

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS LITORAL NORTE  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CHAIANE ARTIFON MARCANTE**

**AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

**Tramandaí**

**2022**

**CHAIANE ARTIFON MARCANTE**

**AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Litoral Norte, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Gabriela Brabo

**Tramandaí**

**2022**

### CIP - Catalogação na Publicação

Artifon Marcante, Chaiane  
As (im)possibilidades de inclusão na escola pública  
/ Chaiane Artifon Marcante. -- 2022.  
42 f.  
Orientadora: Gabriela Maria Barbosa Brabo.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus  
Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia, Tramandaí,  
BR-RS, 2022.

1. Inclusão. 2. Escola Inclusiva. 3. Cidadania. 4.  
Escola Pública. I. Barbosa Brabo, Gabriela Maria,  
orient. II. Título.

**CHAIANE ARTIFON MARCANTE**

**AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Litoral Norte, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Gabriela Brabo

Data de aprovação: 06 de outubro de 2022

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo (orientadora) - UFRGS

---

Profa. Dra. Dorcas Janice Weber - UFRGS

---

Profa. Dra. Jaira Coelho - UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à minha família, especialmente minha mãe, minha irmã e meu namorado, que por muitas vezes, sustentaram o desejo de seguir.

À minha orientadora, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela, que desde o princípio desta ideia de pesquisa, se fez presente compartilhando experiências e inquietações em relação à temática da inclusão.

Aos alunos que entrelaçaram suas histórias à minha, desde o início de jornada que trilhei na educação, pois movimentaram - e movimentam - em mim, o desejo de saber e a inquietude de compreender a formação docente como um constante devir.

Às colegas Anatielle e Amanda, que feliz encontro com vocês, que ancoraram a reta final da graduação, compartilhando conquistas e angústias, sendo rede de apoio e afeto durante esse período.

Aos amigos que compreendem a ausência, os momentos de recolhimento e as preocupações que emergiram ao longo do período da graduação.

Por fim, com igual importância, agradeço à Secretaria Municipal de Educação do município investigado e às professoras que dispuseram de seu tempo, palavras, anseios e angústias, para que esse trabalho pudesse ser construído.

Como professor não é possível ajudar o educando a superar sua ignorância, se não superam permanentemente é minha não posso ensinar o que sei, mas esse este repito não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber pelo contrário que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é um exercício de sua prática.

(PAULO FREIRE, 2002)

## RESUMO

A temática da inclusão escolar passa a ser apresentada na legislação brasileira com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Foram estabelecidas regulamentações com intuito de garantir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, na escola regular. O presente trabalho teve como foco investigar os discursos de professores de escolas públicas acerca da inclusão escolar, identificando quais as (im)possibilidades de inclusão se apresentam. Para tanto, a pesquisa buscou responder a seguinte questão: Quais as (im)possibilidades da inclusão escolar implicadas no discurso dos profissionais da educação? O objetivo geral foi investigar quais as (im)possibilidades da inclusão escolar implicadas no discurso dos profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de um município do interior da Serra Gaúcha, Os principais autores que sustentaram a discussão teórica deste trabalho foram: Drago (2011; 2017); Marquezan (2007) e Silva (2007). O estudo é de cunho qualitativo e ocorreu por meio de uma pesquisa de campo, realizada no contexto do município em questão. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes. A análise de dados ocorreu por meio da análise textual discursiva, sendo apresentada em duas linhas interpretativas: caminhos investigativos e caminhos discursivos. Com base nos estudos e questões levantadas ao longo deste trabalho, constatou-se que, embora haja questões estruturais, de formação e burocráticas que se apresentam como barreiras para os processos de inclusão, o posicionamento dos professores e a reprodução de discursos instituídos acabam por fomentar situações de segregação na rede regular. Assim, para se chegar a uma escola inclusiva, são necessárias mudanças formativas, estruturais e continuadas, que promovam uma revolução na forma de conceber os processos educativos.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Escola inclusiva. Cidadania. Escola pública.

## RESUMEN

El tema de la inclusión escolar comienza a ser presentado en la legislación brasileña con la Ley 9.394/96 - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), se establecieron normas para garantizar la prestación de servicios educativos a los alumnos de educación especial, en el escuela. El trabajo se centra en investigar los discursos sobre la inclusión escolar, por parte de los docentes, en las escuelas públicas, identificando qué (im)posibilidades de inclusión se presentan. Por lo tanto, la investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las (im)posibilidades de inclusión escolar implícitas en el discurso de los profesionales de la educación de la Red Municipal de Educación de un municipio del interior de la Serra Gaúcha? El objetivo general es investigar las (im)posibilidades de inclusión escolar implícitas en el discurso de los profesionales de la educación de la Red Municipal de Educación de un municipio del interior de la Serra Gaúcha. Los principales autores que apoyaron la discusión teórica de este trabajo fueron: Drago (2011; 2017); Marquezán (2007) y Silva (2007). El estudio es de carácter cualitativo y se dio a través de una investigación de campo, realizada en el contexto del municipio en cuestión. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron la investigación documental, diario de campo y entrevistas semiestructuradas con los docentes participantes. El análisis de los datos ocurrió a través del análisis textual discursivo, presentándose en dos líneas interpretativas: caminos investigativos y caminos discursivos. A partir de los estudios y cuestionamientos planteados a lo largo de este trabajo, se encontró que, si bien existen cuestiones estructurales, formativas y burocráticas que se presentan como barreras a los procesos de inclusión, el posicionamiento de los docentes y la reproducción de los discursos instituidos, terminan fomentando la segregación. situaciones en la red regular. Así, para llegar a una escuela inclusiva son necesarios cambios formativos, estructurales y continuos, que promuevan una revolución en la forma de concebir los procesos educativos.

Palabras llave: Inclusión; escuela inclusiva; ciudadanía; escuela pública.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>17</b>
<b>3 REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>20</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>23</b>
4.1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	24
4.2 OS CAMINHOS DISCURSIVOS.....	29
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>37</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>43</b>

## APRESENTAÇÃO

Minha mãe é pedagoga, professora aposentada da Educação Básica. Desde minhas primeiras memórias, encontro atravessamentos com os espaços escolares e educativos. Quando criança, por muitas vezes acompanhei-a em momentos na escola, primeiramente em diversas escolas de interior e após, na escola municipal de Educação Infantil onde ela atuou nos últimos anos antes da aposentadoria.

Iniciei a escolarização no Jardim A com 4 anos e continuei no Jardim B, na escola estadual do centro da cidade. Na primeira série, retornei a estudar na escola estadual que havia em minha comunidade, na qual meus irmãos mais velhos também estudavam. Era uma escola de campo, com poucos alunos e turmas multisseriadas. Eu já possuía contato com a escola. Lembro de momentos, antes de iniciar a primeira série, em que eu ia com meus irmãos e passava a manhã lá, fazia algumas atividades juntamente com os alunos da 1ª série. Ao ingressar na 5ª série do Ensino Fundamental, voltei à escola do centro da cidade, onde as disciplinas aconteciam de forma separada e a turma possuía o mesmo número do total de alunos da escola do campo. Segui na mesma escola até entrar no Ensino Médio, no qual troquei novamente de escola para cursar o Curso Normal.

A escolha pelo Curso Normal foi mais que uma “sugestão” de minha mãe, recordo-me de como contestava o fato de mudar de escola. Logo no primeiro ano, iniciamos as observações nas escolas. Minha primeira observação foi na escola de Ensino Fundamental de campo onde estudei. Foi nesse momento que, de fato, me engajei na escolha pela educação. Durante o magistério, muitos foram os momentos em que íamos para a sala de aula, em práticas, trabalhos voluntários e realização de teatros. Concluí o Curso Normal em 2012 e desde então, estive inserida, realizando práticas em espaços escolares.

Foi durante o Ensino Médio, na disciplina de Psicologia da Educação, em que estudávamos sobre desenvolvimento infantil, que optei por cursar Psicologia ao invés de História, minha opção até aquele momento. No início do ano de 2015, concurso para professora em minha cidade e fui nomeada em agosto. Desde atuo como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino.

As inquietações sobre os processos de inclusão se fizeram presentes ao longo desse percurso. Desde muito pequena, era considerada crítica e questionadora. No meu estágio no Curso Normal, tive uma turma de quase 20 alunos. Era uma turma de

maternal B, crianças com 3 a 4 anos. Nela, havia uma única aluna negra (na escola) e, mesmo sem ser uma questão de pessoa com deficiência, existia um contexto de exclusão que se tornava explícito no cotidiano da escola. Esse foi um dos primeiros momentos em que a problemática da exclusão escolar ressoou em mim, em especial por conta dos discursos institucionais que não faziam um enfrentamento aos acontecimentos.

Ao longo da graduação em Psicologia, aliada à experiência profissional na escola pública, muitos foram os momentos em que me deparei com situações em torno da inclusão/exclusão. Minha visão sobre os sujeitos é de apostar na potência, de acordo com a suas individualidades e sustentando a diferença entre as pessoas.

Foi possível, em muitos momentos, constatar que a resposta “não há formação adequada” é a primeira utilizada por muitos profissionais que recebem alunos com deficiência, no entanto as práticas exclusivas ocorrem nas mais diferentes camadas, numa escola que ainda busca a normatização dos corpos e subjetividades. Essa visão foi emergindo ao longo da graduação, nos trabalhos em que realizamos pesquisa de campo sobre a temática. Mostra, assim, que em diferentes contextos escolares um mesmo discurso se apresenta.

Após minha graduação, fiz minha especialização em arteterapia e nesse campo, descobri uma nova possibilidade para trabalhar com inclusão. Na graduação, meu tema de TCC havia sido sobre a arte como um possível instrumento na terapêutica de pessoas em sofrimento psíquico grave, considerando que ela viabiliza um “devir-artista”, um saber de si e produzir para si. Sustentada nesse estudo, realizei meu estágio da especialização em duas turmas da escola pública, de 6º ano do Ensino Fundamental, em que havia diversas situações de alunos inclusos, e meu TCC da especialização falou sobre a arte como ferramenta de autonomia e voz nos processos de inclusão, tendo como artefato o relatório de estágio.

Além das experiências como professora, no final de 2021, atuei por um período como psicóloga escolar, em uma escola pública. Nesse trabalho, havia um tempo dedicado a pensar os alunos público-alvo da Educação Especial, em particular os com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pude perceber que as intervenções que trouxeram mudanças mais significativas foram o diálogo com os profissionais que atendiam aos alunos, auxiliando na reflexão sobre o trabalho, sendo suporte em alguns momentos de angústia e promovendo um olhar para a criança, para além do diagnóstico.

Somado a essas experiências, desde o término da graduação tinha como um objetivo a longo prazo entrar no mestrado em Educação, para pesquisar sobre a inclusão escolar. As vivências foram se encaminhando para pensar na formação dos professores nessa direção, considerando a hipótese que formulei ao longo dos anos, sendo ela que o caminho para a inclusão escolar precisa perpassar por uma formação continuada que permita à instituição escola fazer rupturas nos seus discursos institucionalizados, pois em muitos momentos, eles são dificultadores de práticas inclusivas. Além de adequações curriculares e de espaço físico, é urgente que se possa olhar para os sujeitos de uma outra forma, através do estudo, pesquisa e convite à reflexão.

Assim, pesquisar sobre as (im)possibilidades da inclusão escolar no olhar dos professores, é criar espaço para ouvir os discursos que permeiam a escola, levantar hipóteses sobre o que os fundamenta e os perpetua, podendo pensar em saídas para ampliar a acolhida da diversidade e diferença humana dentro da escola.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão escolar passa a ser apresentada na legislação brasileira com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Foram estabelecidas regulamentações com o intuito de garantir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, destacando que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, além de todas as modalidades (BRASIL, 1996). No entanto, somente em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência. A lei mencionada garante que todas as escolas, públicas e privadas, devem garantir ações visando à inclusão de pessoas com deficiência, com o intuito de garantir o direito de acesso e permanência na escola, e promover inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

No decorrer da história da educação, encontram-se inúmeras situações em que as práticas educativas possuíam caráter normativo, exigindo de todos os alunos e alunas o mesmo resultado. Há resquícios da escola tradicional que respingam e se mostram instituídas na escola dos nossos dias, e nesse espaço, atravessado ao longo dos anos com a exclusão da diferença, as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seguem na busca por seu espaço e acolhimento.

Portanto, considera-se que a educação não é estática, é construída por sujeitos e suas histórias, e assim, composta por inúmeros movimentos. Do mesmo modo, os conceitos e discursos que permeiam a escola mudam através dos tempos. Os delineamentos acerca da inclusão também podem ser vistos através de um movimento histórico, o conceito de inclusão vai sendo organizado. Esse processo histórico pode ser descrito como:

Um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista. Cada um desses momentos pode ser caracterizado tendo como referência três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 117).

A escola, instituição com uma função central na realidade social de nosso país, resulta desses processos evolutivos e carrega consigo práticas e discursos, muitas vezes automatizados. Assim, a lógica excludente, segregativa e focada em resultados individuais de produção, que mortifica a diferença, ainda permeia os espaços escolares. Esses fatores tornam-se empecilhos para que a inclusão escolar se efetive.

As relações de inclusão e exclusão convocam a pensar sobre a ideia de estar ou não inserido em determinado espaço, em determinadas fronteiras determinadas pelo social (SKLIAR, 2001). Existe uma complexidade em perceber quais são essas fronteiras, ao considerar que não se apresentam de forma clara, são mutáveis, mudam ao longo do tempo “de corpo, nome e de linguagem” (SKLIAR, p. 12, 2001). Portanto, compreender as apresentações e esses processos dentro do contexto escolar é sempre necessário, atual e pode promover importantes reflexões, para aprimorar práticas e atuações dos profissionais.

Ramos (2014) corrobora com o exposto acima, ao afirmar que “a inclusão foi se constituindo mediante diferentes práticas sociais que visavam conhecer e controlar os sujeitos doentes, indesejáveis, anormais, a fim de garantir um projeto de controle e de ordem” (RAMOS, 2014, p. 31). Desse modo, entende-se que os processos de inclusão vão além de uma demanda da escola pública como delimita o tema, as contribuições teórico-práticas em relação à essa temática são, do mesmo modo, uma demanda social.

A escola, sendo uma representação da sociedade, acaba por reproduzir a mesma lógica de controle e ordem, na medida em que impõe a todos a mesma norma, e desse modo “mais do que igualar, todo sistema normativo multiplica as desigualdades por meio de medidas sem sujeito: a norma reenvia cada um a ser um dado” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 56 apud DRAGO, RODRIGUES e DIAS, 2017, p.196). Portanto, criar espaços de reflexão, discussão e trocas acerca dos desafios no trabalho com a inclusão, pode permitir que os profissionais da educação tenham novos olhares sobre o sistema instituído, e assim, construir novas práticas.

Refletir e confrontar os discursos já estabelecidos acerca da diferença entre as pessoas vai além dos muros da escola e encontra dentro deles, terreno fértil para construção de novos olhares. E para tanto, estudar e produzir conhecimento sobre a inclusão vai ao encontro da necessidade dessa área, que demanda por estratégias efetivas.

Nesse sentido, o foco da pesquisa foi identificar quais os discursos que dificultam que a inclusão ocorra de forma efetiva, ao levantar a hipótese de que não se trata apenas de questões técnicas/teóricas, mas de construções sobre os sujeitos, relações de exclusão e discursos dominantes que estão implicados no contexto educacional e se apresentam de forma geral no contexto social de nosso país, sendo esse o diferencial do trabalho.

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de campo, com o intuito viabilizar a formulação de hipóteses sobre os discursos dos profissionais acerca da inclusão e seus atravessamentos na escola. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica aliada à análise dos discursos apresentados nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais da rede municipal de educação de um município do interior da serra gaúcha, para que fosse possível levantar hipóteses sobre as construções discursivas relacionadas à inclusão, ao supor que essas construções trazem impactos e (im)possibilitam os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Assim, foi realizada uma investigação dos discursos que (im)possibilitam a inclusão escolar, através da escuta dos profissionais da educação e análise dos seus discursos acerca da temática.

O interesse pela pesquisa relacionada aos processos de inclusão emergiu de práticas profissionais e acadêmicas que ocorreram ao longo da trajetória acadêmica. As inquietações sobre os processos de inclusão se fizeram presentes ao longo desse percurso. Em inúmeros momentos, a problemática da exclusão escolar ressoou em mim, em especial por conta dos discursos institucionais, que não faziam um enfrentamento aos acontecimentos.

Foi possível, em muitos momentos, constatar que a resposta “*não temos formação adequada*” é a primeira utilizada por muitos profissionais que recebem alunos de inclusão, no entanto, as práticas exclusivas ocorrem nas mais diferentes camadas, numa escola que ainda busca a normatização dos corpos e subjetividades. Essa visão foi emergindo ao longo da graduação, nos trabalhos em que realizamos pesquisa de campo sobre a temática. Mostra, assim, que em diferentes contextos escolares, um mesmo discurso se apresenta.

Somadas a essas experiências, as vivências foram se encaminhando para pensar na formação dos professores nessa direção, considerando a hipótese formulada ao longo dos anos, sendo ela que o caminho para a inclusão escolar precisa perpassar por uma formação continuada que permita à instituição escola fazer

rupturas nos seus discursos institucionalizados, pois em muitos momentos ,eles são dificultadores de práticas inclusivas. Além das flexibilizações curriculares e regularização do espaço físico, é urgente que possa se olhar para os sujeitos de uma outra forma, através do estudo, pesquisa e convite à reflexão. O desejo de pesquisar acerca da inclusão escolar, surgiu da caminhada enquanto docente e inquietações, pessoais e profissionais. Para tanto, fez-se necessário compreender os marcos legais e políticos que marcam a história da inclusão escolar na realidade da educação brasileira.

Assim, pesquisar sobre as (im)possibilidades da inclusão escolar no olhar dos professores é criar espaço para ouvir os discursos que permeiam a escola, levantar hipóteses sobre o que os fundamenta e os perpetua, podendo pensar em saídas para ampliar a acolhida da diversidade e diferença humana dentro da escola. Ao investigar a realidade dos profissionais de educação em um contexto específico, foi possível construir hipóteses que possam contribuir não só para minha formação acadêmica/profissional, mas também para o convite à reflexão dos profissionais desse contexto. Acredito que, assim, possa ser possível mapear os discursos dominantes, criando pequenas vias de ruptura.

Dessa forma, busca-se responder à questão: quais as (im)possibilidades da inclusão escolar implicadas no discurso dos profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de um município do interior da Serra Gaúcha?

## 2 METODOLOGIA

### **Problema de pesquisa:**

Quais as (im)possibilidades da inclusão escolar implicadas no discurso dos profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de um município do interior da Serra Gaúcha?

### **Objetivo geral:**

Investigar quais as (im)possibilidades da inclusão escolar implicadas no discurso dos profissionais da educação na rede municipal de ensino de um município do interior da Serra Gaúcha.

### **Objetivos específicos:**

- Investigar as principais problemáticas em relação à inclusão apresentadas por profissionais da educação;
- Identificar os discursos sobre a inclusão apresentados pelos profissionais de educação da rede municipal de ensino de um município do interior da Serra Gaúcha.
- Analisar como ocorreram os processos de inclusão na rede municipal de educação de ensino de um município do interior da Serra Gaúcha.
- Contribuir para a pesquisa sobre a inclusão escolar na realidade educacional brasileira.

O foco da pesquisa é identificar quais os discursos que dificultam que a inclusão ocorra de forma efetiva no contexto da escola pública, ao levantar a hipótese de que não se trata apenas de questões técnicas/teóricas, mas de construções sobre os sujeitos, relações de exclusão e discursos dominantes que estão implicados no contexto educacional. Com esse intuito, busca-se responder à questão: quais as (im)possibilidades da inclusão escolar implicadas no discurso dos profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de um município do interior da Serra Gaúcha?

A metodologia é de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com o intuito de abordar um fenômeno, discutindo hipóteses e levantando informações para saber mais a seu respeito. A pesquisa qualitativa tem como preocupação o aprofundamento

da compreensão dos grupos sociais, ocupando-se dos aspectos dos contextos que não podem ser organizados de forma quantitativa, mas sim, através da compreensão e dinâmicas das relações sociais (GERHARDT et al., 2009).

Para tanto, quanto aos procedimentos será realizada uma pesquisa de campo, que consiste em investigar coleta de dados junto às pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisa, como bibliográfica e/ou documental (GERHARDT et al., 2009).

O contexto da pesquisa diz respeito à Rede Municipal de Ensino de um município do interior da Serra Gaúcha, que conta com cinco escolas, sendo duas de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa serão os professores que fazem parte do quadro de profissionais do município, que atuam na Educação Básica.<sup>1</sup>

Os instrumentos que foram utilizados são a análise documental, diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da Rede Municipal de Ensino do município mencionado. A entrevista é, conforme Gerhardt et al. (2009), uma técnica de interação social, com diálogo assimétrico e pode ter caráter exploratório. Com o objetivo de, no contato com os profissionais da educação, investigar e coletar dados acerca do tema investigado, a entrevista foi do tipo semiestruturada, em que através de um roteiro pré-estabelecido sobre o tema estudado, se permite que o entrevistado fale livremente sobre o assunto, apresentando desdobramentos sobre o tema principal (GERHARDT et al, 2009).

Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2006), que consiste numa abordagem de análise de dados que “transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (p. 118). No movimento entre as duas modalidades de análise, o pesquisador apropria-se das palavras e outras vozes para compreender o texto que analisa (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Para os autores, nesta modalidade de análise, as realidades investigadas não estão prontas, para que sejam descritas ou interpretadas, mas a própria realidade se produz nos discursos que estão sempre em movimento na medida que ao longo da pesquisa vai traçando-se uma rede de argumentos e vozes, na interlocução empírica e teórica (MORAES; GALIAZZI, 2006).

---

<sup>1</sup> Inicialmente, buscou-se trabalhar com cinco professores, mas por incompatibilidade de horários, não foi possível realizar uma das entrevistas.

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), ao se tratar do processo de análise textual discursiva, é necessário realizar um movimento de desconstrução, identificação e expressão de unidades elementares, que se originam do material da pesquisa. Os autores denominam esse processo como unitarização, no qual vão sendo fragmentadas e codificadas as unidades de sentido, que se relacionam ao material da análise (MORAES; GALIAZZI, 2006). Esse processo permite elaborar uma leitura das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, podendo-se, assim, analisar e interpretar de forma diversificada, porém implicada na visão do próprio pesquisador.

### 3 REVISÃO TEÓRICA

O contexto educacional brasileiro apresenta propostas para uma educação inclusiva, como desafio aos agentes envolvidos neste espaço, em todos os níveis escolares. A LDB nº 9394/96 representa um avanço significativo para as pessoas que fazem parte da Educação Especial, ao considerar que é por meio da LDB que se passou a desenvolver formas de implementação da educação inclusiva e atendimento educacional especializado (DRAGO, 2011). Do mesmo modo, os avanços legais visam promover a cidadania e a condição humana das pessoas com deficiência (DRAGO, 2011).

É a partir de um movimento histórico que o conceito de inclusão foi elaborado, resultante da luta das pessoas com deficiência ao acesso à educação. No entanto, ao ampliar a discussão acerca do movimento inclusivo que foi adotado no país, matriculando os alunos com deficiência na escola regular, fez-se saber que tanto práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas se apresentam e enfrentam nos contextos escolares (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

Mesmo havendo a garantia legal de acesso das pessoas com deficiência na escola regular, as práticas de inclusão ainda encontram barreiras para tornarem-se efetivas na realidade educacional brasileira. Todo aluno, independente das suas particularidades e diferenças, precisa ter a possibilidade de ver-se como parte da escola, como sujeito naquele contexto (DRAGO; RODRIGUES; DIAS, 2009). E assim, entende-se que para que os processos inclusivos possam ser efetivos, deve-se identificar e fazer enfrentamento aos processos excludentes, dos quais o professor é vítima e pode ser também produtor (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

Os discursos pedagógicos acerca da inclusão demonstram que algumas organizações discursivas se mostram dominantes, havendo uma tendência de fragmentar os territórios que dizem respeito à inclusão (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). Os mesmos autores sustentam que os professores estabelecem os limites da sala de aula como seus territórios, responsabilizando o atendimento especializado pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. No entanto, ao pensar em inclusão, não pode haver essa fragmentação que faz perpetuar a segregação. A inclusão necessita que as cristalizações de discursos e saberes educacionais sejam quebradas, para que não sejam deixadas à margem as pessoas

que destoam do que é convencionalmente tido como normal no espaço da escola (DRAGO; RODRIGUES; DIAS, 2017).

Anjos, Andrade e Pereira (2009) buscaram, em seu estudo, encontrar as produções de sentidos sobre os processos de inclusão, a partir das falas dos professores. Para tanto, os autores afirmam que para isso faz-se necessário considerar que esse processo traz consigo a reflexão dos professores em suas redes de relações, para além de apenas comparar o que deveria ser a inclusão com o que de fato vem sendo realizado.

Na mesma direção, Drago, Rodrigues e Dias (2017) pontuam que “a escola (na figura de seus profissionais), por sua vez, precisa rever sua postura, seus entendimentos acerca do mundo, de escola, de aluno, de sociedade, de ser humano, de diversidade, de inclusão” (p. 198), ideia que vai ao encontro da apresentada acima, considerando que esse movimento permite que se faça entender que a diferença precisa ter seu espaço considerado e atendido.

Outro ponto fundamental ao pensar em inclusão escolar é considerar que não é um fenômeno individual, mas sim, um processo cultural, social e relacional (SKLIAR, 2001). Portanto, para poder compreender seus processos e suas (im)possibilidades, é necessário trilhar um caminho que considere diferentes olhares, perspectivas e discursos. Ao considerar desde as políticas públicas até as realidades dos contextos escolares, pode-se perceber que alguns discursos sustentam as práticas exclusivas. Skliar (2001) apresenta que a utilização do termo diversidade unido à noção de igualdade, anula e descarta as diferenças, afirmando que “a alteridade deficiente continua sendo representada como bonecos e não como sujeitos de carne e osso: é o exótico, é o outro, e portanto, são sujeitos à invenção e à tradução desde/pela a normalidade” (SKLIAR, 2001, p. 17).

Conforme Marquezan (2007), “o discurso sobre a deficiência abre e ao mesmo tempo fecha e consolida um espaço de enunciação em que tenta impedir ao sujeito deficiente de significar, mas autoriza aos outros, como o Estado, os profissionais, a significarem por ele” (p. 131). Considera-se, assim, a linguagem enquanto um campo simbólico, meio pelo qual a ideologia regula a existência dos sujeitos, controlando o que pode ser dito (ORLANDI, 2013). E nesse sentido, marca-se também um espaço de exclusão das pessoas com deficiência.

Desse modo, torna-se pertinente pensar as relações de inclusão e exclusão como processos culturais, sociais e relacionais (SKLIAR, 2001), buscando

compreender essas produções de sentido que são dominantes e como elas se relacionam na perspectiva inclusiva da educação. Assim, a escola inclusiva implica em mudanças de atitudes em relação às diferenças individuais, sendo que a pluralidade deve ser respeitada em consonância com as diferentes formas de aprender (SILVA, 2007), para que se efetive, demanda uma revolução educacional. Nesta perspectiva, os processos educacionais são vistos de maneira ampla e integrados, os quais precisam revisar desde paradigmas e teorias, além de mudanças efetivas e eficazes, que descentralizem a reponsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar apenas por parte do aluno (SILVA, 2007).

Ao considerar as explanações acima, pode-se considerar que para se tornar possível ampliar as possibilidades de inclusão na escola pública, analisar as composições discursivas que se apresentam nesse campo pode ser uma direção, pois esse movimento pode criar rupturas nos saberes cristalizados que perpetuam nos contextos escolares. Nesse sentido, a análise discursiva textual vem ao encontro dessa proposta, ao sustentar que com essa ferramenta a linguagem recebe um papel central (MORAES; GALIAZZI, 2006). Por meio dela, o pesquisador “pode inserir-se no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.123).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões que seguem se direcionam partindo do instrumento metodológico escolhido para a realização da pesquisa. Inicialmente, optou-se por explicitar o perfil das participantes da pesquisa para, em seguida, serem apresentados os subcapítulos com os resultados e discussões, sendo eles: caminhos investigativos e caminhos discursivos.

**Quadro 01: Perfil das professoras participantes da pesquisa**

Professora	Cargo	Experiências profissionais	Tempo de atuação	Formação
P1	Professora de Educação Infantil	Educação Infantil	8 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Ludicidade e Arteterapia
P2	Professora de Educação Infantil	Educação Infantil e Anos Iniciais	8 anos	Pedagogia, Pós-Graduação em Supervisão Escolar e em Psicomotricidade.
P3	Professora de Anos Iniciais	Educação Infantil e Anos iniciais	8 anos	Pedagogia, Pós-graduação em Gestão e Orientação escolar.
P4	Professora de Educação Especial	Experiência em rede de atenção psicossocial, APAE e Anos Iniciais.	3 anos	Normal Médio, Pedagogia, Pós-graduação em psicopedagogia com ênfase em educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro permite visualizar que todas as professoras são professoras de classe comum, nos níveis de Educação Infantil e anos iniciais, com experiências profissionais, enquanto professoras, de 2 a 8 anos. Do mesmo modo, observa-se que a maioria das professoras possui formação inicial em Pedagogia, exceto a professora que ocupa o cargo de professor de Educação Especial, que é graduada em Educação Especial.

Verificou-se que todas as professoras possuem pós-graduação, no entanto nenhuma delas em área afim com a Educação Especial. Esse ponto chama atenção, à medida que a carência de formação é um dos pontos citados nas entrevistas. Muitas

vezes, a ausência de formação é colocada como uma barreira para a atuação com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

#### 4.1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

As discussões acerca da inclusão/exclusão escolar permeiam os contextos educativos. Para que seja viável refletir sobre as (im)possibilidades da inclusão escolar, se faz necessário revisitar por quais vias essa temática chega à escola e quais delineamentos recebe através dos tempos. Assim, buscou-se aqui compreender o caminho das medidas legais, normativas e orientativas para que a educação inclusiva se faça presente no contexto educacional do município em questão.

A atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, da educação brasileira, é um dos principais marcos legais da legislação brasileira referente à educação inclusiva no Brasil. Ela trata acerca da Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação que deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, n.p). Assim, assegura-se a todos os alunos, sem diferenciação, o ingresso e permanência nas escolas e nas salas comuns de educação.

Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que é complementar, traz o movimento pela inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). A mesma política apresenta três elementos essenciais para que a educação inclusiva ocorra, sendo eles: o acesso, a participação e a aprendizagem, além da continuidade em todos os níveis de ensino. Enquanto modalidade, a Educação Especial deve ter papel transversal, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 2008).

Outro avanço que se destaca ocorre com a promulgação da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência, sancionada no ano de 2015, que garante que todas as escolas devem promover ações que visem a inclusão de pessoas com deficiência, com o intuito de haver o direito de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2015).

Portanto, é necessário considerar a pluralidade de sujeitos que compõe a escola, permitindo que se cumpra o que é estabelecido pela legislação (Constituição Federal de 1988 e Lei nº 9.394/1996), no que diz respeito à educação ser um direito de todos, pautada no princípio da igualdade de condições e equiparação de oportunidades. Para tanto, orienta-se, a partir das normativas da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a oferta de atendimento educacional especializado, a formação de professores para o referido atendimento e demais professores para a inclusão, além da participação da família e comunidade, acessibilidade nos mais diversos campos e articulações que visem à criação de políticas públicas inclusivas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, destaca-se que ao realizar a pesquisa documental do contexto pesquisado, tomou-se conhecimento da criação de cargos específicos para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo o cargo *auxiliar de aluno especial*, criado a partir da Lei Municipal nº 2.697, de 11 de agosto de 2014 e, posteriormente, cargo de *professor de educação especial*, criado a partir da Lei Municipal nº 2.938, de 08 de agosto de 2017 (PREFEITURA MUNICIPAL<sup>2</sup>, 2014; PREFEITURA MUNICIPAL, 2017).

Sendo assim, a criação do cargo de professor de Educação Especial se efetiva na realidade municipal dois anos após a Lei Brasileira de Inclusão e ainda mais distante das normativas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A descrição analítica dos cargos é encontrada, digitalmente, nos editais de concurso público subsequentes à criação dos cargos, sendo o de *auxiliar de alunos*

---

<sup>2</sup> A identificação do município foi omitida, por questões éticas.

*especiais* no edital de abertura nº 02/2015 e de *professor de educação especial* no edital de abertura nº 01/2017. Abaixo, segue a tabela com a descrição analítica dos cargos, bem como a formação exigida para ingresso na função:

**Quadro 02: Descrição dos cargos de auxiliar de alunos especiais e professor de educação especial**

Cargo	Atribuições do cargo	Formação mínima para ingresso
Auxiliar de alunos especiais (2015)	<p>Promover acessibilidade e atendimento às necessidades específicas do aluno no âmbito da acessibilidade, das comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene, locomoção e aprendizagem. Prestar auxílio individualizado ao aluno que não realiza atividades com independência; ser dinâmico, buscando soluções quando necessário – atuando de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncional, entre outros profissionais do contexto escolar. Valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades dos alunos considerando as suas necessidades: corporais, afetivas, emocionais, cognitivas, estéticas e éticas. Acompanhar junto com os professores, pedagogas e direção de escola o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Promover a interação deste aluno com os demais colegas da turma e da escola como um todo. Contribuir na garantia da segurança, integridade física e emocional do aluno, seus colegas e professor. Auxiliar o professor com os demais alunos sempre que o mesmo esteja realizando um atendimento individualizado ao aluno com NEE. Assegurar ao aluno a participação em todas as atividades com igualdade de oportunidade, permitindo o acesso proporcionado aos demais colegas, de forma a atingir a real inclusão. Manter sigilo ético. Participar da formação continuada, proposta pela SMED. Buscar cursos de aperfeiçoamento constantemente, para melhor atender as diferentes demandas que se apresentam na sala de aula. Cumprir horário determinado pela escola, atendendo às necessidades da mesma. Executar tarefas afins.</p>	<p>Ensino Médio na Modalidade Magistério e/ou Curso Normal.</p>
Professor de educação especial 01/2017	<p>a) Descrição Sintética: Orientar a aprendizagem do aluno; participar no processo de planejamento das atividades da escola; organizar as operações inerentes ao processo de ensino aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino; ter conhecimento de informática; ter formação em curso de educação especial para deficientes e outros cursos específicos na área de deficiência mental e síndrome de Down, com titulação e ou certificação que somadas, preencha a capacitação mínima de 360 horas.</p> <p>b) Descrição Analítica: Planejar e executar o trabalho docente; levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe, ser capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais; comprovem formação de nível médio ou superior, com conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para perceber necessidades educacionais especiais; flexibilização pedagógica nas diferentes áreas de modo a adequado as necessidades especiais de aprendizagem; assistir o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; estabelecer mecanismo de avaliação; constatar necessidades e carências do aluno e propor o seu encaminhamento a setores</p>	<p>Ensino médio de magistério completo ou curso superior de pedagogia na Classe Especial e curso de capacitação na área, de no mínimo 360 horas, ou ainda pedagogia com ênfase na educação especial ou</p>

	específicos de atendimento; cooperar com a coordenação pedagógica e orientação educacional; organizar registros de observação do aluno; participar de atividades extraclasse; coordenar área de estudo; integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins.	educação inclusiva”
--	---	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Atualmente, conforme os dados presentes no portal da transparência da Prefeitura Municipal, a rede de ensino conta com duas “professoras de educação especial” e quatro “auxiliares de alunos especiais” em seu quadro de servidores. Conforme anotações do diário de campo, colhidas a partir das visitas às escolas e Secretaria Municipal de Educação, atualmente essas profissionais encontram-se lotadas em diferentes espaços.

Uma das professoras atua em uma das escolas de Ensino Fundamental, como regente de classe comum. Observa-se, no decorrer da pesquisa que a turma regida por ela, possui alunos público-alvo da educação especial matriculados, além de alunos com histórico de fracasso escolar na instituição, o que pode ser observado no recorte a seguir:

*Ela é uma sala comum (...) mas, eles estão recebendo um atendimento especializado, que o professor da sala comum não vai ter esse olhar, por isso vieram pra mim. Estavam há dois três anos na classe comum e já tavam bem aquém dos outros alunos, então eles eram fracasso pra sempre, né. Então, eles não teriam esse olhar” (P4).*

Contudo, cabe retomar que de acordo com a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), entende-se por Educação Especial a modalidade de educação oferecida para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo o serviço de apoio especializado na escola regular, direcionado a atender às peculiaridades da clientela da educação especial (BRASIL, 1996).

Já a outra professora de Educação Especial atua na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), como coordenadora pedagógica. O município possui convênio com a APAE, no qual os alunos da rede municipal recebem na instituição o atendimento educacional especializado, atendimentos clínicos e avaliações diagnósticas. Observa-se, nesse sentido, um movimento que atua no contrário das práticas inclusivas, na medida em que o professor especializado é posto à parte da escola comum, ocupando um espaço fora do contexto escolar para o atendimento

especializado, fomentando a distância que não é só física, mas também simbólica dos alunos público-alvo da Educação Especial.

As “*auxiliares de alunos especiais*” atuam em diferentes escolas do município, sendo três no Ensino Fundamental e uma na Educação Infantil. Conforme a lei municipal, na criação do cargo citado, há a necessidade de formação de nível médio na modalidade normal/magistério, no entanto sem haver formação específica para atuar com Educação Especial.

Há dois pontos de análise em relação ao exposto acima, que receberão destaque. O primeiro ponto diz respeito à terminologia empregada, na criação do cargo no município, datada em 2014. A expressão “*aluno especial*” já traz indícios de qual lugar é atribuído à pessoa com deficiência no município. Logo, neste recorte da legislação que estabelece o cargo, pode-se apontar para uma contradição em relação à perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, pontua-se que o sujeito deficiente é historicamente falado pelo discurso da exclusão, uma designação como anormal, que parte de características que impõem o silenciamento desses sujeitos (MARQUEZAN, 2007). Pode-se compreender esse apagamento, ao pensar na cadeia discursiva do “especial”: atendimento *especial*, pessoa *especial*, educação *especial*, que não torna o interlocutor legítimo da relação (MARQUEZAN, 2007).

Silva (2007) demonstra que as interações entre os docentes, alunos e escola também apontam para a eficácia dos processos educacionais. Assim, outro ponto de análise diz respeito à formação para o cargo, à medida que em sua descrição aponta que, cabe aos profissionais “*monitores de alunos especiais*”, “promover acessibilidade e atendimento às necessidades específicas do aluno no âmbito da acessibilidade, das comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene, locomoção e aprendizagem” (PREFEITURA MUNICIPAL, 2014). No que diz respeito a promover as aprendizagens, aponta-se que no decorrer da pesquisa de campo, todas as entrevistadas pontuaram o impacto da ausência de formação específica e pedagógica por parte dos monitores que acompanham as turmas.

*Essa criança, por ter uma monitora que já tem experiência, tem uma formação acadêmica, que é professora, formada em pedagogia, que sabe a forma de lidar, posso dizer que acontece a inclusão. Essa criança é acolhida, interage com os outros, os outros interagem com ela, respeitam. É uma criança que está feliz no ambiente (P3).*

Essa fala parte de P3, que relata sua experiência com alunos público-alvo da Educação Especial em diferentes anos de atuação, apontando para os impactos percebidos ao atuar em conjunto com outra professora, num caminho de docência compartilhada. Assim, sente-se técnica e pedagogicamente amparada, o que impacta nos processos educativos de seus alunos.

#### 4.2 OS CAMINHOS DISCURSIVOS

Para traçar os caminhos discursivos, trazidos pelas professoras entrevistadas ao longo da pesquisa, parte-se da premissa de que na unitarização dos textos que serão analisados, ocorre um caminho de recortes, pulverizações e desconstruções (MORAES; GALIAZZI, 2006). As entrevistas realizadas com as quatro professoras da rede municipal de educação foram transcritas para que, posteriormente, fossem construídas as direções para fomentar as análises e discussões desse trabalho. Para essa construção de análise, são propostos dois formatos de apresentação das falas. Primeiramente, “cortes” que situam as linhas de análise, de forma pontual, seguindo por citações das professoras, costuradas com o texto, na construção das discussões.

Lacan nos convida a pensar o corte interpretativo dos discursos como uma produção de sentido, na qual a interpretação trata de estabelecer relações entre cenas, a princípio, desconexas (TRISKA; D’AGORD, 2013). Assim, os que seguem são re-cortes das falas, que convocam a pensar as (im)possibilidades da inclusão na escola pública, seguindo das análises e discussões propostas pela construção desta pesquisa.

Corte 01: “acho que até o nosso próprio jeito de aceitar é uma barreira, porque a gente nunca quer ter um aluno assim”

No processo de unitarização, coloca-se em movimento os pensamentos da consciência coletiva, a reconstrução de significados compartilhados socialmente e que partem do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2006). Nesse ponto, reúnem-se as construções de sentido dos lugares ocupados pelas pessoas com deficiência ao longo dos tempos, nos quais comumente foram postos à margem do social e da possibilidade de colocar-se enquanto sujeitos, ideia que vai ao encontro do que

propõe Marquezan (2007), ao afirmar que o “o sujeito deficiente percorreu seu percurso histórico pela via marginal” (p. 129).

No recorte 01, expressa-se a idealização de um modelo de aluno, na medida em que o desejo de “nunca querer ter um aluno assim” representa o pensamento de o aluno público-alvo da Educação Especial estar fora do espaço de aluno desejado. Assim, o desejo de ensinar não se enlaça com a possibilidade de esse aluno ser provocado em seu desejo de aprender. Assim, estabelece-se a hipótese de que a relação com o sujeito deficiente é marcada, de certo modo, pela negação, não sendo enquadrado no modelo de homem que as mais variadas culturas estabelecem como adequadas (MARQUEZAN, 2007).

Essa pontuação de uma das entrevistadas apresenta o conflito entre a forma de pensar e a atuação profissional, na qual a possibilidade de receber um aluno público-alvo da Educação Especial é presente. Ao mesmo tempo, evidencia a relação de poder ocupada pelo professor: de um lado, o profissional que se permite não desejar um determinado perfil de aluno; do outro, o aluno que neste cenário é recebido como única alternativa, por esse professor. Cabe salientar que os avanços legais, além do acesso e permanência, buscam promover cidadania e condição humana às pessoas com deficiência (DRAGO, 2011), portanto o espaço de acolhimento e reconhecimento desse aluno, enquanto sujeito digno de ocupar o espaço da sala comum, é um compromisso de quem atua na educação.

Ainda em relação a essa fala, o jeito de aceitar, por parte do professor, é nomeado como uma barreira em relação à inclusão. Cabe salientar que as práticas educativas presentes nas escolas brasileiras ainda se apresentam de forma segregacionista, integracionista e inclusivista, contrariando a importância de o aluno tornar-se sujeito protagonista e participante da escola inclusiva (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; DRAGO, RODRIGUES; DIAS, 2009). Dessa maneira, a própria organização que o sistema educativo promoveu, ao longo da história, para a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, fez com que barreiras fossem estabelecidas e perpetuadas.

Orlandi (2007) sustenta que “a materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares” (p. 2). O movimento da escola inclusiva vem na direção de resistir à tendência exclusiva da escola, na medida em

que, enquanto instituição social, a escola possui papel fundamental para desenvolver a potencialidade dos alunos e integrá-los socialmente (SILVA, 2007).

Nesse sentido, cabe salientar que o discurso da exclusão permeia o campo social, ao passo que na sociedade, regida pelo capital, o sujeito que produz é dotado de valor, enquanto os demais ficam à margem. Assim, a luta por espaços inclusivos, visa garantir e promover outros lugares possíveis, nos quais as pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, possam se colocar como sujeitos e como cidadãos.

Corte 02: “agora aquela criança que não consegue fazer a mesma proposta que os outros, eu pra mim não é inclusão, é ele estar ali num convívio”.

O que dizer em respeito à inclusão? A discussão acerca deste corte convoca para o questionamento em relação ao conceito de inclusão. As falas dos diferentes sujeitos participantes foram ora contraditórias, ora complementares no que diz respeito às suas concepções de inclusão. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência, as ações que promovem a inclusão devem garantir, além do acesso e permanência na escola, a inclusão social e promoção de cidadania (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a P3 afirma que:

*Inclusão significa ensinar as crianças, ajudar as crianças, inserir elas nesse mundo junto com outras crianças. Acho que é uma acolhida (P3).*

Nesse sentido, cabe salientar que a escola inclusiva demanda um processo de ensino-aprendizagem que não seja apenas centrado nos avanços cognitivos do aluno, e sim, que esse período seja compreendido como uma etapa da vida do educando (SILVA, 2007). O convívio, as relações, fortalecimento dos sujeitos através da inclusão social e criação de vínculos, igualmente promovem processos de aprendizagem, sendo a escola um campo rico para essas construções. A fala de P2 vai ao encontro da participante P3, à medida que ela afirma que inclusão

*É quando uma pessoa que tem uma necessidade especial, ela é incluída em todas as formas, né. O planejamento da escola é o mesmo da turma, só que adaptado, pra deficiência enfim (...) é a mesma coisa, só que adaptado a ela, e não coisas separadas e monitora só pra eles,*

*sabe... que a professora consiga também sentar e conversar com essa criança, com esse aluno e que ele não fique excluído, sendo ãh... destinado a outras coisas fora da turma. Acho que a inclusão é quando participa das mesmas coisas, mas adaptado à ele né, ao que ele precise (P2).*

Incluir é pensar o outro na singularidade e estimular a inclusão é assim, uma forma de promover a cidadania. Faz-se necessário afirmar e sustentar a diferença, não há como reunir os sujeitos num conjunto único, universal. Pensar os processos educativos de forma que abarque a todos os sujeitos, implica em haver preparo, quebras de estigmas (GALLO, 2017). Um trabalho que envolva o sujeito no campo das suas aprendizagens possíveis, sem comparativos que possam anular a sua potência. Também cabe manter uma postura crítica em relação à prática, que desvincule as aprendizagens escolares de um processo mecânico e voltado à produção.

A fala que dá início a essa linha de análise também convida a rever a que se propõe a educação, ao considerar que “fazer a mesma proposta” opõe-se à perspectiva inclusiva e à própria concepção de aprendizagem, na medida em que para garantir a universalidade do direito à educação, se faz necessário abarcar a toda diversidade humana (GALLO, 2017).

As organizações discursivas das entrevistadas, em relação aos processos de inclusão da rede municipal de ensino, apontam para dificuldades estruturais e com ausência de apoio especializado, como pode ser identificado nas falas a seguir:

*Não vem nenhum profissional conversar com a gente, o que a gente precisa fazer, se a gente tá fazendo no caminho certo (P1).*

*A gente recebe o aluno incluso e a gente tenta da melhor maneira buscar pra ajudar né, mas a gente não tem esse suporte. Até que tá como coordenação também não sabe direito nem com as questões legais (P2.)*

*Acho que essa formação, essa conversa entre professor de sala regular com o atendimento especializado, acho que é muito importante, porque faltou esse vínculo. O que a gente pode fazer, o que não se pode, de que forma agir, o que é melhor pra essa criança (P3.)*

Em contraponto, pode-se pensar que essa busca pelo apoio especializado vai ao encontro do que afirmam Anjos, Andrade e Pereira (2009) em sua pesquisa, na qual relatam haver uma fragmentação dos territórios no que diz respeito à inclusão.

Os mesmos autores sustentam que há um movimento no qual os professores limitam o território de suas salas de aula, responsabilizando o atendimento educacional especializado pelo processo de aprendizagem do aluno com deficiência (ANJOS; ANDRADE, PEREIRA, 2009). No entanto, ao pensar em inclusão, não pode haver essa fragmentação que faz perpetuar a segregação.

Portanto, inclusão vai além de realizar a mesma proposta e não se reduz a alcançar o modo de produção esperada em determinada faixa etária ou série escolar. Esse ponto permite pensar na concepção de sujeito frente ao campo social, na medida em que para ser reconhecido enquanto tal, precisa ser útil e produtivo (ORLANDI, 2007).

Orlandi (2007) ainda afirma que “pessoas em dificuldade são definidas por uma falta, que se torna o elemento principal de sua identidade social” (p. 9). Ao segregar, renuncia-se à possibilidade de conviver e permitir grupos que sejam diversificados, cultural e socialmente. Para haver o movimento de contrapor-se à escola que segrega, o professor necessita deslocar o olhar da patologia e enxergar o sujeito que existe em cada aluno, favorecendo as suas potencialidades sem negar as dificuldades e especificidades individuais (SILVA, 2007).

Incluir e construir espaços de aprendizagem na escola demanda superar a contradição entre promover aprendizagens sustentando a diferença e alcançar marcos de aprendizagens. Esse ponto traz à luz a fala de P4, que aborda a Educação Especial como:

*A educação especial não é só para quem tem laudo, senão tu vai tá excluindo, senão eles não vão acompanhar, a gente que tem o olhar do trabalho educacional especializado a gente percebe (...) que eles não vão acompanhar o ritmo dos outros, isso é normal, é normal ser diferente. Então a gente pegou essas pessoas que eram diferentes, a maior parte delas, e colocou numa sala, onde eu pudesse fazer um trabalho, que nem eu te falei, de potencializar o aprendizado (P4).*

Ao pensar a Educação Especial como uma via para alcançar o “*ritmo dos demais*”, reforça o lugar de exclusão e da integração. Silva (2007) ratifica que a estruturação da escola regular de hoje não a torna automaticamente uma escola inclusiva apenas por admitir alunos com deficiência, pois só se tornará inclusiva na medida em que atender à diversidade em suas habilidades e distintos estilos de aprendizagem.

Por fim, trago a afirmação de P1: *“Acho que o próprio fato de ignorar a realidade, porque querendo ou não, se tivessem formações sobre o tema, parece que te abre mais as possibilidades” (P1)*. A fala corrobora com a hipótese inicial desta pesquisa, de que a escola necessita de uma formação continuada que permita fazer rupturas nos discursos institucionalizados

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho permitiu analisar os discursos das professoras em relação aos processos de inclusão na escola pública, investigando através deles quais as (im)possibilidades da inclusão escolar que se apresentavam no contexto educacional do município do qual fazem parte, pensando os espaços escolares como promotores de aprendizagens, socialização e construção de cidadania, à luz da análise textual discursiva.

Os objetivos do trabalho foram: investigar as principais problemáticas em relação à inclusão apresentadas por profissionais da educação; identificar os discursos sobre a inclusão apresentados pelos profissionais de educação da rede municipal de ensino de um município do interior da Serra Gaúcha; analisar como ocorreram os processos de inclusão nessa mesma rede municipal de ensino; e contribuir para a pesquisa sobre a inclusão escolar na realidade educacional brasileira.

O transcorrer da pesquisa permitiu observar que no contexto investigado, se apresentam discursos frequentes e instituídos em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, que se mostram ora de forma explícita, ora nas entrelinhas das composições discursivas. Essas composições colocam-se como “cantilenas”, sustentando resistências a uma escola inclusiva.

As adaptações curriculares, estruturais e formação dos professores são indicadas como as principais barreiras presentes nesse processo, no entanto pode-se perceber que os profissionais não se responsabilizam pela busca de conhecimento que possa sanar suas dificuldades em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial. Cabe salientar que incluir e construir espaços de aprendizagem na escola demandam superar a contradição entre promover aprendizagens sustentando a diferença e alcançar marcos de aprendizagens, considerando a subjetividade de cada um.

Em determinados pontos dos caminhos investigativos, pode-se perceber que há uma carência no reconhecimento dos marcos legais acerca da inclusão nas políticas públicas brasileiras, como por exemplo, o fracasso escolar posto sob a responsabilidade da Educação Especial. No decorrer das discussões, sustenta-se a hipótese de que para que haja possibilidades de uma escola inclusiva, faz-se

necessária uma reestruturação da educação, que perpassa pela formação dos profissionais, mas vai além, perpassando pela ruptura de uma estrutura e discurso social que concebe o sujeito cidadão aquele que produz dentro de determinados padrões. Enquanto professor, faz-se necessário implicar-se com o fazer pedagógico e com a responsabilidade social que a escola pública demanda.

Mesmo diante das adversidades que se apresentam, ao se tratar dos processos de inclusão na escola pública brasileira, as entrevistas com os professores proporcionaram um espaço de escuta e reflexão, convocando a refletir sobre suas práticas e saberes constituídos, movimentos esses que podem viabilizar a construção de uma escola inclusiva. Do mesmo modo, a formação continuada, acompanhamento de coordenação e presença ativa de gestores e políticas públicas educacionais, mostram-se potentes para percursar pelo caminho da inclusão.

Ao redigir as considerações finais, me debruço sobre minhas construções ao longo da graduação e da posição de pesquisadora, permeada por desafios, anseios e inseguranças, que conduziram a tentativa de contribuir para o campo da educação. Ao longo dos caminhos percorridos, busquei explorar inquietações que estiveram comigo ao longo da graduação, que em certa medida me desacomodaram e permitiram que me lançasse em movimento. Através da análise textual discursiva, foi possível entrelaçar ideias, construções e colocar-me enquanto autora deste trabalho, lançando hipóteses na complexidade da temática abordada.

Por fim, pontuo que o trabalho não está findado, pois as reflexões e conteúdos evocados a partir da pesquisa seguirão ressoando, tanto em minhas práticas profissionais e caminhos acadêmicos, quanto nas afetações que podem ser produzidas a partir de quem transcorrer as suas linhas.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, H.P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40., p. 116-129, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 19 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 19 fev. 2022.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **RBPAE**. v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P.S.; DIAS, I.R. Refletindo sobre a organização da ação educativa: em busca de uma escola para todos. In: OLIVEIRA, I.V.; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M. (org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar** [recurso eletrônico]. Vitória: EDUFES, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 24 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**. v. 31, n. 63, 2017.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, C.A.; RIQUINHO, D.L.; SANTOS, D.L. Estruturas do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 65-88.

MARQUEZAN, R. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12191>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** (11ª ed). Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. (2007). O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. In UFRGS, II SEAD - *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Porto Alegre, Brasil.

PREFEITURA MUNICIPAL. **Lei Municipal nº 2.697**, de 11 de agosto de 2014. Cria o Cargo de Monitor de Alunos Especiais. Prefeitura Municipal, RS: Prefeito Municipal.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal nº 2.938**, de 08 de agosto, de 2017. Dispõe sobre alterações no Plano de Carreira do Magistério Público do Município, Lei Municipal nº 2.863, de 2016 e suas alterações e dá outras providências. Prefeitura Municipal, RS: Prefeito Municipal.

RAMOS, C. L. **Trajetórias escolares: o processo de *in/exclusão* de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/107977>. Acesso em: 07 fev.2022.

SILVA, K.F.W., **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17040>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SKLIAR, C. Seis Perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar com as velhas – e novas – fronteiras em educação! **Pro-posições**, v. 12, n. 2, 11-21, jul-nov. 2001. Acesso em 23 de fev de 2022. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992/11441>>

TRISKA, V.H.C.; D'AGORD, M.R.L. O Corte Interpretativo em Psicanálise. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Out-Dez 2013, vol. 29 n. 4, pp. 361-367, 2013.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



#### PARTICIPANTE

**PESQUISA: As (im)possibilidades de inclusão na escola pública**

**COORDENAÇÃO: Gabriela Maria Barbosa Brabo**

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa “As (im)possibilidades de inclusão na escola pública”. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar quais os discursos que (im)possibilitam a inclusão escolar, através da escuta dos profissionais da educação e análise dos seus discursos acerca da temática.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de cinco professores que fazem parte do quadro de profissionais do município e atuam na educação básica.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você a participar de uma entrevista semi-estruturada, na qual serão abordadas questões referentes à temática da pesquisa. Para posterior análise dos dados recolhidos, a entrevista será gravada por meio de áudio. É previsto em torno de uma hora para a realização da entrevista, sendo ela realizada em dia e local previamente combinado com o professor, em seu contexto de trabalho. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a Professora Gabriela Maria Barbosa Brabo, pelo email [gabrielabrabo@gmail.com](mailto:gabrielabrabo@gmail.com).

**SOBRE A ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas sobre o processo de inclusão na Rede Municipal de Ensino.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em

benefício de outras pessoas, à medida que pode viabilizar a construção de hipóteses em relação à temática no contexto estudado.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Eu, Chaiane Artifon Marcante, membro da equipe do projeto “As (im)possibilidades de inclusão na escola pública”, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Chaiane Artifon Marcante

## APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Semiestruturada: Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso

AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Chaiane Artifon Marcante

- 1) O que significa inclusão para você?
- 2) Como tu vê a inclusão em teu contexto escolar?
- 3) Como a inclusão ocorre em tua sala de aula?
- 4) Como você vê a inserção dos alunos público-alvo da educação especial após os marcos legais?
- 5) Como é o processo de chegada do aluno público-alvo da educação especial em sua sala de aula?
- 6) Ao pensar na realidade educacional em que trabalha, quais medidas/ações propiciam a inclusão escolar?
- 7) Ao pensar na realidade educacional em que trabalha, quais as barreiras que você encontra para que a inclusão escolar ocorra?
- 8) Quais os principais impasses da inclusão para o professor?

## ANEXO A – LEGISLAÇÃO QUE CRIA O CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDITAL COM DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Grande do Sul, no uso de suas atribuições legais, FAÇO SABER que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte LEI:

**Art. 1º** Cria no Quadro do Magistério Público Municipal, os cargos de Professor de Educação Especial e de Psicopedagogo Clínico, ambos com 24 horas semanais, os quais passam a integrar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei Municipal nº 2.863/2016.

**Art. 2º** Fica criada mais uma vaga do cargo de Pedagogo, a qual passa a integrar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

Lei Municipal nº 2.938, de 08 de agosto de 2017, que cria o cargo de professor de educação especial.

<b>Cargo: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>
<b>Requisitos:</b> Idade mínima de 18 anos. Instrução: Ensino médio de magistério completo ou curso superior de

Realização: Fundação La Salle

Concurso Público - Edital de Abertura nº 01/2017

20

pedagogia na Classe Especial e curso de capacitação na área, de no mínimo 360 horas, ou ainda, pedagogia com ênfase na educação especial ou educação inclusiva.
<p>a) Descrição Sintética: Orientar a aprendizagem do aluno; participar no processo de planejamento das atividades da escola; organizar as operações inerentes ao processo de ensino aprendizagem; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino; ter conhecimento de informática; ter formação em curso de educação especial para deficientes e outros cursos específicos na área de deficiência mental e síndrome de Down, com titulação e ou certificação que somadas, preencha a capacitação mínima de 360 horas.</p> <p>b) Descrição Analítica: Planejar e executar o trabalho docente; levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe, ser capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais; comprovem formação de nível médio ou superior, com conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para perceber necessidades educacionais especiais; flexibilização pedagógica nas diferentes áreas de modo a adequar as necessidades especiais de aprendizagem; assistir o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; estabelecer mecanismo de avaliação; constatar necessidades e carências do aluno e propor o seu encaminhamento a setores específicos de atendimento; cooperar com a coordenação pedagógica e orientação educacional; organizar registros de observação do aluno; participar de atividades extraclasse; coordenar área de estudo; integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins.</p>

Descrição sintética do cargo: edital de concurso público nº 01/2017.

## ANEXO B – LEGISLAÇÃO QUE CRIA O CARGO DE MONITOR DE ALUNO ESPECIAL E EDITAL COM DESCRIÇÃO ANALÍTICA DO CARGO DE MONITOR DE ALUNO ESPECIAL

**FAÇO SABER** que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte LEI:

**Art. 1º.** Cria o Cargo de Monitor de Alunos Especiais, em número de 01 (um), o qual passa a integrar o Quadro dos Cargos de Provedimento Efetivo da Administração Centralizada do Executivo, de que trata a Lei Municipal nº 2.192, de 2009, em seu artigo 3º, com as seguintes características:

“*Art. 19. [...]*

<i>Denominação da Categoria Funcional</i>	<i>Nº de cargos</i>	<i>Padrão</i>
<i>[...]</i>		
<i>Monitor de Alunos Especiais</i>	<i>1</i>	<i>5</i>
<i>[...]</i>		

**Parágrafo único.** As atribuições, remuneração e requisitos do cargo ora criado são os constantes no anexo único desta Lei.

**Art. 2º** O cargo criado será regido pelas disposições legais constantes na Lei Municipal nº 1.716, de 30 de maio de 2005 – Regime Jurídico dos Servidores Municipais.

**Art. 3º.** As despesas decorrentes da execução da presente Lei serão atendidas pelas seguintes dotações orçamentárias:

Lei Municipal que cria o cargo de professor de educação especial.

<b>Cargo: Auxiliar de Alunos Especiais</b>
<b>Requisitos:</b> Ensino Médio na Modalidade Magistério e/ou Curso Normal. Idade mínima 18 anos.
<b>Descrição das Atribuições:</b> Promover acessibilidade e atendimento às necessidades específicas do aluno no âmbito da acessibilidade, das comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene, locomoção e aprendizagem. Prestar auxílio individualizado ao aluno que não realiza atividades com independência; ser dinâmico, buscando soluções quando necessário – atuando de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncional, entre outros profissionais do contexto escolar. Valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades dos alunos considerando as suas necessidades: corporais, afetivas, emocionais, cognitivas, estéticas e éticas. Acompanhar junto com os professores, pedagogas e direção de escola o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Promover a interação deste aluno com os demais colegas da turma e da escola como um todo. Contribuir na garantia da segurança, integridade física e emocional do aluno, seus colegas e professore. Auxiliar o professor com os demais alunos sempre que o mesmo esteja realizando um atendimento individualizado ao aluno com NEE. Assegurar ao aluno a participação em todas as atividades com igualdade de oportunidade, permitindo o acesso proporcionado aos demais colegas, de forma a atingir a real inclusão. Manter sigilo ético. Participar da formação continuada, proposta pela SMED. Buscar cursos de aperfeiçoamento constantemente, para melhor atender as diferentes demandas que se apresentam na sala de aula. Cumprir horário determinado pela escola, atendendo às necessidades da mesma. Executar tarefas afins.

Descrição sintética do cargo: edital de concurso público nº 01/2017.