao destacar, "*Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não*" (p.58)



## Referencial bibliográfico

- Adiron, F. (2010). Educando na Diversidade. In F. B. Licht & N. Silveira (Orgs.), *Celebrando a Diversidade- Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão*. São Paulo. Disponível em: [http://feapaesp.org.br/material\\_download/64\\_Celebrando%20a%20diversidade.pdf#page=119](http://feapaesp.org.br/material_download/64_Celebrando%20a%20diversidade.pdf#page=119)
- AERA (2011). Code of Ethics American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40 (3), 145-156.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (3ª. ed.). Reino Unido: CSIE. ISBN no Brasil: 978-85-899-43-15-4. Disponível: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alba, M., Hernandez, F., et al. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, P. R. (201). O Brasil e o FMI desde Brettonwoods: 70 anos de história. *Revista Direito GV*, 10(2), 469-496. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v10n2/1808-2432-rdgv-10-2-0469.pdf>
- Alves, L. R. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Síntese elaborada pelo conselheiro Luiz Roberto Alves Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro) Resolução CNE/CEB nº 4/2010.
- Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, 2.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas, in S. R. Stoer *et al.* (org.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 163-208). Porto: Afrontamento.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estrutura global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125. Disponível em: [rccs.revues.org/1051#ftn1](http://rccs.revues.org/1051#ftn1)
- Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016). *Todos pela Educação*. ONG, ed. Moderna, São Paulo- SP. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>
- Aranha, M. S. F. (1991). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 3(2), 63-70.
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Arce, A. (2002). *A pedagogia na “Era das Revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados.
- Ball, J. S. (2001). *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Banco Mundial (1995). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. p. cm. (El desarrollo en la práctica). ISBN 0-8213-3411-5. disponível e acessado em 23 abril de 2018 no site: [wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS](http://wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS)
- Banco Mundial e Organização Mundial de Saúde (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. tradução Lexicus Serviços Linguísticos- São Paulo: SEDPCD. Disponível em: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- Banco Mundial. (BM). History. Site oficial acessado em 23 abril de 2018 e disponível em: [www.bancomundial.org/es/about/history](http://www.bancomundial.org/es/about/history).

- Banco Mundial. (BM). *Piauí: Pillars of Growth and Social Inclusion Project*. Disponível e acessado em 23 abril de 2018 no site oficial em [projects.worldbank.org/P129342?lang=pt](http://projects.worldbank.org/P129342?lang=pt)
- Barbosa, A. F. (2010). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: 2005-2009, Survey on the use of information and communication technologies in Brazil: 2005-2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-edicao-especial-5anos.pdf>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I, Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through Education*. Council of Europe, secretariat General.
- Batista, C. A. M. (2004). *Inclusão: construção na diversidade*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias.
- Batista, C. A. M. (2006). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP.
- Baumel, R. C. R. (2004). Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão, *Educar*, 24, 149-161.
- Belloni, M. L. (2001). *Educação à distância* (2ª edição). Campinas, SP: Autores Associados.
- Bersch, R. (2017). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: Assistiva. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)
- Betts, D. N. (1998). Novos paradigmas para a educação. *Revista do VII Cogeime*, 13, 133-138.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion- developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. (org.), (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Branco, M. R., & Quelhas, H. P. (2011). *O Uso das TIC por jovens com Trissomia 21 do Ensino Básico: Um estudo de caso*. Trabalho de Mestrado Educação Especial - Domínio

Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm).

Brasil (1989). Lei 7.853. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm).

Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)

Brasil (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Brasil (1996). *Leis de Diretrizes e Bases* Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>.

Brasil (2001). Decreto 3.956: Promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível no Site da FADERS- Acessibilidade e Inclusão. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/29>.

Brasil (2001a). Decreto nº 3.956 de 08 de Outubro de 2001. Ratifica a Convenção de Guatemala. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/29>.

Brasil (2001b). Plano Nacional de Educação- PNE. Parecer do Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível no *portal.mec.gov.br* › cne › ... › *CEB017\_2001.pdf*.

- Brasil (2006). *Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. ISBN 85-7365-469-4. Disponível em: [www.miltonmonti.com.br/.../legislacao\\_portadoresdeficiencia.pdf](http://www.miltonmonti.com.br/.../legislacao_portadoresdeficiencia.pdf).
- Brasil (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf).
- Brasil (2014). Plano Nacional de Educação- PNE. Aprovação do Nono Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)
- Brasil (2015). Lei de número 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- Brasil- MEC. (2009). Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva* – Brasília: CORDE, 138 p.
- Brasil- MEC. (2014). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*- Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria da Educação Especial*- MEC; SEESP, 79 pgs. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf).
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil, Ministério de Educação e Cultura (2001). Parecer CNE/ CEB 17/2001. Despacho do Ministro em 15/08/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/08/2001, seção 1, p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>.

- Brasil, Ministério de Educação e Cultura- MEC. (1973). Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>.
- Brasil, Ministério de Educação e Cultura- MEC. (1995). Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2013). Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, Decreto no. 7.612. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) (2003). *What the Research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion. BECTA ICT Research*. Disponível em <https://dera.ioe.ac.uk/14706/>
- Brunner, J. J. (2004). Educação no encontro com as novas tecnologias. In: J. C. Tedesco (Org.), *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez Editora.
- Cabecinhas, R. (2004). Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. *Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação*, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 21-24 de abril.
- Candau, V. M. (2002). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-185. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>
- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, XXII (77), 207-227. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>.
- Capovilla, F. C. (1997). Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. *Boletim Educação/ UNESP*, n. 1.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da Investigação– Guia para Autoaprendizagem (2.ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2008). Educação Intercultural. In A. Matos, & M. Lages (Coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade*. Lisboa: ACIDI.
- Carvalho, A. V. N. (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação*, 3 (60), 503-523.
- Carvalho, E., & Soares. N. (1997). *Educação especial: deficiência mental*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial.
- Carvalho, R. E. (2005). Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação. *Revista da Educação Especial*, 3(2), 29-34.
- Carvalho, R. E. (1997). *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R. E. (2002). *Removendo Barreiras para a aprendizagem* (4.ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2005). *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. (2.ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Casarin, M. M. (2014). *O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência*. Tese de Doutorado, Universidade do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/98598>
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 7– 28.
- Castell, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, A. S. A., Souza, L. R. & Santos, M. C. (2011). Proposições teóricas para a inclusão da Tecnologia assistiva no currículo Escolar da educação básica. *Sitientibus*, 44, 145-158.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Coelho, A. C., & Correia, J. A. C. L. (2019). A banalização da injustiça social e a pedagogia do sofrimento: categorias para pensar a educação sob o neoliberalismo. *Contrapontos*, 19(1), 90-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p90-103>
- Comissão Europeia (2003). *Comunicação da Comissão: Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa*. Bruxelas, Comissão Europeia.
- Congresso Internacional Sociedade Inclusiva (2001). *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Montreal- Canada. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Conselho Nacional de Educação (2001). Parecer CNE/CEB 17/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf).
- Conselho Nacional de Educação (2002). Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Diversidade e Equidade em Educação*. Lisboa: CNE. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVRO\\_Div\\_Equid\\_Educ.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Div_Equid_Educ.pdf)
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidade Educativa Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correr, R. (2003). *Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade*. Bauru: EDUSP.
- Costa, G. J. M. (2004). *Globalização e a perda da identidade do Estado-nação*. Monografia apresentada como requisito parcial de avaliação, no curso de Especialização em Pensamento Político Brasileiro: Em julho de 2004. Disponível em <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/getulio.html>
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their

- 118<sup>th</sup> Ministerial Session. Strasbourg, 7 May. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) [Consultado a 13/08/2019].
- Crippa, R. M., & Vasconcelos, V. O. (2012). Educação Inclusiva: uma reflexão geral. *Cadernos da FUCAMP*, 11(15), 155-176.
- Cruz, R. E. (2003). Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. *Educar*, 22, 51-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf>
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dale, R. (2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, 30(108), 867-890.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: UNESCO /ASA.
- Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. UNESCO/OREALC (en prensa) *VII<sup>as</sup> Jornadas de Cooperación Ibero America sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, M.E.-Riinee. Madrid, Espanha, 8 AL 12 de março de 2010. Disponível em [unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf)
- Estevão, C. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2) 35-52. <https://doi.org/10.21814/rpe.13965>
- Fabrício, N. M. C., & Souza, V. C. B. (2014). A inclusão escolar e a nossa realidade educacional. *Portal Guia Escolas*. Disponível em:

[www.portalguiaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/espaco-educacional/a-inclusao-escolar-e-a-nossa-realidade-educacional-nivea-maria-de-carvalho-fabricio-e-vania-carvalho-bueno-de-souza/](http://www.portalguiaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/espaco-educacional/a-inclusao-escolar-e-a-nossa-realidade-educacional-nivea-maria-de-carvalho-fabricio-e-vania-carvalho-bueno-de-souza/)

- Feijó, M. C. (2007). O Garoto Selvagem em Três Tempos- Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. *FACOM*, 18, 4-11. Disponível em: [http://www.fAAP.br/revista\\_faap/revista\\_facom/facom\\_18/martin.pdf](http://www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf)
- Filho, T. A. G. (2019). *Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 346 f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador Bahia. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>
- Filho, T. A. G., & Damasceno, L. L. (2002). As Novas Tecnologias e as Tecnologias Assistivas - Utilizando os Recursos de Acessibilidade na Educação. *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial*. Fortaleza, MEC.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1), 37-69. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial-Programa de Estimulação Precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formichella, M. (2014). Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n1.2014>
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1) 5 – 20. disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um olhar sobre a Inclusão](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o)
- Fundo Monetário Internacional (FMI). (2015). Guiné Bissau, Temas Relacionados. Relatório do FMI no 15/195. Disponível em: [www.imf.org/external/lang/portuguese/pubs/ft/SCR/2015/cr15195p.pdf](http://www.imf.org/external/lang/portuguese/pubs/ft/SCR/2015/cr15195p.pdf).

- Libâneo e Oliveira (1998). *Novo Curso de Direito Civil - Parte Geral*, Vol. I. 17 ed. São Paulo: Saraiva.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora: Portugal.
- Geertz, C. (1998). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª. Ed.). São Paulo: Atlas.
- Gilles, T. R. (1983). *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU.
- Giroto, C. R. M. Poker, R. B. & Omote, S. (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- Global Campaign for Education (2004). *Learning to survive: How education for all would save millions of young people from HIV/AIDS*.
- Global Education Week Network & Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (2002). Guia Prático para a Educação Global. Conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/documentos-importantes/>
- Gonçalves, J. R. (2013). *As tecnologias de informação e comunicação como recurso à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutorado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/5334>
- Goulão, M. F. & Baia, S. (2010). Distance Learning- A Strategy for Lifelong Learning (versão portuguesa) (pp.55 - 65). *Horizons in Education*. Atenas: Gregory Papanikos & Nicholas Pappas Editores.
- Goulão, M. F. & Baia, S. (2013). *Diversidade Cultural e Social dos alunos*. In F. H. Veiga (Org.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.633-675). Lisboa: Climepsi Editores.

- Gouvêa, S. F. (1999). *Os caminhos do professor na Era da Tecnologia*. Acesso Revista de Educação e Informática, 9 (13).
- Grupo de Lisboa (1994). *Limites à Competição*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Guimarães, M. (2008). Abordagem Holística na Prática do Design Universal. In: R. M. Corrêa (Org.), *Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva*. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG.
- Gusmão, N. M. (2000). Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, 5(2), 9-28.
- Held, D., & McGrew, A. (2001). *Prós e contras da globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Ianni, O. (1998). *Teorias da Globalização* (5.ª Ed.). Civilização Brasileira.
- Ilharco, F. (2008). Interculturalidade e Novas Tecnologias. In M. Lages, T. Matos (Orgs.), *Portugal: Percursos de Interculturalidade*, Volume V (pp.141-184). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Instituto Paradigma. Relatório Mundial sobre a Deficiência. Disponível em: [institutoparadigma.org.br/biblioteca/livros/outras-publicacoes/321-relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia](http://institutoparadigma.org.br/biblioteca/livros/outras-publicacoes/321-relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia).
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- Júnior, S. D. S., & Costa, F. J. (2014). *Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion*, *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, 15, 1-16. Disponível em: [www.revistapmkt.com.br](http://www.revistapmkt.com.br)
- Júnior, W. P., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, 39(4), 1137-1152. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>
- Kenski, V. M. (2003). *Learning mediated by the technology*. Revista Diálogo Educacional, 4(10), 47-56.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kornhaber, M.L., Griffith, K. & Tyler, A. (2014). It's not education by zip code anymore – but what is it? Conceptions of equity under the Common Core. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (4), 1-29. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n4.2014>

- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1995). *Metodologia do Trabalho Científico* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII, 3 (57), 371 – 389.
- Lemes, E. S. (2011). *Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas o cotidiano escolar*. Dissertação para mestrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Leonardo, N. S. T., Bray, C. T. & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão Escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 289-306. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf>
- Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Lopes, J.L. (1981). *Pestalozzi e a educação contemporânea*. Duque de Caxias: Centro de Editoração e Jornalismo da AFE, 1981.
- Magiar, S., & Shambaugh, N. (2001). A Reflexive Model for Teaching Instructional Design. *ETR&D*, 49(2), 69–92. ISSN 1042–1629.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo - Memnen: Ed. SENAC.
- Mantoan, M. T. E. (2000). *O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência*, Texto publicado em Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60, disponível em <http://www.bancodeescola.com/verde.htm>.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.

- Mantovanini, M. C. (2001). *Professores e Alunos Problemas: Um Círculo Vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Manzini, E. J. (2003). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Departamento de Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq
- Marchesi, Á., & Martin E. (1995). Da Terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mattos, P. L. C. L. (2005). A estruturação de dissertações e teses em administração: caracterização teórica e sugestões práticas. *Revista de Administração Contemporânea*, 39(4), 823-47.
- May, T. (2001). *Pesquisa social. Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Medeiros, C. H. S., Salles, A. M. A., Manhães, E. K. & Mattos, M. C. (2014). A construção de práticas inclusivas e o uso das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula. *Linkania- Revista Científica*, 10(1), 78-94. ISSN: 22366660
- Mendes, E. E. G. (2001). O planejamento de serviços para indivíduos com necessidades educacionais especiais no Brasil. *Educação Especial no Brasil*". UFSCar, São Carlos.
- Mendes, G. L. (2015). Technology is the answer, but what was the question? About policies of technology insertion in schools and curricular changes. *European Journal of Curriculum Studies*, 2(1), 233-244. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/83>
- Mendes, R. H. (2017). *A miopia do modelo segregador de ensino*. Artigo apresentado na Tribuna News. Campo Grande- MS. Disponível em: [www.tribunanews.com.br/artigos/a-miopia-do-modelo-segregador-de-ensino-rodriigo-hubner-mendes](http://www.tribunanews.com.br/artigos/a-miopia-do-modelo-segregador-de-ensino-rodriigo-hubner-mendes).

- Mendes, S. R. (2004). *A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados*. 25ª Reunião da ANPED. GT 8. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acessado em 11/04/2016.
- Mesquita, A. M. A. (2007). *A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2007. Artigo disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1656/1/Dissertacao\\_FormacaoInicialProfessores.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1656/1/Dissertacao_FormacaoInicialProfessores.pdf)
- Militão, S. C. N., Militão, A. N. & Perboni, F. (2011). Do PNE/2001 ao Novo PNE (2011-2020): *O financiamento da educação em análise*. Trabalho apresentado no Eixo Temático: Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Agência Financiadora: não contou com financiamento, X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, PUC do Paraná- Curitiba de 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em [educere.bruc.com.br > CD2011 > ... > 5866\\_3462.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/.../5866_3462.pdf).
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde (9.ª ed.)*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262.
- Monteiro da Cruz, M. & Monteiro, A. (2013). Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual. *Education Policy Analysis Archives*, 21(74), 1-33. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1326>
- Morais, A. M. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2),75-104.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 3(1), 137-144.
- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2004). *Novas tecnologias e mediação tecnológica (8.ª Ed.)*. São Paulo: Papirus.

- Moreira, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In: T.T. Silva, T.T. & A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, H. F., Michels, L. R. & Colossi, N. (2006). Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiências: um compromisso com o ensino superior educacional. *Revista Escritos sobre Educação*, 5(1), 19-25. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eeduc/v5n1/v5n1a04.pdf>
- Morgado, J. C. (2006). Globalização e (re) organização do ensino superior: perplexidades e desafios. *Perspectiva*, 24 (1), 205-228. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (3ª ed.). São Paulo: Cortez, Brasília.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A. & Schneider, B. L. (2009). Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in education research. *Educational Researcher*, 38, 501-517.
- Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em [unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf)
- Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Carta Magna em 20 de novembro de 1989. Disponível em [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)
- Nações Unidas (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)
- Nanni, A. (2003). *Buone pratiche e metodi didattici per educare all' interculturalità*. Cem/mondalità (agosto-settembre).
- Nkomo, S. M., & Cox Jr., T. (2007). Diversidade e identidade nas organizações. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Orgs.), *Handbook de Estudos Organizacionais: Modelos de*

- análise e novas questões em estudos organizacionais* (pp. 332-358). São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nunes, J. F., Almeida, G. S. & Rocha, G. O. R. (2014). Formando professores para uma escola inclusiva: os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia das séries públicas localizadas em Belém- Pará em análise. *Revista Eletrônica Marupíira*, 1(1), 75-90. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/marupiira/article/view/433/0>
- OECD (Centre for Educational Research and Innovation) (2003). *Síntese- Análise das Políticas Educacionais*. Disponível em <http://www.oecd.org/education/innovation-education/20946947.pdf>.
- OECD (Centre for Educational Research and Innovation) (2010). *Educating Teachers for Diversity: meeting the challenge*. Chapter 12 *Classroom practices for teaching diversity: an exemple from Washington State*. United States by Geneva Gay.
- Oliveira, A. A. S., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 511-524. Disponível em [www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf).
- Oliveira, A.P. (2002). *Discurso da exclusão na escola*. Joaçaba: UNOESC.
- Oliveira, J.F. & Libâneo, J. C. (1998). A educação: sociedade contemporânea. *Revista Fragmentos de Cultura*, 8(3), 567- 612.
- Oliveira, L. M. B., Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência (2012). *Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência*. / Brasília: SDH-PR/SNPD. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/pesquisas-demograficas>

- Oliveira, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30 (108), 739-760. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf).
- OMS- Organização Mundial da Saúde. (2012). *World Report on Disability*. Relatório mundial sobre a deficiência/ World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos- São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf).
- ONU (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.
- Organização das Nações Unidas- ONU (2015). Agenda Global de Educação 2030. *Projeto Educação para o século XXI*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.
- Organização Mundial de Saúde e Banco Mundial. (2011). Relatório Mundial sobre a Deficiência. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf;jsessionid=BCB9112D67EF82C71CC680CC1CA4F631?sequence=4](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=BCB9112D67EF82C71CC680CC1CA4F631?sequence=4)
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 371-398.
- Payet, J. P. (2005). A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. *Análise Social*, XL (176), 681-694.
- Pena, R. F. A. (2017). Fórum Social Mundial. *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/forum-social-mundial.htm>. Acesso em 02 de abril de 2017.
- Penteado, M. (2000). *A Informática em ação - Formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Olho d'Água.
- Pereira, A. M. (2001). Informação, globalização e educação: desafios de uma nova era. *Informação & Informação*, 6 (2), 91-98.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote// I.I.E.

- Perrenoud, Ph. (1999). *Pedagogia diferenciada das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Pina, A. P. B. (2005). *Investigação e estatística com o Epilnfo*. Gabinete de investigação e estatística. Delegação regional do Algarve do instituto de drogas e toxicod dependência.
- Platão (2010). *A República*. Texto Integral. Tradução de Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33, 143-156. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf)
- Pletsch, M. D., Rocha, M. G. S & Oliveira, M. C. P. (2016). Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. *Revista Linhas*, 17(35). 102-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016102>
- Portal Brasil (2014). *Cresce inclusão em salas de aula*. Publicado em 18/04/2011 12h04 última modificação: 28/07/2014 14h04. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/04/cresce-inclusao-de-deficientes-em-sala-comum>
- Portal Brasil. (2017). Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira, Relatório, disponível em: [portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913).
- Portal Brasil. (2017). FMI projeta crescimento para economia em 2017 e 2018. Relatório: *Perspectivas da Economia Global*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/04/fmi-projeta-crescimento-para-economia-em-2017-e-2018>.
- Portal EBC- Empresa Brasil de Comunicação (2012). *Pessoas com deficiência representam 24% da população brasileira, mostra censo*. Disponível em <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-06-29/pessoas-com-deficiencia-representam-24-da-populacao-brasileira-mostra-censo>

- Portela, E. (1992). Condições culturais da educação. *Estudos Avançados*, 6(16), 65-72.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141992000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000300006)
- Portugal (2005) Lei n.º 49/2005. Diário da República, 1.ª série - A - n.º 166 - 30 de agosto de 2005. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Prado, M. E. B. B., & Freire, F. M. P. (2001). A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: F. M. P. Freire, & A. Valente (Orgs.), *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Radabaugh, M. P. (1993). *Study on the financing of assistive technology devices of services for individuals with disabilities- A report to the president and the congresso of the Unitet State, Nacional Council on Disability*, março 1993.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 223-244.
- Rêgo, J. A. (2010). *A importância das TIC na promoção de uma escola inclusiva*. Artigo descrito na Revista Educare.pt. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12591&langid=1>
- Ribeiro, J. E. M. (2012). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/9198>
- Robertson, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407- 422.
- Rodrigues, A. S. (2007). *A informática como uma ferramenta de apoio à deficiência visual*. Tese de Doutoramento, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14220>
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, no.41, 41-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>.
- Romero, R. A. S., & Souza, S. B. (2008a). Inclusão: ações escolares possíveis a partir da legislação nacional e da municipal. Área Temática: Educação: História e Políticas. *VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, PUC do Paraná, Curitiba, de 06 a 09 de outubro de 2008*. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html>.
- Romero, R. A. S., & Souza, S. B. (2008b). Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Área Temática: Educação: História e Políticas. *VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, PUC do Paraná, Curitiba, de 06 a 09 de outubro de 2008*. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447\\_408.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf)
- Ronca, A. C. C. (2012). Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CNE/CP nº 8/2012 (Relatora: Rita Gomes do Nascimento). Resolução CNE/CP nº 1/2012.
- Rosa, A. A., & Mendes, G. M. L. (2017). Patrimônio educativo na educação especial, *Painel apresentado no III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação 17 e 18 de outubro de 2017, Florianópolis/SC*.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rudio, F. V. (1986). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica* (11<sup>o</sup>. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ryszard, R. L. (2001). Región y Globalización. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 8(25), 83-102. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502504>
- Sanchez, C. (2010). Onde está a deficiência? In F. B. Licht & N. Silveira (Orgs.), *Celebrando a Diversidade- Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão* (pp. 52-58). São Paulo. Disponível em: [http://feapaesp.org.br/material\\_download/64\\_Celebrando%20a%20diversidade.pdf#page=119](http://feapaesp.org.br/material_download/64_Celebrando%20a%20diversidade.pdf#page=119)

- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 07-18. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf)
- Santana, A. S. A. (2016). *Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação*. Artigo disponível no [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc\\_8.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf)
- Santarosa, L. M. C. (1997). Escola Virtual para a Educação Especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. *Revista de Informática Educativa*, 10(1), 115-138.
- Santarosa, L. M. C., & Vieira, M. C. (2012). Tecnologia assistiva em práticas inclusivas para alunos com deficiência: experiência do NIEE/UFRGS. In C. R. M. Giroto, R. B. Poker & S. Omote (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura Acadêmica Editora. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf)
- Santos, B. S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). *Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. P. et al. (orgs.). (2009). *Inclusão em Educação: Diferentes Interfaces*. Curitiba: Editora CRV.
- Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão - Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schlünzen, E., Rinaldi, R. & Santos, D. (2011). *Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência*. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Seabra, F. (2011). Empréstimo de Políticas Curriculares em Portugal – 2011-2014. (79-90). In J. C. Morgado, G. M. Lunardi Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs). *Currículo, Internacionalização e cosmopolitismo: Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros (Vol. I)*. Santo Tirso: DeFacto Editores. (ISBN 978-

989-8577-58-2).

- Seabra, F. I. B. (2010). *Ensino básico: repercussões da organização por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. Tese em doutoramento em educação pela Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Selwyn, N. (2008). O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica no Reino Unido. *Educação & Sociedade*, 29, n. 104 – Especial, 815-850. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Silva, A. F. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Silva, C.C., Azzi, D. & Bock, R. (s.d.). *Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina*. Camilla Croso Silva (Org.). Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/58779850/Banco-Mundial-Em-Foco-O-Impacto-Do-Banco-Mundial-Nas-Politic-as-de-Educacao>.
- Silva, G. P., & Silva, E. S. (2018). Racionalidade instrumental e formação humana: uma análise a partir da teoria do capital humano. *Contrapontos*, 19(1), 126-140 Doi: 10.14210/contrapontos.v19n1.p126-140
- Silva, K. R. X. (2008). *Expansão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: Tecendo Relações*. In: M. P.Santos, & M. M. Paulino (orgs.), *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, R. (2008). *Apostila de metodologia científica*. Brusque: ASSEVIM – Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim.
- Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. DOI:10.1080/13603116.2011.602534
- SPCE (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação. Instrumento de regulação ético-deontológica*. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 7-27.
- Strieder, R., & Zimmermann, R. L. G. (2010). A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. *Caderno de Pesquisa: pensamento educacional*, 5(10), 144-162. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1881/1602>
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: R. Quadros (Org.), *Estudos Surdos III* (pp.14-29). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Tavares, M. R. N. (2014). *Inclusão e prática pedagógica: dificuldades e desafios*. Dissertação de Especialização, Universidade do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117558>
- Tedesco, J. C. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (48), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n48.2014>
- Teixeira, R. V. (2010). Uma crítica da concepção de política social do Banco Mundial na cena contemporânea. *Serviço Social & Sociedade*, 104, 650-680. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282010000400005>
- Teles, R. F. O. (2015). *Tecnologias para a inclusão: centros de recursos virtuais no apoio às necessidades educativas especiais*. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/38665>
- Todos pela Educação- ONG. (2018). *Conheça o histórico da legislação sobre inclusão*. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>.
- Torres, R. M. (2003). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: L. Tommasi, M. J. Warde & S. Haddad (Org.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (4. ed.) (pp. 125-186). São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Representação da UNESCO no Brasil. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das

- Nações Unidas em 10 de dezembro de 194 Disponível em:  
[unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf)
- UNESCO (1981). *Declaração de Sundberg. Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, Torremolinos (Espanha)*. Disponível em  
<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/35>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.
- UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível:  
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>, acessado em 13.04.2016.
- UNESCO (2000). Relatório: Including the excluded Meeting diversity in education - Example from Romania, disponível em:  
[unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf).
- UNESCO (2003). *Open File on Inclusive Education Inclusive, Support Materials for Managers and Administrators, Education Section for Combating Exclusion through Education Division of Basic Education*. Disponível em:  
<http://www.unesco.org/education/inclusive>.
- UNESCO (2014). Relatório da Unesco diz que taxa mundial de analfabetismo cai 1%. Site: A Semana, Disponível em: <http://asemana.publ.cv/?Relatorio-da-Unesco-diz-que-taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1>.
- UNESCO (2016). *Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. ED-2016/WS/28. Disponível em  
[https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_e57df3cb-4bea-4fa9-9e17-62dc5942edee?\\_=245656por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_e57df3cb-4bea-4fa9-9e17-62dc5942edee?_=245656por.pdf).
- UNESCO (2016). *Relatório de Monitoramento Global da Educação- Resumo*. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos, Coordenação e revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil Tradução:

- Marina Mendes Editoração e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/>
- UNICEF (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien 1990). UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- UNICEF (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).  
Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 76 - 87.
- Valente, O. (1989). *A escola e a educação dos valores (antologia de textos). Projecto educação global*. Departamento de educação da faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Vasconcellos, C. S. (2007). *Para onde vai o professor? Resgate do Professor como sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad.
- Vieira, U. (2012). Notas sobre normalização e designação na história da política de educação de pessoas com deficiência no Brasil. *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), Dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas, SP – 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012. Disponível em: [www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/VIEIRA\\_UBIRATAN.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/VIEIRA_UBIRATAN.pdf).
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: ED. W.V.A.
- World Health Organization, The World Bank (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. tradução Lexicus Serviços Linguísticos- São Paulo: SEDPCD. Disponível em: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- Zeichner, K. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados

## **Anexos**



## **Anexo 1**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**



## UNIVERSIDADE ABERTA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) Senhor (a)....., sujeito de pesquisa, nesta data, ....., após da apresentação dos objetivos ao sujeito da pesquisa, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito das explicações, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado tornar-se-á informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional do investigador.

Assinatura do sujeito ou seu representante legal

**Anexo 2:**

**Instrumentos de recolha de dados**

## 2.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### 2.1.1 Guião da Entrevista Semiestruturada realizada com a Diretora da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Taquara (quadros 08 e 09):

<b>Cargo desempenhado</b>	Diretora da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Taquara
<b>Sexo</b>	Feminino
<b>Formação inicial e continuada</b>	Qual é a sua formação inicial e quais as capacitações realizadas posteriormente? Atualmente você está inserida em alguma formação?
<b>Número de anos de experiência no exercício do cargo</b>	Há quantos anos você desempenha este cargo nesta Secretaria de Educação?
<b>Outras funções anteriormente desempenhadas relacionadas com a temática</b>	Anteriormente a esta função, você atuava na área da Educação Especial? Caso positivo, em qual (is) função (ões) e há quantos anos?

Quadro 08. Caracterização da entrevistada.

<b>Número do bloco</b>	<b>Designação do bloco</b>	<b>Subitens do Bloco</b>	<b>Questões a serem desenvolvidas com a Diretora da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Taquara</b>
<b>I</b>	Apresentação do entrevistador e dos objetivos da Investigação	Nome e formação o pesquisador; nome da universidade da qual está inserido; apresentação sumária da investigação e os seus objetivos.  Garantia de uso dos dados apenas com fins de investigação e divulgação científica.  Explicação da ausência de garantia de anonimato.  Pedido de autorização para gravar a entrevista em áudio.	-
<b>II</b>	Caracterizar os recursos (tecnológicos e humanos) disponíveis nas Escolas Municipais de Ensino Regular do Município de Taquara	II.1 Recursos Humanos disponíveis e sua formação:  II.1.1 Número de professores da Educação Especial	Quantos professores (as) da Educação Especial esta Secretaria tem para instruir os alunos com deficiência?

	para o atendimento aos estudantes com deficiência;	<p>II.1.2 Formação e recrutamento de professores da Educação Especial</p> <p>II.1.3 Critérios de atribuição de turmas</p> <p>II.1.4 Perfil dos professores titulares</p> <p>II.1.5. Esforços de formação</p> <p>II.2 Recursos tecnológicos disponíveis</p>	<p>Como são recrutados/ selecionados para essa função?</p> <p>Procura-se que tipo de perfil de competências para esses profissionais?</p> <p>As turmas com alunos com deficiência são atribuídas a professores titulares específicos? Se sim, com que critérios?</p> <p>Que tipo de formação possuem os professores titulares?</p> <p>Tenho conhecimento que esta Secretaria, com colaboração de entidades, oportuniza cursos de formação aos professores titulares e os de apoio. Com que regularidade e em áreas da educação isso acontece?</p> <p>As Escolas Municipais contam com recursos tecnológicos com vista à inclusão das pessoas com deficiência? Caso positivo, quais recursos estão disponíveis nestas Escolas em relação aos tipos de deficiências?</p> <p>Considera esses recursos adequados e suficientes? Porquê/porque não?</p>
III	Conhecer a perspectiva da Diretora sobre os resultados obtidos pela utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes com deficiências, incluindo ao nível pedagógico,	III.1 Impactos ao nível Pedagógico	<p>Que resultados considera que o uso das TIC no apoio às PCDs tem produzido, em termos da alteração das práticas pedagógicas?</p> <p>Você considera que o uso das TIC em sala de aula é um meio facilitador satisfatório para a prática do professor? Em que</p>

	curricular e extracurricular.	<p>III.2 Impactos Curriculares</p> <p>III.3 Impactos Extracurriculares</p> <p>III.4 Outros impactos e resultados</p>	<p>medida? Caso negativo, qual a sua opinião sobre esta impressão?</p> <p>O uso das TIC com alunos com deficiência está orientado para os conteúdos curriculares disciplinares?</p> <p>Caso positivo, em quais disciplinas curriculares o uso destas tecnologias é mais evidente?</p> <p>As TIC são usadas como recurso nas atividades extracurriculares dos alunos com deficiência? E nas AVD (Atividades de Vida Diária)? Em termos de treinos psicomotores?</p> <p>Caso positivo, em quais disciplinas e atividades extracurriculares, o uso destas tecnologias é mais evidente?</p> <p>O uso das TIC tem favorecido a promoção do aluno, no que se refere ao processo de aprendizagem e ano escolar?</p> <p>Que resultados considera que o uso das TIC no apoio às pessoas com deficiência nas escolas municipais tem conseguido produzir?</p> <p>Se não referir, questionar diretamente: em termos de inclusão; em termos de sucesso na aprendizagem; em termos de comunicação; em termos de autonomia? em termos de interação social?</p>
<b>IV</b>	Analisar a perspectiva da diretora sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.	IV.1 Limitações em termos de recursos	Sente falta de alguns recursos (humanos, materiais) para uma melhor aplicação das TIC no apoio

		<p>IV.1.1. Recursos humanos</p> <p>IV.1.2 Recursos materiais</p> <p>IV.2 Limitações e entraves à utilização dos recursos existentes</p>	<p>aos alunos com deficiência? Se sim, quais?</p> <p>E em termos da formação de professores?</p> <p>Que limitações em termos de financiamento e apoio à aquisição de materiais?</p> <p>Que objetivos as TIC não têm conseguido ajudar a atingir?</p> <p>Quais seriam os entraves relacionados com o uso efetivo das TIC como apoio às PCDs?</p> <p>Se não for abordado, questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entraves à utilização das TIC relacionados com a formação dos educadores?</li> <li>- entraves relacionados com o interesse/ disponibilidade dos educadores?</li> <li>- entraves em termos de tempo?</li> </ul>
<b>V</b>	Finalização e Agradecimento	<p>Possibilitar à entrevistada acrescentar algum elemento que deseje ou clarificar algum aspecto.</p> <p>Agradecer a participação no processo investigativo</p>	<p>Você gostaria de acrescentar algum elemento que deseje ou clarificar algum outro aspecto?</p>

Quadro 09. Guião da entrevista semiestruturada realizada com a Diretora da Secretaria de Educação Especial.

**2.1.2 Guião de Entrevista Semiestruturada realizada com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial (10 casos) e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental:**

1. Dados de identificação:
2. Código de identificação: \_\_\_\_\_

Tipo de professor(a): Professor(a) de apoio ( ) Professor(a) titular ( )

Sexo: M ( ) F ( )

Idade: ..... anos

Formação: Curso Técnico de Magistério/ Normal ( ) Nível superior incompleto ( )

Nível superior completo ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Número de anos de experiência: ..... anos

Número do bloco	Designação do bloco	Subitens do Bloco	Questões a serem desenvolvidas com os (as) professores (as)
I	Apresentação do entrevistador e dos objetivos da Investigação	Nome e formação o pesquisador; nome da universidade da qual está inserido; apresentação sumária da investigação e os seus objetivos.  Garantia de uso dos dados apenas com fins de investigação e divulgação científica.  Garantia de anonimato.  Pedido de autorização para gravar a entrevista em áudio.	-
II	Caracterizar os recursos tecnológicos e humanos disponíveis na sua escola e/ou sala de aula para o atendimento aos estudantes com deficiência.	II.1 Quantificação e caracterização de alunos com PCDs.  II.2 Recursos Humanos disponíveis e sua formação:	Quantos casos de PCDs tem incluídas em sua sala de aula? <b>No caso do professor de apoio:</b> Com quantos PCDs você trabalha diretamente?  Você tem conhecimento quanto aos diagnósticos destes alunos? Quais são esses diagnósticos?  Há quanto tempo você leciona?  Você já realizou alguma formação voltada à inclusão? Qual?  Teve alguma formação sobre o uso das TIC no

		<p>processo de aprendizado com as PCDs?</p> <p>Você já realizou alguma formação voltada à utilização das TIC? Qual?</p> <p>A Secretaria de Educação e/ou a escola, oportunizam cursos de formação voltados à inclusão e/ou uso de recursos tecnológicos? Se sim, em que temas? Com que frequência?</p> <p>Você conta com a ajuda do Professor de Apoio e/ou Titular?</p> <p>Se sim: como realizam a adaptação curricular e o uso da TIC adequada ao aluno especial? Como decorre o trabalho entre você e o professor titular/ de apoio?</p> <p>A sua escola ou sala de aula, conta com recursos tecnológicos para os estudantes com deficiências? Caso positivo, quais recursos estão disponíveis nesta escola ou sala de aula?</p> <p>A sua escola ou sala de aula, conta com recursos tecnológicos específicos para as necessidades do(s) seu(s) aluno(s) especial(is)? Caso positivo, quais recursos estão disponíveis nesta escola ou sala de aula?</p>	
III	Conhecer as percepções dos Professores Titulares e os de Apoio relativamente ao seu nível de competência	II.3 Recursos tecnológicos disponíveis	<p>III.1 Percepções sobre o seu nível de competência</p> <p>Sente-se capacitado para utilizar os recursos tecnológicos que tem ao seu dispor para apoiar os seus alunos com deficiência?</p>



		<p>IV.3 impactos Extracurriculares</p>	<p>No processo avaliativo final, no sentido de promoção de ano escolar, você considera que o uso destas tecnologias tem benefícios? Caso positivo, em quais disciplinas curriculares o uso destas tecnologias tem benefícios mais evidentes?</p> <p>Utiliza as TIC para trabalhar conteúdos extracurriculares com os alunos com deficiência? Se sim, quais? De que modo?</p> <p>Você considera relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante as atividades psicomotoras? Caso positivo, por quê?</p> <p>Você considera relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene)? Caso positivo, por quê?</p> <p>Em quais outras áreas extracurriculares o uso destas tecnologias é mais evidente?</p> <p>Na sua percepção, existem outras áreas que têm vindo a ser alteradas na sua prática docente com os alunos com deficiência, além da aprendizagem curricular, AVDs e treinos psicomotores pelo uso das TIC? Quais?</p> <p>Que resultados considera que o uso das TIC no apoio às pessoas com deficiência</p>
		<p>IV. 4 Outros impactos</p>	



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- entraves em termos de tempo?</li> <li>- entrave relacionada a resistência do aluno?</li> <li>- entrave relacionada ao aluno não ter acesso a estes recursos no ambiente doméstico?</li> </ul>
<b>VI</b>	Finalização e agradecimento	<p>Possibilitar (ao) à entrevistado (a) acrescentar algum elemento que deseje ou clarificar algum aspecto.</p> <p>Agradecer a participação no processo investigativo</p>	Você gostaria de acrescentar algum elemento que deseje ou clarificar algum outro aspecto?

Quadro 10. Guião de entrevista semiestruturada realizada com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial (10 casos) e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

## 2.2. Inquérito por questionário

### 2.2.1 Grelha metodológica do Inquérito por questionário com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental:

Número do bloco	Designação do bloco	Subitens do Bloco	Questões a serem respondidas pelos professores (as)	Escala de respostas
I	Apresentação e garantias aos participantes	Apresentação prévia do apresentador, universidade e do projeto. Garantia de anonimato e confidencialidade. Garantia de uso exclusivo em termos académicos.	-	
II	Identificação		- Sexo  - Faixa etária  - Formação  - Tempo de docência  - Tipo de professor (titular ou de apoio)  - Número de anos de trabalho com PCDs	Escala dicotômica  Escala numérica  Categorias pré-definidas  Escala de Rácio  Escala dicotômica  Escala de Rácio

III	Caracterizar os recursos tecnológicos e humanos disponíveis na sua escola e/ou sala de aula para o atendimento aos estudantes com deficiência.	III.1 Quantificação de alunos com deficiência.	<p>- Trabalha atualmente com alunos com deficiência intelectual? Se sim, indique o número.</p> <p>- Trabalha atualmente com alunos com deficiência motora? Se sim, indique o número.</p> <p>- Trabalha atualmente com alunos com deficiência visual? Se sim, indique o número.</p> <p>- Trabalha atualmente com alunos com deficiência auditiva? Se sim, indique o número.</p> <p>- Trabalha atualmente com alunos com deficiência múltipla? Se sim, indique o número.</p>	<p>Escala dicotômica Escala numérica</p> <p>Escala dicotômica Escala numérica</p> <p>Escala dicotômica Escala numérica</p> <p>Escala dicotômica Escala numérica</p> <p>Escala dicotômica Escala numérica</p>
		III.2 Recursos Humanos disponíveis e sua formação:	<p>- Você já realizou alguma formação voltada para a utilização das TIC?</p> <p>- Caso positivo, por favor, indique qual/quais/quando e, se possível, qual(is) a(s) entidade(s) promotora(s) da (s) formação (ões) realizadas nos últimos 2 anos?</p> <p>- Os professores titulares da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência.</p> <p>- Os professores de apoio da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência.</p>	<p>Escala dicotômica</p> <p>Resposta aberta</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>

			<p>- Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência.</p> <p>- Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula.</p> <p>- Os professores titulares e de apoio da minha escola estão empenhados em usar as TIC no trabalho com os alunos com deficiência.</p> <p>- Os professores de apoio e titulares colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>
		III.3 Recursos tecnológicos disponíveis	<p>- Os recursos tecnológicos ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência são adequados.</p> <p>- Considero suficientes os recursos ao meu dispor para poder usar as TIC com os meus alunos com deficiência.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>
<b>IV</b>	Conhecer as percepções dos Professores Titulares e os de Apoio relativamente ao seu nível de competência na utilização destes recursos tecnológicos.	IV. 1. Percepção de competência no uso das tecnologias	<p>- Sinto-me suficientemente capacitado (a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência.</p> <p>- Necessito de maior formação para usar as TIC com os meus alunos com deficiência.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>

V	Conhecer as perspectivas dos professores titulares e de apoio sobre os impactos da utilização das TIC durante o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes com deficiências, incluindo ao nível pedagógico, curricular e extracurricular.	V.1 Impactos ao nível pedagógico	<p>- Utilizo TIC com os alunos com deficiência com frequência.</p> <p>- Caso utilize TIC (hardwares, softwares ou tecnologia assistiva) com os seus alunos com deficiência (se respondeu 2 ou mais à questão anterior), quais as TIC que já utilizou?</p> <p>- Considero que o uso das TIC em sala de aula é um meio facilitador satisfatório para a minha prática pedagógica.</p> <p>- O uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas.</p> <p>- O uso das TIC com os meus alunos com deficiência permite-me diversificar as estratégias pedagógicas que utilizo nas minhas aulas.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Resposta aberta.</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>
		V.2 Impactos Curriculares e Extracurriculares	<p>- Considero relevante o uso das TIC com os meus alunos com deficiência, nas atividades curriculares.</p> <p>- Considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades psicomotoras.</p> <p>- Considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância/</p>

			<p>durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene).</p> <p>- O uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência.</p> <p>- Você poderia citar em quais disciplinas curriculares e/ou extracurriculares os alunos conseguem um benefício de aprendizagem maior com o uso destas tecnologias e o porquê?</p>	<p>discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Resposta aberta</p>
		V.3. Resultados do uso das TIC com às PCDs.	<p>- Os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC.</p> <p>- Os com alunos deficiência aprendem mais quando utilizo as TIC.</p> <p>- Os alunos com deficiência conseguem comunicar melhor recorrendo às TIC.</p> <p>- Os alunos com deficiência conseguem ser mais autônomos com o uso das TIC.</p> <p>- Os alunos com deficiência participam mais nas aulas quando uso TIC.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>

			<p>- Os alunos com deficiência relacionam-se melhor com os restantes alunos graças ao uso das TIC.</p> <p>- Os alunos com deficiência conseguem ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC.</p> <p>- No processo avaliativo final, considero que o uso das TIC com os alunos com deficiência tem promovido o seu sucesso.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>
<b>VI</b>	Analisar a perspectiva dos Professores Titulares e de Apoio sobre as limitações dos recursos existentes e entraves à sua efetiva utilização.	VI.1 Limitações em termos de recursos	Informação recolhida por meio de respostas negativas às questões do bloco III.2 e III.3	
		IV.2 Entraves à utilização dos recursos existentes	<p>- Os professores titulares e de apoio têm tempo para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas.</p> <p>- Considero os recursos TIC ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência de fácil utilização.</p>	<p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p> <p>Escala Likert com valores de concordância/discordância de 1 a 5</p>
<b>VII</b>	Agradecimento pela participação no processo investigativo		-	

Quadro 11. Grelha metodológica do Inquérito por questionário realizado com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

**2.2.2. Inquérito por questionário com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental:**



**UNIVERSIDADE ABERTA**

**Doutoramento em Educação, Especialidade em Educação e Interculturalidade: “Gestão da Diversidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência: Valorização das Tecnologias de Informação e**

**Comunicação como Recurso Pedagógico nas Escolas Municipais do Ensino Regular de Taquara”**

**Doutoranda: Suzy de Abreu Costa**

**Orientadora: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges**

**Questionário realizado com os (as) Professores (as) Titulares da Educação Especial e Professores (as) de Apoio das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Taquara– Rio Grande do Sul/ Brasil**

Curso: Doutorado em Educação

Área de Concentração: Gestão da Diversidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência: Valorização das Tecnologias de Informação e Comunicação como Recurso Pedagógico nas Escolas Municipais do Ensino Regular de Taquara

Instituição: Universidade Aberta, Portugal

Doutoranda: Suzy de Abreu Costa

Orientadora: Doutora e Professora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Número de Professores: 153 (102 Titulares e 51 de Apoio)

Número de Alunos: 160

Caro (a) Professor (a),

O seguinte questionário faz parte do projeto de pesquisa com vista à obtenção do doutorado em Educação, Especialidade em Educação e Interculturalidade, na Universidade Aberta, Portugal, que tem como objetivo geral caracterizar o uso de tecnologias com vista à inclusão, considerando não somente a socialização, mas a aprendizagem, bem como o respeito pelos direitos dos alunos com deficiências nas Escolas Municipais de Ensino

Regular do Município de Taquara. O projeto foi autorizado pelo Secretário de Educação do Município de Taquara- RS.

Os dados recolhidos são anônimos, e serão analisados de forma integrada, sendo publicados apenas no contexto de trabalhos acadêmicos. A sua participação deve refletir tanto quanto possível a sua própria opinião e experiência no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)\* com os seus alunos com deficiência. Deste modo, não existem respostas certas ou erradas.

Agradeço desde já pela sua contribuição.

Atenciosamente, Suzy de Abreu Costa

E-mail: suzydeabreucosta@gmail.com

1. Dados de identificação:

Sexo: M ( ) F ( )

Idade: \_\_\_\_ anos

Formação: Curso Técnico de Magistério/ Normal ( ) Nível superior incompleto ( )

Nível superior completo ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Tempo de docência: \_\_\_\_\_ anos

Tipo de professor: Titular ( ) Apoio ( )

Número de anos de trabalho com alunos com deficiência (independentemente de diagnóstico clínico): \_\_\_\_\_ anos

2. Você trabalha atualmente com deficiência intelectual (independentemente de diagnóstico clínico)? Sim ( ) Não ( )

Se sim, indique o número: \_\_\_\_\_alunos com deficiência intelectual.

3. Você trabalha atualmente com deficiência motora (independentemente de diagnóstico clínico)? Sim ( ) Não ( )

Se sim, indique o número: \_\_\_\_\_alunos com deficiência motora.

4. Você trabalha atualmente com deficiência visual (independentemente de diagnóstico clínico)? Sim ( ) Não ( )

Se sim, indique o número: \_\_\_\_\_alunos com deficiência visual.

5. Você trabalha atualmente com deficiência auditiva (independentemente de diagnóstico clínico)? Sim ( ) Não ( )

Se sim, indique o número: \_\_\_\_\_alunos com deficiência auditiva.

6. Você trabalha atualmente com deficiência múltipla (independentemente de diagnóstico clínico)? Sim ( ) Não ( )

Se sim, indique o número: \_\_\_\_\_alunos com deficiência múltipla.

7. Por favor, indique se nos últimos dois anos você realizou alguma formação relacionada ao processo da Educação Especial e se possível, qual ou quais entidades promotoras desta (s) inscrição (ões)?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Considerando uma escala de 1 a 5, em que **1 significa discordo totalmente**, e **5 significa concordo totalmente**, como você se posiciona perante as seguintes afirmações? (Por favor, identifique com uma cruz uma só resposta para cada afirmação).

Afirmações	1	2	3	4	5	Não sabe/não responde
1. Sinto-me suficientemente capacitado (a) para usar as TIC com os meus alunos com deficiência.						

2. Necessito de maior formação para usar as TIC com os meus alunos com deficiência.						
3. Utilizo TIC com os alunos com deficiência com frequência.						
4. Considero suficientes os recursos ao meu dispor para poder usar as TIC com os meus alunos com deficiência.						
5. Considero os recursos de TIC ao meu dispor para trabalhar com deficiência de fácil utilização.						
6. No processo avaliativo final, considero que o uso das TIC com os alunos com deficiência tem promovido o seu sucesso.						
7. O uso das TIC com alunos com deficiência tem tornado as minhas aulas mais apelativas.						
8. O uso das TIC com alunos com deficiência permite-me diversificar as estratégias pedagógicas que utilizo nas minhas aulas.						
9. Considero relevante o uso das TIC com os meus alunos com deficiências nas atividades curriculares.						
10. Considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades psicomotoras.						
11. Considero relevante o uso destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos durante nas atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene).						
12. O uso das tecnologias permite-me alterar a forma como adequo o currículo às necessidades dos meus alunos com deficiência.						
13. Os recursos tecnológicos ao meu dispor para trabalhar com alunos com deficiência são adequados.						
14. Os professores titulares da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência.						
15. Os professores de apoio da minha escola são em número suficiente para permitir um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência.						
16. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência.						
17. Os professores titulares e de apoio da minha escola têm formação adequada para trabalhar com TIC na sala de aula.						

18. Os professores titulares e de apoio estão empenhados em usar as TIC no trabalho com os alunos com deficiência.						
19. Os professores de apoio e titulares colaboram no desenho de estratégias diferenciadas de atuação em sala de aula com os estudantes com deficiências.						
20. Os professores titulares e de apoio têm tempo para usar as TIC nas suas atividades pedagógicas.						
21. Considero que o uso das TIC em sala de aula é um meio facilitador satisfatório para a minha prática pedagógica.						
22. Os alunos com deficiência obtêm mais sucesso com o uso das TIC.						
23. Os com alunos deficiência aprendem mais quando utilizo as TIC.						
24. Os alunos com deficiência conseguem comunicar melhor recorrendo às TIC.						
25. Os alunos com deficiência conseguem ser mais autônomos com o uso das TIC.						
26. Os alunos com deficiência participam mais nas aulas quando uso TIC.						
27. Os alunos com deficiência relacionam-se melhor com os restantes alunos graças ao uso das TIC.						
28. Os alunos com deficiência conseguem ser melhor incluídos na turma recorrendo às TIC.						

9. Caso utilize TIC (hardwares, softwares ou tecnologia assistiva) com os seus alunos com deficiência, quais as TIC que já utilizou?

.....  
.....  
.....

10. Com base na sua experiência, você poderia citar em quais disciplinas curriculares e/ou extracurriculares os alunos conseguiram um benefício de aprendizagem maior com o uso destas tecnologias durante o ano de 2017 e o porquê?

.....  
.....  
.....

.....  
.....

Muito obrigada pela sua participação!

\*Exemplificação de TIC, segundo Relatório da Organização Mundial de Saúde (2012):

(...) dispositivos oculares, audiolivros e softwares para ampliação e leitura de tela para pessoas com deficiência visual; painéis de comunicação e sintetizadores de voz para pessoas com deficiência de fala; dispositivos como calendários diários com figuras simbólicas para pessoas com insuficiência cognitiva. (pg. 105).

Observação: Recursos como computadores, tablets, telefones celulares, e softwares podem ser considerados TIC.

#### **Referencial bibliográfico**

Relatório mundial sobre a deficiência. (2012). World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos- São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf).