UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

ANDRÉIA BORNE BARRETO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: SABERES E PRÁTICA DOS DOCENTES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA DO MUNICÍPIO DE CANOAS

PORTO ALEGRE
2019

ANDRÉIA BORNE BARRETO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: SABERES E PRÁTICA DOS DOCENTES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA DO MUNICÍPIO DE CANOAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Losch de Oliveira

Banca Examinadora:
Profa. Dra. Vera Treis Trindade
Profa. Dra. Marcia Lise Lunardi Lazzarin
Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani

PORTO ALEGRE
2019

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer a Deus pelo amparo e aconchego durante toda essa caminhada e por ELE ter colocado na minha vida pessoas tão especiais.

Agradeço em especial a meu orientador Prof. Dr. Diogo Losch de Oliveira pelo empenho, estímulo, disponibilidade, persistência, competência e atenção.

A meus pais, Luiz Solon e Teresinha, minha infinita gratidão. Sempre acreditaram no meu potencial e sempre incentivaram na busca por conhecimento. Obrigado pelo amor sem limites e pelo fortalecimento em todas as horas.

A meu esposo, Vinícius, por estar sempre ao meu lado. Obrigado por fazer parte de toda essa caminhada.

A minha amiga Cristine Roman pela ajuda, apoio, incentivo e motivação em todo o processo dessa caminhada.

Muito obrigada a todos envolvidos!

"Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boa Ventura de Souza Santos

SUMÁRIO

RESUMO **6**
ABSTRACT **7**
1. INTRODUÇÃO **8**
2. OBJETIVOS **13**
2.1. OBJETIVO GERAL 13
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 13
3. METODOLOGIA **14**
3.1. LOCAL DE ESTUDO 14
3.2. AMOSTRAGEM 16
3.3. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 17
3.4. ANÁLISE DOS DADOS 18
4. RESULTADOS **19**
4.1. INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS VISITADAS NO MUNICÍPIO DE CANOAS 19
4.2. PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS 19
4.3. FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTES 20
4.4. VISÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADA NA ESCOLA 23
4.5. VISÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SUA PRÁTICA DOCENTE 24
4.6. VISÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À SALA DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM 26
5. DISCUSSÃO **31**
6. CONCLUSÕES **40**
7. REFERÊNCIAS **41**
8. ANEXOS **48**

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito verificar, junto aos professores de Matemática do Município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre do estado do Rio Grande do Sul, suas visões sobre a teoria e a prática da educação especial e inclusiva no município. Para elaborar este trabalho utilizamos um questionário contendo trinta e três questões, sendo aplicado em trinta professores da rede de ensino. Essas questões foram divididas em tópicos distintos: formação e qualificação docentes, educação inclusiva na escola e na prática do docente, e visão dos docentes sobre a sala de recursos de aprendizagem. A pesquisa analisou como tem sido a prática do docente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando associar a sua formação acadêmica e/ou continuada e suas metodologias e ferramentas utilizadas em sala de aula junto a este público bem como identificar como o município vem contribuindo com a formação desses profissionais para lidar com tal desafio.

A análise dos resultados possibilitou identificarmos a existência de relutância por alguns professores quando o assunto é inclusão dos seus alunos, falta de motivação de alguns profissionais, ausência de formação para entendimento e realização de um trabalho específico para alunos de inclusão. Muitos docentes apontam as turmas com grande número de alunos, inexistência de investimento da mantenedora na qualificação dos mesmos, ausência de profissionais especializados para dar suporte aos docentes, desinteresse dos responsáveis pela educação do município em fornecer formação para os professores da rede, falta de estrutura das escolas, má remuneração dos profissionais e a falta de tempo pra se dedicar a qualificação de suas aulas e metodologias de ensino como dificuldades e desafios da educação inclusiva em Canoas. Os professores da rede Municipal de Canoas participantes da pesquisa sentem necessidade de apoio e acompanhamento de profissionais especializados em educação especial e inclusiva para que possam ministrar uma aula com qualidade para todos os alunos, sendo assim não ficarão lacunas na aprendizagem dos alunos.

Através do presente trabalho, podemos concluir que existe certa lacuna na formação acadêmica e de conhecimentos dos professores em relação à educação especial e inclusiva, o que pode acabar interferindo na real implementação de uma política e prática da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de Canoas. Além disso, foram apontadas também falhas e/ou problemas de estrutura das escolas, o que na opinião dos entrevistados também contribuiu para as dificuldades apresentadas.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva; Professores; Matemática; Formação; Prática Docente.

ABSTRACT

This research aimed to verify, with the Mathematics teachers of the Canoas city, their views on the theory and practice of special and inclusive education. We used a questionnaire containing thirty-three questions and applied to thirty elementary school teachers. These questions were divided into distinct topics: teacher education and qualification, inclusive education in school and teacher practice, and teachers' view of the learning resource room. The research analyzed how these teacher's does their learning practice in relation to students with special educational needs.

The analysis of the results allowed us to identify the existence of reluctance by some teachers when it comes to the inclusion of their students, lack of motivation of some professionals, lack of training for understanding and performing a specific work for inclusion students. Many teachers point to classes with large numbers of students, lack of investment of the maintainer in their qualification, lack of specialized professionals to support teachers, lack of interest of those responsible for education of the municipality to provide training for teachers in the network, lack of structure of schools, poor remuneration of professionals and the lack of time to devote to the qualification of their classes and teaching methodologies as difficulties and challenges of inclusive education in Canoas. Teachers from the Canoas Municipal Network participating in the research feel the need for support and support from professionals specializing in special and inclusive education so that they can teach a quality class to all students, so that there will be no gaps in student learning.

Through the present work, we can conclude that there is a certain gap in the academic formation and knowledge of teachers in relation to special and inclusive education, which may end up interfering in the actual implementation of an inclusive education policy and practice in the schools of the municipal school system Canoas. In addition, failures and/or problems of school structure were also pointed out, which in the opinion of the interviewees also contributed to the difficulties presented.

Key words: Especial education; Teachers; Mathematics; Teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva vem sendo tratada por muito tempo e de diversas maneiras até chegar ao formato atual, com leis que abrangem o país e também leis específicas de cada estado e município, cada um com suas particularidades que trazem aos envolvidos esclarecimentos sobre todos os direitos que os alunos possuem mediante suas dificuldades. A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI) determina que a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

No "Manual Informativo sobre inclusão: informativo para educadores" está definido que educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, ou seja, uma modalidade de ensino para pessoas com deficiência ou altas habilidades. Além disso, estabelece que na escola inclusiva o processo educativo deva ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização, ou seja, uma modalidade de ensino para todos. A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino, o objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo (ALMEIDA, 2002).

Em uma retomada no tempo sobre acontecimentos importantes que envolvem esse assunto podemos mencionar a Declaração de Genebra, sobre os Direitos das Crianças de 1924, que trouxe em uma de suas pautas que a criança deve ser concedido os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto material como espiritual.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foram assegurados às pessoas com deficiências os mesmos direitos à liberdade, vida digna, educação fundamental, desenvolvimento pessoal e social, e a livre participação na vida e na comunidade (MEC, 2004).

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 assegurou, em seus artigos 205 e 206, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família e que será ministrada com base em vários princípios, dentre os quais a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em seu artigo 208, inciso III determinou que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino".

Na Convenção Sobre os Direitos das Crianças de 1989, no artigo 23 diz que os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação

ativa na vida da comunidade; reconhecem à criança deficiente o direito de beneficiar de cuidados especiais e encorajam e asseguram. É concebida de maneira que a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, traz em seu artigo 54, inciso II, que é dever do Estado à criança e ao adolescente, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Declaração de Jontien, na Tailândia, também no ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial da Educação para Todos, declara que "toda pessoa tem direito à educação", que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades e no mundo inteiro. Menciona que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. E por fim traz que a educação, embora não seja suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.

Em 1994, na Declaração de Salamanca surgiu o conceito de unificação de dois sistemas: a educação especial e educação regular passaram a ser encaradas como único sistema. Com isso, alunos com necessidades educacionais especiais deveriam frequentar a sala de aula, junto com os demais alunos do ensino regular. Trazendo como princípios que: todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades e que as escolas comuns, com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporciona uma educação efetiva á maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo – benefício de todo sistema educativo (Brasil, 1994). Também convoca todos os governos que atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais e também garantem que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Na Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, traz em seu capítulo V, Art. 58, o seguinte texto: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Cabe salientar aqui a importância do inciso 1º que afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O inciso 2º diz que 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 do ensino regular. O artigo 59 afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; 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.

No Decreto nº 3.298 de 1999, artigo 1° afirma que: A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e também em seu artigo 2° Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, 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.

O Brasil promulga na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6.949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. Além disso, o decreto ressalva que a inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. Fundamentada nos marcos legal e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade

de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas cinco com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios, conforme Art.5°.

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolve em seu Art. 2º traz que a organização curricular de cada instituição observará além do disposto nos Art. 12° e 13° da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade e no Art. 4º apresenta que a concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Sendo assim, podemos trazer a Resolução n° 15 do Conselho Municipal de Educação de Canoas de 18 de setembro de 2012 que nos expõe em seus artigos: 1° Normatizar a oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal do Ensino de Canoas; 2° Entende-se por Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a matrícula no ensino regular de crianças e jovens com deficiência física, sensorial e ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que terão a sua disposição um conjunto de normas e adaptações para o atendimento de suas necessidades, otimizando assim sua vida escolar; 5° Quando

da efetivação da matrícula, a escolha da turma deverá ser criteriosa, em relação ao número de alunos e o número de alunos de inclusão, considerando as diferentes deficiências, necessidades e limitações, devendo ser seguido: I – No Ensino Fundamental: b) do 6° ao 9° ano, a escola deverá organizar as turmas conforme as possibilidades dos alunos de inclusão, considerando a Resolução CME 06/2008 (que do 5º até o 9º ano: até 35 alunos). No artigo 7° conforme Diretrizes Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação serão disponibilizadas às escolas auxiliares de turma inclusiva e em seu inciso 1° diz que a Proposta Pedagógica da escola deverá contemplar as atribuições deste auxiliar, buscando promover a integração dos alunos de inclusão e o auxílio nas atividades desenvolvidas na turma, dentre outras funções consideradas importantes. Já o artigo 22 afirma que a Mantenedora deverá oferecer formação continuada, a fim de capacitar os professores do ensino regular para o oferecimento da educação inclusiva, obedecendo à legislação vigente no que tange a formação dos profissionais e apresenta em seu parágrafo único que "Deverá a Mantenedora celebrar convênios com entidades de Ensino Superior, com a finalidade de atualizar e qualificar seus professores, partindo sempre da realidade existente".

Na Lei n° 13.146 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art.27, diz que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível e de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características e necessidades de aprendizagem.

As inúmeras dificuldades que se observa tanto do aluno em se inserir nas escolas regulares quanto dos professores em cumprir seus papéis de transmissores de conhecimento, dos quais estão enfrentando inúmeras barreiras no cotidiano de sala de aula, foi o que instigou a necessidade de nos inteirarmos mais sobre as particularidades dos docentes da disciplina de Matemática do município, para se ter ciência dos seus anseios e desafios diários em proporcionar uma aula de qualidade a todos os alunos presentes, preservando sempre suas diferenças e a qualidade de ensino.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a visão dos professores de matemática da rede municipal de ensino de Canoas sobre a teoria e a prática da educação especial e inclusiva no município. Além disso, procurou-se avaliar também as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores de matemática de Canoas com relação a especial e inclusiva.

2.2. Objetivos Específicos

- Conhecer o perfil de formação acadêmica e de experiência dos professores de matemática do ensino fundamental do município de Canoas que ministram aulas a alunos com necessidades educacionais especiais;

- Avaliar a importância dada pelos professores à formação e a busca de conhecimento na área de educação especial e inclusiva;

- Avaliar as condições de infraestrutura disponibilizada pelo município às escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais;

- Identificar as necessidades e dificuldades dos docentes da disciplina de Matemática do Município de Canoas para ministrarem aulas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

3. METODOLOGIA

3.1. LOCAL DE ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se por um estudo exploratório, descritivo e quantitativo, sendo realizado com professores licenciados em Matemática do município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

O município dispõe de 55 professores licenciados em matemática que estão distribuídos nas 44 escolas da rede de ensino fundamental (Tabela 1), as quais são separadas em quatro quadrantes da cidade (Fig.1): sudoeste com 10 escolas e aproximadamente 4.855 alunos; sudeste com 6 escolas e cerca de 3.044 alunos; nordeste com 16 escolas e aproximadamente 10.320 alunos; e o quadrante noroeste com 12 escolas e cerca de 8.346 alunos.

Figura 1. Divisão Territorial da Cidade de Canoas por Quadrantes. Fonte: http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/fique-sabendo-2/diagnostico-socioterritorial-de-cano as-e-construido-com-a-participacao-da-populacao-por-meio-do-mapa-falado

Tabela 1. Distribuição do número de alunos por quadrante territorial no município de Canoas - RS.

Escolas	Número de alunos	Porcentagem no quadrante (%)	Bairro
QUADRANTE SUDOESTE			
EMEF ASSIS BRASIL	430	8,86	Mato Grande

EMEF BARÃO DO MAUÁ	414	8,53	Fátima
EMEF CORONEL FRANCISCO PINTO BANDEIRA	472	9,72	Rio Branco
EMEF DR. NELSON PAIM TERRA	584	12,03	Rio Branco
EMEG GENERAL OSÓRIO	621	12,79	Rio Branco
EMEF ÍCARO	357	7,35	Centro
EMEF MONTEIRO LOBATO	655	13,49	Rio Branco
EMED PAULO VI	502	10,34	Fátima
EMEF PROF. DR. RUI CIRNE LIME	244	5,03	Mato Grande
EMEF RIO GRANDE DO SUL	576	11,86	Mato Grande
TOTAL	**4855**	**100**	
QUADRANTE SUDESTE			
EMEF FARROUPILHA	432	14,19	Niterói
EMEF JACOB LONGONI	429	14,09	Vila Ideal
EMEF PERNAMBUCO	592	19,45	Niterói
EMEF SANTOS DUMONT	862	28,32	Niterói
EMEF THEODORO BOGEN	388	12,75	Niterói
EMEF DUQUE DE CAXIAS	341	11,20	Nossa Senhora das Graças
TOTAL	**3044**	**100**	
QUADRANTE NORDESTE			
EMEF ARTHUR OSCAR JOCHIMS	653	6,33	Estância Velha
EMEF CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	1072	10,39	Guajuviras
EMEF CASTELO BRANCO	521	5,05	Igara
EMEF ENG. ILDO MENEGHETTI	550	5,33	Estância Velha
EMER ERNA WURTH	569	5,51	Guajuviras
EMEF GENERAL NETO	347	3,36	Estância Velha
EMEF. GOVERNADOR LEONEL DE MOTRA BRIZOLA	532	5,16	São José
EMEF GOVERNADOR WALTER PERACCHI DE BARCELLOS	767	7,43	Olaria
EMEF GUAJUVIRAS	784	7,60	Guajuviras
EMEF IRMÃO PEDRO	1048	10,16	Estância Velha
EMEF PAULO FREIRE	571	5,53	Guajuviras
EMEF PREFEITO EDGAR FONTOURA	344	3,33	Marechal Rondon
EMEF PROFESSORA NANCY FERREIRA PANSERA	985	9,54	Guajuviras
EMEF RONDÔNIA	468	4,53	Estância Velha
EMEF SETE DE SETEMBRO	590	5,72	Estância Velha
EMEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	519	5,03	Ressidencial Hércules
TOTAL	**10320**	**100**	
QUADRANTE NOROESTE			
EMEF ARTHUR PEREIRA DE VARGAS	500	6,00	Cinco Colônias
EMEF BIL. PARA SURDOS VITÓRIA	39	0,47	Mathias Velho
EMEF CEARÁ	540	6,47	Mathias Velho
EMED DAVID CANABARRO	624	7,48	Mathias Velho
EMEF GONÇALVES DIAS	682	8,17	Vila Cerne
EMEF JOÃO PALMA DA SILVA	1057	12,66	Mathias Velho
EMEF JOÃO PAULO I	944	11,31	Santo Operário
EMEF MAX ADOLFO ODERICH	486	5,82	Porto Belo
EMEF MINISTRO RUBEM C. LUDWIG	631	7,56	Mathias Velho
EMEF PROFESSOR THIAGO WURTH	1302	15,60	Mathias Velho
EMEF PROF. ODETTE Y. O. FREITAS	702	8,41	Mathias Velho
EMEF RIO DE JANEIRO	839	10,05	Mathias Velho
TOTAL	**8346**	**100**	

3.2. AMOSTRAGEM

Para seleção das escolas/professores que iriam participar da pesquisa, realizou-se um levantamento do número de alunos de cada quadrante com laudo de necessidades especiais de aprendizagem em cada quadrante da cidade (Tabela 2). Em seguida, destacamos aquelas escolas com o maior, menor e número intermediário de alunos com necessidades especiais no quadrante. Esse método foi utilizado nos quadrantes sudoeste, sudeste e nordeste. No quadrante nordeste em função do maior número de escolas e alunos, optamos por selecionar duas com maior número de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, duas com menor número e duas com número mediano de alunos, que possuíam as características acima.

Tabela 2. Números de alunos com necessidades especiais por escola, ano e sua porcentagem no quadrante.

Escolas	N° de alunos com necessidades especiais de aprendizagem					Alunos com necessidades especiais
	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	Total	(%)
QUADRANTE SUDOESTE						
EMEF ASSIS BRASIL	**04**	**14**	**06**	**05**	**29**	**8,86**
EMEF BARÃO DO MAUÁ	01	0	01	0	02	8,53
EMEF CORONEL FRANCISCO PINTO BANDEIRA	**01**	**01**	**0**	**0**	**02**	**9,72**
EMEF DR. NELSON PAIM TERRA	01	0	0	0	01	12,03
EMEG GENERAL OSÓRIO	02	02	04	0	08	12,79
EMEF ÍCARO	05	01	01	3	10	7,35
EMEF MONTEIRO LOBATO	06	01	0	0	07	13,49
EMED PAULO VI	07	01	02	0	10	10,34
EMEF PROF. DR. RUI CIRNE LIME	**04**	**03**	**03**	**0**	**10**	**5,03**
EMEF RIO GRANDE DO SUL	09	04	01	05	19	11,86
TOTAL	**40**	**27**	**18**	**13**	**98**	**100**
QUADRANTE SUDESTE						
EMEF FARROUPILHA	**02**	**01**	**02**	**0**	**05**	**14,19**
EMEF JACOB LONGONI	03	03	03	0	09	14,09
EMEF PERNAMBUCO	**03**	**03**	**03**	**02**	**11**	**19,45**
EMEF SANTOS DUMONT	**13**	**07**	**03**	**03**	**26**	**28,32**
EMEF THEODORO BOGEN	01	02	0	02	05	12,75
EMEF DUQUE DE CAXIAS	02	02	03	01	08	11,20
TOTAL	**24**	**18**	**14**	**08**	**64**	**100**
QUADRANTE NORDESTE						
EMEF ARTHUR OSCAR JOCHIMS	**03**	**0**	**0**	**0**	**03**	**6,33**
EMEF CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	06	08	03	03	20	10,39
EMEF CASTELO BRANCO	03	0	03	01	07	5,05
EMEF ENG. ILDO MENEGHETTI	**03**	**05**	**02**	**0**	**10**	**5,33**
EMER ERNA WURTH	04	03	0	01	08	5,51
EMEF GENERAL NETO	**04**	**03**	**04**	**02**	**13**	**3,36**
EMEF. GOVERNADOR LEONEL DE MOTRA BRIZOLA	03	05	0	0	08	5,16
EMEF GOVERNADOR WALTER PERACCHI DE BARCELLOS	10	03	04	02	19	7,43
EMEF GUAJUVIRAS	03	03	01	0	07	7,60
EMEF IRMÃO PEDRO	**06**	**02**	**03**	**01**	**12**	**10,16**

EMEF PAULO FREIRE	0	0	0	0	0	5,53
EMEF PREFEITO EDGAR FONTOURA	**06**	**04**	**01**	**0**	**11**	**3,33**
EMEF PROFESSORA NANCY FERREIRA PANSERA	04	02	0	0	06	9,54
EMEF RONDÔNIA	02	02	0	0	04	4,53
EMEF SETE DE SETEMBRO	**19**	**04**	**0**	**02**	**25**	**5,72**
EMEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	01	05	0	0	06	5,03
TOTAL	**77**	**49**	**21**	**12**	**159**	**100**
QUADRANTE NOROESTE						
EMEF ARTHUR PEREIRA DE VARGAS	05	03	02	01	11	6,00
EMEF BIL. PARA SURDOS VITÓRIA	03	06	08	03	20	0,47
EMEF CEARÁ	03	04	01	0	08	6,47
EMED DAVID CANABARRO	08	04	0	0	12	7,48
EMEF GONÇALVES DIAS	08	06	04	02	20	8,17
EMEF JOÃO PALMA DA SILVA	02	05	0	04	11	12,66
EMEF JOÃO PAULO I	**05**	**01**	**01**	**0**	**07**	**11,31**
EMEF MAX ADOLFO ODERICH	0	0	0	0	0	5,82
EMEF MINISTRO RUBEM C. LUDWIG	**11**	**06**	**02**	**02**	**21**	**7,56**
EMEF PROFESSOR THIAGO WURTH	13	03	04	0	20	15,60
EMEF PROF. ODETTE Y. O. FREITAS	04	01	04	01	10	8,41
EMEF RIO DE JANEIRO	**03**	**04**	**06**	**02**	**15**	**10,05**
TOTAL	**65**	**43**	**32**	**15**	**155**	**100**

Obs.: As escolas selecionadas para o presente estudo estão destacadas em negrito.

Foram selecionadas 3 escolas do quadrante sudoeste, totalizando 40 alunos com necessidades especiais de aprendizagem; 3 escolas do quadrante sudeste, totalizando 42 alunos com necessidades especiais de aprendizagem; 3 escolas do quadrante noroeste, totalizando 43 alunos com necessidades especiais de aprendizagem; e 6 escolas do quadrante nordeste, totalizando 74 alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Para aplicação do questionário foram selecionados 30 professores, todos licenciados em Matemática e atuantes do ensino fundamental da rede municipal (entre 6° e 9° anos), os quais estavam distribuídos entre as 15 escolas mencionadas acima (em vermelho).

A participação dos professores se deu mediante uma autorização por escrito do secretário de educação do município (Anexo 1), que foi apresentada em cada visita as escolas e foi cedida a direção para que fosse autorizado o recolhimento de dados dos seus professores.

3.3. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nessa pesquisa optou-se por um questionário estruturado randomizado com 33 perguntas (**Anexo II**) abertas e fechadas (múltipla escolha), as quais objetivaram traçar o perfil da amostra, avaliar a formação do docente, o tempo de experiência na profissão, o conhecimento do professor em relação à educação inclusiva, seu conhecimento sobre as metodologias utilizadas, o interesse do profissional em pela educação inclusão, a opinião e as estratégias de ensino do professor, sua visão sobre a prática da educação inclusiva, etc.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos obtidos nas questões fechadas foram expressos como percentual do total de respostas e foram agrupados em 4 grandes temáticas: perfil do professor, formação e qualificação docentes para atuação na área de educação especial e inclusiva; percepção docente em relação ao trabalho desenvolvido pela escola quanto a educação inclusiva; e a visão do docente em relação ao seu trabalho realizado na escola em se tratando da educação especial e inclusiva.

4. RESULTADOS

4.1. Informações sobre as escolas visitadas no Município de Canoas

As informações sobre as escolas visitadas, como a existência ou não de sala de recurso; se possuem estagiários atuando nas dependências da escola; e o apontamento dos laudos referentes aos alunos da educação especial e inclusiva está apresentado no Anexo III.

4.2. Perfil dos professores de matemática da rede municipal de ensino de Canoas

Conforme observado na Fig. 2A, 30% dos professores entrevistados possuem idade entre 31-40 anos, 27% entre 21-30 anos, 20% entre 41-50 anos, 20% entre 51-60 anos e 3% somente entre 61-70 anos. Em se tratando de gênero, 80% dos docentes pesquisados são do sexo feminino e 20% do sexo masculino (Fig. 2B).

Quando questionados sobre o tempo em que atuam como docentes de Matemática, 43% lecionam entre 1-10 anos na disciplina, 30% lecionam entre 11-20 anos, 20% lecionam entre 21-30 anos e 7% lecionam há mais de 31 anos (Fig. 2C). Com relação a carga horária semanal, 13% lecionam entre 1-20 horas semanais, 10% entre 21-30 horas, 53% entre 31-40 horas semanais, 7% entre 41-50 horas, 13 % entre 51-60 horas e 3% entre 61-70 horas (Fig. 2D). Além disso, 86% dos professores atuam somente em uma escola da rede, o restante (14%) atuam em outras escolas da mantenedora (Fig. 2E).

Quando perguntados se trabalham em outro sistema de ensino, observamos que 63% afirmam não trabalhar, 33% trabalham também na rede estadual de ensino e 4% trabalham na rede privada (Fig. 2F). Com relação ao número de turmas em que os professores lecionam Matemática, 67% atuam em 6-10 turmas, 30% em 1-5 turmas e 3% declaram ter 11 ou mais turmas (Fig. 2G).

A maioria dos professores entrevistados ministram aula em 3 dos 4 anos de ensino avaliados (6º, 7º, 8º e 9º) (Fig. 2H).

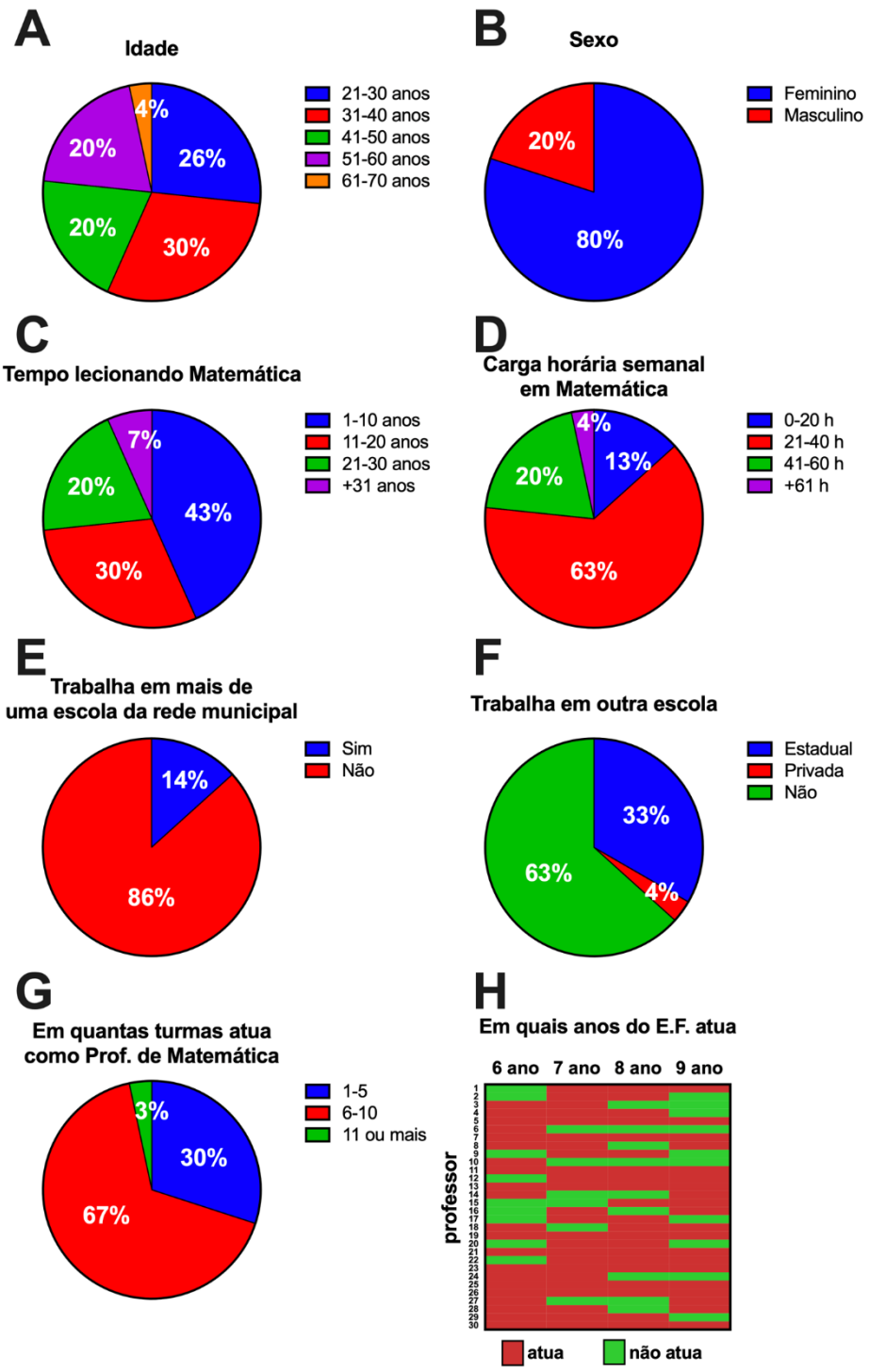


Figura 2. Perfil dos professores de matemática da rede municipal de ensino de Canoas.

4.3. Formação e Qualificação Docentes

Sessenta e sete por cento dos professores se sentem responsáveis em buscar conhecimento para trabalhar com as necessidades educacionais especiais (Fig. 3), porém apenas 24% optariam por uma especialização na área de educação especial e inclusiva. Do restante, 20% optariam por Orientação Escolar, 20% por Metodologia do Ensino de Matemática e outros 20% não souberam (Fig. 3).

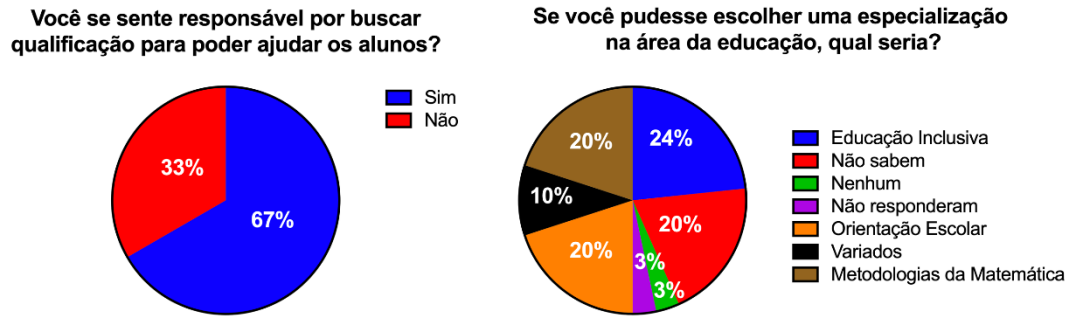


Figura 3. Formação profissional dos professores entrevistados e opções por cursos de especialização.

A maior parte dos entrevistados (90%) não se sente preparado para trabalhar com alunos que necessitem de atendimento especial (Fig. 4A), o que se justifica pela maioria dos entrevistados (83%) não possuírem curso sobre educação especial e inclusiva (Fig. 4B). Setenta e sete por cento afirmaram ter curiosidade pelo estudo da educação inclusiva, sendo que 60% investem ou investiriam em cursos de formação (Fig. 4D), caso eles fossem ofertados pela rede municipal (67%) (Fig. 4E). Todos os entrevistados afirmam que o investimento na qualificação profissional em educação inclusiva deve ser ofertado pela mantenedora (neste caso a prefeitura do município de Canoas) (Fig. 4F).

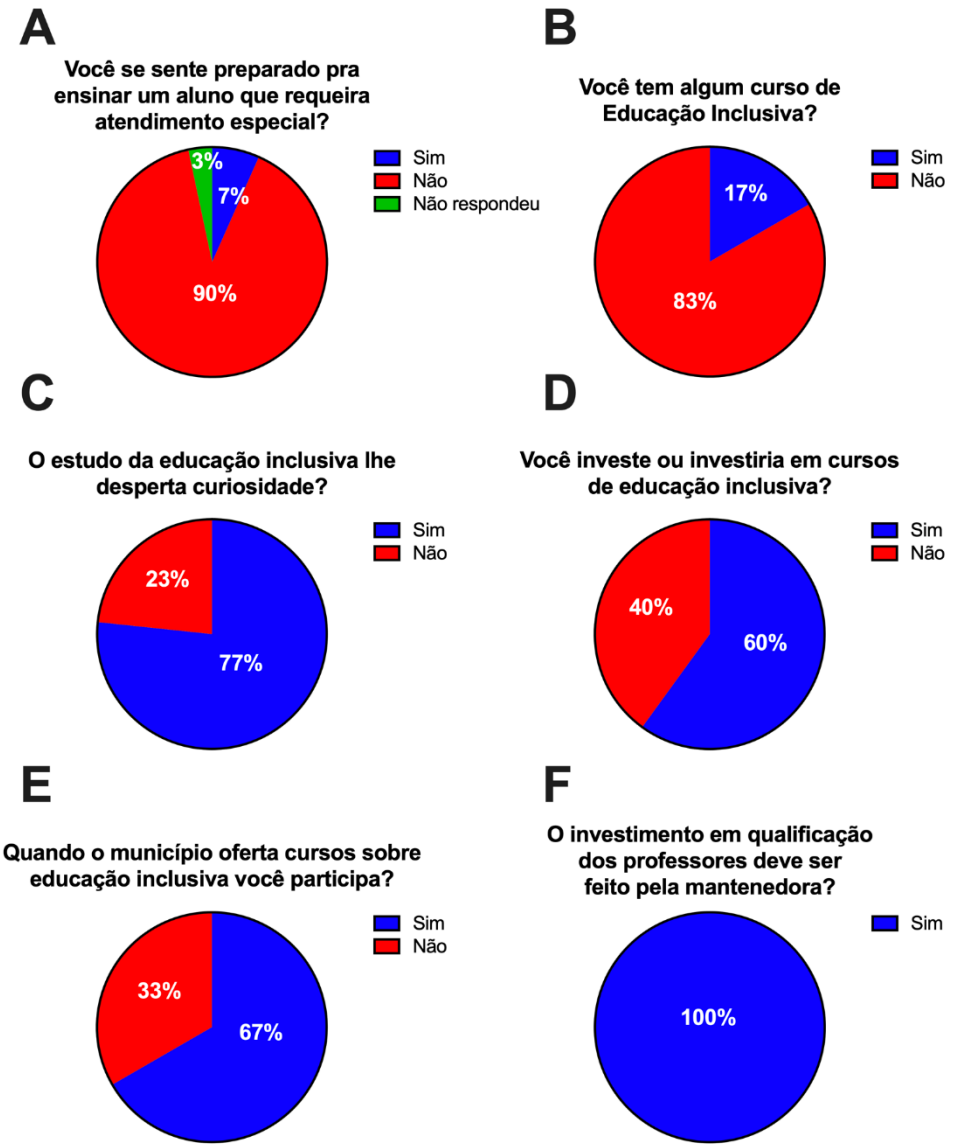


Figura 4. Qualificação dos docentes para atuarem com alunos com necessidades especiais.

Tabela 3. Comentários acerca dos docentes se sentirem ou não preparados pra ensinar alunos que requeiram atendimento especial (Fig. 4A).

Sim (3)	Não (27)
▪ Pela minha formação. ▪ Dificuldades solucionáveis. ▪ Professor buscando estudos sobre educação inclusiva.	▪ Na prática muito difícil. ▪ Muitos alunos de inclusão. ▪ Dificuldades de aplicar atividades. ▪ Falta preparo. ▪ Cada aluno é um novo desafio.

Tabela 4. Comentários dos docentes sobre terem ou não curso de educação inclusiva (Fig. 4B).

Professor	Curso
P6	Libras (40 horas)
P7	Não citou o curso
P10	Psicopedagogia Educacional
P21	Educação de Surdos
P28	Psicopedagogia Clínica e Institucional

Tabela 5. Comentários dos docentes quanto ao investir em cursos de educação inclusiva (Fig. 4D).

Sim (18)	Não (12)
▪ Investiria por um tempo, mas a responsabilidade é da mantenedora. ▪ Somente para aprender, não para grandes aplicações. ▪ Vontade de fazer uma especialização na educação inclusiva. ▪ Necessidade diária em sala de aula. ▪ Cursos com mais prática e menos discurso. ▪ Formação necessária para todo profissional da área da educação.	▪ Não chama atenção. ▪ Somente se fosse obrigatório. ▪ Aluno não aprende e professor não se interessa (desenvolver outras habilidades?). ▪ Falta tempo e recurso financeiro. ▪ Investindo em outra área. ▪ Aprendo mais na prática do que em cursos. ▪ Quando está dentro do orçamento.

4.4. Visão dos docentes em relação à educação inclusiva realizada na escola

Quando questionados, 87% dos professores responderam que possuem o hábito de acompanhar junto à orientação escolar os laudos médicos dos alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que 10% não acompanham e 3% não responderam (Fig. 5A).

Mais da metade dos docentes entrevistados (64%) responderam que as equipes diretivas das suas escolas costumam fazer reuniões com os professores para tratar sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, 33% dizem que não há reuniões e 3% não responderam (Fig. 5B).

Com relação à opinião dos professores se a escola pratica educação inclusiva, 57% afirmam que a educação inclusiva não é realizada corretamente na sua escola enquanto que 43% dizem que sim (Fig. 5C). Esta questão estava aberta para comentários e na Tabela 2 é possível observar algumas considerações feitas pelos docentes acerca das suas respostas.

Quando questionados com relação a considerarem que os alunos com dificuldades de aprendizagem são realmente incluídos nas suas escolas, 46% dos professores disseram que às vezes são incluídos, 27% dizem não serem e 27% dizem que sim, são incluídos (Fig. 5D). Na questão sobre se era possível observar que seus colegas sentem dificuldades em acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, 90% dos docentes consideraram que sim, seus colegas possuem dificuldades em acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, 7% não observaram dificuldades e 3% não responderam (Fig. 5E). Com relação ao acompanhamento destes alunos por parte da família, 64% dos professores afirmaram que os pais não acompanham, 33% disseram que sim e 3% não responderam (Fig. 5F).

Figura 5. Visão dos docentes sobre a educação inclusiva praticada na escola.

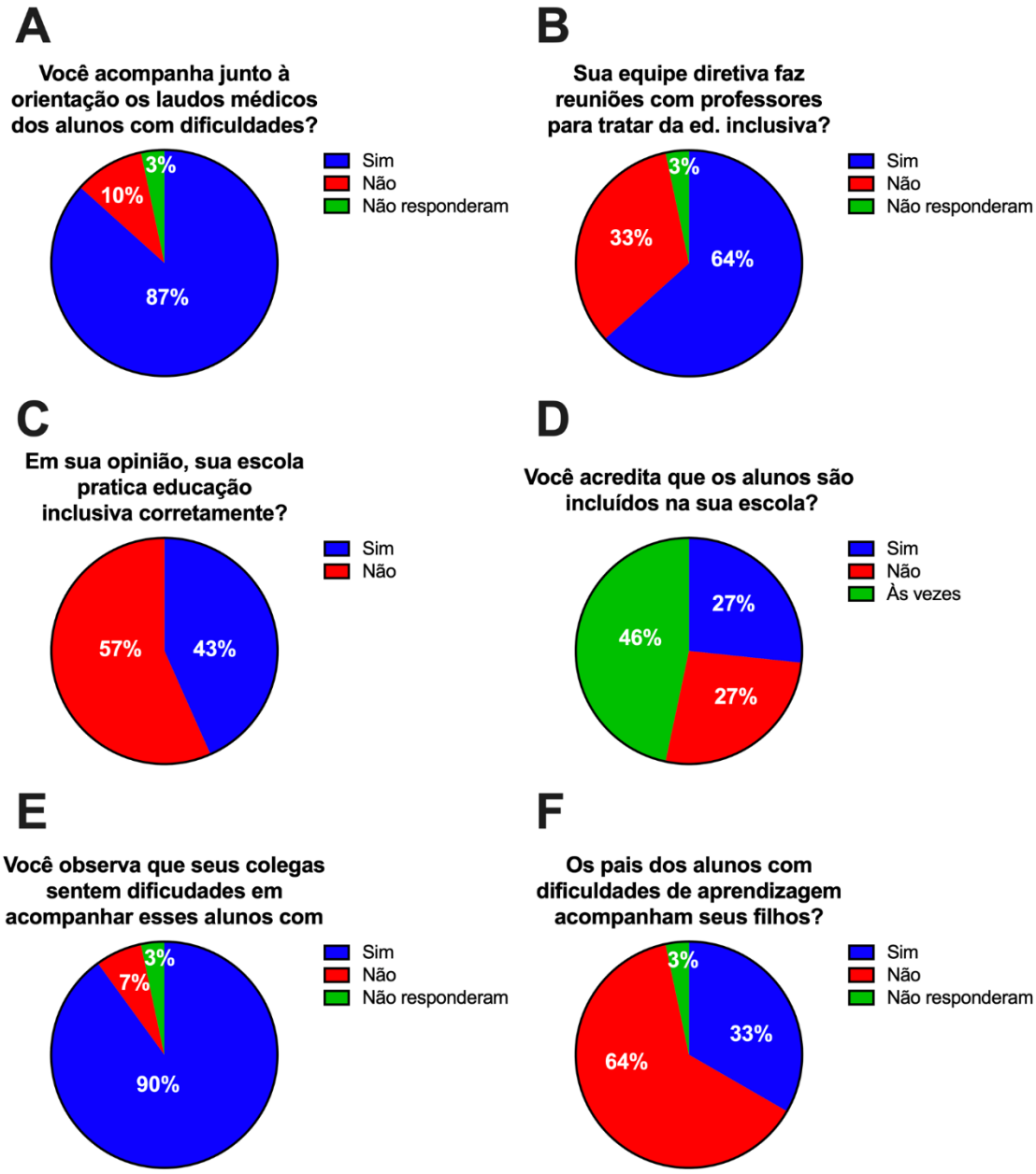


Tabela 6. Comentários acerca dos porquês, na opinião dos docentes entrevistados, a escola pratica ou não a educação inclusiva (Fig. 5C).

Sim (8)	Não (8)	Às vezes (14)
▪ Aluno com facilidade de comunicação é aceito pelos demais alunos. ▪ Docentes comprometidos. ▪ Faltam profissionais. ▪ Recursos didáticos. ▪ Escolas não preparadas.	▪ Alunos excluídos e turmas cheias. ▪ Inclusão está longe de acontecer. ▪ Alunos não têm duas necessidades atendidas mesmo com o esforço de todos. ▪ Política de governo e não de escolas. ▪ Alunos são deixados de lado e só é incluído na parte social.	▪ Professor, orientador e supervisão sem tempo para se dedicar. ▪ Nem todos os docentes avaliam de modo diferenciado. ▪ Muitos alunos sem laudo médico. ▪ Inclusão social sim, mas na aprendizagem na maioria das vezes, não ocorre.

4.5. Visão dos docentes em relação à educação inclusiva na sua prática docente

Na Figura 6A, podemos observar que 77% dos professores sabiam quantos alunos com dificuldades de aprendizagem tinham em suas turmas, sendo que o restante, 23%, afirmaram desconhecer. Este questionamento estava aberto para comentários, os quais estão apresentados na Tabela 7. A maioria dos professores (97%) afirmou conhecer as limitações dos seus alunos com necessidades especiais (Fig. 6B). Caso a resposta fosse positiva, os entrevistados poderiam fazer comentários sobre as estratégias utilizados por eles para conhecerem as limitações destes alunos (Tabela 8).

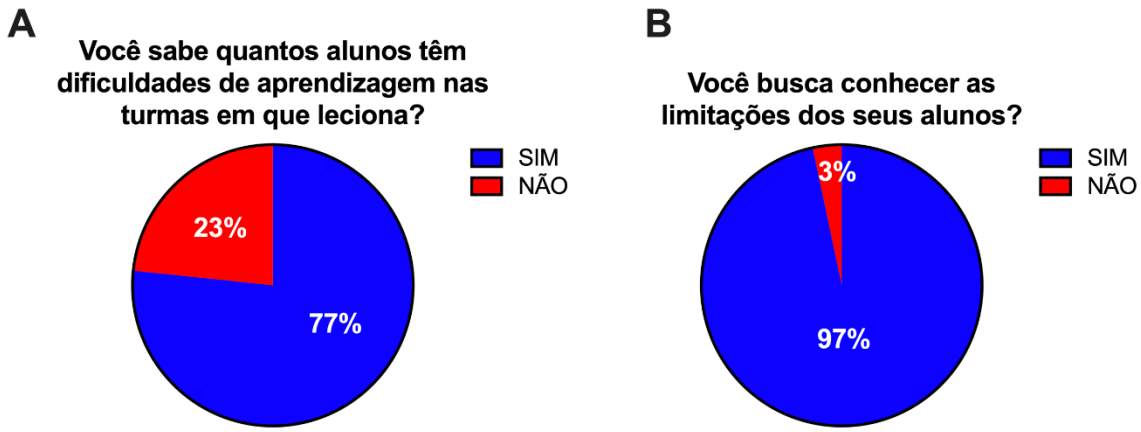


Figura 6. Visão dos docentes em relação à educação inclusiva na sala de aula.

Tabela 7. Comentários dos docentes sobre as razoes dos docentes conhecerem ou não o número de alunos com laudos de necessidades educacionais especiais (Fig. 6A)

Sim / Comentários (23)	Não / Por quê? (7)
▪ Através do laudo. ▪ Não só os alunos que possuem laudos, mas também os com dificuldades de aprendizagem de um modo geral.	▪ São muitos. ▪ Alguns já possuem planejamentos adaptados. ▪ Alguns sem laudo. ▪ Não possui informações.

Tabela 8. Comentários dos docentes sobre conhecerem as limitações dos seus alunos (Fig. 6B)

Comentários (25)
▪ Realizando exames e sondagens
▪ Conversando
▪ "Teste piloto"
▪ Atendimento individualizado e investigação básica
▪ Junto à orientação pedagógica
▪ Conversa com professores de outros anos
▪ Atividades pedagógicas
▪ Observação à evolução do aluno
▪ Diálogos com a orientação escolar
▪ Maneira possível
▪ Buscando informações com a família
▪ Diferentes atividades.

Quando questionados sobre se conseguem usar uma metodologia diferenciada para os alunos com necessidades especiais, observa-se que 84% afirmaram que somente às vezes conseguem utilizar, 10% não conseguem, 3% afirmaram que conseguem (Fig. 7A). A partir da resposta dada pelos professores, solicitou-se as respectivas justificativas, as quais estão apresentadas na Tabela 9.

Quando questionados se o número de alunos em sala de aula influenciaria no atendimento do aluno com dificuldade de aprendizagem, pode-se verificar que 97% dos professores afirmaram que sim e 3% disseram não (Fig. 7B).

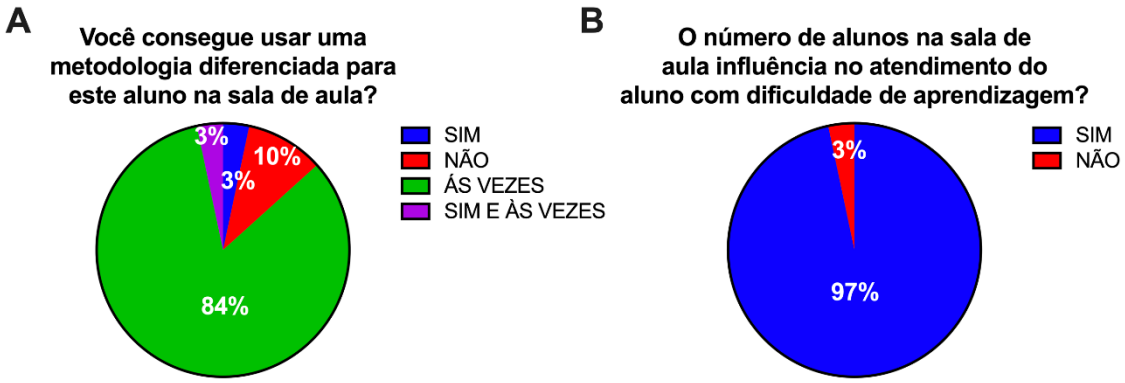


Figura 7. Visão dos docentes em relação à educação inclusiva na sala de aula.

Tabela 9. Comentários dos docentes acerca da utilização de metodologia diferenciada (Fig. 7A).

Sim (2)	Não (3)	Às vezes (25)
▪ Consigo usar metodologias diferenciadas, não dar atenção de maneira satisfatória.	▪ Como a média é de 38 alunos fica difícil trabalhar com as inclusões. ▪ Muitos alunos. ▪ Falta de interesse do aluno.	▪ Auxiliar a turma toda dependendo do conteúdo fica difícil trabalhar diferenciado. ▪ Falta tempo e conhecimento. ▪ É difícil "dar conta" de toda turma e trabalhar com planos diferenciados. ▪ Tendo a questão de "vencer" o conteúdo. ▪ Falta um professor auxiliar. ▪ Turmas com problemas de disciplina e numerosos. ▪ Somente quando o número de alunos é reduzido. ▪ Muitos alunos com dificuldades. ▪ Os alunos de inclusão necessitam de atenção total que fica difícil com a quantidade de alunos. ▪ Quando os demais estão fazendo uma tarefa avaliativa é possível se dedicar mais ao aluno de inclusão. ▪ Faltam materiais. ▪ Falta de experiência. ▪ O tempo em sala de aula é pouco.

4.6. Visão dos docentes em relação à sala de recursos de aprendizagem

Na Figura 8A, observa-se que 100% dos professores acreditam que o atendimento ao aluno com necessidades especiais e dificuldade de aprendizagem em matemática deva ser realizado na sala de recursos. Além disso, 100% dos entrevistados acreditam ser importante o atendimento da sala de recursos (Fig. 8B). Em ambas as questões, os professores podiam tecer comentários (Tabelas 10 e 11, respectivamente).

Na Figura 8C, 93% dos docentes afirmam que suas escolas oferecem atendimento na sala de

recursos para alunos com defasagem de aprendizagem. Além do que na Figura 8D, 64% dos entrevistados dizem que o atendimento na sala de recursos acontece turno inverso.

Na Figura 8E, observa-se que 47% dos professores acreditam que às vezes o atendimento na sala de recursos é eficiente para diminuir a desigualdade no processo de aprendizagem do aluno em relação aos demais, esta questão os professores podiam justificar sua resposta (Tabela 12).

Na Figura 8F, verifica-se que 37% dos professores dizem que o atendimento feito na sala de recursos deveria ser feito por um docente licenciado em Matemática, e o mesmo percentual de professores disseram que às vezes seria importante esse atendimento. Na resposta podiam indicar o porquê de sua resposta (Tabela 13).

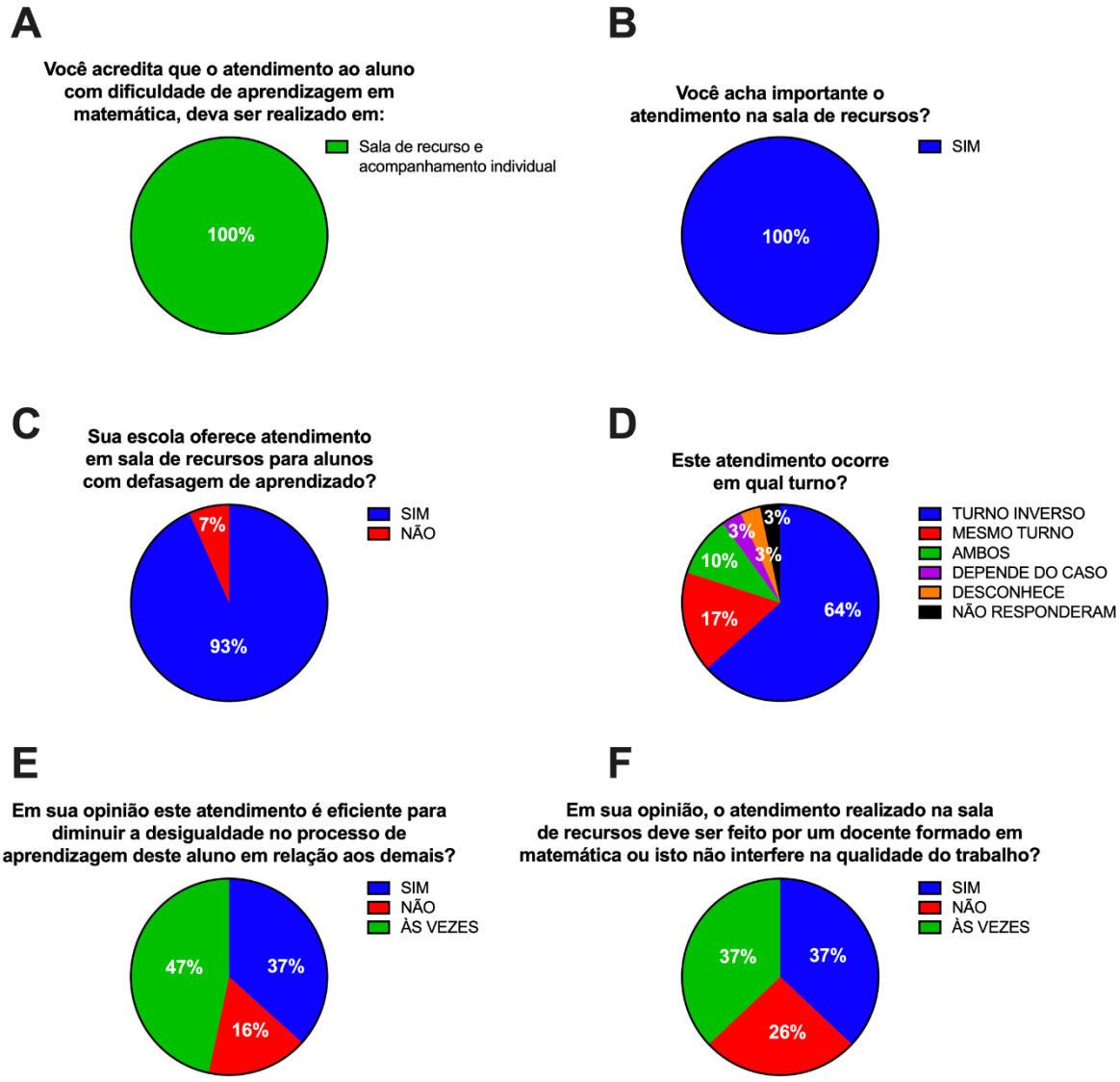


Figura 8. Visão dos docentes em relação à sala de recursos de aprendizagem.

Tabela 10. Comentários dos docentes sobre o atendimento ao aluno ser realizado na sala de recursos, acompanhamento individualizado ou em ambos (Fig. 8A).

Sala de recursos e acompanhamento individual

- Atendimento com qualidade e materiais que facilitem o desenvolvimento.
- Desenvolver o raciocínio e organização.
- Parceria com a família.
- Atendimento em pequenos grupos e atendimento complementar.
- Auxílio de recursos específicos para o desenvolvimento da aprendizagem.
- Faz-se necessário que o aluno tenha um tempo para o professor de sala de aula atender individualmente.

Tabela 11. Comentários dos docentes sobre a importância do atendimento na sala de recursos (Fig. 8B).

Sim
▪ Há um profissional que consegue atender as necessidades e dificuldades ais pontuais destes alunos. ▪ Precisamos de salas com muitos recursos, não somente coisas paliativas. ▪ Diferentes formas de ensinar. ▪ Ajuda o aluno de maneira diferente do professor de sala de aula. ▪ Um atendimento feito por uma psicopedagoga na escola seria interessante. ▪ Trabalhar dificuldades de aprendizagens mais específicas. ▪ Profissional qualificado. ▪ Não pode ser um espaço de conversa e terapia, deve ser ocupado com atividades pedagógicas que condizem com a dificuldade do educando. ▪ Importante para o desenvolvimento do aluno.

Tabela 12. Comentários dos docentes sobre a eficiência da sala de recursos em diminuir a desigualdade no processo de aprendizagem (Fig. 8E).

Sim (11)	Não (5)	Às vezes (14)
▪ Ajuda, pois é um atendimento individualizado. ▪ Todo aluno com dificuldades merece esse atendimento. ▪ Dá ao aluno a atenção que necessita. ▪ Atendimento que deve ser feito somente para alunos de inclusão.	▪ Nunca tive uma reunião com o profissional que trabalha na sala de recursos. ▪ Os alunos deveriam ter mais tempo na sala de recursos. ▪ Deve oportunizar o crescimento intelectual e cognitivo do educando sempre levando em conta suas limitações. ▪ Precisa de outros profissionais pra trabalhar em conjunto.	▪ É possível perceber progresso na aprendizagem. ▪ Depende da parceria da família em prosseguir com este trabalho. ▪ Deveriam ter acompanhamento pedagógico e psicológico nas escolas. ▪ Não diminui a desigualdade, apenas ameniza. ▪ Alunos de inclusão mal são alfabetizados, tanto em matemática quanto em português. ▪ Precisam de mais tempo de atendimento com o profissional da sala de recursos. ▪ Colabora, mas não é suficiente. ▪ Depende do aluno. ▪ Um número muito grande de alunos e nem sempre a escola possuí alguém capacitado pra atender as necessidades. ▪ Auxílio a mais para tentar cobrir possíveis lacunas existentes.

Tabela 13. Comentários dos docentes o porquê o atendimento realizado na sala de recursos deveria ser feito por um docente licenciado em Matemática (Fig. 8F).

Sim (13)	Não (7)	Às vezes (10)
▪ Conhecimento específico. ▪ Auxiliar com mais propriedade. ▪ Professor da sala de recurso não domina conteúdo, normalmente professor de pedagogia. ▪ Trabalhar dificuldades específicas. ▪ Visão diferenciada em relação aos aspectos cognitivos. ▪ Desenvolver um melhor trabalho. ▪ Dificuldade em atender alunos	▪ Matemática básica o professor da sala de recursos pode atender. ▪ Orientações básicas. ▪ Potencializar as capacidades e competências dos alunos. ▪ Professor qualificado na educação inclusiva. ▪ Aluno sem nível de compreensão, um pedagogo consegue orientar.	▪ Falta de recursos didáticos nas escolas. ▪ Problemas mais amplos. ▪ Atendimento feito por um pedagogo por causa das inúmeras dificuldades, mas uma vez por semana seria importante um atendimento com um professor de matemática. ▪ Depende do tipo de inclusão. ▪ Aluno com dificuldade em diversas áreas.

dos anos finais, já que os profissionais normalmente são de anos iniciais.	▪ Professor de matemática trabalha melhor o raciocínio lógico.

A tabela abaixo se refere à questão aberta feita aos professores no objetivo de conhecer quais os desafios que encontrados por eles ao ensinar matemática para os alunos com dificuldade de aprendizagem, e segue as respostas listadas:

Tabela 14 – Respostas dos docentes sobre qual o maior desafio em ensinar matemática aos alunos com dificuldade.

Prof.	Respostas
P1	Dar auxílio para o aluno e administrar a turma ao mesmo tempo.
P2	Na maioria das vezes é conciliar a aula de uma turma com as aulas adaptadas para estes alunos, porque não é um aluno por turma, variam de 2 a 3 alunos por turma.
P3	Não respondeu.
P4	Turmas com muitos alunos e indisciplina, enquanto estou dando uma melhor atenção ao aluno com necessidades de ajuda os demais ficam atrapalhando com conversar. Não dá tempo para atender toda a demanda.
P5	Não ter conhecimento específico e ter que "andar no escuro" em busca de material e metodologias.
P6	No meu caso o aluno falta bastante, já foi conversado com a família, a mãe me reclamou que ele não sabe matemática, mas justifica as faltas do aluno, por esse ou aquele motivo. Expliquei que ele deve vir às aulas para que melhore.
P7	Turmas com 36 alunos, ficando difícil, assim, ensinar individualmente.
P8	Falta comprometimento dos alunos e seus responsáveis.
P9	Não ter professores para ajudar neste processo (professores especializados).
P10	Motivar que o aprender é possível. Que cada um tem seu tempo e despertar para o conteúdo.
P11	Turmas muito grandes, com muitos alunos, não permitem uma atenção especial para estes alunos.
P12	Vontade aprender, motivação em casa.
P13	Revisar os conteúdos estudados e tentar porque atender 35 alunos numa sala de aula mais estes alunos com dificuldades é uma loteria.
P14	Não tenho formação para ensinar este tipo de aluno. Quando fiz faculdade não tinha inclusão. O aluno de inclusão estudava em escola especial. Na época havia o curso de pedagogia especial para trabalhar com esse aluno.
P15	O grande número de alunos nas turmas, o que impede o atendimento especializado e individualizado para os alunos com dificuldades.
P16	Dificuldades diferentes.
P17	O maior desafio que encontro para trabalhar com o aluno de inclusão é atendê-lo juntamente com a turma.
P18	Disponibilidade de tempo para atendê-lo individualmente uma vez que toda a turma é atendida ao mesmo tempo.
P19	Ter o tempo para atender a todos.
P20	A falta de uma rotina nos estudos.
P21	Conseguir atendê-los dentro da turma com toda a demanda que nos é colocada. Turmas com muitos alunos, muitos problemas de disciplina e o professor passa o tempo inteiro envolvido nessas questões e não tendem os alunos com dificuldade. Ou segura a turma ou atende os alunos com dificuldades.
P22	O desafio é ter tempo de sentar e fazer um atendimento diferenciado com uma turma de 30 alunos e cada aluno com suas especificidades.
P23	Buscar atividades e metodologias, que despertem o interesse destes alunos.
P24	Cada aluno com dificuldade tem a sua particularidade, e ele está inserido em uma turma com mais de 30 alunos, o que torna inviável uma atenção especial para esses alunos.
P25	A adaptação do currículo.
P26	Fazer se concentrar para realizar as atividades.
P27	O número de alunos da turma.
P28	O desenvolvimento do raciocínio lógico.
P29	A falta de parceria da família.
P30	A maior dificuldade é um melhor atendimento a esse aluno, pois as turmas são sempre com mais de

30 alunos e é impossível conseguir dar um atendimento diferenciado e exclusivo a esse aluno.

5. DISCUSSÃO

Na Fig. 2A, observa-se que a maioria dos professores tem idades entre 21 e 50 anos de idades. Analisando a Fig. 2B, é possível salientar que a grande maioria é do sexo feminino, como aponta uma pesquisa do Ministério da Educação (MEC) do fim de 2010, onde dos quase 2 milhões de professores brasileiros, cerca de 1,6 milhão são do sexo feminino. Esse percentual pode ser explicado historicamente, como aponta a socióloga da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, segundo ela, à sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice (NEVES, 2011).

Na Fig. 2C, observa-se que 43% destes professores entrevistados possuem pouco tempo em sala de aula, no máximo 10 anos. Mais de 50% deles trabalham entre 31 e 40 horas semanais. Segundo pesquisa feita pelo INEP em 2012 com cerca de 14 mil docentes, a carga horária semanal é, em média, de 25 horas no Brasil. Além do número de horas, o professor brasileiro também enfrenta o desafio de salas com maior número de alunos e, mesmo assim, precisa disponibilizar tempo para o planejamento da aula e correção de trabalhos e provas (INEP, 2012).

A maioria dos docentes informou que leciona em apenas em uma única escola da rede (Fig. 2E). Comparando os gráficos da Fig. 3, 67% dos professores dizem se sentir responsáveis em buscar qualificação para trabalhar com seus alunos e assim poderiam ajudar em suas dificuldades, também vemos que 64% optariam por algo voltado à Metodologia de ensino e Orientação Escolar, sendo que apenas 24% dos entrevistados escolheriam como curso a educação inclusiva.

Verificando a formação dos docentes e seu conhecimento sobre a educação inclusiva, observa-se que diversos professores responderam que se responsabilizam pela busca de estudo para lecionar com alunos de inclusão e que se pudesse optar por uma especialização fariam algo voltado para educação escolar de um modo geral (orientação escolar, supervisão, informática na educação, metodologias de ensino, música, etc.) e um número pequeno de professores escolheria o estudo da educação inclusiva. Sabendo da importância da formação de professores, é crucial a afirmação de que, a cada dia, se faz mais urgente à qualificação profissional para se trabalhar na perspectiva da inclusão social (SOUZA E SILVA, 2005).

A LDB, em seu artigo 59, § III, estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Esta capacitação se dá de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 18, § 1º, expressa que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre

educação especiais adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001).

Contrastando com a resolução mencionada acima, a Fig. 4A mostra que 90% dos professores não se sentem preparados para trabalhar com a educação inclusiva em sala de aula, visto que 83% dos entrevistados não possuem nenhum curso voltado para educação especial e inclusiva (Fig. 4B). Muitas formas de pensamento direcionam as expectativas para uma grande mudança em relação à educação inclusiva, mas essa mudança precisa um amplo e complexo movimento para que possamos ter sucesso. "As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos" (NÓVOA, 1992).

Através das palavras de Nóvoa, podemos refletir sobre os dados apresentados nas Fig. 4A e Fig. 4B, que demonstra uma grande quantidade de professores que não estão capacitados para trabalharem com alunos da educação especial, pois falta do conhecimento para poderem lecionar em uma sala de aula com múltiplas dificuldades que os alunos carregam. São muitas as particularidades de cada aluno, existem inúmeras lacunas de conhecimento, e o docente precisa estar apto a resolver as especificidades de cada um. A base para o conhecimento está no local de estudo e tudo que os alunos de licenciatura trazem em sua "bagagem" de sala de aula para usar com seus alunos (NÓVOA, 1992).

Como muitos não possuem conhecimento sobre educação especial e inclusiva torna-se mais difícil o desempenho de um bom trabalho. O discente acaba sendo deixado de lado porque seu professor não tem conhecimento sobre suas limitações e não conseguem usar metodologias diferenciadas com esses alunos. A importância da formação dos professores ser mais fundamentada quando o assunto é a educação especial e/ou inclusiva é de extrema relevância, pois a partir do conhecimento adquirido pelo profissional é que o aluno poderá desenvolver sua aprendizagem com qualidade.

> O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares (BARBOSA, 2013).

Na Fig. 4C, observa-se que os docentes em sua maioria possuem interesse pelo estudo da educação especial e inclusiva, uma vez afirmam que investiriam em cursos de formação (Fig. 4D), participariam de seminários oferecidos pelos órgãos governamentais (Fig. 4E). Além disso, a totalidade dos entrevistados afirma que a oferta de cursos de formação deve ser oferecida e mantida

pela mantenedora (Fig. 4F). Observando e averiguando esses dados obtidos em seis gráficos fica claro a falta de motivação por inúmeros fatores dos quais alguns são citados pelos pesquisados, como a falta de tempo, escassez de recursos financeiros, sem interesse pelo assunto mesmo tendo que trabalhar com essas dificuldades diariamente em sala de aula e buscando qualificação em outras áreas para poder ter um salário melhor.

Sendo assim, os professores acabam não buscando conhecimento, aperfeiçoamento e qualificação para trabalhar com a inclusão, pois encontram na profissão muitas falhas que acabam desmotivando a busca por melhorias em suas práticas docentes (Fig. 4).

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não adquirem competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em educação especial, é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades. Tais prerrogativas caracterizam-se como um dos fatores imprescindíveis para atuação desses professores no ambiente escolar, oferecendo condições de ensino aprendizagem adequadas às necessidades e especificidades desses alunos, realizando a inclusão e a socialização escolar (MARCHESI, 2004).

> Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas [...] (BRASIL, 1996).

Em uma busca feita em 50 cursos de licenciatura em Matemática de algumas universidades e faculdades do Estado do Rio Grande do Sul na modalidade presencial e também em cursos na modalidade à distância (Tabela 15 - abaixo), é possível verificar que a oferta de disciplinas de educação especial e inclusiva como obrigatórias nos cursos é mínima, pois na grande maioria das grades curriculares é encontrada apenas a disciplina de Libras como obrigatória (em alguns casos é possível encontrar disciplinas de educação especial e inclusiva como optativas).

Tabela 15 – Oferta de disciplinas de educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura em Matemática no RS

Instituição	Disciplina (s) na grade curricular obrigatória / optativa
Anhanguera	Libras Educação Inclusiva
Cesuca	Língua Brasileira de Sinais

Cruzeiro do Sul Virtual	Educação Inclusiva Língua Brasileira de Sinais
Estácio	Tópicos em libras: surdez e inclusão Educação Especial
Faccat	Educação Inclusiva Libras e Braile
Faculdades Dom Pedro II EAD	Fundamentos da Educação Inclusiva Língua Brasileira de Sinais
Fael	Língua Brasileira de Sinais - Libras Fundamentos e Metodologia da Educação Especial
Fapa	Língua Brasileira de Sinais I e II Pesquisa e Prática: Dificuldades de Aprendizagem Pesquisa e prática: Educação Inclusiva
Furg	Libras I e II Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais – PNE (OPTATIVA)
IFRS (Bento Gonçalves)	Libras
IFRS (Canoas)	Educação para a Diversidade e Inclusão Libras
IFRS (Caxias do Sul)	Educação Inclusiva Libras
IFRS (Ibirubá)	Língua Brasileira de Sinais
IFRS (Osório)	Libras Educação inclusiva
IPA (segunda licenciatura)	Educação, Inclusão e Libras
Laureate International Universities	Educação Inclusiva Libras
Mackenzie	Libras no processo educacional Práticas docentes em Educação Especial Inclusiva (Optativa)
PUC	Língua Brasileira de Sinais
UCPEL	Libras
UCS	Educação Inclusiva Língua Brasileira de Sinas – (Libras EaD)
Ufersa	Libras
UFRGS	Língua Brasileira de Sinais (Libras I e Libras II (Optativa) Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais Educação de surdos (Optativa) Acessibilidade e tecnologia assistiva na educação inclusiva (Optativa)

UFSM	Libras I
UFU	Língua Brasileira de Sinais
Ulbra	Libras Acessibilidade e inclusão
Uniasselvi	Educação Inclusiva Língua Brasileira de Sinais
Unicesumar	Libras
Unigran	Nenhuma disciplina
Unijuí	Libras Educação Especial
Unimes	Língua Brasileira de Sinais
Uninter	Libras Educação Especial e Inclusiva
Unip	Língua Brasileira de Sinais
Unipampa	Seminários em Educação Inclusiva Libras – Língua Brasileira de Sinais
Unisa	Libras
Unisc	Língua Brasileira de Sinais Educação Inclusiva
Unisinos	Cultura Surda e Libras I
Unisul	Língua de Sinais
Unit	Libras
Unitau	Educação Inclusiva e Libras
Unopar	Educação Inclusiva Libras – Língua Brasileira de Sinais
UPF	Educação Inclusiva Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] 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. No entanto, não é o que vemos nos dados apresentados na Fig. 4B.

> "Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores

> aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças" (MANTOAN, 1996).

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. 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 (PRADO & FREIRE, 2001).

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999).

A Fig. 5A, nos permite observar, que a grande maioria dos professores acompanham junto à orientação escolar os laudos dos seus alunos para saber como lidar com tais dificuldades que poderão ser encontradas durante as aulas, sendo possível verificar na Fig. 5B, que 33% dos docentes responderam que as escolas não fazem reuniões para tratar sobre os "alunos com limitação de aprendizagem". O que é possível relacionar com a Fig. 5C, que 57% dos pesquisados afirmam que suas escolas não praticam educação inclusiva corretamente e na Fig. 5D, onde 27% dos docentes dizem que os alunos não são incluídos e 46% falam que são incluídos às vezes na escola. Pode-se pensar e analisar sobre a falta de organização que as escolas possuem tanto pedagógica como administrativamente, a importância de toda a equipe tomar frente dos assuntos e trabalhar junto com os professores, para poderem de alguma forma diminuir as limitações que muitos alunos possuem. Limitações essas que podem muitas vezes ser extintas com o passar do tempo se foram constatadas de imediato e se o trabalho for em conjunto.

Trazendo para discussão a importância da união entre professores, diretores, pais e alunos e a educação para as diversidades, segundo Melo, Lira e Facion (2008, p.65):

> [...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discussões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar.

A educação moderna define seus objetivos em termos de competências a serem atingidos pelos alunos, então a melhor escola é aquela que oferece um leque variado de competências e habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente cada vez mais competitivo (LAPLANE, 2004).

Averiguando a lei ordinária do município em questão, que consta em seus Art. 19 e 20, e na Lei de Diretrizes e Bases n°9394/96 nos Art. 58 e 59, que a educação é oferecida para o educando com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino e com isso

são assegurados flexibilidade, temporalidade flexível do ano letivo, adaptações curriculares, terminalidade específica, professor com especialização adequada, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios.

Na Fig. 5E, observa-se que 90% dos professores entrevistados observam que seus colegas possuem dificuldades em acompanhar os alunos de inclusão. Não só o comprometimento dos professores e da equipe da escola se faz importante na aprendizagem dos alunos, a família é extremamente relevante quando o assunto é educação, na Fig. 5F, os professores deixam claro que em grande maioria os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem não acompanham seus filhos na rotina escolar. Assim cabe ressaltar a importância que se dá para esse requisito: "Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu" (MANTOAN, 1996).

Como se pode constatar na Fig. 6A, 77% dos professores afirmam saber quantos alunos possuem dificuldades de aprendizagem em suas salas de aula e quase a totalidade busca conhecer as limitações destes alunos (Fig. 6B). No entanto, como mostrado na Fig. 7A, 84% dos docentes apontam que nem sempre conseguem utilizar uma metodologia diferenciada estes discentes.

Um dos agravantes, relatado pelos entrevistados, que dificulta o uso de metodologias diferenciadas é o número de alunos em cada turma, que parece dificultar a preparação da aula, execução e a intervenção do professor nos casos que necessitam de mais atenção (Fig. 7B). Uma outra possibilidade relacionada com a dificuldade de uso de metodologias diferenciadas por parte dos professores pode ser a falta de formação na área de educação inclusiva (conforme Fig. 4)

Ainda em se tratando do número de alunos em sala de aula podemos observar na pesquisa feita que algumas escolas que fizeram parte da pesquisa possuem Técnicas de Educação básica em seu quadro de profissionais, que segundo a Resolução n°15, de 18 de setembro de 2012 do Conselho Municipal de Educação – CME, em seus Art. 7° e Art. 8°, define que é disponibilizado às escolas auxiliares de turmas inclusivas. A técnica tem como finalidade promover a integração dos alunos de inclusão e auxiliar nas atividades desenvolvidas na turma, apoiar ao professor em relação ao atendimento da turma inclusiva, não podendo fazer substituição do professor. O auxiliar de turma inclusiva precisa ter como habilidades a organização, meticulosidade, boa comunicação, atenção, habilidades manuais, dinamismo, iniciativa, autocontrole e equilíbrio emocional. Ser responsável por materiais e equipamentos e atendimento a pessoas e por fim como requisitos físicos, visuais e mentais pedem que desempenhem atividades de caráter específico com conhecimento em sua área de atuação.

Um problema relatado pelos professores entrevistados em relação aos Técnicos de Educação

Básica (TEB) que acontece frequentemente nas escolas, é que quando faltam professores (ou por um motivo especial ou quando a escola está com falta de professor), os auxiliares acabam tendo que assumir turmas e dar aulas de uma determinada disciplina o que é contra o que consta no Art. 8° do CME, porém acontece seguidamente e os alunos que necessitam de acompanhamento acabam ficando sem auxiliar. Na tabela abaixo é possível verificar as escolas que possuem TEB e assim quais podem em algum momento estar deixando os alunos sem seu apoio durante as aulas:

Tabela 16 – Levantamento de Escolas

Escola	Possui Técnico de Educação Básica (TEB)?	Faltam professores?
EMEF RIO DE JANEIRO	Não	Sim
EMEF MINISTRO RUBEM CARLOS LUDWIG	Sim	Sim
EMEF JOÃO PAULO I	Sim	Sim
EMEF PROFESSOR DR. RUI CIRNE LIMA	Não	Sim
EMEF ASSIS BRASIL	Não	Sim
EMEF DOUTOR NELSON PAIM TERRA	Não	Não
EMEF FARROUPILHA	Não	Sim
EMEF PERNAMBUCO	Sim	Sim
EMEF SANTOS DUMONT	Não	Sim
EMEF ENGENHEIRO ILDO MENEGHETTI	Sim	Sim
EMEF PREFEITO EDGAR FONTOURA	Não	Sim
EMEF SETE DE SETEMBRO	Não	Sim
EMEF GENERAL NETO	Não	Sim
EMEF IRMÃO PEDRO	Não	Sim
EMEF ARTHUR OSCAR JOCHIMS	Sim	Sim

Na Fig. 8A, todos os docentes participantes da pesquisa afirmam que o atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem deve sim ser feito na sala de recursos da escola e também em um momento individual com o mesmo, para que essa combinação tenha bons resultados no desenvolvimento da aprendizagem do discente, o que faz com que a totalidade dos docentes alegue que a sala de recursos é um ambiente muito importante para estes alunos (Fig. 8B). Como a maioria das escolas da rede municipal oferece esse atendimento da sala de recursos (Fig. 8C), acaba facilitando o acesso dos alunos na busca de recursos para melhoria de sua aprendizagem, apoio e suporte do professor para trabalhar e desenvolver a aprendizagem. O atendimento na sala de recursos na maioria das escolas ocorre no turno inverso de matrícula do aluno, assim como consta na Fig. 8D, mas existem aqueles outros números que são contraditórios ao que consta na Resolução n° 15, de 18 de setembro de 2012 do Conselho Municipal de Educação – CME demonstra em seu artigo 15°, parágrafo 2° que afirma que: deverá ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal. Algumas escolas acabam atendendo aos alunos no mesmo turno, ambos os turnos ou até mesmo o professor desconhece de que maneira é tratado esse assunto

em sua escola.

A Fig. 8E, demonstra que 47% dos professores acreditam que nem sempre esses atendimentos feitos na sala de recursos diminuíram a desigualdade no processo de aprendizagem. Comparando com a Fig. 8F, pode-se destacar que alguns professores salientam a importância de o atendimento da sala de recursos serem feito por um profissional graduado na disciplina de Matemática e que possua especialização para trabalhar com alunos que necessitem desse atendimento especializado. De acordo com Alves, sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (ALVES, 2006).

6. CONCLUSÕES

Através da presente pesquisa podemos concluir que a lacuna existente na formação acadêmica e falta de conhecimento dos professores em relação à educação especial e inclusiva pode acabar interferindo na real implementação de uma política e prática da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de Canoas. O trabalho do professor como mediador do conhecimento depende muito da estrutura da escola que na maioria dos locais visitados se apresentou falho.

A falta de apoio da mantenedora em dar suporte ao seu corpo docente no processo de aprendizagem dos alunos faz com que os professores não se sintam motivados em buscar conhecimento ou maneiras de fazer com que suas aulas sejam de uma abrangência maior em se tratando de ensino com qualidade. A ausência de professores no quadro docente se faz presente em muitas escolas e isso acaba tornando mais difícil o cotidiano escolar, acabam precisando deslocar auxiliares de turmas inclusivas para substituir professores, deixando as turmas que necessitam de apoio específico sem suporte necessário.

Mesmo a maioria das escolas possuindo sala de recursos para atendimento educacional especializado, nem todos os professores acreditam que a assistência fornecida seja suficiente para reparar as dificuldades de aprendizagem. Além disso, os professores mencionaram que seria importante o aluno ter um tempo também reservado com os docentes das disciplinas em específico para que o auxílio possa ser bem característico para cada docente, podendo assim evitar que seja criado mais lacunas em uma determinada disciplina.

Os processos de formação ofertados pela mantenedora não são suficientes, na opinião dos professores, para amenizar as barreiras encontradas em sala de aula e não conseguem abranger as inúmeras deficiências que podem ser encontradas nos alunos. Os professores pesquisados sentem a necessidade de investimento da mantenedora em suas qualificações, responsabilidade em investir em recursos para as escolas, apoio direto de um profissional que seja condizente com a realidade dos seus alunos e da sala de aula, sendo interligado com as dificuldades e barreiras vividas diariamente.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, CÍNTHIA Soares de. Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área. Disponível em: < https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1766/1/Cinthia%20Soares%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em 12 novembro de 2018.

ALMEIDA, Marina. Manual Informativo sobre Inclusão. Informativo para Educadore, 2002.

ANACHE, Alexandra Ayach. Aprendizagem de Pessoas com Deficiências Intelectual: desafios para o professor. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MARTINEZ, Albertina Mitjáns (org). Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. São Paulo: Editora Alínea, 2011. p. 109-138.

BARBOSA, A. M. et al. O Papel do Professor Frente á Inclusão de Crianças com Autismo. 2013. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

_____**Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009.

_____Educação Inclusiva. **A Fundamentação Filosófica**. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

_____Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – artigos n. 58 a 63. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, MEC/Secretaria da Educação Especial (SEESP), 2001.

_____Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Especial (SEESP), 2003.

_____Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

_____Plano Nacional de Educação. Lei no 10.172/01. 2001.

_____Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, nº 8, pp. 21-27, 2001.

_____**Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CANOAS. **Lei n. 5878, de 31 de outubro de 2014**. Dispõe sobre o plano de carreira do profissional da educação básica da administração pública de Canoas e dá outras providências. Canoas, Rio Grande do Sul, 31 out. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2014/587/5878/lei-ordinaria-n-5878-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-profissional-da-educacao-basica-da-administracao-publica-de-canoas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 jan. 2018

_____**Resolução n. 15, de 18 de setembro de 2012**. Estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Canoas, Rio Grande do SUL, 18 set. 2012. Disponível em: <http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369040/Resoluo_CME_15_2012.pdf>. Acesso em 11 janeiro de 2018.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – Uma longa caminhada.** In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (org). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 15-26.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre, Mediação, 2000.

_____**Educação Inclusiva com os Pingos no "is**". Porto Alegre, Mediação, 2004.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. **Inclusão: caminhos, encontros e descobertas**. REI – Revista de Educação do IDEAU, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, v. 15, n. 15, jan/jun. 2012.

DEIMLING, Natália Neves Machado; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios.** Disponível em: <

https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2193>. Acesso em 16 março de 2018.

DIODATTI, Christiane Marie Amaral. **A importância da participação da família no processo de educar para a verdadeira inclusão**. In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 135-144.

DROUET, R.C. R. **Distúrbios de aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ática;2003. p.248.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 17-27.

FERREIRA, Guilherme Lazarini. **Salas de recursos/apoio para alunos com deficiência do Ensino Fundamental**. In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.47-68.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 141-145.

GRAFF, Patrícia. **Inclusão e diversidade na escola básica: respeito e tolerância para conviver com as diferenças.** In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org). Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Paraná: Editora e Livraria Appris, 2017. p. 121-141.

GRANDE, Rosilene Munhoz Casa. **Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças.** 2006. 40 fls. TCC (graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade em Educação, Americana, 2006.

HILSDORF, Carla Refina Riani. **Educação Matemática em escolas inclusivas: a sala de recursos em destaque.** 2014. 112 fls. Dissertação de mestrado – Unesp, São Paulo, 2014.

JÚNIOR, Victor Hugo Albernaz; FERREIRA, Paulo Roberto Vaz. **Convenção sobre os direitos da criança.** Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>. Acesso em 05 março de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2011**. Brasília: MEC, 2011. JANUZZI, Paulo.

_____**Censo Escolar, 2017**. Brasília: MEC, 2017. JANUZZI, Paulo.

KLEIN, Rejane Corcini. **Práticas de in/exclusão na passagem dos anos inicias para os anos finais do ensino fundamental.** In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org). Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Paraná: Editora e Livraria Appris, 2017. p. 53-75.

LIMA, Carlos Augusto Rodrigues Lima. **Análise dos encontros de formação**. In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.31-46.

LIMA, Carlos Augusto Rodrigues. **Formação de professores ante a questão da inclusão.** In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.49-71.

MACHADO, Rosângela. **Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 69-75.

MANRIQUE, Ana Lúcia. **Desafios para a Educação Inclusiva: pensando na formação de professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica.** In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.23-29.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 29-41.

_____ **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (org). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

_____**Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças.** In Nova Escola, maio, 2005. 40

_____**Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO, M. Cristina S. de A; MANRIQUE, Ana Lúcia. **Políticas Públicas e o Projeto "Desafios para a Educação Matemática Inclusiva".** In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.23-38.

MELO, Sandra Cordeiro da; LIRA, Solange Maria de; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão e suas implicações**. 2 ed. Ver e atual. Curitiba: Ipex, 2008. p. 53-76.

MORAES, Aline de. **O estudo de Matemática nas Salas de Recursos de escolas do ensino fundamental.** 2015. 43 fls. TCC (graduação em Pedagogia) – Unesp, São Paulo, 2015.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque (org). **As práticas de sala de aula e as práticas de formação de professores que ensinam Matemática em contextos inclusivos: As contribuições do OBEDUC**. Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 13-20.

_____**Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva as Educação Matemática Inclusiva**. Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 69-82.

NEVES, Magda de Almeida. **Para socióloga, professores enfrentam baixo reconhecimento da sociedade.** In: HARNIk, Simone. Entrevista. Redação do Todos Pela Educação. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/para-sociologa-professoras-enfrentam-baix

o-reconhecimento-da-sociedade.htm>.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:< https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-

jomtien-1990>. Acesso em: 10 fevereiro de 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando à reconstrução da prática educacional.** In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (org). Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 147-152.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Inclusão: da concepção à ação.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. p. 77-82.

SOUSA, Kelly Inacia de. **Desdobramentos de uma formação continuada em Matemática sob a perspectiva da inclusão.** In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.73-82.

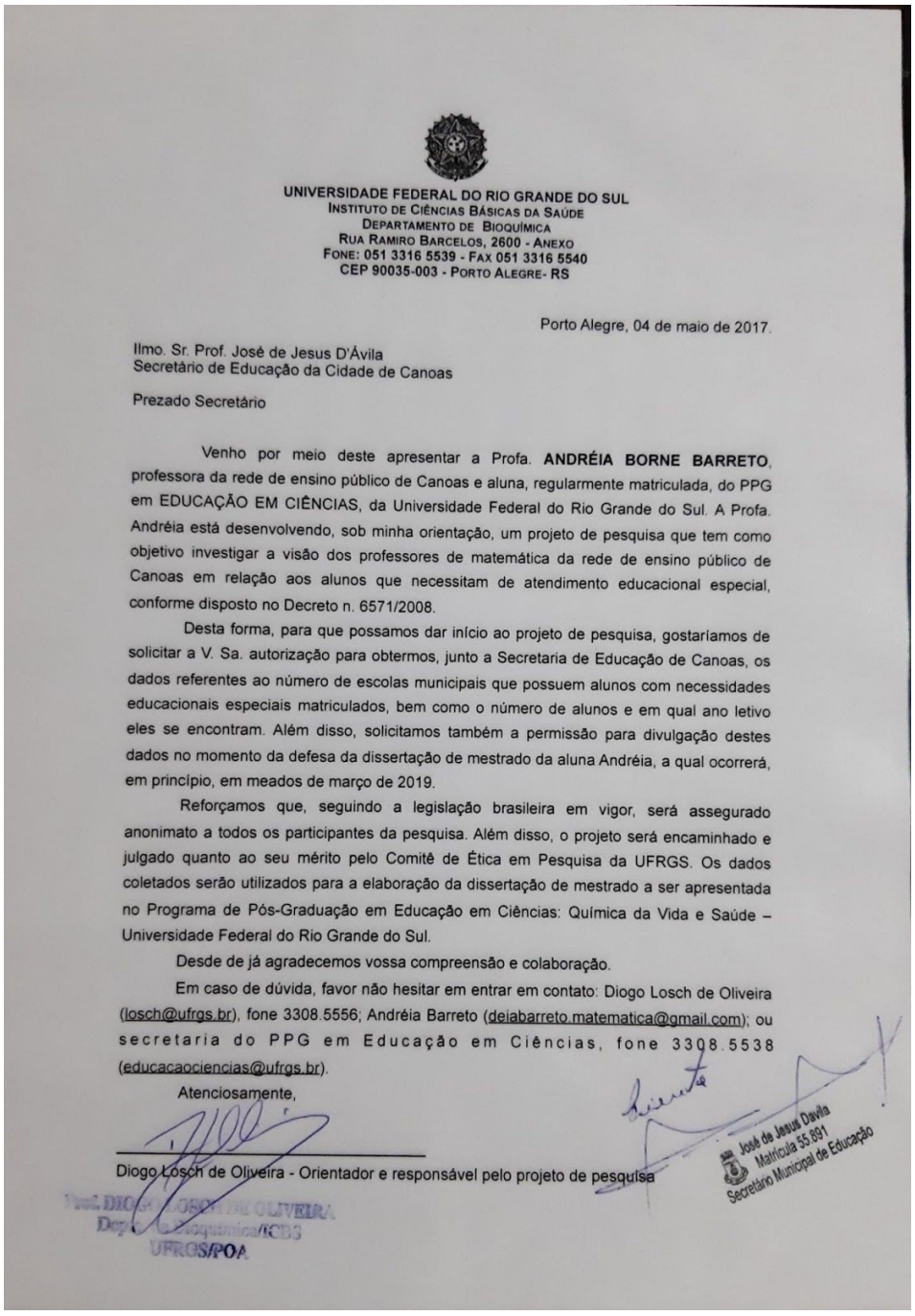
THOMÉ, Meire. **Ignorar ou Incluir?** In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação: Matemática Inclusiva: Práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.09-12.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação**. 1994. 48p.

VASCONCELOS, Silvia Cristina Ravasio. **Educação Inclusiva no Brasil: Mapeamento de teses e dissertações (1996-2011).** In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org). Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.39-47.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Autorização para uso dos dados da Secretária de Educação do município de Canoas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
RUA RAMIRO BARCELOS, 2600 - ANEXO
FONE: 051 3316 5539 - FAX 051 3316 5540
CEP 90035-003 - PORTO ALEGRE- RS

Porto Alegre, 04 de maio de 2017.

Ilmo. Sr. Prof. José de Jesus D'Ávila
Secretário de Educação da Cidade de Canoas

Prezado Secretário

Venho por meio deste apresentar a Profa. **ANDRÉIA BORNE BARRETO**, professora da rede de ensino público de Canoas e aluna, regularmente matriculada, do PPG em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Profa. Andréia está desenvolvendo, sob minha orientação, um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar a visão dos professores de matemática da rede de ensino público de Canoas em relação aos alunos que necessitam de atendimento educacional especial, conforme disposto no Decreto n. 6571/2008.

Desta forma, para que possamos dar início ao projeto de pesquisa, gostaríamos de solicitar a V. Sa. autorização para obtermos, junto a Secretaria de Educação de Canoas, os dados referentes ao número de escolas municipais que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, bem como o número de alunos e em qual ano letivo eles se encontram. Além disso, solicitamos também a permissão para divulgação destes dados no momento da defesa da dissertação de mestrado da aluna Andréia, a qual ocorrerá, em princípio, em meados de março de 2019.

Reforçamos que, seguindo a legislação brasileira em vigor, será assegurado anonimato a todos os participantes da pesquisa. Além disso, o projeto será encaminhado e julgado quanto ao seu mérito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Os dados coletados serão utilizados para a elaboração da dissertação de mestrado a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde de já agradecemos vossa compreensão e colaboração.

Em caso de dúvida, favor não hesitar em entrar em contato: Diogo Losch de Oliveira (losch@ufrgs.br), fone 3308.5556; Andréia Barreto (deiabarreto.matematica@gmail.com); ou secretaria do PPG em Educação em Ciências, fone 3308.5538 (educacaociencias@ufrgs.br).

Atenciosamente,

Diogo Losch de Oliveira - Orientador e responsável pelo projeto de pesquisa

Prof. DIOGO LOSCH DE OLIVEIRA
Dep. de Bioquímica/ICBS
UFRGS/POA

José de Jesus Davila
Matrícula 55.891
Secretário Municipal de Educação

Anexo 2 – Questionário

O questionário abaixo se refere a um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar a visão dos professores de matemática da rede de ensino público de Canoas em relação aos alunos que necessitam de atendimento educacional especial, conforme disposto no Decreto n.6571/2008. Reforço que, seguindo a legislação brasileira em vigor, será assegurado anonimato a todos os participantes da pesquisa. Além disso, o projeto será encaminhado e julgado quanto ao seu méritopelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Os dados coletados serão utilizados para a elaboração da dissertação de mestrado a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já agradeço vossa compreensão e colaboração.

Em caso de dúvida, favor não hesitar em entrar em contato: Andréia Borne Barreto (deiabarreto.matematica@gmail.com), fone 98477.7356 ou Diogo Losch de Oliveira (losch@ufrgs.br), fone 3308.5556.

QUESTIONÁRIO

Q1. Qual a sua idade? R: anos.

Q2. Sexo?

( ) Feminino ( ) Masculino

Q3. Há quanto tempo leciona a disciplina de Matemática? R: anos.

Q4. Quantas horas semanais você leciona na disciplina de Matemática? R: horas.

Q5. Trabalha em mais de uma escola municipal?

( ) Sim ( ) Não

Q6. Trabalha em outra escola?

( ) Estadual ( ) Privada

Q7. Em qual(is) ano(s) atua?(É possível marcar mais de uma alternativa)

( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º

Q8. Em quantas turmas atua com o ensino de matemática?

Q9. O estudo da educação inclusiva é algo que lhe desperte curiosidade?

( ) Sim ( ) Não

Q10. Você tem algum (uns) curso (s) sobre Educação Inclusiva?

( ) Não ( ) Sim Qual (is)?

Q11. Você se sente preparado (a) para ensinar um aluno que necessite de atendimento especializado?

( ) Não ( ) Sim

Se sim, por quais razões?

Q12. Você se sente responsável por buscar qualificação para poder ajudar os alunos com dificuldade de aprendizagem em matemática?

( ) Sim ( ) Não

Q13. Você investe ou investiria em cursos de educação inclusiva para poder aperfeiçoar sua prática em sala de aula?

( ) Sim

( ) Não

Comentários:

Q14. Você sabe quantos alunos têm dificuldades de aprendizagem nas turmas em que leciona?

( ) Sim. Quantos?

( ) Não. Por quê?

Q15. Qual o maior desafio que você encontra para ensinar matemática para este aluno com dificuldade? Resposta:

Q16. Você busca conhecer as limitações dos seus alunos?

( ) Sim

( ) Não

De que forma?

Q17. O número de alunos na sala de aula influencia no atendimento do aluno com

dificuldade de aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

Q18. Você consegue usar uma metodologia diferenciada para este aluno na sala de aula?

( ) Sim

( ) Não

( ) Às vezes. Por quê?

Q19. Se você pudesse escolher um curso de especialização na área da educação, qual seria?

Q20. Quando o município oferta cursos, especializações, palestras ou seminários sobre educação inclusiva você costuma participar?

( ) Sim ( ) Não

Q21. Você acredita que o investimento em qualificação dos professores para trabalharem com alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser ofertado pela mantenedora?

( ) Sim ( ) Não

Q22. Você acredita que o atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem em matemática, deve ser realizado:

( ) Sala de recursos

( ) Acompanhamento individualizado

( ) Ambas

Comentários:

Q23. Sua escola oferece atendimento em sala de recursos para alunos com defasagem de aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

Q24. Você acha importante o atendimento da sala de recursos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Indiferente

Comentários:

Q25. Este atendimento ocorre em qual turno?

Q26. Em sua opinião este atendimento é eficiente para diminuir a desigualdade no processo de aprendizagem deste aluno em relação aos demais?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Justifique:

Q27. O atendimento realizado na sala de recursos deve, em sua opinião, ser feito por um docente formado em matemática ou isto não interfere na qualidade do trabalho?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Por quê?

Q28. Em sua opinião, sua escola pratica educação inclusiva corretamente?

( ) Sim ( ) Não

Q29. Você acredita que os alunos com dificuldades de aprendizagem são realmente incluídos na sua escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes Comentários:

Q30. Sua escola costuma fazer reuniões entre professores e equipe diretiva para tratar sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

Q31. Você costuma observar os pais desses alunos com dificuldades de aprendizagem acompanhar seus filhos frequentemente na escola?

( ) Sim ( ) Não

Q32. Você tem hábito de acompanhar junto à orientação escolar saber dos laudos médicos do aluno com dificuldades de aprendizagem?

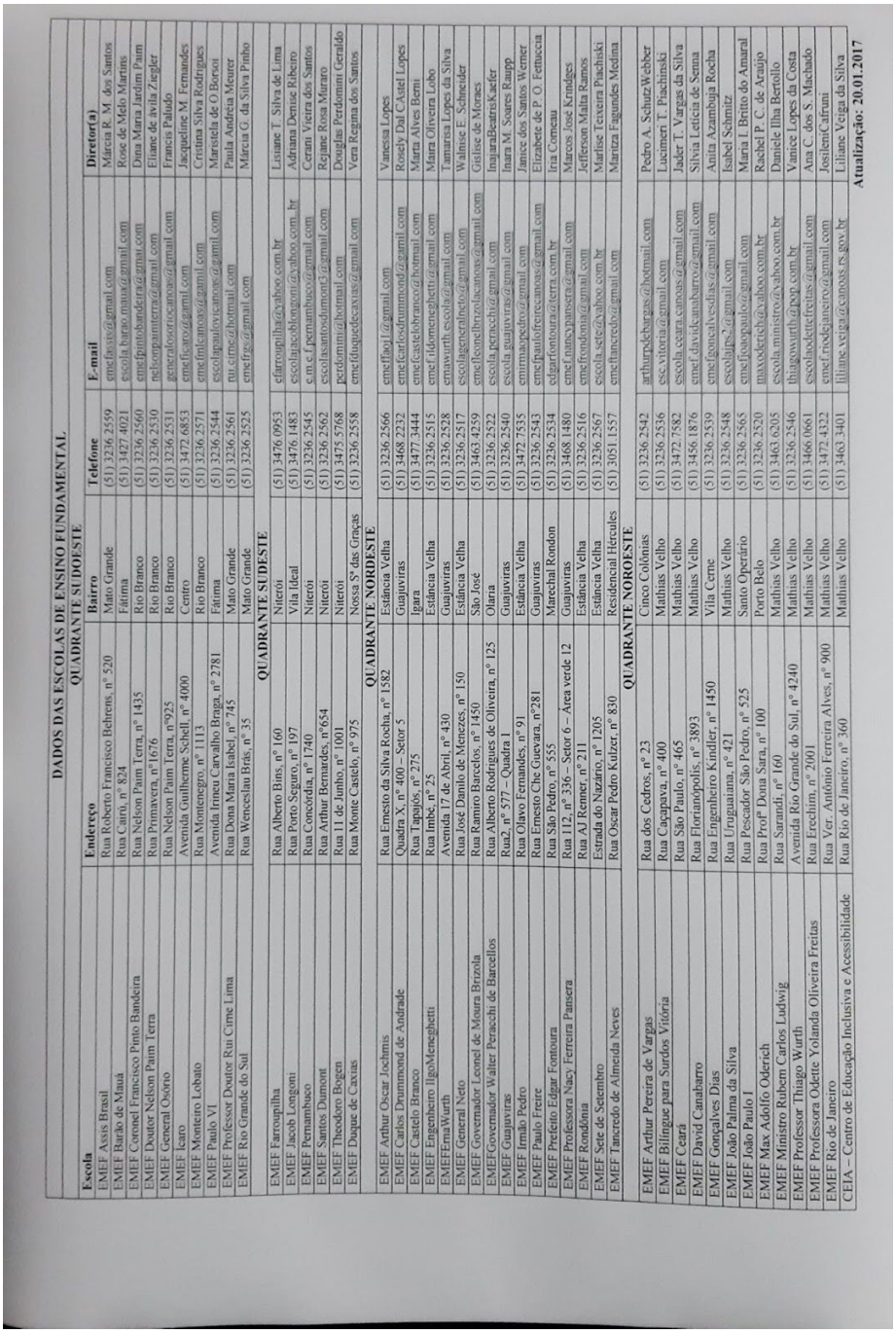
( ) Sim ( ) Não

Q33. Você observa que seus colegas sentem dificuldades em acompanhar esses alunos com dificuldades de aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

Anexo 3 – Escolas visitadas, data da visitação, número de professores participantes da pesquisa por escola, informações sobre possuírem sala de recursos e estagiários e alunos com laudos.

Anexo 4 – Dados das escolas Municipais da cidade de Canoas



DADOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Escola	Endereço	Bairro	Telefone	E-mail	Diretor(a)
QUADRANTE SUDOESTE					
EMEF Assis Brasil	Rua Roberto Francisco Behrens, nº 520	Mato Grande	(51) 3236 2559	emefassis@gmail.com	Márcia R. M. dos Santos
EMEF Barão de Mauá	Rua Caiuá, nº 824	Fátima	(51) 3427 4021	escola.barao.maua@gmail.com	Rose de Melo Martins
EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira	Rua Nelson Paim Terra, nº 1435	Rio Branco	(51) 3236 2560	emefpintobandeira@gmail.com	Dina Maria Jardim Paim
EMEF Doutor Nelson Paim Terra	Rua Primavera, nº 1676	Rio Branco	(51) 3236 2530	nelsonpaimterra@gmail.com	Eliane de Ávila Ziegler
EMEF General Osório	Rua Nelson Paim Terra, nº 925	Rio Branco	(51) 3236 2531	generalosoriocanoas@gmail.com	Francis Paludo
EMEF Ícaro	Avenida Guilherme Schell, nº 4000	Centro	(51) 3472 6853	emeficaro@gmail.com	Jacqueline M. Fernandes
EMEF Monteiro Lobato	Rua Montenegro, nº 1113	Rio Branco	(51) 3236 2571	emefmlcanoas@gmail.com	Cristina Silva Rodrigues
EMEF Paulo VI	Avenida Irineu Carvalho Braga, nº 2781	Fátima	(51) 3236 2544	escolapaulovicanoas@gmail.com	Maristela de O Borsoi
EMEF Professor Doutor Rui Cirne Lima	Rua Dona Maria Isabel, nº 745	Mato Grande	(51) 3236 2561	rui.cirne@hotmail.com	Paula Andreia Meurer
EMEF Rio Grande do Sul	Rua Wenceslau Brás, nº 35	Mato Grande	(51) 3236 2525	emefrgs@gmail.com	Marcia G. da Silva Pinho
QUADRANTE SUDESTE					
EMEF Farroupilha	Rua Alberto Bins, nº 160	Niterói	(51) 3476 0953	efarroupilha@yahoo.com.br	Liviane T. Silva de Lima
EMEF Jacob Longoni	Rua Porto Seguro, nº 197	Vila Ideal	(51) 3476 1483	escolajacoblongoni@yahoo.com. br	Adriana Denise Ribeiro
EMEF Pernambuco	Rua Concórdia, nº 1740	Niterói	(51) 3236 2545	e.m.e.f.pernambuco@gmail.com	Cerani Vieira dos Santos
EMEF Santos Dumont	Rua Arthur Bernardes, nº654	Niterói	(51) 3236 2562	escolasantosdumont3@gmail.com	Rejane Rosa Muraro
EMEF Theodoro Bogen	Rua 11 de Junho, nº 1001	Niterói	(51) 3475 5768	perdomini@hotmail.com	Douglas Perdomini Geraldo
EMEF Duque de Caxias	Rua Monte Castelo, nº 975	Nossa Sª das Graças	(51) 3236 2558	emefduquedecaxias@gmail.com	Vera Regina dos Santos
QUADRANTE NORDESTE					
EMEF Arthur Oscar Jochims	Rua Ernesto da Silva Rocha, nº 1582	Estância Velha	(51) 3236 2566	emeffaol1@gmail.com	Vanessa Lopes
EMEF Carlos Drummond de Andrade	Quadra X, nº 400 – Setor 5	Guajuviras	(51) 3468 2232	emefcarlosdrummond@gamil.com	Rosely Dal Castel Lopes
EMEF Castelo Branco	Rua Tapajós, nº 275	Igara	(51) 3477 3444	emefcastelobranco@hotmail.com	Maria Alves Berni
EMEF Engenheiro IlgoMeneghetti	Rua Imbé, nº 25	Estância Velha	(51) 3236 2515	emef.ildomeneghetti@gmail.com	Maira Oliveira Lobo
EMEFErnaWurth	Avenida 17 de Abril, nº 430	Guajuviras	(51) 3236 2528	ernawurth.escola@gmail.com	Tamarisa Lopes da Silva
EMEF General Neto	Rua José Danilo de Menezes, nº 150	Estância Velha	(51) 3236 2517	escolageneralneto@gmail.com	Walnise E. Schneider
EMEF Governador Leonel de Moura Brizola	Rua Ramiro Barcelos, nº 1450	São José	(51) 3463 4259	emefleonelbrizolacanoas@gmail.com	Gislise de Moraes
EMEFGovernador Walter Peracchi de Barcellos	Rua Alberto Rodrigues de Oliveira, nº 125	Olaria	(51) 3236 2522	escola.peracchi@gmail.com	InajaraBeatrisKaefer
EMEF Guajuviras	Rua2, nº 577 – Quadra 1	Guajuviras	(51) 3236 2540	escola.guajuviras@gmail.com	Inara M. Soares Raupp
EMEF Irmão Pedro	Rua Olavo Fernandes, nº 91	Estância Velha	(51) 3472 7535	emirmaopedro@gmail.com	Janice dos Santos Werner
EMEF Paulo Freire	Rua Ernesto Che Guevara, nº281	Guajuviras	(51) 3236 2543	emefpaulofreirecanoas@gmail.com	Elizabete de P. O. Fettuccia
EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Rua São Pedro, nº 555	Marechal Rondon	(51) 3236 2534	edgarfontoura@terra.com.br	Ira Comeau
EMEF Professora Nacy Ferreira Pansera	Rua 112, nº 336 – Setor 6 – Área verde 12	Guajuviras	(51) 3468 1480	emef.nancypansera@gmail.com	Marcos José Kmiães
EMEF Rondônia	Rua AJ Renner, nº 211	Estância Velha	(51) 3236 2516	emefrondonia@gmail.com	Jefferson Malta Ramos
EMEF Sete de Setembro	Estrada do Nazário, nº 1205	Estância Velha	(51) 3236 2567	escola.sete@yahoo.com.br	Marlise Teixeira Piachiski
EMEF Tancredo de Almeida Neves	Rua Oscar Pedro Kulzer, nº 830	Residencial Hércules	(51) 3051 1557	emeftancredo@gmail.com	Maritza Fagundes Medina
QUADRANTE NOROESTE					
EMEF Arthur Pereira de Vargas	Rua dos Cedros, nº 23	Cinco Colônias	(51) 3236 2542	arthurpdevargas@hotmail.com	Pedro A. SchutzWebber
EMEF Bilíngue para Surdos Vitória	Rua Caçapava, nº 400	Mathias Velho	(51) 3236 2536	esc.vitoria@gmail.com	Lucimeri T. Piachinski
EMEF Ceará	Rua São Paulo, nº 465	Mathias Velho	(51) 3472 7582	escola.ceara.canoas@gmail.com	Jader T. Vargas da Silva
EMEF David Canabarro	Rua Florianópolis, nº 3893	Mathias Velho	(51) 3456 1876	emef.davidcanabarro@gmail.com	Silvia Leticia de Senna
EMEF Gonçalves Dias	Rua Engenheiro Kindler, nº 1450	Vila Cerne	(51) 3236 2539	emefgoncalvesdias@gmail.com	Anita Azambuja Rocha
EMEF João Palma da Silva	Rua Uruguaiana, nº 421	Mathias Velho	(51) 3236 2548	escolajps2@gmail.com	Isabel Schmitz
EMEF João Paulo I	Rua Pescador São Pedro, nº 525	Santo Operário	(51) 3236 2565	emefjoaopaulo@gmail.com	Maria I. Britto do Amaral
EMEF Max Adolfo Oderich	Rua Profª Dona Sara, nº 100	Porto Belo	(51) 3236 2520	maxoderich@yahoo.com.br	Rachel P. C. de Araújo
EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig	Rua Sarandi, nº 160	Mathias Velho	(51) 3463 6205	escola.ministro@yahoo.com.br	Daniele Ilha Bertolio
EMEF Professor Thiago Wurth	Avenida Rio Grande do Sul, nº 4240	Mathias Velho	(51) 3236 2546	thiagowurth@poa.com.br	Vânice Lopes da Costa
EMEF Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas	Rua Erechim, nº 2001	Mathias Velho	(51) 3466 0661	escolaodettefreitas@gmail.com	Ana C. dos S. Machado
EMEF Rio de Janeiro	Rua Ver. Antônio Ferreira Alves, nº 900	Mathias Velho	(51) 3472 4322	emef.riodejaneiro@gmail.com	JosilenéCarruni
CEIA – Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade	Rua Rio de Janeiro, nº 360	Mathias Velho	(51) 3463 3401	liliane.veiga@canoas.rs.gov.br	Liliane Veiga da Silva

Atualização: 20.01.2017