



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

SANDRA MARIA DE SOUZA FERNANDES

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE ANÁPOLIS**

ANÁPOLIS – GO
2013

SANDRA MARIA DE SOUZA FERNANDES

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE ANÁPOLIS**

Dissertação de Mestrado apresentada à UniEvangélica Centro Universitário, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente.

Orientador: Prof^o. Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

ANÁPOLIS – GO

2013

SANDRA MARIA DE SOUZA FERNANDES

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE ANÁPOLIS**

APROVADO EM: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
ORIENTADOR - UFG

Profa. Dra. Genilda D'Arc Bernarde
MEMBRO – Uni-Evangélica

Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva
MEMBRO - UFG

Aprendi que se depende sempre. De tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

(Gonzaguinha)

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, que na sua infinita graça e misericórdia me concedeu saúde, disposição e a oportunidade de fazer essa pesquisa, a Ele toda honra e glória.

Ao meu esposo que, mesmo vivendo tantas angústias e dúvidas nunca deixou de me apoiar, sou eternamente grata por isso.

Aos meus filhos amados: Ana Beatriz e Paulo Augusto que sempre entenderam meus momentos de ausência quando precisava estar na faculdade.

Aos meus pais que se sentiram orgulhosos por me ver seguir em frente com minha pesquisa.

À toda minha família, em especial às minhas irmãs Sirlene que sempre se dispôs com muito amor a cuidar da minha filha quando eu precisa sair a campo e Suzi pela colaboração nas traduções, aos amigos e irmãos em Cristo pelas palavras de incentivo e quero aqui destacar que a amiga e também professora, Simone foi mais que uma parceira, foi especialmente amorosa e muito me ajudou.

À professora Dr^a. Genilda D'Arc Bernardes, minha primeira incentivadora para realização dessa pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, pela disponibilidade com que dividiu comigo todo trabalho que envolveu esta pesquisa, compartilhando, generosamente, seu conhecimento.

E por fim aos meus colegas profissionais da educação que acreditam na contribuição que o professor pesquisador traz enquanto profissional, a todos, meu mais sincero obrigada.

RESUMO

A pessoa com deficiência durante muito tempo foi excluída da sociedade, sendo que em termos educacionais, sua trajetória histórica vai desde a exclusão, passando pela segregação ou escolas especiais, seguida pela integração com salas especiais em escolas comuns, até a proposta de inclusão que toma força ao final do século XX. Esta pesquisa tem por objetivo compreender a realidade da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Anápolis, Goiás. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e explicativa, com utilização de método etnográfico, com base na observação e diálogo com os diversos atores escolares. A pesquisa partiu de um estudo bibliográfico sobre a temática de inclusão escolar em diferentes meios como livros, revistas científicas especializadas, periódicos, dissertações e teses. Quanto à pesquisa etnográfica, realizou-se mediante visitas em cinco escolas da rede municipal de ensino de Anápolis, onde houve observação de aulas, conversas com os atores escolares e aplicação de questionários aos coordenadores pedagógicos, professores regentes e professores de atendimento educacional especializado. A pesquisa evidencia que ainda existem muitas barreiras para a efetivação inclusiva nas escolas pesquisadas, entre as quais destacam-se a formação precária dos professores, a falta de apoio/suporte pedagógico direcionado à inclusão escolar, bem como condições de acessibilidade, entre outros problemas. Apesar dos avanços em termos de legislações, conclui-se que ainda são necessárias políticas públicas mais efetivas no sentido de garantir ao aluno com deficiência não apenas o direito à vaga, mas a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Docência e Educação Básica. Educação Inclusiva. Secretaria Municipal de Educação de Anápolis.

ABSTRACT

The people with disabilities have long been excluded from society and in educational terms, its historical trajectory goes from exclusion, through segregation on special schools, followed by integration with special rooms in a ordinary schools, to the proposal to include taking force at the end of the twentieth century. This research aims to understand the reality of educational inclusion in the early years of Elementary Education of the municipal schools of Anapolis-GO. The research approach is qualitative, descriptive and exploratory, using ethnographic methods, based on the observation and dialogue with the various school actors. The research started with a literature study on the subject of school inclusion in different media such as books specialized journals, periodicals, dissertations and theses. As for ethnographic research held by visits in five municipals schools teachings Anapolis, where there were classroom observation, conversations with school actors and questionnaires to educational coordinators, school teachers and teachers of specialized schooling. The research shows that there are still many barriers to effective inclusive schools surveyed, among which we highlight the precarious training of teachers, the lack support, educational support directed to the school inclusion and accessibility conditions, among other problems. Despite advance in terms of the legislation, it is concluded that still need public policies more effective in ensuring the student with disabilities not just the right spot, but a quality education.

Keywords: Teaching and Basic Education. Inclusive Education. City Departament Education of Annapolis

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crenças dos professores regentes sobre a inclusão escolar	74
Gráfico 2: Barreiras que dificultam a inclusão	84
Gráfico 3: Apoio da escola ao docente	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Art. – Artigo

CEB – Conselho de Educação Básica

CEMAD – Centro Municipal de Apoio a Diversidade

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÃO	17
1.1. Sobre o conceito de educação inclusiva.....	17
1.2. Breve histórico da educação especial e inclusiva no Brasil	24
1.3. Contexto legal da educação inclusiva no Brasil	32
1.4. Políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil.....	43
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS	52
2.1 Educação em números no município de Anápolis	53
2.2 A educação inclusiva no plano municipal de educação.....	56
2.3 Estrutura da educação inclusiva no município de Anápolis	61
2.4 Estrutura do atendimento educacional especializado no município de Anápolis..	64
3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PESQUISADAS: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA ...	67
3.1 Percurso metodológico: a pesquisa etnográfica.....	67
3.2 Detalhamento da pesquisa	70
3.3 Os sujeitos da pesquisa	71
3.4 Categorias de análise	72
3.4.1 Crenças sobre a inclusão.....	73
3.4.2 Mudanças na prática pedagógica	78
3.4.3 Barreiras que dificultam a inclusão	82
3.4.4 A questão da formação docente.....	86
3.4.5 Condições de acessibilidade.....	89
3.4.6 A Secretaria Municipal de Educação e a Educação Inclusiva	91
3.4.7 O atendimento educacional especializado (AEE).....	93
3.4.8 Sugestões dos professores acerca da educação inclusiva no município.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES REGENTES	110
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE AEE	114
APÊNDICE IV - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	118
APÊNDICE V - TABULAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	121
APÊNDICE VI - RELATÓRIO DE VISITAS/ OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Apesar dos diversos tratados internacionais e dos instrumentos jurídicos que tornam a educação um direito de todos, a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda causa polêmica, tendo em vista os diversos obstáculos à sua efetivação.

Temos vivido a urgente necessidade da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio com a diversidade. E nesse novo limiar, a escola sofre pressões para acompanhar as mudanças que melhor atendam a clientela a que se destina, assim como a vida também está em permanente mudança, como afirma Vygotsky (2001, p. 462):

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação, de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada momento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. Na busca pela educação inclusiva há a necessidade da implementação de esforços na área das políticas públicas, gestão, projetos pedagógicos e ainda esforços teóricos, técnicos e operacionais.

O atendimento educacional à pessoa com deficiência na rede regular de ensino é um tema relativamente recente e essa proposta é intensificada no final do século XX. No Brasil, esse processo é impulsionado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), além de diversos decretos, resoluções e outros documentos orientadores do Ministério da Educação – MEC.

De acordo com Mantoan (2003, p. 24), “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. A importância da discussão do tema inclusão se dá em razão de que a escolaridade para as

pessoas com deficiência, ainda hoje, é uma realidade excludente.

As necessidades educacionais dos estudantes incluídos nas salas de aulas regulares têm colocado em xeque o modelo pedagógico vigente, que visa a uma aprendizagem uniforme e homogênea. É importante, no entanto, compreender que igualdade não é sinônimo de homogeneidade. A igualdade se apresenta em várias dimensões, dentre elas a questão de direito, caracterizado como uma garantia constitucional. A homogeneização é um processo de padronização, a partir de categorização. Enquanto igualdade é um construto de garantias e conquistas, a homogeneização é, pois, entendida como um processo de estereotipação e segregação.

A escola, como ambiente educativo inclusivo, precisa proporcionar condições que garantam o acesso, a permanência e a participação autônoma de todos os alunos em seus ambientes. E para promover essa participação, e ainda desenvolver a aprendizagem, é necessário reconhecer as habilidades e dificuldades específicas de cada aluno.

Nos últimos anos, tem-se firmado um cenário de grandes mudanças na maneira como a sociedade e a escola entendem e lidam com a diversidade humana. E nessa perspectiva, Vygotsky (1993) critica a postura de alguns especialistas, que se preocupam demasiadamente em avaliar o que a criança com deficiência não consegue fazer, e propõe que se deve levar em consideração o que essa criança consegue realizar sob condições pedagógicas adequadas.

É nesse contexto que surge a proposta para este trabalho que é a de pesquisar a situação educacional do aluno com deficiência incluído na rede municipal de ensino de Anápolis, desde as condições de acessibilidade nas escolas até a formação profissional que é ofertada aos professores e demais funcionários, que atuam diretamente com a inclusão. Nessa perspectiva, este estudo versa sobre o tema: “A inclusão do aluno com deficiência na rede municipal de ensino de Anápolis”, e seu propósito é o de contribuir com informações e análises que somarão às reflexões já elaboradas sobre a temática e, ainda, subsidiar o processo ensino/aprendizagem do município de Anápolis.

Pretende-se com a pesquisa buscar respostas para as seguintes questões: como a Secretaria Municipal de Educação pensa, organiza e viabiliza a educação especial na perspectiva inclusiva na cidade de Anápolis? Quais são as barreiras existentes para que isso ocorra? Quais recursos estão disponíveis nas escolas para facilitar a educação especial na perspectiva inclusiva? Que modalidades de formação e capacitação são ofertadas aos profissionais da educação com relação à inclusão escolar no município de Anápolis?

O interesse pelo tema da pesquisa partiu da minha experiência profissional. Trabalho no Centro Municipal de Apoio a Diversidade (CEMAD), que oferece aos usuários com deficiência atendimentos em psicologia, fonoaudiologia, e estimulação precoce, além de ofertar o AEE – Atendimento Educacional Especializado, preconizado pela política de Educação Inclusiva.

Por ser ainda um assunto novo e que tem oportunizado reflexões sobre o respeito e direito à diversidade, esta pesquisa se propõe a estudar as condições dos alunos com deficiência na rede municipal de Anápolis. Espera-se que os resultados desta pesquisa, por meio da aplicação de questionários compostos de questões abertas e fechadas com os grupos participantes da pesquisa: equipe gestora, professores de AEE e professores regentes, além de visitas nas escolas delimitadas onde foram realizadas observações pela pesquisadora, as quais foram registradas mediante relatórios de visitas, contribuam com as discussões acerca da educação inclusiva no município de Anápolis.

Partindo do entendimento de que cada criança constrói e aprende em interação com o meio, com outras crianças e com adultos à sua volta, tem-se como objetivo central para esta pesquisa compreender a realidade da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Anápolis, Goiás. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: identificar barreiras na construção do conhecimento e aprendizagem do aluno com deficiência; apontar recursos pedagógicos utilizados no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino; levantar de que maneira tem sido ofertada a capacitação dos profissionais da educação que atuam com alunos com deficiência; analisar os meios e processos de avaliação da aprendizagem que são utilizados nas

escolas municipais; avaliar a adequação da estrutura disponível na perspectiva de acessibilidade das escolas que tem recebido alunos com deficiência.

Buscou-se nesta pesquisa adotar uma metodologia que atendesse ao tripé: inclusão escolar do aluno com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do município de Anápolis; aprendizagem do aluno incluído nas escolas municipais delimitadas para esta pesquisa; capacitação dos profissionais que atendem alunos com deficiência.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e explicativa, com utilização de método etnográfico, com base na observação e diálogo. Conforme descrevem Sousa e Barroso (2008) a etnografia é entendida como modalidade de pesquisa científica primordialmente de caráter qualitativo, com traços da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da sociologia. Fundamenta-se na inserção do pesquisador em um campo diferente, do ponto de vista cultural, de seu próprio habitat durante um longo período. A prática etnográfica consiste basicamente em estabelecer relações, selecionar informantes e tentar salvar o dito em um discurso social em formas pesquisáveis.

Nessa perspectiva, postula Fonseca (1998, p. 59), “o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor”. Para o autor, numa pesquisa de campo, precisamos entender o que está sendo dito por nossos interlocutores e por isso o processo de comunicação entre as partes é de suma importância, o que se caracteriza em um processo de comunicação que não é tão simples. As conclusões a respeito do material pesquisado levam em conta a situação de contexto histórico e social dos sujeitos da pesquisa, partindo das informações particulares para o geral, como sugere uma pesquisa etnográfica.

De acordo com André (1995), a etnografia preocupa-se com o significado das ações e dos eventos para as pessoas ou os grupos estudados, significados esses expressos por meio da linguagem ou transmitidos indiretamente por meio das ações. Refere-se a uma “tentativa de descrição da cultura”.

Ludke e André (1986) apontam três etapas para a realização da pesquisa etnográfica: a exploração, que envolve as escolhas de campo e sujeitos bem como

as primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação; a decisão, que implica nas escolhas dos dados relevantes, das fontes e até dos instrumentos; e a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo, holístico.

Buscou-se neste estudo entender o universo estudado, a cultura que permeia a questão da inclusão escolar do aluno com deficiência por meio da análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados e das observações em campo. Para tanto, foram realizadas visitas às escolas delimitadas para observação das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência, bem como aplicação de questionários aos professores da sala de aula comum, professores de AEE, gestores e coordenadores pedagógicos.

Em termos éticos, para realização da pesquisa de campo, solicitou-se da direção de cada unidade escolar, via documento de Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito (Anexo 1), a permissão de acesso aos ambientes escolares.

A pesquisa partiu de um estudo bibliográfico sobre a temática de inclusão escolar em diferentes meios como livros, revistas científicas especializadas, periódicos, dissertações e teses.

Outra etapa importante foi a que envolveu a delimitação das escolas municipais a serem pesquisadas. O universo da pesquisa foi composto de cinco escolas municipais de Anápolis que contemplam o ensino fundamental (anos iniciais), sendo delimitada uma em cada região da cidade com a presença de alunos com deficiência matriculados e frequentes. Nesse momento, foram realizadas visitas às unidades escolares, visando coletar dados preliminares, de modo a possibilitar uma visão geral acerca da Educação Inclusiva no município de Anápolis.

Em seguida, foram coletados dados nas escolas delimitadas, com observações sistemáticas das aulas e espaços pedagógicos, entrevistas com professores do atendimento educacional especializado (AEE), coordenadores e gestores dessas escolas. Foram sujeitos da pesquisa 25 professores das salas regulares, 5 professores de AEE, 5 coordenadores e 5 diretores de escola.

Os sujeitos foram abordados individualmente e após a leitura do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecimento – T.C.L.E. do Comitê de Ética, assinaram o Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito.

Os participantes da pesquisa foram informados da garantia e do resguardo de todas as informações pessoais sigilosas, inclusive o uso de imagens fotográficas, caso houvesse, e que apenas os pesquisadores teriam acesso às informações, e que estas seriam guardadas por cinco anos, e após esse período, então, incineradas.

Na sequência, procedeu-se a análise dos resultados alcançados com a aplicação dos instrumentos citados. Nesse momento, buscou-se avaliar e interpretar as condições e níveis de aprendizagem dos alunos com deficiência inclusos na rede municipal de ensino, tendo como parâmetro as condições disponibilizadas e a formação dos profissionais da educação que atuam diretamente com essas crianças. Essas informações foram disponibilizadas utilizando-se de gráficos e conteúdos das falas dos sujeitos entrevistados, à luz do referencial teórico selecionado no decorrer da pesquisa.

Entendemos que os resultados alcançados com o levantamento de dados pela pesquisa poderão subsidiar discussões, estudos e novas pesquisas para gestores educacionais, comunidade escolar, bem como pesquisadores e demais interessados.

O trabalho encontra-se organizado em três capítulos, a saber: No primeiro capítulo, buscou-se apresentar brevemente a concepção adotada de educação inclusiva, bem como a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil, passando ainda, pela evolução histórica das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e às atuais orientações do MEC para sua efetivação nas escolas de todo o país.

O segundo capítulo aborda a educação inclusiva no Município de Anápolis, contextualizando melhor o objeto da pesquisa. Esse capítulo teve como objetivo apresentar um panorama geral da educação inclusiva em Anápolis, analisando como esta vem sendo tratada nos instrumentos direcionadores da

Educação no município como, por exemplo, o Plano Municipal de Educação. Buscou-se, ainda, nesse capítulo, mostrar como tem sido realizado o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como esclarecer o papel do CEMAD no processo de inclusão escolar no município.

O terceiro capítulo apresenta, de forma mais específica, os resultados da pesquisa, especialmente aqueles obtidos por meio da aplicação dos questionários e observações realizadas nas escolas.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÃO

Hão de se louvar também as diferenças, porque nos fazem abandonar as velhas estradas do saber, mostrando-nos o inusitado, o imprevisível, e fazendo com que aprendamos a viver perigosamente, como convém aos que estão sempre querendo criar, transformar, mudar o que já existe.

(Maria Teresa Eglér Mantoan).

Este capítulo tem por objetivo apresentar brevemente a concepção adotada de educação inclusiva, bem como a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil, passando ainda pela evolução das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e as atuais orientações do MEC para sua efetivação nas escolas de todo o país.

O estudo resultou da análise de diversos documentos orientadores do MEC, Documentos e Tratados Internacionais, legislações pertinentes, bem como de renomados autores, dentre os quais se destacam: Januzzi (1985, 2004), Mazotta (2005), Mantoan (2006), Mendes (2006, 2010).

1.1. Sobre o conceito de educação inclusiva

Entender o conceito de inclusão escolar implica, inicialmente, conhecer seu oposto – a exclusão escolar. De acordo com Mantoan (2006), a exclusão escolar manifesta-se de diversas formas. A autora entende que a escola exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza, concebendo assim, a democratização como massificação do ensino.

A escola, muitas vezes, tende a buscar a uniformização dos alunos, como

se todos tivessem que aprender as mesmas coisas, no mesmo ritmo. No entanto, isso é impossível, já que os alunos são diferentes entre si e isso se aplica não só ao aluno com deficiência, mas a todos os outros. Cada aluno traz consigo uma bagagem histórica e cultural que influencia seu processo de aprendizagem e não pode ser ignorada pela escola.

Ademais, os conceitos de inclusão e exclusão são compreendidos numa concepção dialética, tendo em vista o antagonismo dos termos que, contraditoriamente, muitas vezes coexistem em um mesmo espaço. Além disso, tanto a inclusão quanto a exclusão no interior da escola não se restringem ao aluno com deficiência, mas pode envolver elementos mais variados, tais como condição socioeconômica, cultural, étnica, entre outras.

Enfim, a exclusão é um processo multifacetado e complexo, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, sendo um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros homens; não se constitui como forma única e tampouco é falha do sistema, como algo que perturba a ordem social, mas pelo contrário, pois é produto do funcionamento do sistema. [...]

Nesta dialética, portanto, é importante salientar que inclusão e exclusão são possibilidades presentes nas relações sociais desiguais que constituem a sociedade capitalista. Em decorrência, seu uso como termos generalizantes, aplicados a diferentes situações (desemprego, etnias, prostituição infantil, sem-tetos, sem-terras, violência urbana, sujeitos não escolarizados em geral, sujeitos considerados com deficiência em diversas circunstâncias sociais) pode limitar sua capacidade conceitual e todos os problemas sociais passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamamos de exclusão (BRIZOLLA, 2007, p. 20).

O atendimento à pessoa com deficiência passou por diferentes momentos ao longo da história. Conforme relata Sasaki (1999), em diferentes sociedades as práticas educacionais e sociais voltadas aos deficientes seguiram caminhos parecidos, incluindo a exclusão, a segregação institucional, a integração social e inclusão social. Essa trajetória não seguiu, segundo o autor, uma evolução linear, observando-se nos diversos momentos históricos práticas de exclusão e segregação direcionadas a grupos sociais, bem como propostas de inclusão sendo realizadas em diversas regiões.

A exclusão consistia no total afastamento da pessoa com deficiência do

convívio social, não sendo oferecido, portanto nenhum tipo de atendimento educacional formal. A segregação institucional, por sua vez, é caracterizada pelo atendimento em instituições específicas para o atendimento da pessoa com deficiência, muitas vezes criadas por organizações não governamentais.

Mantoan (2006) relata que em 1969, nos países nórdicos, surge os movimentos em favor da integração das crianças com deficiência. A integração constitui uma proposta de estrutura educacional que oferece ao aluno possibilidade de acesso ao sistema escolar em diversos tipos de atendimento (escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, sala de recursos, ensino itinerante, entre outros). Mantoan (2006, p.18) considera a integração “uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Nesta perspectiva, nem todos os alunos são inseridos nas turmas de ensino regular, mas apenas aqueles considerados aptos à inserção. Assim, o aluno é que deve adaptar-se ao ambiente escolar.

No mesmo sentido Sasaki (1999) assevera que a integração consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes desde que esteja de alguma forma capacitada a superar as dificuldades que irá encontrar.

As propostas de educação inclusiva ganham força especialmente a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca. Santos e Paulino (2008), entendem como a principal diferença entre as propostas de integração e de inclusão o fato de que a primeira insere o sujeito na escola esperando que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto a segunda propõe que a estrutura escolar seja redimensionada para atender às necessidades de todos os sujeitos.

Vale ressaltar porém que não só a pessoa com deficiência é excluída da escola, mas todos aqueles que de alguma forma se distanciam dos padrões pré-estabelecidos ou não conseguem por algum motivo acompanhar o “ritmo” que se imprime ao processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, todo e qualquer aluno, ao longo de sua aprendizagem, pode apresentar alguma necessidade especial temporária ou permanente (RIBEIRO;

BAUMEL, 2003). Necessidade educacional especial não é, portanto, sinônimo de deficiência, nem tampouco se destina só ao deficiente a educação especializada. Nessa perspectiva, a educação especial, cujo objetivo é atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais, deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

No campo pedagógico, a tentativa de encaixar todos os alunos na mesma matriz pedagógica é responsável por muitos fenômenos de exclusão e o problema que se apresenta atualmente não é o de recuperar essa organização perdida, mas o de encontrar outra organização adaptada à realidade presente. A situação se agrava quando se fala em escolarização de alunos com deficiências, pois de todas as possíveis minorias de “alunos excluídos”, é esse grupo de alunos que consegue ter agregada à sua situação as quatro possibilidades de exclusão: ou são excluídos porque a escola “não os deixa entrar” [questão do acesso], ou porque a escola “os coloca para fora”, ou porque a escola “os acolhe” - por generosidade - oferecendo-lhes uma educação ‘uniforme’ e padronizada que não abarca as suas diferenças, ou, finalmente, porque a escola “não lhes faz sentido algum” [estas últimas três possibilidades como questão de “sucesso” /permanência]. (BRIZOLLA, 2007).

Não se deve confundir, portanto, inclusão escolar com o direito de acesso ao ensino regular. Ao contrário, a inclusão escolar implica também condições reais de permanência com sucesso na escola. De nada adianta garantir o acesso da pessoa com deficiência à escola regular, apenas cumprindo uma exigência legal, se dentro da escola essas pessoas continuam sendo excluídas por um currículo uniformizador, que não atende as suas especificidades. Para Mitler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as

possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional, tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência, com sucesso de todos os alunos. Tal paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação (ALVES; BAROSA, 2006). Essa mudança de paradigma supõe, em nível institucional, a extinção de categorizações e oposições excludentes como iguais X diferentes, normais X deficientes (MANTOAN, 2003).

Entende-se por inclusão escolar a situação em que a escola é capaz de acolher com qualidade a todos os alunos, indistintamente, garantindo não só o acesso, mas a permanência com sucesso, isso é, garantindo também a aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se definir educação inclusiva como um

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2008, p. 29).

A inclusão escolar é considerada uma etapa importante do processo educacional, que tendo passado por diferentes formas de atuação, de percepção de seus sujeitos e da diversidade existente se abre para novas concepções, reconhecendo que quanto maior a variedade de pessoas no ambiente escolar, mais

ricas serão as trocas de experiência e em consequência disso maiores as possibilidades de aprendizagem (ABRANTES, 2010).

Nota-se que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, situação que se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. A resistência de educadores e sociedade, de um modo geral, à inclusão escolar, relaciona-se muitas vezes à percepção da dívida do sistema educacional em relação aos alunos excluídos por diversos motivos, tendo em vista que alunos com e sem deficiência foram e continuam sendo excluídos da escola comum, apesar de ser o Ensino Fundamental, há muito tempo, obrigatório para todos os alunos (MANTOAN; PRIETO, 2006).

A educação inclusiva vislumbra uma proposta educacional em que a educação é admitida como direito de todos, independente de quaisquer diferenças: sexo, origem social, física, cognitiva, entre tantas outras. Especificamente no que se refere às pessoas com deficiência, significa não só a oportunidade de socialização como também de receber uma educação de qualidade, que leve em conta não só suas limitações, mas, principalmente, as possibilidades de desenvolvimento.

A inclusão, entre outros benefícios, possibilita melhorar as condições da escola, de modo a formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos e barreiras (MANTOAN, 2003). Beneficia, dessa forma, não só o aluno com deficiência, mas a sociedade como um todo, que precisa aprender a conviver com a diferença.

A inclusão escolar pressupõe que cada aluno seja atendido em sua individualidade, de acordo com suas necessidades específicas. No caso do aluno com deficiência, cada um demanda um apoio específico. Às pessoas com deficiências físicas ou sensoriais, que não têm nenhum indício de retardo mental, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem de forma natural; no entanto, quando se trata de pessoas com lesão neurológica e com déficit intelectual, mesmo mudando os métodos de ensino e as ações pedagógicas, avaliações têm demonstrado que esses indivíduos aprendem de forma diferenciada e em ritmo próprio, nem todos conseguem resultados satisfatórios, no tempo que era de se esperar (ABRANTES, 2010). Não é objetivo da inclusão escolar uniformizar os

alunos, mas reconhecer suas diferenças e que tais diferenças demandam atendimentos diferenciados, o que não necessariamente decorre de uma deficiência.

O trabalho com a heterogeneidade, por si só, não garante a escola para todos, mas se faz imprescindível o acompanhamento de práticas consequentes e de apoios necessários para que o diferente não seja envolvido por uma simulação de igualdades que, no fundo, desigualam ainda mais (SANTOS, 2006).

Não basta a tentativa de tratar todos os alunos com “igualdade”, é preciso reconhecer a diferença e ter cuidado para que ao tentar oferecer o tratamento igualitário não se acabe por provocar ainda mais exclusão. Isso porque ao inserir a pessoa com deficiência na escola e, por outro lado, não ter a preocupação efetiva de atendê-la em suas necessidades específicas, pode fazer com que se sinta ainda mais isolada, discriminada e impotente, pois vivencia uma realidade em que não pode participar de fato, uma vez que não lhe são dadas oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Santos (2006, p. 61) enfatiza ainda:

Boas intenções apenas não são suficientes para atender à diversidade. Pode-se, muitas vezes, querer superar modelos, padrões, mas não se rompe de fato com práticas excludentes, sutis por serem legítimas; óbvias, por serem culturalmente aceitas. Exemplos infinitos se alastram pelos tecidos e redes escolares: desde a insistência inóspita e científica no sentido de classificar os alunos, agrupá-los em salas homogêneas, adotar provas-padrão, dividir tempos e espaços de forma aritmética, até a permissividade em relação à desatualização dos professores e o tratamento dispensado ao aluno, visto, muitas vezes, como obstáculo e não como desafio. Assim, muita exclusão se legitima com o consentimento tácito dos personagens.

Romper com as práticas educativas excludentes e discriminatórias implica, antes, uma mudança na concepção teórica a respeito da educação e de aspectos como ensino, aprendizagem e avaliação. Para que a inclusão escolar se efetive é preciso uma mudança estrutural ampla na escola com revisão não só nos critérios de acesso ao ensino comum, mas também no currículo, na metodologia (que precisa ser cada vez mais diversificada) e nas estratégias de avaliação.

Neste estudo, em que a temática se relaciona à educação inclusiva, o

foco será a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no Brasil, aí incluídas as pessoas com deficiência, superdotação ou condutas típicas. Esse tem sido um público excluído do contexto escolar e, durante muito tempo, confinado a instituições especializadas ou ainda às chamadas “salas especiais”.

Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir um breve histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, visando uma melhor contextualização da temática em estudo.

1.2. Breve histórico da educação especial e inclusiva no Brasil

Buscando na história da educação informações sobre o atendimento à pessoa com deficiência, constata-se que as primeiras experiências aconteceram na Europa, Estados Unidos, Canadá e posteriormente no Brasil, onde por volta de 1600, ainda no período colonial, surgem os primeiros atendimentos voltados para deficiência física, especificamente em instituições particulares.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil se inicia no Século XIX, quando os serviços dedicados às pessoas com deficiência, inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (DOMINGOS, 2005).

Pode-se afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil encontra-se dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado. Nesse tempo, foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências: mental, física e sensorial; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até o momento, caracterizado pelos movimentos sociais em defesa da inclusão escolar.

O atendimento educacional à pessoa com deficiência no Brasil é relatado

de forma incipiente a partir de 1600, sendo mais evidente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, não se podem ignorar certos marcos históricos fundamentais para compreender a trajetória da educação especial/inclusiva no Brasil.

Até a Constituição Federal de 1988, observam-se algumas iniciativas no sentido de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, entretanto, tais iniciativas aconteciam na perspectiva da educação especial e, a partir da década de 1970, com algumas tentativas de integração. A proposta de inclusão escolar torna-se mais latente a partir do início do século XX, como se verá mais adiante.

O quadro abaixo expõe os principais marcos históricos do atendimento educacional à pessoa com deficiência no Brasil até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988:

Quadro I – Educação das pessoas com deficiência antes da CF de 1988

MOMENTO HISTÓRICO	FATOS RELEVANTES
1600	Atendimento escolar ao deficiente físico, em instituição especializada particular em São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia.
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (posteriormente denominado Instituto Benjamim Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (mais tarde Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES)
1874	Duas Instituições para deficientes mentais – uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro (esta atendia também deficientes físicos e visuais), ambas sob a dependência administrativa do Estado.
1918	Organização de escolas para os deficientes mentais em São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.
1920	Testes de Inteligência classificavam os alunos em “normais” e “anormais”.
1935	Fundado o Instituto Pestalozzi, cuja clientela eram alunos que não correspondiam da ordem e da moral existentes na sociedade e institucionalizada na escola.

1954	Fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, com ensino e serviços de saúde gratuitos.
1961	LDB n.4024 – art. 88 define que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
1971	LDB n.5692 - art. 9º define que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
1973	Criado o primeiro órgão federal de política específica para esse alunado: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1986	Criado um novo órgão para integração geral (em todas as áreas) dessa população, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).
1988	Promulgação da nova Constituição Federal Brasileira, que entre outros artigos que tutelam os direitos da pessoa com deficiência em seu art. 208 reconhece a Educação como dever do Estado, assegurando às pessoas portadoras de deficiência atendimento especializado, “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Januzzi (1985, 2004), LDB n. 4024/61, LDB n.5692/71

Observa-se que, até a promulgação da Constituição Federal (1988), o atendimento educacional à pessoa com deficiência no Brasil pautava-se em práticas segregacionistas, isso é, em instituições especializadas nas quais realizava-se a educação especial.

Durante o período colonial, prevaleceu o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da baixa escolarização generalizada da população, até então predominantemente rural (MENDES, 2010).

A educação de deficientes no Brasil surgiu “pelo trabalho promovido por

algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental” ainda que precário (JANUZZI 2006, p. 20). Assim, é possível notar ao longo da história, o surgimento de diversas instituições de caráter não governamental, voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência, especialmente no campo educacional.

Entre 1854 e 1956 observam-se algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas em relação à “educação de deficientes”, enquanto no período de 1957 a 1993 intensificam-se as iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTTA, 2005). O marco histórico da educação especial no Brasil se estabelece no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. Após esse, foram criados outros institutos como, por exemplo, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que hoje se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Vale a pena ressaltar que essas instituições tinham como objetivo central para seus usuários a educação literária e profissionalizante para crianças surdas-mudas ou cegas entre 7 e 14 anos de idade (MENDES, 2010).

Nesses institutos foram instaladas e inauguradas oficinas para a aprendizagem de ofícios de tipografia, encadernação, tricô, sapataria, pautação e douração. Observa-se que a criação dos institutos IBC e INES foram marcos importantes como primeiro passo para a escolarização das pessoas com deficiência. Ainda no período imperial, o Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874, realiza tratamento específico para deficientes intelectuais (MAZZOTA, 2005).

As duas instituições (INES e IBC) ainda hoje estão vinculadas ao governo federal, sendo que o Instituto Benjamin Constant, que tradicionalmente, até o início da década de 90, funcionou como escola e especialmente em regime de internato, transformou-se a partir de então em “Centro de Excelência e de Referência Nacional para a Educação Especial” (ALMEIDA, 2003).

Nota-se nesse período a existência de instituições especializadas em determinado tipo de deficiência, muitas vezes com caráter assistencialista. No início da República, os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiência no Brasil

apareceram sob impacto de ideias já difundidas na Europa comungadas por estudiosos brasileiros. Pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira (KASSAR, 2011).

A partir do século XX, e mais precisamente a partir dos anos cinquenta, a educação especial no Brasil começa a ser impulsionada pelas iniciativas governamentais brasileiras sobre educação especial. Tais iniciativas coincidem com um momento político tipicamente populista, em que o governo tinha como diretriz básica nunca afrontar os movimentos populares (MAZZOTTA, 2005).

No período entre 1950 a 1959, houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. A partir de 1958, o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências. Essas campanhas eram destinadas a portadores de determinados tipos de deficiência como, por exemplo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1958), a Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MENDES, 2010).

A promulgação da lei LDB n.4024/61 pode ser considerada o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional.

O contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns [...]. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração

dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (MENDES 2006, p. 388).

No decorrer da década de 60 surgem, por todo o país, inúmeras instituições tidas legalmente como educacionais, sobretudo, de caráter particular e filantrópico, mas visando ao atendimento assistencial ou à proteção das pessoas com deficiência. Nessas instituições a escolaridade não era considerada prioritária (ALMEIDA, 2003).

Evidencia-se, dessa forma, que nesse período histórico ainda não se tinha a percepção das potencialidades que poderiam ser desenvolvidas pelas pessoas com deficiência. As tentativas de incluí-los de certa forma no ambiente escolar tinham por objetivo maior garantir sua socialização, sem a preocupação de que objetivos escolares fossem de fato atingidos. Vale destacar que, nessa época, não só as pessoas com deficiência eram excluídas da escola, mas era muito grande o número de analfabetos e de crianças fora da escola, o que não era, portanto, um problema só da pessoa com deficiência.

Ganha força a partir da década de 1970 o movimento de integração, ampliando, até certo ponto, as oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, por meio da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível (MENDES, 2006).

O processo de integração oferece ao aluno a oportunidade de transitar da classe regular ao ensino especial em todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, entre outros, sendo considerada uma concepção de inserção parcial, que prevê serviços educacionais segregados. Na integração, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, tendo em vista que há uma seleção prévia dos considerados aptos à inserção. Nessa perspectiva, não é a escola que muda para receber os alunos, mas os alunos é que tem que mudar para se adaptarem às exigências da escola (MANTOAN, 2003).

Nesse mesmo período, as instituições filantrópicas no Brasil, como as sociedades Pestalozzi e as APAEs, introduziram um modelo educacional caracterizado como um modelo médico-hospitalar adentrando ao pedagógico-escolar na relação deficiente-aluno, relação ainda evidenciada na atualidade de duas formas: educação especial em instituições filantrópicas e educação em escolas regulares, porém com a presença dos especialistas da área médica (TEIXEIRA, 2010).

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação, em Parecer de 10/08/1972, considerou a educação de excepcionais como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Logo em seguida, Portarias Ministeriais envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, ao definirem a clientela de educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente da do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência. Elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de promover a educação escolar. Simultaneamente, educadores envolvidos com a Educação Especial, a pedido do MEC, elaboraram o Projeto Prioritário n. 35 (específico da educação de alunos com deficiência), que foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura do Governo Federal – 1972-1974. Com base na elaboração desse Projeto e com a necessidade de seu gerenciamento em âmbito nacional, foi criado, no Ministério da Educação e Cultura – MEC, pelo Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com sede no Rio de Janeiro. Tendo o CENESP como referência nacional, diversas unidades federadas criaram, no âmbito das suas Secretarias de Educação, órgãos específicos para o gerenciamento da educação das pessoas com deficiência (ALMEIDA, 2003).

A evolução da concepção que altera o enfoque da política de integração para a política de inclusão reposiciona a educação especial no âmbito da política educacional brasileira, definindo-a como uma modalidade transversal que realiza o atendimento educacional especializado de apoio complementar e suplementar ao processo de escolarização. Tal perspectiva propõe transformar as escolas e classes especiais em centros especializados e salas de recursos, não mais como espaços

que substituem o acesso a escolas e classes comuns do ensino regular, mas como espaços para o atendimento educacional especializado (ALVES; BARBOSA, 2006).

A promulgação da Carta Magna de 1988 é considerada um marco para que a educação viesse a se tornar menos excludente, sobretudo, ao determinar uma nova legislação educacional que, em 1996, foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (TEIXEIRA, 2010).

O caminho percorrido desde a Constituição de 1988 em direção a práticas educacionais inclusivas não é linear, evidenciando tanto avanços quanto rupturas, resistências, atravessamentos, tensões, desafios (ALVES; BARBOSA, 2006). Nota-se uma evolução importante desde quando inicialmente as pessoas com deficiência eram excluídas do ambiente escolar, começam a ter acesso à educação em escolas especializadas e, mais tarde, por meio da integração vão chegando, aos poucos, à escola regular.

Certamente essa evolução se deu em meio a inúmeros obstáculos e foi necessário enfrentar resistências, dificuldades e preconceitos para que se chegasse ao quadro que temos hoje, no qual já se evidencia a possibilidade de inclusão escolar, de desenvolvimento da pessoa com deficiência – apesar de muito ainda precisar ser feito para que a inclusão aconteça plena e satisfatoriamente.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB de 1996 foram marcos importantes que impulsionaram políticas públicas voltadas ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, garantindo igualdade de direitos e o dever do Estado de oferecer a educação a todos os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988 consolida o sistema de proteção social, no mesmo período em que se inicia a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva. A disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva no Brasil pode ser atribuída, por conseguinte, a pelo menos três aspectos: as mudanças importantes ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiência; o movimento de pessoas com deficiência ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos; as convenções internacionais que são

aceitas e ratificadas pelo Brasil (KASSAR, 2011), que serão mencionadas no próximo ponto.

Nessa perspectiva, mais que uma concepção filosófica, a educação inclusiva é considerada atualmente um direito a ser garantido a todo cidadão. Entretanto, a própria LDB Nº 9394/96 ainda deixa margem para algum tipo de “seleção”, quando define que o atendimento deve ser feito “preferencialmente” no ensino regular.

O vocábulo “preferencialmente” abre espaço para a coexistência de proposta de educação inclusiva e especial, normalmente oferecidas em instituições de caráter filantrópico. Nas palavras de Almeida e Teixeira (2011, p. 157):

O termo “preferencialmente”, além de polêmico, dá margem a variadas interpretações. Frentes ligadas às instituições especializadas que oferecem ensino especial embasam-se nesses argumentos, segundo suas explicações, para a prática de ensino, mesmo não sendo escola. Outros, porém, fundamentam-se na ideia do complemento de atividades escolares. [...] há ainda correntes que defendem a tese de que o termo “preferencialmente” enquadra-se em casos bastante específicos, como o de uma criança em processo de internação em longo prazo, ou com complicações médicas ou, ainda, com doença infecto-contagiosa que, nesses casos, a impede de frequentar a escola por um determinado período.

A terminologia utilizada abre precedente ainda para polêmicas e questionamentos a respeito da educação inclusiva enquanto direito, conforme diversos dispositivos que serão analisados a seguir.

1.3. Contexto legal da educação inclusiva no Brasil

O século XX foi marcado pelo surgimento de encontros e convenções que deram origem a legislação internacional visando firmar compromisso entre os Estados soberanos e servir de modelo para leis internas dos Estados – nações. O surgimento de um corpo de leis que defende os direitos fundamentais da pessoa humana, em vários aspectos e níveis, representou, sem dúvida, um avanço

importantíssimo na construção de uma sociedade mundial baseada no direito (DOMINGOS, 2005).

Dentre os documentos de abrangência internacional entre os quais o Brasil figura como signatário, Alves (2010) destaca: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Resolução 3447 de 9 de dezembro de 1975); Conferência Internacional do Trabalho (1983); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Carta para o Terceiro Milênio (1999); Convenção da Guatemala (1999) e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Vale destacar ainda a recente Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU em 2006.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes confere à pessoa com deficiência os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. A declaração garante o direito de acesso a todos os serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

A Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra em 1983, aponta os princípios da política de reabilitação profissional e emprego para pessoas deficientes. Busca, também, assegurar medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes, promovendo oportunidades de emprego no mercado regular de trabalho, com base no princípio da igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e os trabalhadores em geral. O artigo 9º estabelece que todo País Membro deverá esforçar-se para assegurar a formação e a disponibilidade de assessores em matéria de reabilitação e outro tipo de pessoal qualificado que se ocupe da orientação profissional, da formação profissional, da colocação e do emprego de pessoas deficientes.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, pode ser considerada o marco notório na formulação de políticas governamentais para a educação na última década do

século passado. Nesse panorama, todas as dificuldades em relação à aprendizagem, as insistentes repetências escolares, a evasão escolar, passam a ser questionadas. Entretanto, não apenas em relação a um público especial, mas em relação a todas as crianças que se encontram num patamar sócio-econômico que não permite as suas famílias custearem os serviços educacionais e de suporte, oferecido a uma camada cada vez menor e privilegiado da população brasileira (DOMINGOS, 2005).

Segundo Torres (2001), durante a década de 90, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. A Conferência teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro, chamando a atenção mundial para a prioridade da educação básica, entendida como aquela capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos – reconhecendo que os diferentes grupos humanos podem ter diferentes necessidades básicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, foram definidas as seguintes estratégias na Conferência:

- satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos – reconhecendo que têm necessidades de aprendizagem diferentes;
- dar prioridade a meninas e mulheres, eliminando os obstáculos que as impedem de ter acesso à educação;
- dar atenção especial aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as dificuldades educativas a elas impostas;
- concentrar a atenção mais na aprendizagem que em aspectos formais como, por exemplo, número de anos de escolaridade ou certificados;
- valorizar o ambiente para a aprendizagem;
- fortalecer a articulação das ações;
- ampliar o alcance e os meios da educação básica.

Na Conferência de Jomtien, foi solicitado ainda que cada país

estabelecesse metas nacionais para a próxima década, envolvendo: expansão dos cuidados na primeira infância, acesso universal ao ensino fundamental e finalização dos 4 anos iniciais de escolarização, melhoria das aquisições de aprendizagem, redução dos índices de analfabetismo de adultos e expansão dos serviços de educação básica e treinamento em outras habilidades essenciais para os jovens e adultos. As metas estabelecidas na Conferência foram adiadas para 2015, mas a tendência é de que não sejam atingidas, sendo que a previsão é de que 75 milhões de crianças ainda estarão privadas de educação em 2015 (MITLER, 2003).

Na avaliação de Torres (2001, p. 73), “Jomtien cumpriu com seu objetivo de sensibilizar e mobilizar a comunidade internacional e os líderes políticos nacionais”. Entretanto, em cada país, o movimento foi enfraquecendo e, muitas vezes, não chegou sequer ao conhecimento dos docentes. Além disso, apesar da ênfase dada à qualidade na retórica da Educação para Todos, não foram construídos indicadores para medir essa qualidade e o enfoque nas necessidades básicas de aprendizagem e a concentração na aprendizagem (e não nas estatísticas) continuam sendo um desafio. Assim, nas palavras de Torres (2001, p. 89) “o objetivo principal, a grande conquista social que se encomendara à educação não se cumpriu”.

Estamos ainda distantes de poder afirmar que temos uma “Educação para Todos” e talvez isso possa até ser uma utopia. Contudo, não se pode abandonar essas metas que continuam sim sendo muito atuais e importantes, devendo ser buscadas insistentemente por todos os educadores comprometidos com uma educação transformadora.

A Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais reafirma o direito à educação de todos os indivíduos renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais. Entre outros aspectos apontados pela Declaração de Salamanca, destacamos os seguintes:

- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas

educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade de características e necessidades;

- as escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;

- os governos devem conceder maior prioridade, através das medidas políticas e orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;

- os governos devem garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto em seu nível inicial quanto no exercício da docência, incluam respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

A Declaração de Salamanca é um dos documentos mais importantes quando se fala em educação inclusiva. Baseada no princípio de educação para todos, combate veementemente todas as formas de discriminação no contexto escolar, alertando os governos sobre a importância de políticas públicas educacionais inclusivas. Menciona não só a necessidade de acesso das pessoas com deficiência à escola comum, mas a importância de estratégias no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, o que implica, entre outras ações, programas de formação de professores que contemple o trabalho com a diversidade em sala de aula.

Mais que garantir a inclusão no ambiente escolar, a Declaração de Salamanca mostra que a escola tem a responsabilidade de preparar a sociedade para conviver melhor com a diferença, possibilitando que a inclusão ultrapasse os muros escolares e resulte numa sociedade mais justa e harmoniosa.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ou Convenção da

Guatemala, celebrada em maio de 1999, reafirma que os direitos humanos fundamentais incluem as pessoas portadoras de deficiência, especialmente aqueles relacionados à dignidade e igualdade. O objetivo da Convenção é prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade.

A mesma convenção explicita a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência atual ou a que já tenha sido acometido, com o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (ALVES; BARBOSA, 2006).

A Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, propõe que no Terceiro Milênio os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devem ser reconhecidos e protegidos. Destaca-se que é possível estender o acesso de todos aos recursos da comunidade, como: ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão de todas as pessoas na vida comunitária.

Mais uma vez fica evidenciado que é necessário um conjunto de estratégias que possibilitem não só a inclusão escolar da pessoa com deficiência, mas também sua efetiva inclusão social. Assim, não só a escola precisa ser inclusiva, mas os ambientes de um modo geral precisam oferecer condições adequadas de acessibilidade e de acesso a direitos comuns como transporte, educação, trabalho, saúde, lazer, entre tantos outros.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá, estabelece que todos os seres humanos nascem livres e

são iguais em dignidade e direitos e afirma que todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos, além disso, enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas inclusivas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, firma entre os Estados-membros o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, deve garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e realizar medidas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2010).

A legislação nacional relacionada ao atendimento educacional à pessoa com deficiência tem sua origem no século XX, especialmente a partir da década de 1960. A LDB, Lei nº 4.024/61 já reafirmava o direito dos excepcionais à educação, considerando que para promover sua integração na comunidade, a educação deveria enquadrar-se sempre que possível no sistema geral de educação, o que, segundo o autor, deixa aberta à compreensão de que a educação poderia ocorrer tanto em serviços educacionais comuns quanto especiais (MAZZOTTA, 2005).

Em 1967, a primeira Constituição após o Golpe de Estado de 1964 previu o estabelecimento dos planos nacionais de educação. A Emenda Constitucional de 1969 estabeleceu a execução dos planos nacionais e regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Esse período foi decisivo para o início da formação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2011, p. 45).

A década de 1970 pode ser considerada um dos marcos na educação do deficiente, com alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Entre eles destaca-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a

definição de metas governamentais específicas para essa modalidade de educação, oficializando e vislumbrando em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade (JANUZZI, 2006).

A LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71) indicava que o tratamento especial não deveria dispensar o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade, mantendo a dualidade entre o ensino especial e regular.

Um avanço a ser destacado refere-se à portaria CENESP/MEC n. 69, de 28/08/1986, em que se definiam normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, entendida como parte integrante da Educação que visava ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais. Em 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira e, a partir dela, surgem novos avanços no tocante ao atendimento às pessoas com deficiência (MAZZOTA, 2005).

A legislação acerca da educação inclusiva no Brasil é permeada de avanços e retrocessos, isso porque as leis eram criadas de acordo com as concepções de seus governantes e o momento político de cada época (SILVA et al 2012).

O final da década de 1980 marca, segundo Stainback e Stainback (1999), as primeiras iniciativas no sentido de reconhecer a necessidade de educar os alunos com deficiência no ensino regular, dando origem às propostas de inclusão escolar que se intensificaram na década de 1990.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que se percebe um avanço maior em termos de legislação voltada para a garantia de direitos da pessoa com deficiência, especialmente no tocante a educação. Apesar de ainda deixar brechas - como o já comentado vocábulo “preferencialmente” no que se refere ao atendimento da pessoa com deficiência na rede regular de ensino - a chamada Constituição Cidadã de fato traz importantes avanços ao considerar a

educação um direito de todos e um dever do Estado, além de deixar claro que “todos são iguais perante a lei, sendo vedadas discriminações de qualquer natureza”.

A legislação brasileira dispõe atualmente de vários instrumentos no sentido de garantir às pessoas com deficiência o exercício de seus direitos, especialmente no que diz respeito à educação. O quadro abaixo sintetiza alguns desses importantes dispositivos, organizados em ordem cronológica:

Quadro II – Direitos das pessoas com deficiência a partir da CF de 1988

Dispositivo legal	Conteúdo
Constituição Federal (1988), Artigo 208, inciso III	Estabelece o dever do Estado com a educação efetivado mediante a garantia de obrigatoriedade do Ensino Fundamental, gratuidade do ensino, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino.
Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 53, inciso I e art. 54, inciso III	Garante o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e estabelece como dever do estado assegurar à criança e ao adolescente, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Decreto N.º 914 de 6 de setembro de 1993	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
Lei nº 10.098 de 23 de março de 1994	Estabelece normas e critérios básicos de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação
Portaria de nº 1.793/94, do Ministério da Educação	Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as Licenciaturas.
Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), arts. 58 a 60	Estabelece que o poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino. Menciona ainda a necessidade da existência de serviços de apoio especializado e do preparo do professor para lidar com

	alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.
Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica	Institui as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação, reconhece a educação especial como modalidade de educação escolar, que deverá ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino.
Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001	Assegura os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental.
Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação, garantindo seu uso e difusão, bem como o atendimento adequado aos portadores de deficiência auditiva.
Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008	Destaca que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE.
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências

Fonte: levantamento realizado pela autora

É claro que somente a legislação, por si só, não garante a extinção de todas as formas de discriminação, tampouco garante que todos terão acesso aos direitos elencados na Constituição. Por outro lado, trata-se de um avanço importante e necessário que passa a embasar políticas públicas que podem viabilizar o acesso a tais direitos.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil assume o compromisso de ofertar a educação a todos os cidadãos brasileiros, deixando clara a opção do acesso da pessoa com deficiência à escola regular. É importante destacar que diferentemente dos textos anteriores de LDB, a nova Lei dedica um capítulo especial à educação especial/inclusiva, definindo, inclusive, as formas de organização

estruturadas, preferencialmente, na rede regular de ensino. A importância do tema foi emergindo à medida que a própria sociedade descobriu que os portadores de necessidades especiais devem ter garantido seu direito à educação. Nota-se o posicionamento da sociedade contra a exclusão de pessoas que, embora com alguma limitação biopsíquica, são potencialmente saudáveis para a aprendizagem, desde que esta seja adequada às especificidades de cada caso (CARNEIRO, 1999).

Entretanto, o vocábulo “preferencialmente” mantém a possibilidade de que, em alguns casos, seja mantida a educação especial. O mesmo se observa no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96.

Os dispositivos legais legitimam, portanto, a existência das escolas especializadas, cabendo-lhes a responsabilidade de atender os alunos que apresentam necessidades educacionais tão acentuadas que as adaptações da escola comum não consigam provê-las. Recomenda-se ainda a utilização dos recursos humanos e materiais da instituição especializada para atuarem como centro de formação e apoio aos professores da rede comum de ensino (RODRIGUES et al, 2005).

É preciso haver critérios para definir que necessidades devem ser atendidas na rede especializada, sob pena de tal possibilidade tornar-se pretexto para a exclusão. Há casos em que, de fato, a permanência na escola regular torna-se inviável, demandando cuidados específicos inclusive de saúde que a escola não pode oferecer. Entretanto, sempre que possível, esses atendimentos devem ser oferecidos de forma complementar, garantindo portanto o direito ao ensino regular.

Por outro lado, só em 2008, por meio do Decreto nº 6.571, é que se estabelece a obrigatoriedade de que os alunos com deficiência sejam matriculados na escola regular, sendo-lhes oferecido o atendimento educacional especializado, em caráter complementar.

Pode-se observar que as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil surgem de maneira mais acentuada a partir da década de 1990, coincidindo, portanto, com os mais importantes instrumentos internacionais relacionados ao tema.

Necessário se faz destacar que tais políticas ainda estão em fase de estruturação e, apesar dos notáveis avanços que já proporcionaram, muito ainda há que ser feito para garantir de fato um sistema educacional inclusivo no Brasil. Nessa perspectiva, afirma Abrantes (2010, p. 51):

Os direitos das pessoas com deficiência não estão consolidados, ainda. Por enquanto são as propostas e projetos que se sobressaem. Para que a prática se concretize, é preciso que haja o envolvimento de todos, deve haver apoio e parceria entre as escolas especiais e regulares, todos trabalhando para o bem comum.

Mais que isso, é necessária uma efetiva parceria entre poder público e todos os setores da sociedade, além de constantes campanhas de conscientização dentro e fora da escola no sentido de superar preconceitos arraigados, romper com a cultura excludente e finalmente provocar uma mudança efetiva e estrutural na escola e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, as políticas públicas desempenham um papel essencial, na medida em que representam a iniciativa do governo em adotar medidas que garantam ao cidadão o acesso a determinados direitos. Entretanto, tais políticas precisam contar com o apoio da sociedade e, no caso da educação inclusiva, precisam contar com a disponibilidade de toda a equipe escolar em se envolver nesse projeto, além das condições necessárias para que a inclusão escolar se torne possível.

1.4. Políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil

Uma política pública designa a existência de um conjunto formado por um ou vários objetivos coletivos considerados necessários ou desejáveis e por meio de ações que são tratadas, ao menos parcialmente, por uma instituição ou organização

governamental com a finalidade de orientar o comportamento de atores individuais ou coletivos para modificar uma situação percebida como insatisfatória ou problemática (DEUBEL 2002, *apud* BRIZOLLA 2007).

Pode-se ainda definir políticas públicas como a intervenção do poder público, no sentido do ordenamento de opções prioritárias entre necessidades e interesses dos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Ou como ações e omissões que demonstrem uma determinada modalidade de intervenção do Estado em relação a uma questão de interesse da sociedade civil (REDIN; ZITKOSKI, 2006).

Entende-se então como política pública as intervenções do Estado no sentido de atender aos interesses e necessidades da sociedade de um modo geral, podendo atingir de modo específico áreas como a saúde, a economia, a educação, entre outras.

Essas intervenções ocorrem por meio de instrumentos legais (normas, decretos, legislações), mas também através de ações efetivas que viabilizem o atendimento das necessidades sociais em cada campo. A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetadas, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país (KASSAR, 2011).

Na área da educação especial, as políticas passaram a relacionar-se com as políticas de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980, em substituição à integração [...]. O Brasil também acompanha esta contingência histórica e registra estas primeiras políticas nas décadas de 60 e 70, com expressiva qualificação e ênfase da mesma a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que ganhou força, em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais das pessoas com deficiência. Na década de 90, estas políticas passam a tangenciar a discussão relativa aos processos de escolarização de pessoas com deficiência, explicitando a emergência da temática da inclusão definitivamente no campo educacional (BRIZOLLA, 2007, p. 35)

Com a Constituição Federal de 1988 e ao se tornar signatário de diversas convenções internacionais, o Brasil faz a opção pela inclusão escolar e se propõe a adotar políticas públicas que a viabilizem. Entretanto, há ainda um caminho longo a

percorrer tendo em vista que ainda hoje, mais de vinte anos após a promulgação da Constituição Cidadã, o tema inclusão escolar ainda é alvo de polêmicas e discussões dentro e fora do contexto escolar.

A partir da década de 1990, a temática da educação inclusiva passa a fazer parte, mais frequentemente, das discussões no campo educacional. Amplia-se a produção teórica a respeito do tema, embalada principalmente pelos diversos encontros e convenções internacionais, os quais já foram destacados neste estudo.

A proposição de políticas públicas de inclusão escolar para alunos com deficiência e demais necessidades educacionais especiais requer uma gerência democrática dos sistemas e das unidades escolares. Tais políticas devem ter como foco a possibilidade de acesso de todos à escola pública, atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; enfim, políticas de “acesso e sucesso” pautadas na diversidade: escola pública, gratuita, obrigatória e laica (BRIZOLLA, 2007).

No Brasil, a Educação Especial, até meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica pelos seguintes princípios específicos: normalização (considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração; individualização; interdependência (parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional; ajuste econômico com a dimensão humana; legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas) (GARCIA; MICHELS, 2011).

Até então prevalece o ideal de integração, o que começa a mudar a partir da Constituição Federal de 1988 e início do século XXI. A partir de então a integração é algo a ser superado, tendo em vista as novas propostas de inclusão escolar, garantidas pelas políticas públicas brasileiras e por diversos tratados internacionais.

A LDB – Lei nº 9394/96 já trata mais especificamente a questão, assim como o Plano Nacional de Educação e os diversos outros decretos e resoluções que se seguiram, demonstrando a opção do governo brasileiro pela educação inclusiva, considerando sua participação nos acordos internacionais.

O quadro a seguir mostra resumidamente a evolução dessas políticas, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial :

Quadro III - Evolução das políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva

ANO	POLÍTICA PÚBLICA
1994	Política Nacional de Educação Especial: orienta o processo de “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.
1996	LDB Lei nº 9394/96 em seu art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1999	Decreto n. 3.218 regulamenta a Lei n. 7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial em relação ao ensino regular.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade é implementado pelo

	MEC, com vistas a apoiar a transformação dos Sistemas de Ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, para a garantia de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
2004	Decreto n. 5296/04 regulamenta as leis n.1048/00 e 10098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.
2007	Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
2007	Decreto n. 6094/2007 estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2008	Decreto n. 6571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definindo seus objetivos.
2009	Decreto n. 6949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, comprometendo-se a cumprir o disposto pela referida Convenção que, no tocante à educação, dispõe que os Estados assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Dispõe ainda que as pessoas com deficiência devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

Fonte: (BRASIL, 2010).

As políticas públicas brasileiras, especialmente a partir de 1994 (período coincidente com a Declaração de Salamanca), vêm reforçando o compromisso firmado por meio dos Documentos e Convenções internacionais, em que o Brasil figura como signatário. A partir daí, começam a se intensificar as ações do MEC tendo em vista garantir o direito à educação, especialmente à pessoa com deficiência, em todos os níveis de ensino.

O documento Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (MEC/SEESP, 2007).

O mesmo documento define que o atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados, públicos ou conveniados. Além disso, destaca que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (MEC/SEESP, 2007).

O Decreto do MEC/SECADI nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 define que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado (AEE). O AEE é regulamentado pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

O AEE pode ser considerado uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. É organizado institucionalmente para apoiar, complementar e

suplementar os serviços educacionais comuns e não como substitutivo da escola regular. O AEE deve somar à escola, no sentido de oferecer um acompanhamento mais específico ao aluno, de acordo com suas necessidades (ALVES, 2006).

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determina que o AEE seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Mantoan (2003) defende que o AEE seja realizado na escola onde o aluno estuda, distanciando esse aluno de centros especializados que o privam de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-o e continuando a tratá-lo à parte dos demais colegas.

O artigo 2º do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 estabelece os objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular)
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino.

O AEE é entendido como um serviço de educação especial que tem por objetivo eliminar barreiras que dificultem a participação de todos os alunos no ensino regular, sendo uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial. Constitui um serviço que complementa o ensino comum, oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, favorecendo sua permanência na escola comum (GOMES et al, 2010).

A resolução do MEC nº 4, de 2 de outubro de 2009, explicita que o professor de AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. O artigo 13 da referida resolução determina suas atribuições:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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

Ao professor de AEE cabe não só acompanhar o aluno com deficiência, prestando-lhe o atendimento complementar que necessita para alcançar o sucesso no ensino comum, como também ser um elo integrador, orientador e sensibilizador com a escola e a família, viabilizando que a educação inclusiva se efetive.

Entretanto, nem sempre esse profissional tem a formação adequada para tanto, o que acaba prejudicando essa que é uma das estratégias mais importantes para viabilizar a inclusão escolar. Vale ressaltar que não bastam legislações e políticas públicas, é preciso dotar a escola e os profissionais que nela trabalham das condições necessárias para atender a todos os alunos com qualidade.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta do Atendimento Educacional

Especializado. O Programa prevê a distribuição de recursos e equipamentos destinados à implantação e a organização de espaços de AEE. Essas salas são constituídas de equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade (ALVES, 2010).

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS

A educação escolar, a par de ter contribuído para o avanço desta sociedade no que se refere quer à socialização dos indivíduos para que convivam civilizadamente quer ao desenvolvimento de indivíduos competentes para o trabalho, tem gerado também o fracasso escolar. Este pode ser constatado nas pessoas que não puderam sequer ingressar na escola e naquelas que dela foram “expulsas” por diversos motivos.

Crochik et al (2011, p.567)

Este capítulo aborda a educação inclusiva no Município de Anápolis, contextualizando melhor o objeto da pesquisa, tendo como objetivo apresentar um panorama geral da Educação Inclusiva em Anápolis, analisando como vem sendo tratada nos instrumentos direcionadores da Educação no município como, por exemplo, o Plano Municipal de Educação. Buscou-se, ainda, neste capítulo, mostrar como tem sido realizado o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como esclarecer o papel do CEMAD no processo de inclusão escolar no município.

Nesta perspectiva, foram de suma importância os dados coletados mediante análise documental de diferentes fontes, possibilitando conhecer um pouco mais sobre a educação inclusiva no Sistema Municipal de Educação de Anápolis. Foram coletados dados estatísticos junto ao IBGE, por meio de informações disponibilizadas no site do Instituto. Além disto, buscou-se junto à Secretaria Municipal de Educação, o CEMAD e as escolas participantes da pesquisa, dados complementares acerca da inclusão escolar em Anápolis.

2.1 Educação em números no município de Anápolis

A cidade de Anápolis - Goiás, cuja fundação data de 1907, é considerada atualmente um dos mais importantes municípios goianos, dada sua posição geográfica privilegiada, próxima à capital do Estado e também à capital Federal, bem como outros atrativos, dentre os quais destacam-se o Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), o polo farmoquímico, a Base Aérea de Anápolis, o Porto Seco e as diversas Universidades presentes hoje no município.

A cidade conta atualmente com cerca de 335 mil habitantes, sendo que, de acordo com o IBGE (2010) 8,5% da população tem idade entre 1 e 5 anos e 14,5% com idade entre 6 e 14 anos. O quadro abaixo mostra a relação entre o número de habitantes em idade escolar – considerando a educação infantil e o ensino fundamental – e o número de indivíduos matriculados no geral e no sistema municipal de educação:

Quadro IV – População em idade escolar (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Faixa Etária	População	Matrícula total em Anápolis	Matrícula no Sistema Municipal de Educação
1 a 5 anos (Educação Infantil)	28.400	3.698	1.383
6 a 14 anos (Ensino Fundamental)	48.435	49.884	25.833

Fonte: IBGE (2010).

Os números referem-se aos dados coletados pelo IBGE em 2009 e disponibilizados para análise em 2010. Os dados sugerem que o município não tem conseguido suprir a demanda de vagas na Educação Infantil, uma vez que as vagas ofertadas são insuficientes se observarmos a população nessa faixa etária. Já no

Ensino Fundamental, a oferta tem sido maior. Entretanto, vale observar que o número de matriculados no Ensino Fundamental excede a população com idade entre 6 e 14 anos. Isso ocorre porque são contabilizados também, em relação à matrícula, os alunos que não estão nessa faixa etária, mas que ainda estão cursando o Ensino Fundamental.

O IBGE expõe ainda que quase 15 mil pessoas com 15 anos ou mais de idade, em Anápolis, não sabem ler e escrever, sendo a taxa de analfabetismo nessa faixa etária de 5,8%. Essa informação sugere que ainda existem indivíduos para serem incluídos no sistema escolar (Ensino Fundamental), tendo em vista que não chegaram sequer a serem alfabetizados.

O Sistema Municipal de Educação de Anápolis conta atualmente com 54 escolas municipais de Ensino Fundamental, 10 escolas de Ensino Fundamental conveniadas, 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 11 Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados, perfazendo um total de 89 unidades escolares. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem como gestora a secretária de educação, cargo de confiança do poder executivo. A SEMED tem hoje 3.999 servidores públicos, sendo 1.790 servidores administrativos e 2.209 professores.

O público-alvo da educação inclusiva abrange especialmente as pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial), condutas típicas, altas habilidades/superdotação e autismo.

A deficiência física envolve toda a variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 1999).

A deficiência intelectual caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade com relação à comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1999).

As deficiências sensoriais abrangem os indivíduos com deficiência auditiva, considerada uma privação sensorial normalmente caracterizada pela perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de audição (BRITO; DESSEN, 1999); e a deficiência visual caracterizada como a perda ou redução da capacidade visual que interfere ou limita o desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns.

As Condutas típicas são manifestações comportamentais típicas de síndromes de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social (SILVA; BERGAMO, 2008).

Já os indivíduos considerados com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparados com os pares da mesma idade, experiência ou origem social, demonstrando elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, capacidade de liderança fora do comum e que se sobressaem numa determinada área acadêmica (POCINHO, 2009).

O autismo é um transtorno de origem genética, causado por defeitos em parte do cérebro, em que o indivíduo apresenta manifestações comportamentais que incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades (GADIA *et al*, 2004).

Segundo dados do IBGE (2010), vivem hoje em Anápolis 3.838 pessoas com deficiência intelectual, 670 com deficiência visual, 550 com deficiência auditiva e 1.078 pessoas com deficiência motora, considerando indivíduos de todas as faixas etárias. No Sistema Municipal de Educação são atendidas 29 pessoas com deficiência intelectual, 30 com deficiência auditiva/surdez, 8 com deficiência visual, 7 pessoas com deficiência motora e 211 casos de dificuldades de aprendizagem envolvendo Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, psicoses infantis e algumas síndromes. Não há registros de crianças com altas habilidades/superdotação sendo atendidas na Rede Municipal de Ensino.

O número significativo de pessoas com deficiência inseridas no Sistema Municipal de Educação levanta a necessidade do desenvolvimento de políticas

públicas voltadas à inclusão escolar. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (PME) é um instrumento indispensável, posto que nele estão definidas as diretrizes que devem orientar a educação no âmbito da rede municipal de ensino.

Nesta perspectiva, a seguir, buscou-se analisar como a questão da educação inclusiva vem sendo tratada no PME de Anápolis, o qual já está em fase de avaliação e, por conseguinte, reformulação dos resultados alcançados à partir dessa avaliação desde sua implementação em 2006.

2.2 A educação inclusiva no plano municipal de educação

A educação no município de Anápolis é direcionada pelas legislações de abrangência nacional – como a LDB, decretos e resoluções do MEC, bem como pelas orientações da Secretaria Estadual de Educação. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, direcionam a educação no município a Lei n. 2.822/2001, que cria o Sistema Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação – PME.

A Lei Municipal nº 2.822/2001, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, e estabelece normas gerais para seu funcionamento, propõe como objetivos da Educação Municipal em Anápolis, em seu art. 3º, a formação de cidadãos participativos capazes de compreender criticamente a realidade, conscientes de seus direitos e responsabilidades; a garantia de igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência com sucesso na escola bem como a busca pelo padrão de qualidade na oferta da educação escolar.

É possível perceber no texto dessa lei que o Sistema Municipal de Educação de Anápolis tem como um de seus objetivos garantir aos cidadãos igualdade na condição de acesso e permanência na escola. Implicitamente, tal garantia implica atender à diversidade e, mais que isso, assegurar a oferta de uma “educação de qualidade”.

A mesma lei, em seu artigo 38, propõe-se a assegurar à pessoa com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, professores devidamente qualificados para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para inclusão desses alunos nas classes comuns.

Embora a legislação apresente perspectivas inclusivas, no sentido de garantias mínimas para uma educação de qualidade, o Plano Municipal de Educação de Anápolis (PME), instituído pela Lei nº. 3.218/2006, vem sendo reelaborado por uma comissão que envolve representantes de diversos setores da sociedade anapolina, inclusive com realização de audiências públicas. Nesse instrumento, é apresentado um diagnóstico no qual se reconhece que a maioria das unidades escolares do município não possuem instalações adequadas para alunos com necessidades especiais. São também insuficientes os recursos pedagógicos específicos para atender a cada deficiência.

Como plano para melhoria de tais condições, o PME estabelece metas relacionadas à sensibilização da comunidade escolar em relação à inclusão, qualificação dos professores para atuarem nas salas comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptação das escolas em termos de acessibilidade e somente construir novas unidades com as devidas condições de infraestrutura, oferta de transporte escolar adaptado, aumentar os recursos destinados à educação especial, priorizar a presença de um professor assistente em cada sala onde haja aluno com necessidades educacionais especiais, entre outras.

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos com deficiência, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, aí incluídas as instalações, equipamentos e mobiliário, bem como eliminar barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

A garantia de acessibilidade supõe a adequação do espaço escolar de modo que todos os alunos consigam transitar por suas dependências e ter acesso aos diversos serviços oferecidos pela escola com a maior autonomia possível. Nesse sentido, é indispensável a existência de rampas de acesso, adaptação dos sanitários além de recursos didáticos específicos ao atendimento educacional desses alunos.

Com relação aos recursos didático-pedagógicos, o MEC tem disponibilizado salas multifuncionais, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta do Atendimento Educacional Especializado, porém nem todas as escolas contam com salas multifuncionais. As salas multifuncionais são constituídas de

equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade, organizados nas composições de Tipo I e composições do tipo II. As primeiras – tipo I - contam com os recursos: microcomputador, fones de ouvido, scanner, impressora laser, teclado com colmeia, *mouse* com entrada para acionador, acionador de pressão, lupa eletrônica, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, conjunto de lupas manuais, dominó com textura, plano inclinado – estante para leitura, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico; e a Sala Tipo II, que contém todos os materiais da sala tipo I acrescida dos recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual: impressora Braille, máquina Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Outro elemento considerado indispensável ao bom funcionamento da inclusão escolar é a presença de uma equipe de apoio, bem como do auxílio de professores assistentes e/ou cuidadores. Segundo Paulino (2006, p. 42), o assessoramento ao professor de classes inclusivas é uma condição indispensável ao sucesso do trabalho.

Em levantamento realizado pela pesquisadora em visita às Unidades Escolares, a situação encontrada no Sistema Municipal de Educação atualmente é a seguinte:

Quadro V – Condições atuais das escolas do Sistema Municipal de Educação

Nº de Unidades	Rampas de acesso	Salas Multifuncionais	Professor AEE	Cuidador	Intérprete
Escolas de Ensino Fundamental	54	31	71	75	15
Escolas Conveniadas	10	-	10	6	3
CEIs	11	-	-	-	—
CMEI	14	-	-	-	—

Fonte: Dados coletados pela autora, 2012

O quadro-síntese mostra que nem todas as metas estabelecidas no PME de 2007 foram contempladas, tendo em vista que muitas escolas ainda não contam com condições adequadas de acessibilidade. Entre as metas ainda não contempladas, destaca-se que não é oferecido transporte escolar adaptado em número suficiente, e há deficiência em termos de pessoal qualificado.

De acordo com estudo realizado por Alves (2007), ratificando as informações apresentadas, as metas propostas pelo Plano Municipal de Educação não foram completamente atingidas, destacando principalmente que:

muitas escolas ainda não estão adaptadas em termos de acessibilidade; o apoio de profissionais, ainda em quantidade insuficiente, como psicólogo, terapeuta, fonoaudiólogo ocorre somente em casos restritos que são encaminhados ao CEMAD ou APAE, não atendendo as necessidades das unidades escolares e dos alunos com necessidades educacionais especiais; a formação de professores e pessoal especializado em nível de graduação e pós-graduação ocorre precariamente, a não ser em iniciativas isoladas de algumas instituições, como por exemplo a APAE e algumas universidades que oferecem pós-graduações na área de Educação Inclusiva; os professores não contam com assistentes em salas em que se encontram alunos com necessidades educacionais especiais, a não ser a presença de intérpretes e cuidadores para alguns casos específicos e ainda em número

insuficiente; tampouco tem ocorrido campanhas de sensibilização e, muitas vezes, as famílias ignoram o direito da criança com necessidades educacionais especiais de estudar em escolas regulares. Os recursos materiais e o apoio de pessoal especializado ainda é insuficiente para atender as necessidades das unidades escolares, o que evidencia a necessidade de colocar em prática as ações propostas pelo Plano Municipal de Educação e traçar estratégias específicas voltadas para a educação inclusiva (ALVES, 2007, p. 38)

O estudo apresenta levantamentos, com dados de 2010, acerca da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Educação de Anápolis, dentre os quais destacamos que:

- 56% das escolas da rede não são consideradas acessíveis em termos de estrutura física;
- Menos da metade das escolas da rede contam com salas multifuncionais;
- 53% dos professores que participaram de sua pesquisa se declararam despreparados para atuar em sala de aula inclusiva, sendo que 57% dos professores têm pelo menos um aluno com deficiência.

Encontra-se em tramitação no Conselho Municipal de Educação um Projeto de Resolução visando a estabelecer normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis.

De acordo com o referido projeto, a educação especial se insere no âmbito da educação inclusiva, sendo que as escolas devem incluir todas as pessoas, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, econômicas, culturais, entre outras. A proposta é de que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ter início na educação infantil e perpassar todos os níveis, modalidades e etapas de ensino.

O Projeto prevê ainda: atendimento educacional especializado e suplementar, oferta de cuidador quando necessário ao aluno, redução do número de alunos em salas em que estiverem matriculados alunos com necessidades educacionais especiais, flexibilização e adaptação curricular, entre outras condições específicas para que ocorra a inclusão escolar.

O Atendimento Educacional Especializado constitui um atendimento complementar oferecido ao aluno com deficiência, podendo ser realizado em instituições específicas ou na própria escola. No Sistema Municipal de Educação de

Anápolis, as escolas contam com professores de AEE que atendem em escolas nas quais há alunos com deficiência matriculados, sempre no turno contrário ao que o aluno estuda. Alguns casos específicos são encaminhados para o CEMAD – Centro Municipal de Apoio ao Deficiente, que encontra-se melhor caracterizado a seguir.

2.3 Estrutura da educação inclusiva no município de Anápolis

O Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD tem sua origem no ano de 1996, ainda sem vínculo com a Secretaria Municipal de Educação. Como bem relata Oliveira (2011), a Lei nº. 2.286/95 autorizou a construção de uma escola municipal para atendimento às pessoas com deficiências auditivas, visuais e mentais, que deu origem ao centro especializado de atendimento ao deficiente, inaugurado em julho de 1996, já com o nome Centro Municipal de Apoio ao Deficiente Maria Onilza Borges. O CEMAD iniciou seu atendimento a pessoas com deficiência visual e auditiva em conjunto com as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, uma vez que não havia ainda uma proposta de cunho pedagógico. Atualmente o nome CEMAD, em razão da diversificação nos atendimentos e de sua clientela, passou por alteração no significado de seu nome para Centro Municipal de Apoio a Diversidade.

O objetivo do CEMAD era reunir e oferecer aos deficientes da cidade alguns serviços como aulas de Libras, Braille, Sorobã, fisioterapia, assistência social e atividades ocupacionais.

Em 1998, suas atividades foram ampliadas a fim de oferecer apoio psicopedagógico aos alunos da rede municipal com dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento que afetam a aprendizagem.

Os atendimentos no CEMAD foram crescendo conforme a demanda e também outras necessidades foram surgindo, especialmente na área educacional. O Centro passou a receber cada vez mais alunos com deficiência para os atendimentos, encaminhados pelas escolas que começaram a receber mais e mais alunos com deficiências nas salas regulares. Em 2000, o CEMAD recebeu o certificado de registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA.

No ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação, sentindo cada vez mais a necessidade de se organizar para atender aos alunos com deficiência que chegavam às escolas da rede, e em cumprimento a um termo de adesão para educação inclusiva da Secretaria Estadual de Educação, orientada pela FUNCAD-cria uma equipe técnica que recebe o nome de “Assessoria Especial de Educação Inclusiva de Anápolis”. Essa equipe, formada por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma psicopedagoga, começou a estruturar dentro da Secretaria Municipal de Educação os primeiros passos para uma política municipal de educação prestando assessoria às unidades escolares.

A partir desse momento, os atendimentos do CEMAD são redirecionados, uma vez que até então não havia sido definido qual secretaria era responsável pela organização e manutenção desse Centro. Então, a Secretaria de Educação Municipal foi convidada a assumir a gestão e organização interna do CEMAD. Dessa feita, ficou definido que o secretário de educação municipal, com ciência do chefe do poder executivo, passaria a nomear um gestor para o Centro, e a equipe de assessoria especial de educação inclusiva passou a dar apoio técnico em visitas às escolas. A equipe passou a realizar uma triagem prévia e de acordo com a necessidade do aluno com deficiência, este era encaminhado ao CEMAD, que já não tinha mais a presença do pessoal da saúde, pois numa nova configuração o Centro tornou-se um local de apoio educacional, clínico e social para pessoas com deficiência e com prioridade para alunos da rede municipal.

Em 2005, a pedido do gestor da pasta da Secretaria Municipal de Educação à equipe de profissionais que atuavam no CEMAD, formou-se uma equipe de representantes do Conselho Municipal de Educação para estudar e criar o primeiro Plano Municipal de Educação de Anápolis, que contemplaria, entre outros, a política de educação inclusiva do município.

Foi criada uma comissão após vários encontros para discussão e conhecimento das legislações em vigor na época, para elaborar o texto. Nesse mesmo ano, foi criado e aprovado o primeiro Plano Municipal de Educação de Anápolis (PME), com previsão para ser avaliado e reestruturado após dez anos da sua publicação. O que não ocorreu, pois só agora, em 2012, esse PME está sendo avaliado para em seguida ser reformulado.

Hoje, o CEMAD é um departamento da Secretaria Municipal de Educação, com um gestor indicado pelo secretário municipal de educação, e atende prioritariamente alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, encaminhados pelas escolas e que apresentam dificuldade de aprendizagem e alunos com deficiência e, havendo vagas, também atende a comunidade.

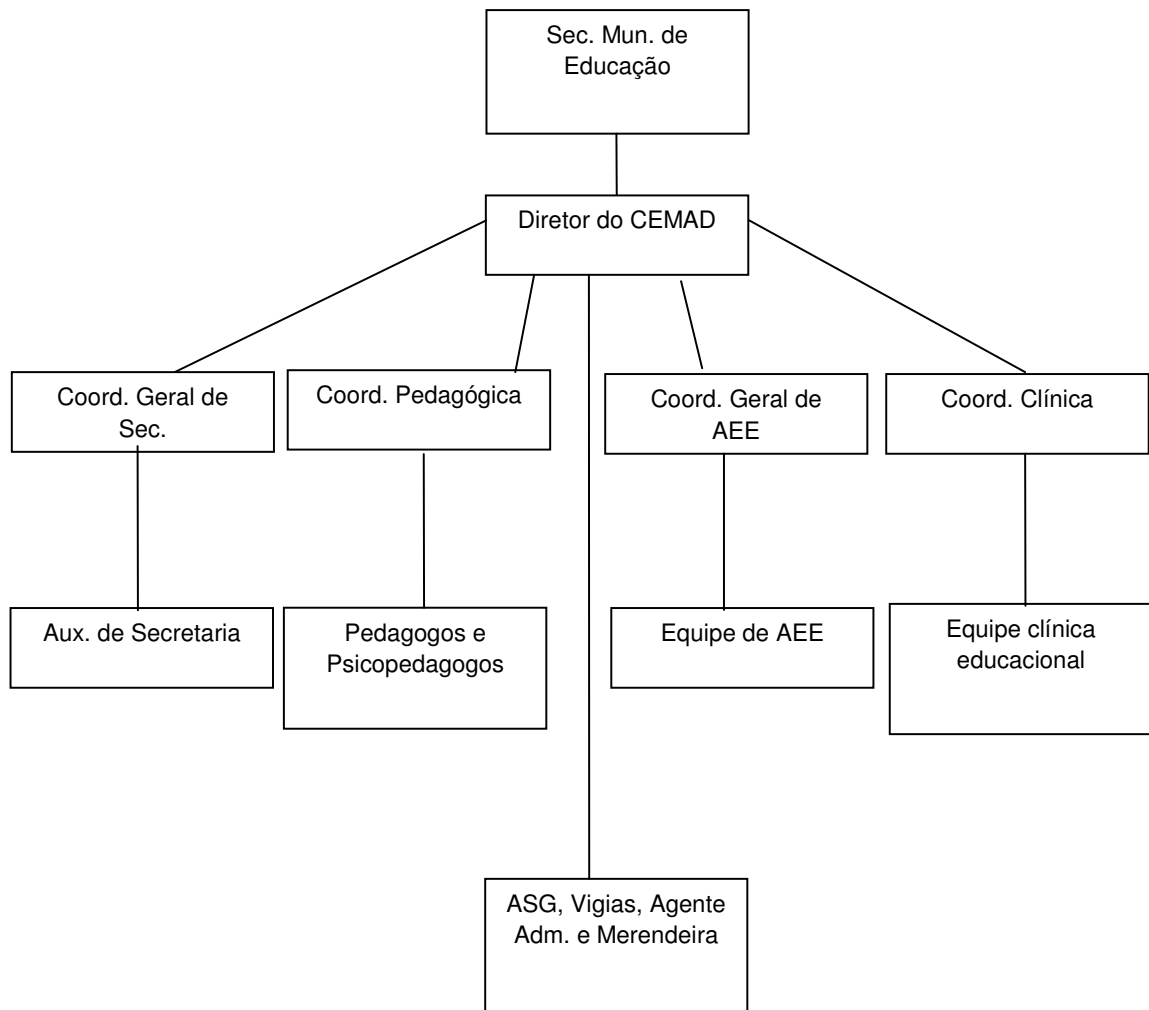
O CEMAD oferece serviços na área clínica e de assistência social, informática, português para surdos, Libras, Braille, estimulação global, psicopedagogia, e dificuldade de aprendizagem em português e matemática. Também é oferecido às famílias apoio psicológico com terapias de grupo e trabalhos artesanais. Quando o centro não dispõe do atendimento que a criança precisa, as famílias são encaminhadas aos setores que atendem na cidade como CRAASA, CREIA, CAPS Infantil e outros fora da cidade como o Centro de Reabilitação da Vila São Cotelengo, em Goiânia.

Segundo Oliveira (2011), o CEMAD é considerado referência para unidades escolares do município, no que se refere ao apoio técnico-pedagógico especializado, psicológico, fonoaudiológico, social e de psicomotricidade para alunos com deficiência, com dificuldade de aprendizagem acentuada e transtornos funcionais específicos da aprendizagem.

O CEMAD oferece apoio às 89 escolas, incluindo as creches da rede municipal, com uma equipe clínica educacional e uma equipe de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Dentro do Centro, hoje, são oferecidos atendimentos a 370 usuários, incluindo alunos da rede municipal, comunidade e municípios vizinhos, sendo 46 surdos, 13 deficientes auditivos, 5 deficientes visuais, 17 cegos, 5 autistas, 4 deficientes físicos, 4 deficientes múltiplos, 32 deficientes intelectuais. A demanda e a fila de espera para atendimentos é grande, mas a estrutura física e em termos de pessoal é insuficiente para ampliar a oferta.

O CEMAD conta hoje com 49 funcionários assim distribuídos: 5 psicólogos, 3 fonoaudiólogas, 1 assistente social, 2 psicopedagogas, 13 pedagogas, 1 coordenadora pedagógica, 1 coordenadora geral de AEE, 1 coordenadora geral de secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 3 auxiliares de serviços gerais, 1 merendeira, 2 vigias diurnos, 2 vigias noturnos, 1 professora de artes, 8 coordenadoras de AEE, 2 agentes administrativos, 1 instrutora de Libras e 1 gestora.

O organograma da instituição pode assim ser representado:



Atualmente, o CEMAD encontra-se em fase de reestruturação de seu Projeto Pedagógico, inclusive com proposta de alteração em seu organograma, que passará a funcionar em rede. Na nova proposta, serão formadas equipes de trabalho para atender a cada deficiência (auditiva, visual, mental, condutas típicas e dificuldades de aprendizagem), as quais serão disponibilizadas para atendimentos nas escolas da rede municipal.

2.4 Estrutura do atendimento educacional especializado no município de Anápolis

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado fundamental para o êxito de qualquer proposta de educação inclusiva, é garantido por lei, sendo definido por Fávero *et al* (2007, p. 29) como uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência na escola regular.

A Lei nº 10.845/2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, garante a universalização do atendimento especializado aos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular, bem como a progressiva inserção desses alunos nas classes comuns de ensino regular.

De acordo com a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A Resolução preconiza que o AEE seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

No entendimento de Oliveira (2011), o AEE na própria instituição escolar em que o aluno estuda, facilita muito os atendimentos, pois algumas famílias resistem e encontram obstáculos que impossibilitam a oferta de oportunidades reais aos alunos que precisam ser estimulados para que haja maior possibilidade de desenvolvimento.

No Sistema Municipal de Educação de Anápolis, o Atendimento Educacional Especializado é oferecido por professores que atuam nas escolas em que estão matriculados alunos com deficiência. Em alguns casos específicos, esse atendimento é realizado por meio de parceria com a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Escola Maria Montessori, que realiza o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência intelectual, bem como atendimentos clínicos da saúde, habilitação e reabilitação das pessoas com necessidades educacionais especiais, ofertando em média 450 vagas.

Há casos, ainda, em que a escola não dispõe de espaço físico e nem a presença do professor de AEE. Nesses casos, o AEE é ofertado aos alunos da rede pelo CEMAD - Centro Municipal de Apoio ao Deficiente.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PESQUISADAS: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA

Neste último capítulo da pesquisa são apresentados mais especificamente os resultados da investigação realizada junto às escolas que fizeram parte deste estudo, por meio das visitas, entrevistas e aplicação de questionários.

Inicialmente descreve-se a metodologia utilizada, a pesquisa etnográfica, seguindo-se o detalhamento da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e, por fim, as categorias de análise relacionadas aos objetivos propostos para a investigação.

3.1 Percurso metodológico: a pesquisa etnográfica

Este estudo representa uma pesquisa etnográfica no campo educacional, tendo em vista a complexidade da temática pesquisada, tornando necessária uma análise mais subjetiva e, por conseguinte, de caráter qualitativo.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a etnografia caracteriza-se por focar o comportamento social no cenário, confiando em dados qualitativos, em que as observações e interpretações são feitas no contexto da totalidade das interações humanas. Os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ainda segundo os mesmos autores, a etnografia é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos. Na sua origem, o objetivo principal dos pesquisadores que realizam pesquisa etnográfica era principalmente o compartilhar experiências dos indivíduos, estudando-os da forma mais natural possível a fim de compreender melhor como as pessoas viviam e davam sentido a seu mundo. Neste sentido, a etnografia voltava-se, prioritariamente,

para a descrição e interpretação dos valores, das crenças, das ações e todos os eventos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados.

Corroborando com esta ideia, André (1995, p. 19) afirma que “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” na tentativa de descrever sua cultura e compreender seus significados.

A opção pela pesquisa etnográfica relaciona-se ao próprio caráter de complexidade da temática pesquisada, tendo em vista que a inclusão escolar, apesar dos diversos instrumentos legais garantindo sua efetivação e dos discursos no sentido de que esta já vem acontecendo no interior das escolas, é ainda um tema polêmico.

Neste sentido, é preciso analisar com cuidado a fala e ao mesmo tempo a prática dos atores escolares acerca de suas crenças, suas percepções e suas práticas relacionadas à inclusão escolar, até porque o discurso nem sempre se reflete na prática. Como será possível observar na apresentação dos resultados da pesquisa, os professores muitas vezes apresentam discursos característicos do que tem sido colocado em termos de políticas públicas para a inclusão escolar, mas em alguns momentos expressam suas dúvidas, seus anseios, suas dificuldades, demonstrando que não concordam com tudo o que está posto. Daí a opção pela pesquisa etnográfica, numa tentativa de compreender o que está por trás do discurso e das práticas e entender o que de fato ocorre no interior das escolas quando se fala em inclusão escolar.

Em relação aos procedimentos adotados, Moreira e Caleffe (2006) ressaltam que a pesquisa etnográfica segue algumas etapas ou procedimentos que facilitam o andamento da investigação como: formular uma questão relevante a ser pesquisada, saber identificar um grupo para estudar a questão, introduzir a proposta de pesquisa ao grupo para a obtenção do consentimento e do envolvimento. A coleta de dados ocorre a partir da observação participante e contextualizada e de anotações feitas em campo, realizando, posteriormente, uma descrição densa, detalhada, o que favorece a compreensão do problema de pesquisa, comportando,

também, outras técnicas complementares, tais como entrevistas, narrativas, história de vida.

No entendimento de Caldeira (1995), para realizar um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior. Na pesquisa etnográfica, o pesquisador é considerado o principal instrumento de coleta de dados, pois ele faz parte da cena.

De acordo com André (1995) o tempo de permanência em campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo. A autora, ao destacar o que denomina “adaptação da etnografia à educação”, mostra que um estudo desse tipo permite ao pesquisador a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos com um tempo reduzido em campo.

De fato, tal descrição encaixa-se bem à realidade da pesquisadora, uma vez que foi preciso adaptar a metodologia às condições de disponibilidade de tempo para a pesquisa. Entretanto, a vivência nos permite certos conhecimentos *a priori*, tendo em vista a experiência dos pesquisadores na área de inclusão escolar, onde além de vasto trabalho com docentes e gestores, tem realizado visitas às unidades escolares, observando a realidade e debatendo com os diferentes atores escolares acerca desta temática.

As pesquisas do tipo etnográficas, como bem destacam Alves e Mazzotti (2001) geram enorme volume de dados que necessitam ser organizados para serem compreendidos, isso só pode ser feito por meio de um processo continuado, onde se identificam as dimensões, categorias, tendências, padrões, relações e significados. Nesta perspectiva, os dados coletados devem ser analisados com base nas hipóteses formuladas, relacionando o fenômeno com a realidade cotidiana observada, e a identificação dos participantes caracterizando-os dentro do contexto estudado.

Nesta pesquisa o volume de dados coletados foi, de fato, muito grande, uma vez que foram realizadas observações em sala, conversas informais e aplicação de questionários com diversas questões abertas, além de entrevista realizada com a secretária da educação no município. Optou-se por agrupar os dados pesquisados em categorias de análise. Neste sentido, além da sistematização, foi necessário organizar e interpretar os dados coletados à luz dos objetivos preestabelecidos.

3.2 Detalhamento da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, sendo selecionadas, aleatoriamente, uma em cada região. As escolas selecionadas foram escolhidas pelo critério de localização (em diferentes regiões da cidade) e por terem regularmente matriculados alunos com deficiência e por ofertarem o atendimento educacional especializado (AEE).

Por razões éticas, as escolas bem como os professores e gestores educacionais participantes da pesquisa não foram identificados, sendo organizados numericamente conforme tabulação dos dados. Assim, os sujeitos S1 a S4 correspondem aos gestores educacionais, os sujeitos S5 a S8 aos professores de AEE e os sujeitos S9 a S33 aos professores regentes. As escolas selecionadas localizam-se nos seguintes bairros: Calixtópolis, Itamaraty II Etapa, Jardim Gonçalves e Santa Isabel.

Os pesquisadores visitaram cada escola no segundo semestre de 2012, onde foram coletados dados mediante observação em sala de aula – as quais foram registradas em relatórios de visita, conversa informal com os diferentes atores escolares (diretora, coordenadores, corpo docente, alunos, funcionários administrativos). Em relação às salas de aula, foram observadas 5 turmas na escola A, 3 turmas na escola B, 4 turmas na escola C e 3 turmas na escola E. Em cada sala a pesquisadora permaneceu durante aproximadamente 50 minutos, observando e realizando as anotações pertinentes, além de conversar informalmente com a

professora. Cada visita foi relatada pela pesquisadora para que os dados coletados pudessem mais tarde compor a análise de dados.

Outro instrumento de coleta de dados foi a aplicação de questionários com a equipe gestora, professores regentes e professores de atendimento educacional especializado. Ressalta-se que parte da equipe gestora não devolveu o questionário respondido à pesquisadora. O questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos foi composto de vinte questões, sendo seis questões abertas relacionadas ao perfil dos respondentes (nível de formação acadêmica, experiência, entre outras), quatro questões fechadas e dez questões abertas voltadas aos objetivos da pesquisa. O questionário destinado aos professores de AEE foi composto por cinco questões abertas direcionadas ao perfil dos respondentes e treze questões abertas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Já o questionário aplicado aos professores de sala comum foi composto por dezessete questões abertas, sendo sete relacionadas ao perfil dos respondentes e dez aos objetivos da pesquisa. Os instrumentos aplicados encontram-se no apêndice 1.

Os dados foram tabulados mediante a utilização do software Sphinx Lexical , que permite, além do tratamento da pesquisa nas diferentes etapas, a importação de bases de dados de diversos formatos, emitindo relatórios, gráficos, tabelas, entre outras formas de exposição dos dados, facilitando, assim, a análise das informações. Em seguida, buscou-se agrupar as informações coletadas em categorias de análise, confrontando-as com os demais dados coletados (por meio das visitas, observações, etc.), bem como com o referencial teórico estudado.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro gestores pedagógicos, quatro professores de AEE e vinte e cinco professores regentes.

Todos os professores e gestores participantes cursaram a graduação, sendo que 66,7% fizeram cursos de especialização e 3% o mestrado. Quanto ao tempo de trabalho na rede municipal de ensino de Anápolis, cerca de 69% dos

participantes da pesquisa tem menos de dez anos de atuação.

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, denominados por nós de professores de AEE informaram possuir alguns cursos de capacitação específica para atuar no atendimento educacional especializado, inclusive especialização em AEE (três dos professores participantes). Já entre os professores regentes 55% disseram não possuir nenhuma capacitação específica na área de educação inclusiva. Os demais citam algum curso relacionado à educação inclusiva, dentre eles: BRAILLE, LIBRAS, AEE.

3.4 Categorias de análise

Os dados coletados por meio dos questionários foram agrupados em sete categorias de análise, as quais foram definidas a partir da aproximação das ideias-chaves observadas nos discursos dos participantes da pesquisa, para, em seguida, buscar compreensões a partir de bases interpretativas.

Na primeira categoria, buscou-se conhecer as concepções dos participantes da pesquisa sobre a inclusão escolar, onde foi questionado se eles acreditam no sucesso da inclusão escolar e princípios da inclusão escolar no âmbito de sua prática pedagógica.

A segunda categoria teve como foco as mudanças na prática pedagógica advindas das experiências dos professores com a educação inclusiva, visto que todos os participantes atuam em salas de aula com a presença de alunos com deficiência, sendo este critério de inclusão para participar da pesquisa.

Na terceira categoria buscou-se investigar as barreiras no processo de inclusão escolar nas escolas pesquisadas, tomando por base as percepções dos participantes da pesquisa, bem como o entendimento de diversos estudiosos da inclusão escolar.

A questão da formação docente foi o objeto central da quarta categoria de análise, sendo considerada pelos próprios professores um dos pontos críticos quando se fala em inclusão escolar, tendo em vista a sensação de despreparo dos professores para atuar em salas de aulas ditas “inclusivas”.

No mesmo sentido, a quinta categoria analisa as condições de acessibilidade nas escolas pesquisadas, entendidas como impedimento no processo de inclusão escolar.

A sexta categoria analisa a atuação da Secretaria Municipal de Educação em relação à Educação Inclusiva, destacando as políticas públicas municipais nesta área bem como as percepções dos participantes da pesquisa no que se refere ao apoio oferecido às escolas para que a inclusão escolar se efetive.

Finalizando, a sétima categoria destaca as sugestões apresentadas pelos professores participantes da pesquisa acerca da educação inclusiva no município de Anápolis.

3.4.1 Crenças sobre a inclusão

Considerando que qualquer tentativa de inclusão escolar de alunos com deficiência passa, necessariamente, pela atuação docente, a qual é fundamentada filosoficamente, julga-se imprescindível conhecer as crenças que os professores tem acerca da inclusão escolar. Nesta perspectiva, destacam Anjos et al (2009, p. 118):

Quando se busca nas falas dos professores os processos de produção de sentidos acerca da experiência da inclusão, deve-se levar em conta que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto dos professores em sua rede de relações; aponta, portanto, elementos muito mais significativos para uma análise do processo inclusivo do que simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão (em modelos de outros países ou em textos de referência) com o que se está fazendo de fato nas escolas. Isso porque, em tais modelos de pesquisa, a práxis indefectivelmente perde: ela nunca consegue alcançar aquilo que é pensado como teoria.

Acredita-se, em conformidade com os autores, que a inclusão escolar deve ser pensada não apenas no âmbito teórico, mas devem ser analisadas todas as questões de ordem prática que convergem para sua efetivação e sem as quais a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência será fadada ao fracasso.

Segundo dados coletados junto aos professores de sala comum, foi

possível evidenciar que somente 67% dos professores declaram acreditar no sucesso da inclusão escolar, como mostra o gráfico a seguir:

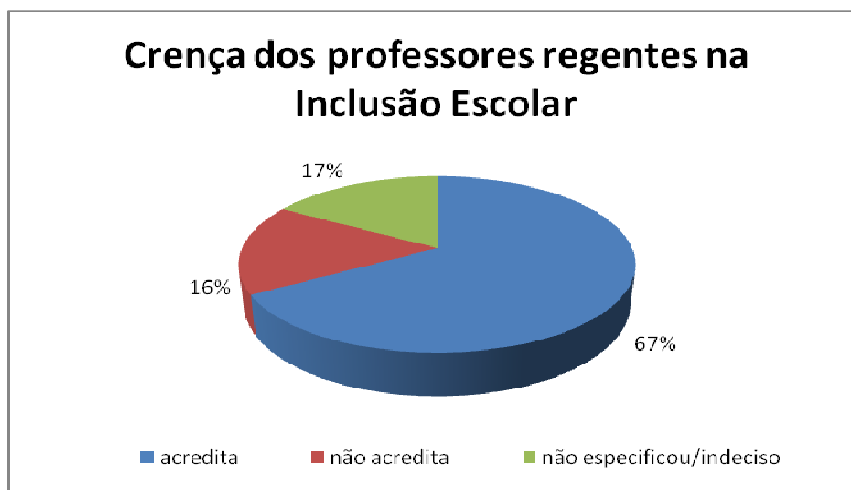


Gráfico 1: Crenças dos professores regentes sobre a inclusão escolar

Fonte: questionários aplicados aos professores regentes/2012

Alguns professores condicionam sua crença na inclusão a uma “seleção prévia” dos alunos. Assim, apresentam a ideia de diagnóstico/laudo para decidir quem tem ou não condições de aprender, quem deve ou não participar da escola, considerando que crianças com deficiência severa atrapalham a aula. Tais discursos podem ser exemplificados nas seguintes falas:

acredito que se a deficiência for leve ou moderada, como física, não há diferença na aprendizagem. Porém em casos mais graves não temos resultados e estas crianças acabam atrapalhando a aula (S29).

Em alguns casos sim, a inclusão é necessária para crescimento na educação, mas existem casos em que não conseguimos atingir e atrapalha a sala toda. (S30).

Uma das professoras (S18) chegou a sugerir (ao apresentar propostas para a inclusão escolar) que a escola fosse usada só para a socialização e que o currículo fosse da escola especial – isto é, o atendimento escolar na escola especial.

Outros professores condicionam sua crença na inclusão à oferta das

condições necessárias à sua efetivação:

acredito que para que tenha a inclusão escolar os profissionais da educação precisam estar mais capacitados e que existam profissionais na escola que ajudem o professor (intérprete, instrutor, cuidador, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.). (S12)

sim [acredito], desde que o professor seja apoiado em sala de aula e tenha material diferenciado para trabalhar com os alunos. (S21)

Acredito que o projeto é bom sim, mas ainda aquém das reais necessidades de um aluno e um professor de educação inclusiva, faltam ainda recursos técnicos que dinamizem os paradigmas. (S25)

Há ainda os professores que argumentam em favor de uma inclusão escolar voltada à socialização e não necessariamente objetivando a aprendizagem escolar:

acredito que a partir do momento em que a criança tem um avanço na convivência com outras crianças, isso já é uma vitória (S18)

bom, devemos acreditar nas possibilidades de cada indivíduo e trabalhar dentro de suas limitações (S32)

acredito que os alunos com deficiência precisam desse convívio para inserir-se na sociedade e aprender o que é da capacidade de cada um (S16).

Por outro lado, há professores que admitem não acreditar na inclusão e apresenta a seguinte justificativa:

sempre o atendimento da inclusão vai ficar comprometido, é a minoria. O tempo de aula é muito curto para atender duas realidades bem diferente” (S24).

não acredito, pois vejo como positiva a criação dos recursos e adaptações, mas os próprios alunos discriminam o colega em sala. Nem sempre é possível dar atenção à necessidade do aluno em função dos outros tantos. (S17)

Vale ressaltar que nas observações realizadas em sala de aula nas quatro escolas participantes da pesquisa, não foi constatado pela pesquisadora situação de discriminação dos alunos pelo colega com deficiência. Ao contrário, normalmente eles se mostram solidários e ajudam em suas dificuldades seja na realização das

atividades escolares ou em atividades da vida diária como alimentação, locomoção, entre outras.

Por outro lado, observou-se que em algumas salas de aula a professora demonstra dificuldade em lidar com a presença do aluno com deficiência em sala de aula. As reações encontradas nos professores foram as mais diversas: irritabilidade, dificuldade em manter a disciplina em sala, algumas praticamente ignoravam a presença do aluno com deficiência em sala, sem qualquer adaptação nas atividades, sendo que o aluno acabava ficando alheio ao que estava acontecendo. Em contrapartida, algumas professoras se mostraram mais dispostas a auxiliar o aluno com deficiência, uma inclusive mantinha uma cadeira junto ao aluno para que sempre que possível pudesse acompanhá-lo mais de perto. Outra professora nomeava a cada dia um ajudante para o aluno com deficiência, estratégia que dava muito certo, pois tanto o aluno ficava feliz em receber o apoio do colega como os colegas também se mostravam contentes em ajudá-lo.

Em entrevista concedida à pesquisadora, a Secretária Municipal de Educação de Anápolis define Educação Inclusiva como aquela que, além de acolher o aluno, em qualquer situação, oferece condições e possibilidades para que ele aprenda e se desenvolva. Ao definir que condições seriam estas, a Secretária enumera basicamente: um professor bem formado, em constante processo de aprimoramento profissional, uma escola com estrutura física adequada às especificidades do aluno, uma equipe gestora comprometida com o processo da inclusão, apoio pedagógico e materiais didáticos apropriados.

Fica evidente no discurso da Secretária¹ o entendimento do conceito de Educação Inclusiva e das condições necessárias para sua efetivação. Além disto, reconhece os avanços e as limitações da Educação Inclusiva no âmbito do Sistema Municipal de Educação:

[a educação inclusiva no município] está ainda bastante incipiente. Um dos principais avanços está no fato de que todas as escolas da rede municipal

¹ Entrevista concedida pela Secretária Municipal de Educação à pesquisadora em 09/05/2013.

são inclusivas, isto é, todas recebem alunos com as mais diversas deficiências. Também a nova orientação dada à coordenação da área, com a ampliação do conceito de diversidade, passando de “Centro de Apoio ao Deficiente” para “Centro de Atendimento à Diversidade”. As maiores dificuldades estão relacionadas à falta de formação específica dos professores e às deficiências na estrutura /espaço físico.

A percepção de que o processo de inclusão escolar esteja melhorando, apesar de avaliar a necessidade de avanços, é importante no sentido de que há esforços no âmbito de referendos oficiais, de gestão, de estudos e de pesquisa, de docentes, acadêmicos e familiares.

O fato de ter muito a avançar implica a necessidade de mais investimento, atenção, estudos, diálogo. Os próprios professores apontam em seus discursos a necessidade de adaptações de conteúdos, de apoio profissional multidisciplinar, material de suporte pedagógico.

A ideia de piedade presente no discurso do “amor pelo deficiente” ainda se faz presente em nossa sociedade. Isto fica evidenciado no discurso de alguns professores:

acredito, porque acredito no ser humano, como ser único criado por Deus. Todos nós somos “deficientes” em tantas áreas e é possível sim, com amor, dedicação, seriedade e respeito acima de tudo (S7)

creio no sucesso, o aluno com deficiência merece toda assistência [...] (S31).

Estudo realizado por Anjos et al (2009) evidencia que os sentimentos dos professores com relação ao processo de inclusão podem ser organizados em três grupos de sentidos não necessariamente excludentes entre si, uma vez que aparecem constantemente sentimentos contraditórios na fala de um mesmo professor: tais sentimentos são descritos como positivos, negativos e sentimentos de crise e de transição.

Neste estudo isto ficou bem claro, ao passo que alguns professores demonstram um certo nível de realização não só profissional como também humana em “contribuir” com a inclusão escolar do aluno com deficiência, outros manifestam

certa resistência e chegam a afirmar que estes alunos “atrapalham” o trabalho realizado em sala, enquanto a maioria demonstra sentimentos de crise ou de transição, isto é, reconhecem que a inclusão escolar do aluno com deficiência é necessária, mas percebe que para tanto são necessárias determinadas condições, as quais nem sempre são compatíveis com a proposta de educação inclusiva.

É importante frisar ainda que o aluno com deficiência tem o direito de freqüentar a escola regular não apenas para se socializar, mas lhe devem ser garantidas condições reais de desenvolvimento, considerando suas potencialidades. No entendimento de Mantoan e Prieto (2006, p. 60) é um equívoco acreditar que alguns alunos vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar, a escola é espaço de aprendizagem para todos.

A socialização é importante, não só para o aluno com deficiência, mas para todos, pois é indispensável aprender a conviver e a respeitar as diferenças. Entretanto, a escola não pode ser apenas um ambiente de socialização, mas de desenvolvimento, de construção do conhecimento nas mais diversas áreas, respeitando-se a individualidade de cada aluno, com ou sem deficiência.

3.4.2 Mudanças na prática pedagógica

Outra questão levantada na pesquisa foram as mudanças que os professores destacam em sua prática pedagógica a partir da experiência com a inclusão. Ao relatarem sua primeira experiência com educação inclusiva, cada professor relata suas angústias, sua insegurança diante do novo. Isto fica evidente, por exemplo, nas seguintes falas:

No ano de 2007, eu era coordenadora pedagógica, e nossa escola recebeu uma aluna com deficiência auditiva para o 1º ano (alfabetização). Não só eu, como toda a equipe escolar, ficamos inseguros, preocupados diante deste novo desafio (S1).

Minha primeira experiência foi como uma aluna surda no ano de 2011, quando fiquei sabendo me apavorei, pois meu conhecimento em libras era pouco (S15).

De fato, não é fácil o trabalho em uma sala de aula inclusiva e é importante sim que o professor tenha certo preparo. Na concepção de Santos (2003), o professor de salas inclusivas precisa ter algumas características, entre as quais destacam-se: criatividade – ser capaz de planejar várias atividades para sua turma, adequadas ao interesse ou estilo de aprendizagem de certos alunos; competência; trabalhar com a experiência – oferecer várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, reconhecendo que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência; incentivar a investigação, a curiosidade e o prazer de descobrir; estimular a crítica; ter humildade para reconhecer que o saber não tem dono, se dispondo a entrar numa relação de troca, em que o poder é revisto e a relação de poder passa a ser mútua, porque é construída, democratizada.

Ao ser questionada sobre o perfil do professor regente para atuar na Educação Inclusiva, a Secretária Municipal de Educação aponta os requisitos básicos de formação do professor para atuar na docência (Licenciatura na área de atuação), indicando que todo professor deve estar apto a atuar numa sala de aula de educação inclusiva. Por outro lado, a Secretária reconhece as dificuldades dos professores em termos de formação e afirma que tem desenvolvido estratégias no sentido de melhorar essa formação, mas nem sempre conta com a adesão dos professores.

Os professores apresentam algumas mudanças em sua prática pedagógica a partir da experiência com a inclusão escolar. Entre estas mudanças, destacam-se a percepção da necessidade de formação, do conhecimento do aluno para poder mediar ações mais eficientes, a criação de novos recursos pedagógicos e novas metodologias de ensino, a necessidade de ser mais flexível inclusive em relação ao tempo escolar.

Os professores ainda destacam que não há “receitas prontas” para se trabalhar com a inclusão escolar, sendo que cada experiência é considerada um desafio a ser superado. Além disto, reconhecem que já houve muitos avanços, mas também que há ainda muito por fazer quando se fala na efetivação da inclusão escolar.

Os coordenadores pedagógicos, foram questionados sobre os critérios usados para definir o perfil do professor que irá atuar nas salas inclusivas, e apresentaram as seguintes respostas:

S1 – No caso da aluna com deficiência auditiva procuramos uma professora com o curso de LIBRAS (...).

S2 – Para atuar com alunos da inclusão, procuramos escolher professores pacientes, que procuram estabelecer vínculo afetivo com os alunos, mas que também tinham boa disciplina, no caso da aluna DA procuramos uma professora que tinha o curso de LIBRAS.

S3 – Em nossa Unidade, todos os professores foram preparados para receber alunos da inclusão. Eles são organizados de acordo com as normas da inspeção. Observamos também a sala que será mais agradável a ele.

S4 – Um profissional consciente, esclarecido sobre o assunto, que saiba controlar as diferenças entre os alunos. (Grifos da pesquisadora).

Observa-se que o perfil do professor de uma sala de aula inclusiva, na visão dos coordenadores pedagógicos, leva em conta diferentes fatores. No caso da S1, valoriza-se a competência técnica, isto é, para uma aluna com deficiência auditiva, uma professora que saiba se comunicar em LIBRAS. Já as demais coordenadoras apresentam critérios que nos chama a atenção. No caso da S2 o critério apresentado é o da afetividade, com destaque para a paciência; a S3 afirma que todos os professores estão preparados para a inclusão e ao mesmo tempo fala em “sala mais agradável” não deixando claro se para o aluno ou para o professor; a fala da S4 aparece a ideia de “controle” das diferenças.

Esta última fala, especificamente, nos leva a pensar sobre a compreensão acerca da diversidade na escola, aparentemente não vista como algo natural, mas como algo que precisa ser controlado. Já na fala da Secretária fica mais evidente a percepção de que todo professor deveria ser apto a atuar na educação inclusiva, inclusive destacando que todas as escolas do município recebem (ou devem receber) alunos com deficiência.

Teixeira (2010), ao mencionar a questão da diversidade no ambiente

escolar mostra que a diversidade faz parte do cotidiano escolar – e isso todas as escolas tem em comum – tendo ou não alunos com deficiência:

A diversidade não pode ser concebida como algo externo, de fora, do outro, mas como parte de cada um – identidade, pois, embora sejamos diferentes, somos parte de uma mesma cultura – uma igualdade repleta de diferenças. Uma mesma cultura não no sentido totalitário, universal, mas, sobretudo, uma mesma cultura plural, multiforme, complexa, contínua e indeterminada. Somos seres diferentes e semelhantes ao mesmo tempo e é essa complexidade que nos faz sermos únicos: seres uni-pluri-multi. No campo educacional, a diversidade se faz presente na manifestação da diferença no cotidiano. Embora cada escola seja única por conter diferentes pessoas, estruturas, problemas, dificuldades e tantas outras particularidades, constitui-se em um universo de diferenças. Assim, modos de agir, interagir, relacionar, experimentar, expressar, são diferenças que perfazem a identidade (TEIXEIRA, 2010, p. 184).

A diversidade não pode ser considerada uma exceção, algo que precise ser combatido ou controlado, mas é na verdade uma regra quando se fala em ambiente escolar. As escolas são diferentes, os alunos são diferentes – não só no aspecto das aptidões/limitações físicas ou sensoriais, mas também no aspecto social, cultural. Seres humanos são naturalmente diferentes e, por isso mesmo, a escola, como uma instituição social, não pode negar essa característica eminentemente humana.

Ao serem questionados sobre as mudanças na sua prática pedagógica a partir da experiência com salas de aula inclusiva, os professores destacaram principalmente a questão da busca pelo conhecimento, advinda da necessidade em lidar com a diversidade em sala de aula. Mais da metade dos professores mencionaram a busca pelo conhecimento como uma das principais mudanças.

Outra mudança apontada por vários professores foi em relação à adaptação de atividades para atender às necessidades dos alunos com deficiência na sala comum. Uma professora apresentou um argumento bem interessante:

Aprendi que todos podem aprender, o que muda é a dimensão que isso ocorre. Assim como aos alunos sem deficiência, tenho que oferecer formas para que meu aluno se desenvolva (S25).

Não só os alunos com deficiência apresentam dificuldades ou limitações. Cada aluno tem potencialmente mais aptidão para uma área e menos para outra. Cabe ao professor lembrar-se disto no momento de planejar as atividades pedagógicas, considerando as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de desenvolvimento, os interesses, enfim, considerando a realidade específica de seus alunos, independentemente de suas diferenças.

É claro que o aluno com deficiência, dependendo do grau de comprometimento apresenta algumas necessidades específicas que nem sempre estão ao alcance do professor. Por isto é importante, muito mais que oferecer o acesso à escola regular, dotar essa escola de condições reais de contribuir com o desenvolvimento de todos os alunos.

Entretanto, observa-se que ainda são enfrentadas muitas barreiras na tentativa de implementar a educação inclusiva, sendo esta a próxima categoria de análise deste estudo.

3.4.3 Barreiras que dificultam a inclusão

Acredita-se que a inclusão escolar não se faz por decreto, isto é, não bastam os diversos instrumentos legais ou acordos internacionais para que ela ocorra na prática. A escola precisa ter condições reais de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, deficientes ou não.

Neste sentido, Carneiro (2008) defende que quando os meios estão indisponíveis, a escola também coloca-se em estado de indisponibilidade para atender às necessidades básicas de aprendizagem daqueles que a procuram. Na verdade não é a escola que não quer, mas a escola que não pode.

Esta pesquisa teve como um de seus objetivos específicos identificar

barreiras na construção do conhecimento e aprendizagem do aluno com deficiência. Nesta perspectiva, questionou-se aos participantes da pesquisa sobre quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão do aluno com deficiência na escola.

Quando convidados a identificar as barreiras que dificultam a inclusão escolar, os participantes da pesquisa destacaram alguns elementos dificultadores, entre os quais o despreparo dos professores aparece como o mais citado. Os professores relatam a necessidade de formação, de capacitação para lidar com as situações que vivenciam em sala de aula, especialmente com a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Apontam também a questão da estrutura física e material das escolas, as quais segundo os professores também constituem um obstáculo a ser considerado. Nem todas as escolas contam com salas multifuncionais e materiais específicos para trabalhar com cada deficiência. Denunciam a falta de investimento e de recursos nesta área.

Outro obstáculo apontado refere-se à inexistência ou a existência em número insuficiente de profissionais de apoio, entre eles os especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, intérpretes, entre outros), como também os auxiliares (cuidadores, professores assistentes).

Relatam ainda sua dificuldade em administrar o tempo escolar tendo em vista a necessidade de atender a diversidade em sala de aula. Nota-se que alguns professores não sabem como atender ao mesmo tempo os alunos com deficiência e o restante da turma, ou de desenvolver estratégias de ensino que contemplem ao mesmo tempo os diversos perfis de seus alunos. Mais uma vez fica evidenciada a necessidade de formação docente.

No que se refere ao tempo escolar, os sujeitos ainda relatam sua dificuldade em encontrar tempo para sua formação e também para o planejamento adequado das atividades de ensino. Este tempo deveria ser previsto na própria carga horária de trabalho do professor, tendo em vista ser indispensável à realização de seu trabalho.

O gráfico a seguir apresenta as principais barreiras que dificultam a

inclusão escolar do aluno com deficiência citadas pelos participantes das pesquisa:

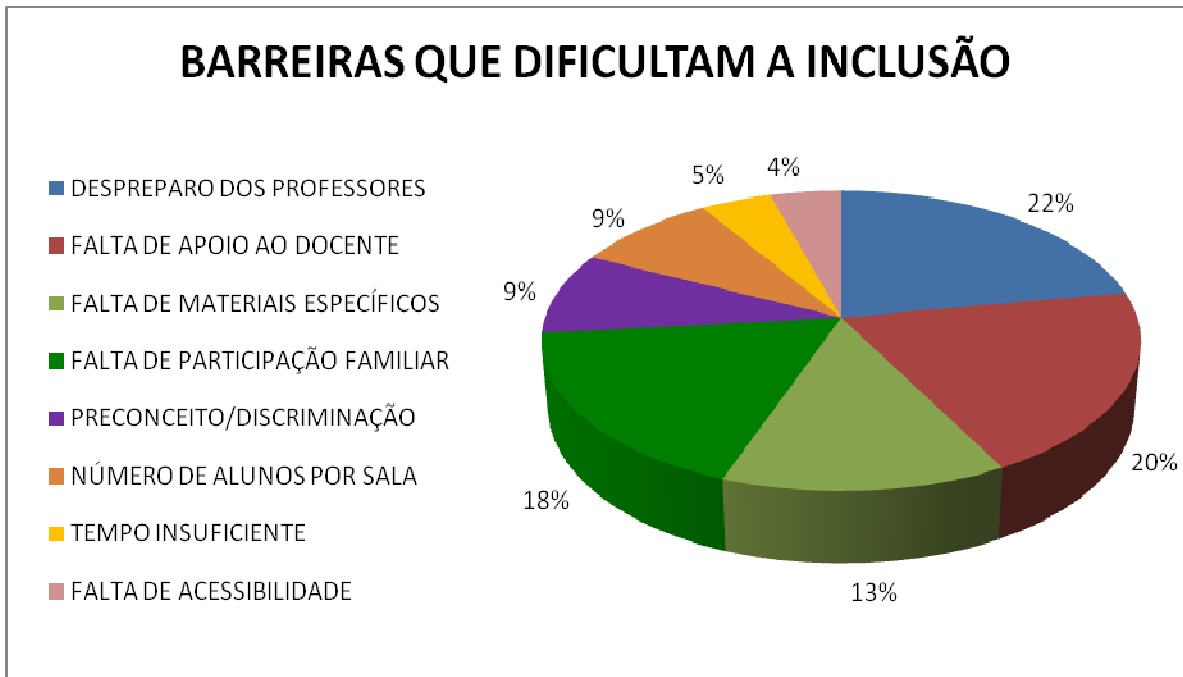


Gráfico 2: Barreiras que dificultam a inclusão

Fonte: questionários aplicados aos professores regentes/2012

O despreparo dos professores foi apontada por 22% dos participantes como a principal barreira que dificulta a inclusão escolar do aluno com deficiência. Não só ao serem questionados sobre as barreiras que dificultam a inclusão escolar, mas em diversos momentos os professores manifestam essa dificuldade, ao se sentirem despreparados para atuar com alunos com deficiência em sala regular.

Em seguida, aparece a falta de apoio/suporte ao professor, apontada por 20% dos respondentes. Neste aspecto também, durante toda a pesquisa, seja por meio dos questionários ou nas visitas às escolas foi possível constatar o descontentamento dos professores neste aspecto. Percebe-se que o apoio recebido não tem sido suficiente. Os professores de AEE em geral atendem somente aos alunos e não tem sido evidenciada uma preocupação em acompanhar também o professor, orientando-o quanto às práticas pedagógicas mais adequadas a cada deficiência.

O assessoramento ao professor de classes inclusivas é uma condição indispensável ao sucesso do trabalho, sendo necessário valer o que as

Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica prevêem, desde a sua formação de base até o acompanhamento do seu cotidiano (PAULINO, 2006, p.42).

Uma professora, em sua fala, deixa clara sua indignação com o poder público, manifestando seu sentimento de impotência diante das condições que dispõe para atuar numa sala inclusiva:

A meu ver, sozinha me sinto impotente, acredito que o governo deveria mudar, rever as cláusulas do ensino especial. Fazemos mágicas para atender o impossível (S13).

A falta ou a pouca participação familiar no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência foi apontada como a principal barreira à inclusão por 18% dos respondentes.

Outra barreira apontada por 13% dos professores foi a falta de materiais específicos para atuar com cada deficiência, de forma a atender às necessidades específicas de cada aluno.

Os professores apontaram ainda barreiras como o preconceito/discriminação (9%), o número elevado de alunos por sala (9%), o tempo insuficiente em sala para dar atenção individual ao aluno com deficiência (5%) e a falta de condições de acessibilidade (4%).

Quando questionada se a Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento das dificuldades apontadas pelos professores em relação à Educação Inclusiva, a Secretária Municipal de Educação relata que tem conhecimento das dificuldades apresentadas pelos professores, e também entende que essas são realmente oriundas, em grande parte, das deficiências/ inadequações/ lacunas da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior, e que não estão sendo devidamente superadas pela formação continuada. Como forma de minimizar tais dificuldades está sendo feita uma mudança nos cursos e oficinas oferecidos pelo Centro de Formação, ampliação do atendimento pela UAB, reforço da equipe de coordenadores pedagógicos que orientam os professores de AEE, capacitação para

os coordenadores pedagógicos das unidades escolares.

A Secretária Municipal de educação ainda reconhece dificuldades relativas às condições de acessibilidade, relatando que nas escolas mais antigas ainda é precária, embora muitas já tenham passado por reformas para garantir o acesso de todos. Nas escolas novas, ou que estão sendo reformadas e ampliadas, existe uma preocupação em contemplar esses aspectos. Com relação ao quantitativo de professores de AEE, a Secretária afirma que atualmente 85 professores trabalham como AEE, o que ainda não contempla todas as escolas, em todos os turnos. Quanto à oferta de materiais didáticos / pedagógicos específicos, a Secretária afirma que existe uma boa oferta, tanto dos que são produzidos pelos próprios professores quanto os que são comprados prontos – o que contradiz a opinião de 13% dos professores, que relatam que tais materiais não tem sido suficientes.

3.4.4 A questão da formação docente

A questão da formação docente ficou evidenciada em diversos momentos como uma questão crucial quando se fala em inclusão escolar, tendo em vista o sentimento de despreparo dos professores para atuar em salas de aulas inclusivas.

A maioria dos professores não possui formação/capacitação específica na área de inclusão escolar e muitos só passam a buscar informações sobre o assunto quando se deparam com um aluno com deficiência em sua turma.

Os dados evidenciam inclusive que muitos professores de AEE só vieram a entender melhor a inclusão escolar quando passaram a atuar profissionalmente na área, isto é, na função de professor de AEE.

Nota-se que a formação oferecida não tem sido suficiente para garantir ao professor o preparo necessário para lidar com as questões que são colocadas no dia-a-dia da sala de aula inclusiva, revelando uma maior necessidade de formação destes professores.

Os professores apresentam em seu discurso a necessidade de conhecimento e formação na área específica de educação inclusiva, com foco na

deficiência. Esse discurso reforça a ideia de que a formação em nível superior não foi suficiente para a atuação profissional, necessitando de uma abordagem mais específica, que possa auxiliá-los na realidade vivida na escola. Traz para a discussão a questão da figura do professor especialista, onde este é preparado para lidar com as várias deficiências. Os professores destacam que a formação é um elemento essencial para dar segurança à prática pedagógica do docente.

De acordo com Mantoan (2003, p. 78), “o argumento mais freqüente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. A autora ainda destaca que boa parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalide a capacidade de ser um professor inclusivo.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas da intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz ‘antes’ da mudança, faz-se ‘durante’, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola [...] A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1992, p. 28).

Em uma das observações em sala de aula, foi possível perceber bem a angústia de uma professora diante do sentimento de despreparo e da falta de condições para atuar numa proposta de educação inclusiva. O aluno em questão era deficiente auditivo, estudando no 1º ano do Ensino Fundamental. Não há intérprete na sala e a professora não tem conhecimento de LIBRAS, encontrando dificuldade para se comunicar com o aluno. A síntese do relatório de visitas abaixo pode esclarecer melhor a situação:

a professora começa a fazer uma interpretação oral do Hino Nacional e os alunos participam da aula, mas F está alheio ao que se passa na aula. [...] a professora propõe aos alunos que façam uma viagem imaginária pela história do Brasil à medida que ela vai relatando os fatos e não há nenhuma ação proposta para F. Ele então percebe que as crianças estão se

movimentando porque a professora para de contar a história e distribui material entre as crianças para a construção de um barco que faz parte da história dos portugueses chegando ao Brasil. F então corre até a mesa e quer saber o que está acontecendo. A professora entrega para ele uma folha de papel igual a dos demais alunos e ele fica aguardando até que a professora passe a orientação para ele na carteira, ele entende e começa a construir seu barquinho com tranquilidade. [...] a professora o orienta a pintar os barcos usando as cores da bandeira e ele escolhe primeiro o verde e começa a colorir seu barquinho assim como as demais crianças [...] as vezes F fica meio sonolento e se dobra na carteira”. (Relatório de visitas do dia 10/09/2012).

A professora em questão relatou que tem procurado cursos de LIBRAS para aprender a se comunicar com F, mas não conseguiu para aquele semestre. Relata ainda que quando a mãe foi chamada para conversar sobre a necessidade de levar o filho no contra turno no CEMAD para atendimentos de fonoaudiologia e português para surdos a mesma respondeu “*se essa escola começar com muito enjôo, vou tirar esse menino da escola*”.

Para Sant’Ana (2005), é importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. A formação docente no contexto da inclusão escolar implica um processo contínuo, que precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

É preciso ainda que o professor invista em sua própria formação, responsabilizando-se pelo aprimoramento de sua prática pedagógica. Neste sentido, é importante buscar o conhecimento inclusive por meio da leitura.

Cerca de 79% dos participantes da pesquisa informam que não participam de nenhuma capacitação relacionada à inclusão escolar. Ao serem questionados se realizam com frequência algum tipo de leitura específica sobre a educação inclusiva, 21,2% dos participantes admitem que não realizam e entre os que declaram que realizam algum tipo de leitura neste sentido nenhum dos participantes tem o hábito de ler revistas científicas, destacando que suas leituras restringem-se a textos,

revistas comuns, periódicos e “outros” – não especificado.

A Secretária da Educação do Município de Anápolis relata que apesar da queixa recorrente de formação inicial precária com relação à área, muitos professores tem dificuldades em participarem dos cursos oferecidos tanto pelo Centro de Formação quanto pela UAB – Universidade Aberta do Brasil. Muitas vezes fazem cursos à distância em instituições privadas, com a finalidade única de obterem acesso de cargo ou titularidade, com aproveitamento mínimo para o exercício profissional. Segundo ela, a Secretaria fez um edital para a formação de grupo de estudo, assim como foi feito para estudar a alfabetização, artes, etc., mas não houve procura suficiente para efetivá-lo.

É certo que o poder público precisa investir melhor na capacitação dos professores, mas não se pode deixar de mencionar a responsabilidade dos próprios professores por sua formação. Por outro lado, sabe-se que as condições de trabalho do professor – muitas vezes com carga horária de trabalho excessiva – inviabilizam a dedicação de tempo aos estudos. Neste sentido, uma alternativa viável seria a capacitação em serviço, incluindo momentos de formação voltada à educação inclusiva na própria carga horária do professor.

3.4.5 Condições de acessibilidade

As condições de acessibilidade constituem elemento essencial à qualquer proposta de educação inclusiva. Não há como se pensar numa escola “para todos” onde o acesso aos seus ambientes e demais recursos seja limitado. Entretanto, nem todas as escolas dispõem de condições adequadas de acessibilidade, apesar dos instrumentos legais que a garantem.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 e da Lei nº 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que

apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1o Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2o Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Estudo desenvolvido por Alves (2010), professora da rede municipal de Anápolis, indicou que 56% das escolas municipais não possuem nenhum tipo de adaptação em termos de acessibilidade. Entre as que possuem algum tipo de adaptação, 5% contam com sinalização sonora, 33% possuem sinalização visual, 42% possuem alargamento de portas, 80% possuem adequação de banheiros e 95% das escolas possuem rampas. Entre as escolas que ainda não são adaptadas, sete já estavam providenciando ou tinham previsão de adaptações, enquanto as demais não tinham previsão de quando tais adaptações serão realizadas. Ainda segundo a mesma autora, menos de 50% das escolas da rede municipal contam com salas multifuncionais. Destas, 18 funcionam em escolas onde já existe alguma adaptação em termos de acessibilidade.

Note-se que o estudo mencionado data de 2010. Esta pesquisa, no entanto, foi realizada no decorrer de 2012 e ainda são encontrados diversos problemas em relação às condições de acessibilidade. Entre as escolas pesquisadas 50% possuem banheiros adaptados, sendo que apenas 16,7% possuem algum outro tipo de adaptação tais como rampas de acesso, alargamento de portas, entre outros.

Os professores também foram questionados sobre as condições oferecidas pela escola para trabalhar numa perspectiva de inclusão escolar.

Constatou-se que menos da metade das escolas contam com material pedagógico adaptado e com sala de recursos multifuncionais. Pouco mais de 10% dispõe de cuidadores ou intérpretes em LIBRAS, como se pode observar no gráfico a seguir.

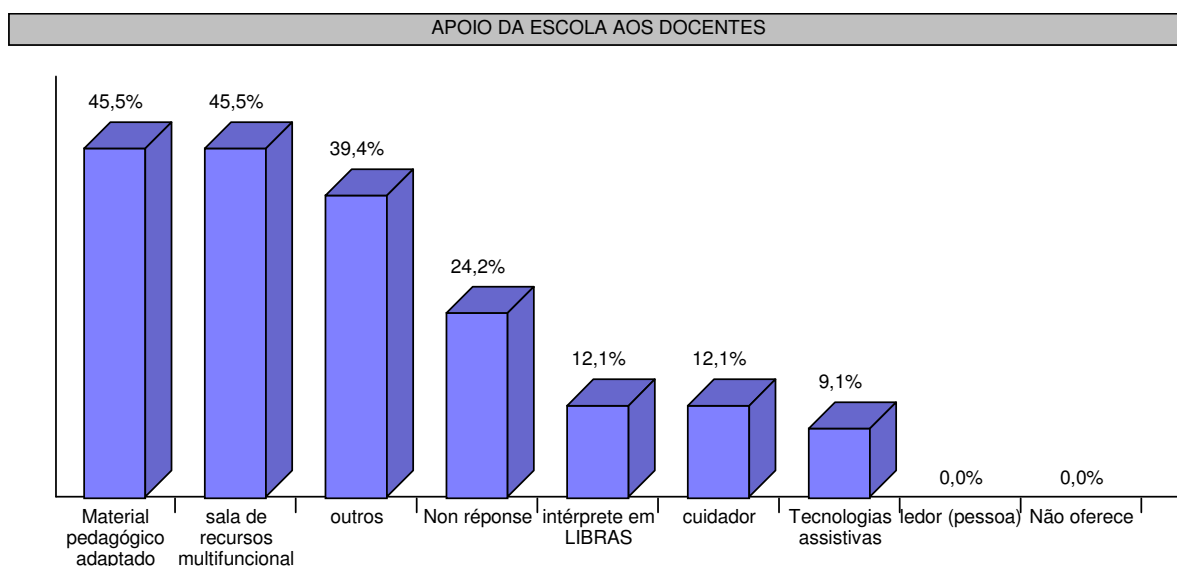


Gráfico 3: Apoio da escola ao docente

Fonte: questionários aplicados aos professores regentes/2012

A falta de materiais pedagógicos específicos é um problema sério, que dificulta sobremaneira o trabalho realizado pelo professor em sala de aula. Cerqueira e Ferreira (1996), defendem que em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos sejam tão importantes como na educação de alunos com deficiência.

3.4.6A Secretaria Municipal de Educação e a Educação Inclusiva

O Plano Municipal de Educação de Anápolis, Lei nº. 3.218/2006, esclarece que a Educação Inclusiva é uma exigência legal, determinada pela própria Constituição Federal, que em seu Artigo 208, inciso III, estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino.

A mesma Lei ainda destaca algumas condições necessárias para a implementação da Educação Inclusiva: eliminação de barreiras arquitetônicas, material didático-pedagógico adequado, sensibilização da comunidade, adaptações curriculares, qualificação dos professores, oferta de transporte adaptado. Além disto, enumera várias metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, no sentido de viabilizar o processo de inclusão escolar.

Contudo, na prática ainda se observam muitos obstáculos a serem enfrentados para que de fato se possa contar com condições adequadas ao oferecimento de uma educação de qualidade, tendo em vista os pressupostos de uma educação efetivamente inclusiva.

Quando questionados sobre o apoio que recebem da Secretaria Municipal de educação para atuar na educação inclusiva, os professores remetem ao CEMAD, considerado ponto de apoio, uma vez que conta com uma equipe especializada para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

A política de educação inclusiva da Secretaria é inserida, conforme orientação desta, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, segundo as coordenadoras. Entretanto, alguns professores manifestam insatisfação, considerando insuficiente o apoio recebido por parte da Secretaria para a efetivação da inclusão escolar do aluno com deficiência.

O CEMAD é a instituição mais mencionada quando se fala no apoio oferecido pela Secretaria, evidenciando que trata-se de referência neste sentido. Nota-se que os professores depositam sua expectativa de sucesso no atendimento ao aluno com deficiência no trabalho desenvolvido pela equipe do CEMAD.

Ao ser questionada se a Secretaria conhece e como lida com as dificuldades dos professores em relação à efetivação da educação inclusiva no município, a Secretária Municipal de Educação relata que acompanha, seja pelos relatórios emitidos pelo CEMAD, pela Inspeção ou pelo Departamento Pedagógico, baseados nos acompanhamentos que fazem nas escolas, assim como pelas visitas da secretária e/ ou diretora de educação às unidades. Segundo a Secretária, a situação dos professores regentes que recebem alunos com necessidades especiais

em suas salas, bem como o trabalho dos professores de AEE tem sido objeto de observação e análise desde 2009, assim como a estrutura e o funcionamento do CEMAD, que tem passado por diversas alterações visando oferecer não somente melhores condições de trabalho à equipe, como também aumentar a efetividade desse trabalho. Foi feita uma reorganização geral no espaço físico do CEMAD, um chamamento de novos profissionais para comporem tanto a equipe clínica quanto a pedagógica, o incentivo ao estudo e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem relatadas pelos professores regentes como uma de suas maiores fontes de angústia.

Percebe-se na fala da Secretária que de fato as dificuldades apontadas condizem com aquelas relatadas pelos professores, demonstrando que realmente tais dificuldades são do conhecimento da Secretaria. Entretanto, a própria Secretaria encontra dificuldades em sanar todas as dificuldades, até porque determinados fatores fogem do alcance da Secretaria, constituindo condições estruturais do Sistema Educacional de um modo geral e que demandam estratégias muito mais amplas.

O Atendimento Educacional Especializado também é considerado pelos professores participantes da pesquisa um elemento necessário para o sucesso da inclusão escolar, mas aparentemente não tem sido suficiente para garantir o apoio demandado pelos professores e equipe escolar de um modo geral.

3.4.7O atendimento educacional especializado (AEE)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069/1990, garante em seu art. 53, inciso I, o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E no art. 54, inciso III, estabelece como dever do estado assegurar à criança e ao adolescente, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Este direito é também garantido pela Constituição Federal (1988) que

institui o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, os quais deverão estudar preferencialmente na rede regular de ensino.

A resolução do MEC nº 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e em seu artigo 1º estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno, ou ainda em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa. Segundo Anjos (2009) a função do AEE é oferecer procedimentos educacionais específicos de acordo com cada tipo de deficiência, ou seja, as ações são definidas de acordo com cada aluno, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, não se configurando em reforço escolar.

No Sistema Municipal de Educação de Anápolis, o AEE é ofertado de diferentes formas: na própria escola ou em escolas referência – pelo professor de AEE; no CEMAD ou na APAE, conforme encaminhamento, levando-se em conta as necessidades de cada aluno, sempre no turno contrário ao que o aluno estuda.

Segundo as professoras de AEE participantes da pesquisa o atendimento aos alunos é realizado individualmente, sendo que em alguns casos atendem também alunos sem nenhuma deficiência, mas com histórico de dificuldades de aprendizagem.

A Secretária de Educação do município de Anápolis, reconhece que a oferta do AEE é importante, pois é ela que possibilita ao aluno o acompanhamento do trabalho que está sendo desenvolvido em sala com seus colegas. Segundo a Secretária, no CEMAD existe uma coordenação centralizada, que acompanha e

orienta os professores modulados no atendimento educacional especializado. Os professores coordenadores vão às escolas, observam e orientam o trabalho do professor de AEE, sugerindo alternativas, oferecendo material e apoio. Nas escolas, além desse acompanhamento, existe também o acompanhamento feito pela coordenação pedagógica.

Quanto aos critérios utilizados pela Secretaria em relação à seleção e capacitação do profissional de AEE, a Secretária relata que o professor de AEE acima de tudo tem que acreditar nas possibilidades que o aluno tem de se desenvolver na medida em que vivencia situações de aprendizagem. Deve ser comprometido, gostar de estudar, ser criativo para desenvolver formas e materiais alternativos para a aprendizagem dos alunos. A partir dessa disposição inicial, o próprio CEMAD e o Centro de Formação oferecem cursos de formação continuada, oficinas, etc., como possibilidade de integrarem grupos de estudo e outras atividades formativas.

3.4.8 Sugestões dos professores acerca da educação inclusiva no município

Foi proposto aos professores participantes da pesquisa que apresentassem suas sugestões para a educação inclusiva no Sistema Municipal de Educação de Anápolis. Entre as sugestões apresentadas pelos professores, pode-se destacar:

- Capacitações para o professor
- Mais apoio/suporte ao professor por meio de intérpretes, psicólogos, cuidadores, entre outros profissionais;
- Adaptar os conteúdos com atividades que vão ao encontro às possibilidades e necessidades de alunos com deficiência;
- Mais apoio familiar;
- Que o AEE não seja oferecido no contra turno, mas faça parte da rotina

escolar do aluno – pois segundo o professor, muitas vezes a família não tem condições ou não se compromete a levar o aluno para os atendimentos;

- Salas com número reduzido de alunos, com uma nova organização do espaço da sala de aula;
- Incentivo aos profissionais para que se capacitem;
- Apoio e envolvimento de toda a equipe escolar; trabalho em equipe;
- Número maior de especialistas para atender a grande demanda;
- Sensibilizar toda a comunidade escolar a fim de esclarecer e desmistificar as deficiências;
- Maior humanização no atendimento à criança com deficiência;
- Incentivo financeiro como elemento motivador da capacitação profissional no campo da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar do aluno com deficiência é, antes de tudo, um direito garantido por lei, sendo vedado às escolas negar matrícula aos alunos em razão de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

Por outro lado, para que esta inclusão efetivamente aconteça são necessárias algumas condições básicas, entre as quais destacam-se: condições adequadas de acessibilidade, flexibilização curricular, corpo docente capacitado, equipes de apoio/suporte pedagógico, materiais didáticos específicos, entre outros.

Não basta garantir a matrícula para assegurar a inclusão escolar do aluno com deficiência. É importante que sejam oferecidas condições reais de desenvolvimento, considerando as necessidades específicas de cada aluno. Tais condições dependem de políticas públicas que de fato sejam implementadas e não fiquem restritas ao campo teórico, isto é, em legislações, acordos e similares.

Realizando a pesquisa etnográfica nas escolas e a partir de minha própria experiência profissional, é possível constatar que as barreiras ainda são muitas. A começar pelas barreiras estruturais e arquitetônicas que dificultam o acesso e locomoção daqueles que possuem limitações físicas.

Também existem as barreiras atitudinais, como o preconceito, a discriminação do aluno com deficiência. Já pude presenciar um fato, onde durante uma reunião uma diretora relatou que uma professora avisou que "se matricular aluno com deficiência na minha turma, eu deixo a sala, pois não estou preparada para isso".

Acontece que a diversidade faz parte da existência humana e não está ao nosso alcance eliminá-la ou "controlá-la". Se trabalhamos com seres humanos temos que reconhecer que cada indivíduo é único, com necessidades específicas, com potencialidades e limitações, seja ele deficiente ou não. É praticamente impossível ao professor preparar-se para todas as situações adversas que possam surgir numa sala de aula, independente de nela haver ou não um aluno com deficiência.

Um dos fatores mais apontados pelos professores, acerca das condições estruturais para a efetivação da educação inclusiva foi a questão da formação/capacitação docente, que ainda deixa muito a desejar aos profissionais da educação, desde a formação inicial. É imprescindível a oferta de cursos, palestras, estudos e outros que possam subsidiar e apoiar especialmente o professor que atua na sala de aula inclusiva.

O CEFOPE é o departamento que oferece capacitação aos profissionais de educação no município, mas atualmente, não está sendo oferecido nenhuma capacitação na área de educação inclusiva, a não ser um curso de Libras que está em andamento. Por outro lado, está sendo realizado um estudo na rede municipal de um projeto de proposta para Educação Inclusiva no município, o que é sem dúvida, um avanço, mas as discussões estão ainda muito longe de se chegar a um denominador comum. Enquanto isso o aluno com necessidades educacionais especiais continua lá na sala de aula aguardando que alguém olhe por ele e tenha iniciativas práticas para ajudá-lo nas suas limitações no que se refere ao ensino aprendizagem.

É importante destacar que as escolas municipais têm autonomia financeira, pois recebem recursos do PAFIE, para compra de material pedagógico entre outros, e nesse sentido a grande maioria tem adquirido material e recursos pedagógicos para facilitar o dia-a-dia do professor com esse aluno, mas o que se observa é que muitos professores não usam os recursos que a escola dispõem e outros alegam que não sabem como utilizar tal material. Ressalto também que algumas escolas através das informações do CENSO escolar recebem uma verba específica para acessibilidade, restrita às adaptações estruturais do prédio escolar.

Assim, não se pode também transferir ao poder público toda a responsabilidade pelos obstáculos enfrentados para a efetivação da inclusão escolar. É preciso que cada um assuma sua parcela de responsabilidade, reconhecendo principalmente que não há como voltar atrás e “segregar” os alunos com deficiência.

O fato é que, assim como qualquer aluno, o aluno com deficiência deve ser atendido na rede regular de ensino, pois este é um direito que lhe é garantido por lei. Além disto, ao escolher a profissão docente, é preciso ter em mente que o público alvo são seres humanos e que seres humanos são diferentes. Mais que isso, é preciso estar em constante formação, pois independente da questão das deficiências, cada dia em sala de aula é diferente e demanda do professor novas atitudes, novas práticas pedagógicas.

A pesquisa mostra que os professores sentem-se despreparados para atuar em salas inclusivas e esse despreparo fica evidente em algumas situações observadas durante as visitas e observações em sala de aula. Entretanto, a grande maioria desses mesmos professores não realiza sequer leituras relacionadas à inclusão escolar. É importante ressaltar a questão cultural que permeia as concepções e a prática pedagógica dos professores que, ao mesmo tempo em que reivindicam melhorias em alguns casos não aproveitam ou não sabem utilizar os recursos que já estão disponíveis. É uma questão que evidencia a necessidade de melhor formação desses professores, inclusive no sentido de conscientizá-los de sua responsabilidade sobre a própria formação e da necessidade de se capacitarem para utilizar os recursos que tem disponíveis, sem prejuízo da exigência dos recursos adequados e que devem estar disponíveis nas escolas.

Se a Secretaria Municipal de Educação tem falhado ao oferecer pouca capacitação no campo da educação inclusiva, também falham os profissionais em não aproveitar sequer aquelas oportunidades que lhes são oferecidas. Se falha o poder público por não oferecer todos os recursos necessários, também falham os profissionais por não utilizar nem mesmo aqueles que estão disponíveis na escola.

O estudo evidencia a necessidade primeira de uma verdadeira conscientização de todos os envolvidos na questão da inclusão escolar do aluno com deficiência. Desde os pais – para que aceitem melhor a condição de seus filhos e se comprometam em buscar o atendimento adequado, ainda que demande um pouco mais de tempo e esforço; até os profissionais – para que entendam os verdadeiros pressupostos de uma educação inclusiva, que poderia ser resumida

talvez como uma educação de qualidade para todos, que conseguisse atender a cada aluno em sua especificidade.

Se houver uma verdadeira parceria, com foco na melhoria dos processos educacionais, entre os profissionais da educação, os pais e a sociedade de um modo geral, certamente haverá argumentos muito mais fortes até para exigir do poder público que ofereça as condições necessárias não só ao atendimento do aluno com deficiência, mas a todos os alunos, já que educação é direito de todos, garantido constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Valmira de Fátima Rigo. **Inclusão de pessoas com limitações motoras e de pessoas com síndrome de Down, no ensino regular**. Dissertação de Mestrado. Anápolis: UniEVANGÉLICA, 2010.

ALMEIDA, Dulce Barros; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. O contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs). **Didática e Escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

ALMEIDA, Dulce de Barros. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Maria José de Moura. **A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente**. Dissertação de Mestrado em Educação. Anápolis: MINTER UniEVANGÉLICA/PUCGO, 2010.

ANÁPOLIS, **Lei nº 2.822**, de 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de Anápolis e estabelece normas gerais para seu funcionamento

ANÁPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Anápolis**, Lei nº. 3.218 de 29/12/2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, Hildete Pereira dos. et al. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian

Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8.10.2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**.

BRASIL. **Lei n. 10.845**, de 5 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. **Lei nº 10.845** de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Marcos Político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: negociações sem fim. Tese (doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996.

CHOCHÍK, J. L. et al. Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar. **Revista imagens da educação**. V. 1, n. 02, p. 71-87, 2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/ SEED/ MEC/ Brasília/DF, 2007.

GADIA, Carlos A. et al. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, V. 80, Nº2 (supl), 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011)**: uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Revista brasileira de educação especial.v.17, número especial, pp. 105-124, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **História da Educação do “Deficiente Mental”**: 1876 a 1935. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1985.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.41-58, Mai/Ago., 2011. Edição Especial.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

MENDES, Eniceia G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista**

Educación y Pedagogía, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.RJ: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Ana Ester Soares. Programa de Atendimento Educacional Especializado complementar: desafios e possibilidades para a educação inclusiva. Brasília: UNB, 2011.

OLIVEIRA, Marilene da Silva. **Oportunidades iguais para pessoas diferentes**: inclusão escolar com foco no atendimento educacional especializado. Brasília: UNB, 2011.

PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. bras. educ. espec.**, Abr 2009, v.15, n.1, p.3-14.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Políticas públicas para a inclusão social**: a educação em foco. UNlrevista, V. 1, n. 2, abril/ 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa S; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, ago. 2005 .

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Bem vindo à escola**: a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. WVA editora: Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Joselita Romualdo. BERGAMO, Regiane Banzato. A percepção de diferentes autores que atuam no cenário da educação inclusiva. In: **Anais Educere**: PUCPR,

2008.

SOUSA, Leilane Barbosa de; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. **Pesquisa etnográfica**: evolução e contribuição para a enfermagem. Esc Anna Nery Rev Enferm 2008 mar; N. 12, V. 1, p. 150 -155.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Matemática Inclusiva?** O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade. 2010. 423 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. The collect works of L.S. **Vygotsky**: the fundamentals of defectology. New York, London: Plenum Press, 1993.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO COORDENADORES

Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente

- Questionário a ser aplicado aos **coordenadores pedagógicos** das escolas da rede municipal de ensino de Anápolis, delimitadas para compor a pesquisa sobre “**A inclusão do aluno com deficiência na rede municipal de Anápolis**”, motivo pelo qual solicitamos vosso empenho em responde-lo, pois este questionário é essencial para o nosso estudo. Não é necessária a identificação.
- Atenciosamente, Sandra Maria de Souza Fernandes – Uni-Evangélica.

01- Qual sua graduação ?

02- Possui especialização (Pós-Graduação) ? Em que área ? Possui outro tipo de especialização (Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado) ?

03- Há quanto tempo é profissional da educação na rede municipal de ensino?

04- Há quanto tempo atua como coordenadora pedagógica nesta escola?

05- Quando e como foi sua primeira experiência com a educação inclusiva na rede municipal de Anápolis ?

06- Quantos alunos com deficiência a escola tem, hoje, matriculados e frequentes por turno na primeira fase do ensino fundamental? Quais são essas deficiências ?

07- Faz leitura de texto, revistas, periódicos, publicações em geral, sobre o tema inclusão escolar? Cite os textos mais lidos.

08- Atualmente participa de algum tipo de formação ou capacitação continuada sobre inclusão escolar ? Onde ?

09- Que critérios são usados para definir o professor que irá atuar nas salas inclusivas? Como são distribuídos os alunos nessas salas ?

10- De que forma a proposta pedagógica da escola contempla a educação inclusiva?

11- De que maneira o setor de apoio à inclusão da SEMED atua na escola ?

12- Que diretrizes e orientações que a escola recebe da SEMED para realizar a inclusão escolar?

13- Quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão na escola ?

14- Essa escola oferece Atendimento Educacional Especializado- AEE ?

Sim () Em qual turno? _____

Não ()

Onde os alunos recebem esse tipo de atendimento?

Escola de referência () CEMAD () APAE () Outros ()

Espaço da própria escola ()

15- Na escola tem o profissional cuidador ?

Sim () Para qual deficiência? _____

Não () Quantos alunos ele auxilia? _____

16- Na escola tem o intérprete de Libras ? Quantas vezes por semana ?

Sim () Não ()

17- A escola dispõe de sala de recursos multifuncional ?

Sim () Não ()

18- A escola oferece ambientes acessíveis ou adaptados?

Sim () Quais? Não ()

19- Com sua experiência de atuação na educação, você acredita no sucesso desse novo paradigma da educação, a inclusão ? Justifique

20- Que medidas você sugere como necessárias para tornar a inclusão mais eficaz na sua escola ?

OBRIGADA PELAS RESPOSTAS !

Anápolis, _____ de _____ de 2012

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES REGENTES
Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente

- Questionário a ser aplicado aos **professores** da sala de aula comum da primeira fase do ensino fundamental da rede municipal de Anápolis, para compor pesquisa sobre **“A inclusão do aluno com deficiência na rede municipal de Anápolis”**, motivo pelo qual solicitamos vosso empenho em responde-lo, pois este questionário é essencial para o nosso estudo. Não é necessária a identificação.
- Atenciosamente, Sandra Maria de Souza Fernandes – Uni-Evangélica.

01- Qual sua graduação ?

02- Há quanto tempo é profissional da educação da rede municipal de ensino de Anápolis ?

03- Em que ano (série) está atuando ? Trabalha com disciplinas específicas ? Quais?

04- Possui especialização (Pós-Graduação) ? Em que área ?

05- Possui outras especializações ? Quais?

06- Qual sua primeira experiência com a educação inclusiva no município de Anápolis?

07- Possui formação ou capacitação específica em educação inclusiva ? Qual título dessa formação ? Onde a realizou ?

08- Faz leitura de texto, revistas, periódicos, publicações em geral, sobre o tema inclusão escolar?

09- Atualmente participa de alguma modalidade de formação ou capacitação continuada sobre inclusão escolar? Onde ?

10- Quantos alunos com deficiência tem em sua sala de aula e qual a faixa etária desses alunos ?

11- Quais são essas deficiências?

12- Que tipo de apoio (recursos tecnológicos, material pedagógico adaptado, sala multifuncional, professor de AEE, intérprete, cuidador, leitor, outros) a escola oferece ao professor que tem o aluno com deficiência em sala?

13- Você recebe apoio de algum setor da secretaria de educação para atuar na educação inclusiva do município? Que tipo de apoio? Que setor oferece esse apoio?

14- Você mudou a sua prática pedagógica para atender os alunos inclusos? De que forma?

15- A seu ver, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão escolar?

16- Com sua experiência de atuação na educação, você acredita no sucesso desse novo paradigma da educação, a inclusão escolar do aluno com deficiência? Justifique

17- Que tipo de medidas/ações você sugere para colaborar de maneira positiva com o resultado do ensino aprendizagem do aluno com deficiência na sua sala de aula e na sua escola?

OBRIGADA PELAS RESPOSTAS !

Anápolis, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE AEE

Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente

- Questionário a ser aplicado aos **professores de AEE** que atuam na primeira fase do ensino fundamental da rede municipal de Anápolis, para compor pesquisa sobre “**A inclusão do aluno com deficiência na rede municipal de Anápolis**”, motivo pelo qual solicitamos vosso empenho em responde-lo, pois este questionário é essencial para o nosso estudo. Não é necessária a identificação.
- Atenciosamente, Sandra Maria de Souza Fernandes – Uni-Evangélica.

01- Qual sua graduação ?

02- Há quanto tempo é profissional da educação da rede municipal de ensino de Anápolis ?

03- Possui especialização (Pós-Graduação) ? Em que área ?

04- Possui formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado? Que tipo de formação?

05- Qual sua primeira experiência com a educação inclusiva no município de Anápolis?

06- Faz leitura de texto, revistas, periódicos, publicações em geral, sobre o tema inclusão escolar?

09- Atualmente participa de alguma modalidade de formação ou capacitação continuada sobre inclusão escolar? Onde ?

10- Quantos alunos com deficiência atende em cada turno no AEE? Como são esses atendimentos: individual, em grupo, outros?

11- Atende aluno com dificuldade de aprendizagem que não tenha deficiência ? Quantos?

12- Que tipo de apoio a escola disponibiliza para os atendimentos no AEE da escola ?

13- Você recebe apoio de algum setor da secretaria de educação para atuar na educação inclusiva do município? Que tipo de apoio? Que setor oferece esse apoio?

14- A escola possui Sala de Recursos Multifuncional?

() SIM () NÃO

15- Você faz uso de tecnologias assistivas nos seus atendimentos no AEE? Quais recursos você utiliza?

16- Cite alguns exemplos de material pedagógico adaptado e construído por você para os atendimentos no AEE.

17- De que forma são elaborados os projetos e ações desenvolvidos no AEE?

18- Há apoio da equipe gestora para a operacionalização do AEE na escola ?

() SIM () NÃO

19- Você mudou a sua prática pedagógica para atender os alunos inclusos ? De que forma ?

15- A seu ver, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão escolar?

16- Com sua experiência de atuação no AEE, você acredita no sucesso desse novo paradigma da educação, a inclusão escolar do aluno com deficiência ? Justifique

17- Que tipo de medidas/ações você sugere para colaborar de maneira positiva com o resultado do ensino aprendizagem do aluno com deficiência na sua escola?

18- Para finalizar, qual sua visão ou como você concebe a Inclusão Escolar ?

OBRIGADA PELAS RESPOSTAS !

Anápolis, ____ de _____ de 2012.

APÊNDICE IV - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

. **Pesquisadora: Prof^a Sandra Maria de Souza Fernandes**

. **Sujeito da pesquisa: Secretária Municipal de Educação de Anápolis**

1. Qual sua visão de Educação Inclusiva?
Educação Inclusiva é aquela que, além de acolher o aluno, em qualquer situação, oferece condições e possibilidades para que ele aprenda e se desenvolva.

2. Que condições você considera necessárias para que a Educação Inclusiva ocorra de forma satisfatória?
Basicamente, um professor bem formado, em constante processo de aprimoramento profissional, uma escola com estrutura física adequada às especificidades do aluno, uma equipe gestora comprometida com o processo da inclusão, apoio pedagógico e materiais didáticos apropriados.

3. Como está a Educação Inclusiva nas escolas do Sistema Municipal de Educação? Quais os principais avanços e dificuldades enfrentadas?
Está ainda bastante incipiente. Um dos principais avanços está no fato de que todas as escolas da rede municipal são inclusivas, isto é, todas recebem alunos com as mais diversas deficiências. Também a nova orientação dada à coordenação da área, com a ampliação do conceito de diversidade, passando de “Centro de Apoio ao Deficiente” para “Centro de Atendimento à Diversidade”. As maiores dificuldades estão relacionadas à falta de formação específica dos professores e às deficiências na estrutura /espaço físico.

4. Como avalia os seguintes quesitos, isto é, até que ponto eles estão sendo contemplados nas escolas municipais de Anápolis:
 - a) Acessibilidade: nas escolas mais antigas ainda é precária, embora muitas já tenham passado por reformas para garantir o acesso de todos. Nas escolas novas, ou que estão sendo reformadas e ampliadas, existe uma preocupação em contemplar esses aspectos.
 - b) Existência de salas multifuncionais: o município já conta com 31 salas prontas, funcionando bem, mas tem ainda 21 esperando.
 - c) Relação professores de AEE /alunos atendidos, é suficiente? No momento 85 professores trabalham como AEE, o que ainda não contempla todas as escolas, em todos os turnos.
 - d) Oferta de materiais didáticos / pedagógicos específicos: existe uma boa oferta, tanto dos que são produzidos pelos próprios professores quanto os que são comprados prontos.

e) Formação / capacitação docente: a rede municipal tem pouquíssimos professores sem graduação, sendo que a maioria também já é pós-graduada, mas apesar da queixa recorrente de formação inicial precária com relação à área, muitos professores têm dificuldades em participarem dos cursos oferecidos tanto pelo Centro de Formação quanto pela UAB – Universidade Aberta do Brasil. Muitas vezes fazem cursos à distância em instituições privadas, com a finalidade única de obterem acesso de cargo ou titularidade, com aproveitamento mínimo para o exercício profissional. A Secretaria fez um edital para a formação de grupo de estudo, assim como foi feito para estudar a alfabetização, artes, etc., mas não houve procura suficiente para efetivá-lo.

5. Qual a importância da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, para a Educação Inclusiva no município e como ele vem sendo realizado?

Essa oferta é extremamente importante, pois é ela que possibilita ao aluno o acompanhamento do trabalho que está sendo desenvolvido em sala com seus colegas.

No CEMAD existe uma coordenação centralizada, que acompanha e orienta os professores modulados no atendimento educacional especializado. Os professores coordenadores vão às escolas, observam e orientam o trabalho do professor de AEE, sugerindo alternativas, oferecendo material e apoio. Nas escolas, além desse acompanhamento, existe também o acompanhamento feito pela coordenação pedagógica.

6. Que critérios são utilizados para definir o perfil do professor que vai atuar no AEE? É oferecida alguma capacitação específica? De que forma?

O professor de AEE acima de tudo tem que acreditar nas possibilidades que o aluno tem de se desenvolver à medida que vivencia situações de aprendizagem.. Deve ser comprometido, gostar de estudar, ser criativo para desenvolver formas e materiais alternativos para a aprendizagem dos alunos. À partir dessa disposição inicial, o próprio CEMAD e o Centro de Formação oferecem cursos de formação continuada, oficinas, etc., possibilidade de integrarem grupos de estudo e outras atividades formativas.

7. E quanto ao professor regente da sala de aula comum que atua na educação inclusiva, há algum critério de definição do perfil desse profissional e/ ou formação específica para sua atuação?

A exigência é que o professor tenha formação inicial (graduação) em sua área de atuação, isto é, ser pedagogo ou formado no Curso Normal Superior para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, ou graduação nas áreas específicas para os anos finais – 6º ao 9º. São oferecidos cursos pelo Centro de Formação e pela UAB, além de oficinas e grupos de estudo pelo CEMAD.

8. A Secretaria Municipal de Educação acompanha diretamente os professores no sentido de conhecer suas dificuldades no que se refere à efetivação da Educação Inclusiva no interior das salas de aula do município? Caso positivo, como a Secretaria lida com as dificuldades relatadas pelos professores?

Sim, acompanha, seja pelos relatórios emitidos pelo CEMAD, pela Inspeção ou pelo Departamento Pedagógico, baseados nos acompanhamentos que fazem nas escolas, assim como pelas visitas da secretária e/ ou diretora de educação às unidades.

A situação dos professores regentes que recebem alunos com necessidades especiais em suas salas, bem como o trabalho dos professores de AEE tem sido objeto de observação e análise desde 2009, assim como a estrutura e o funcionamento do CEMAD, que tem passado por diversas alterações visando oferecer não somente melhores condições de trabalho à equipe, como também aumentar a efetividade desse trabalho. Foi feita uma reorganização geral no espaço físico do CEMAD, um chamamento de novos profissionais para comporem tanto a equipe clínica quanto a pedagógica, o incentivo ao estudo e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem relatadas pelos professores regentes como uma de suas maiores fontes de angústia.

9. Na pesquisa desenvolvida, os resultados mostram que os professores apontam a questão do despreparo, da formação /capacitação precárias para lidar com as deficiências em sala de aula, como uma de suas principais dificuldades. A Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento, reconhece essas dificuldades? O que tem sido feito pela Secretaria no sentido de minimizar tais dificuldades?

A Secretaria tem conhecimento das dificuldades apresentadas pelos professores, e também entende que essas são realmente oriundas, em grande parte, das deficiências/ inadequações/ lacunas da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior, e que não estão sendo devidamente superadas pela formação continuada. Como forma de minimizar tais dificuldades está sendo feita uma mudança nos cursos e oficinas oferecidos pelo Centro de Formação, ampliação do atendimento pela UAB, reforço da equipe de coordenadores pedagógicos que orientam os professores de AEE, capacitação para os coordenadores pedagógicos das unidades escolares.

Anápolis, 09 de maio de 2013.

APÊNDICE V - TABULAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	DISCURSOS	APROXIMAÇÕES (IDEIAS CHAVE) – COM BASE NO TEXTO	CATEGORIAS ABERTAS (INTERPRETAÇÃO) – SEM O TEXTO
<p style="text-align: center;">CRENÇAS SOBRE A INCLUSÃO</p>	<p>11 : SEI QUE A SOCIALIZAÇÃO É UM BENEFÍCIO, MAS A ESCOLA E SEUS PROFISSIONAIS PRECISAM ESTAR PREPARADOS PARA RECEBER ESSES ALUNOS, CASO CONTRÁRIO FICAREMOS APENAS NA SOCIALIZAÇÃO E NÃO TEREMOS APRENDIZAGEM.</p> <p style="text-align: center;">(“ESSES ALUNOS” SÃO OS DITO “ALUNOS DA INCUSÃO”); IDEIA DE A ESCOLA É UM ESPAÇO PARA A SOCIALIZAÇÃO; IDEIA DE NECESSIDADE DE PREPARO (I1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (I1) Necessidade de conhecer as especificidades da deficiência; • (I2) A segurança na ação pedagógica advém da formação; <ul style="list-style-type: none"> • (I3) Aluno padrão; • (I4) Percebe “avanços” na inclusão, mas avalia que ainda deve “avançar” muito mais; • (I5) O envolvimento com alunos com deficiência na sala de aula comum consome mais tempo (atenção e preparação); • (I6) A experiência com alunos com deficiência na sala de aula comum trouxe experiência e conhecimento, ou seja, oportunidade de aprendizagem; • (I7) Presença da ideia de amor pelo aluno com deficiência – Caridade; <ul style="list-style-type: none"> • (I8) Aprendizagem contínua; • (I9) Cada turma, cada aluno é um desafio novo, 	<p>Apresenta necessidade de conhecimento e formação na área específica de educação inclusiva, com foco na deficiência. Esse discurso reforça a ideia de que a formação em nível superior não foi suficiente para atuação profissional, necessitando de uma abordagem mais específica, que possa auxiliá-los na realidade vivida na escola. Traz para a discussão a questão da figura do professor especialista, onde este é preparado para lidar com as diferentes deficiências. Nas ideias I1 e I2, a formação é um elemento essencial para dar segurança à prática pedagógica do docente.</p>
	<p>12 : ACFREDITO QUE PARA QUE TENHA A INCLUSÃO ESCOLAR OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p>		

<p>PRECISAM ESTAR MAIS CAPACITADOS E QUE EXISTAM MAIS PROFISSIONAIS NA ESCOLA QUE AJUDEM O PROFESSOR (INTÉRPRETE, INSTRUTOR, CUIDADO, PSICÓLOGO, FONOAUDIÓLOGO, ETC)</p> <p>(REFORÇA A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO (I1) PARA ATUAR NA SALA DE AULA (I2); SOLICITA APOIO AO DOCENTE)</p>		<p>não há “receita, padrão”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • (I10) O diálogo e troca de experiência. Auxilia o docente em seu planejamento e auxilia na prática docente; • (I11) Escola enquanto espaço para socialização; <ul style="list-style-type: none"> • (I12) Necessidade de profissionais especializados pra dar apoio ao professor; • (I13) Reforço da crença no professor especialista; • (I14) Legislações que não condizem e nem refletem na realidade da sala de aula; • (I15) Escola como espaço de preparo para a vivência na sociedade; <ul style="list-style-type: none"> • (I16) Não crê na inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino; • (I17) Alunos com deficiência merecem atenção, mas em função do número de alunos, não é possível dar essa atenção; • (I18) Mudança de posicionamento: era contra e agora é a favor da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares; • (I19) Contraria a ideia de a escola ser um espaço exclusivo da socialização; • (I20) Necessidade de adaptação de conteúdos – ideia de currículo adaptado; • (I21) Necessidade de materiais específicos de suporte e apoio; <ul style="list-style-type: none"> • (I22) Inclusão como ideia de trabalho em equipe; • (I23) Critica os grandes esforços para 	<p>A ideia I3 nos leva para outra perspectiva em que apresenta a ideia da igualdade na diferença. Em síntese, enxerga no “desigual”, ou o “diferente”, a padronização a partir do discurso de que “ELES DÃO MENOS TRABALHO QUE OS DEMAIS”. O “eles” é o padrão da deficiência, reforçando a igualdade entre os diferentes, “dão menos trabalho que os OUTROS”, reforça a ideia de dois grupos: os “normais” e os “anormais”.</p>
<p>DE ACORDO COM A LDB, ELA PRECISA TER MUITOS AJUSTES. A REALIDADE É BEM DIFERENTE DO QUE ESTÁ ESCRITO NA LEI. EU ACHO QUE MUITAS VEZES ELES FICAM MAIS AGITADOS, DENTRO DA SALA DE AULA, QUANDO A TURMA É MUITO CHEIA E SEM ESPAÇO FÍSICO ADEQUADO</p> <p>(As legislações não refletem a realidade)</p>			<p>A percepção de que o processo de inclusão escolar esteja melhorando (I4), apesar de avaliar a necessidade de avanços, é importante no sentido de que há esforços no âmbito de referendos oficiais, de gestão, de estudos e pesquisa, de docentes, acadêmicos e familiares. O fato de ter muito a avançar oriente a necessidade de mais investimento, atenção, estudos e diálogo.</p>
<p>14 : A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS. ESSE DESAFIO SOCIAL NÃO PODE SIGNIFICAR MUITO COM ESSE ALUNO COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA</p> <p>(entende inclusão como um desafio</p>			<p>O fato da presença de aluno(s) com deficiência na sala de aula comum dar mais trabalho ao professor em termos de atenção</p>

	<p style="text-align: center;">social)</p> <p>15 : ACREDITO QUE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, PRECISAM DESSE CONVÍVIO PARA INSERIR-SE NA SOCIEDADE E APRENDER O QUE É DA CAPACIDADE DE CADA UM.</p> <p>(Ideia de preparo para viver na sociedade; ideia do convívio, reforçando (I11))</p> <p>17 : NÃO ACREDITO POIS VEJO COMO POSITIVO A CRIAÇÃO DOS RECURSOS E ADAPTAÇÕES MAS OS PRÓPRIOS ALUNOS DISCRIMINAM O COLEGA EM SALA. NEM SEMPRE É POSSÍVEL DAR ATENÇÃO À NECESSIDADE DO ALUNO EM FUNÇÃO DOS OUTROS TANTOS.</p> <p>(Não acredita na inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino, pois é um espaço de discriminação, além de nem sempre ser possível dar a atenção em função dos “outros alunos”).</p>	<p style="text-align: center;">atendimento a uma minoria;</p> <ul style="list-style-type: none"> • (I25) Necessidade de valorização da carreira docente e melhorias de trabalho; • (I26) Retoma a ideia do diagnóstico como meio para decidir quem tem ou não condições de aprender, quem deve ou não participar da escola; <ul style="list-style-type: none"> • (I27) Crianças com deficiência severa atrapalham a aula; • (I28) Aluno com deficiência é merecedor de atenção especial; <ul style="list-style-type: none"> • 	<p>e preparação, (I5) reforça a necessidade de ter um planejamento mais efetivo e cuidadoso, de apoio e suporte da equipe pedagógica e gestora da escola, bem como dos organismos e agentes de apoio. A questão, porém, é a riqueza percebida pela diversidade, experiência e aprendizagem (I6).</p> <p>A presença da ideia de piedade presente no discurso do “amor pelo deficiente” (I7) ainda se faz presente em nossa sociedade.</p> <p>Complementaridade nas ideias I8, I9 e I10 que apresentam e reforçam que não há receitas, experiências prontas e fechadas, ou seja, que não há um e nem existe a figura do “especialista salvador” que resolverá todos os problemas que angustiam o professor (I13).</p> <p>Que o diálogo (I10), a busca e troca de experiências e informações são importantes caminhos nesse processo de avanços e êxitos.</p>
--	---	--	--

	<p>18 : ACREDITO QUE A PARTIR DO MOMENTO EM QUE A CRIANÇA TEM UM AVANÇO NA CONVIVÊNCIA COM OUTRAS CRIANÇAS ISSO JÁ É UMA VITÓRIA.</p> <p>(Crença da escola como espaço de vivência, reforçando I11))</p>		<p>Apresenta a polêmica ideia de que a escola é um espaço para a socialização (I11), como elemento redutor da importância do ambiente escolar para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Como espaço de especialista, recai várias ideias historicamente experimentadas, como a figura do diagnóstico (I26) para indicar àquelas crianças que tem condições de estar ou não na escola (I27) em função da sua deficiência. Para um grupo de professores, a presença de alunos com deficiência severa deve se ausentar da sala de aula, pois atrapalha a maioria (I27). Também observa-se crítica em relação ao “tamanho do esforço” para atender uma minoria (I23) .</p>
	<p>19 : HOJE SIM, MAS JÁ TIVE MUITA RESISTÊNCIA COM ESSE PARADIGMA "INCLUSÃO"</p> <p>(Já teve muita resistência sobre presença de alunos com deficiência na sala de aula regular, porém não tem mais esse posicionamento(I18))</p>		
	<p>20 : SIM, ACREDITO QUE SE A ESCOLA TRABALHAR ADAPTANDO CONTEÚDOS ÀS NECESSIDADES DESSES ALUNOS, TUDO PODE DAR CERTO. NÃO ACREDITO "NA FALSA INCLUSÃO", ONDE O ALUNO É UM MERO OUVINTE NA SALA DE AULA</p>		

	<p>(Necessidade de adaptações de conteúdos (I20); não crê na exclusividade da socialização (I19): ouvinte em sala de aula (I19))</p>		
	<p>21 : SIM, DESDE QUE O PROFESSOR SEJA APOIADO DENTRO DA SALA DE AULA E TENHA MATERIAL DIFERENCIADO PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS</p> <p>(Ideia de necessidade de apoio de profissionais (I12); e material de suporte pedagógico (I21))</p>		
	<p>22 : EM PARTE É NECESSÁRIO PREPARAR A SOCIEDADE E O MEIO ESCOLAR OFERECENDO MAIS CAPACITAÇÃO, OUVIR AS ANGÚSTIAS DO PROFESSOR. QUANTAS VEZES ME ENCONTRO EM GRANDES ESCOLAS E VEJO QUE NÃO SE TEM UMA CONTINUIDADE DO TRABALHO QUE REALIZAMOS NO MUNICÍPIO. ISTO É ANGUSTIANTE.</p> <p>(Necessidade de preparação (I1) para a prática docente (I2); falta de apoio e suporte (I12))</p>		

	<p>23 : SIM, SE REALMENTO HOVER UM TRABALHO EM CONJUNTO DA ESCOLA COM OS PAIS, PODE DAR CERTO</p> <p>(Inclusão como um resultado de trabalho em equipe (I22))</p>		
	<p>24 : SINCERAMENTE NÃO. SEMPRE O ATENDIMENTO DA INCLUSÃO VAI FICAR COMPROMETIDO. É A MINORIA. E O TEMPO DE AULA É MUITO CURTO PARA ATENDER DUAS REALIDADES BEM DIFERENTES</p> <p>(Não crê na inclusão escolar (I16); Ideia de esforços para atendimento a uma minoria; Ideia de que o tempo é insuficiente (I17))</p>		
	<p>25 : ACREDITO QUE O PROJETO É BOM SIM, MAS AINDA AQUEM DAS REAIS NECESSIDADES DE UM ALUNO E UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FALTAM AINDA RECURSOS TÉCNICOS QUE DINAMIZEM OS PARADIGMAS</p> <p>(Crença na inclusão, mas com</p>		

	<p>necessidade de avanços (I4); falta de materiais e recursos de apoio (I20))</p>		
	<p>26 : ACREDITO, MAS A LONGO PRAZO DEVERIA TER CAPACITAÇÃO PARA OS PROFESSORES E UMA VALORIZAÇÃO, POIS É NECESSÁRIO TEMPO, TEMPO, TEMPO</p> <p>(Reforça a ideia da capacitação (I1) e a necessidade de valorização da carreira docente(I25))</p>		
	<p>27 : É UM COMEÇO BEM DIFÍCIL, DA FORMA COMO FOI FEITA, FACILITOU A SOCIALIZAÇÃO DESTE ALUNO, MAS AINDA É PRECISO MUITO</p> <p>(Reforça a ideia de socialização de alunos com deficiência (I11))</p>		
	<p>28 : SIM. SE HOVER UM TRABALHO SÉRIO PENSANDO NESTE ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS</p> <p>(Reforça a ideia de trabalho em equipe (I22))</p>		
	<p>29 : ACREDITO QUE SE A DEFICIÊNCIA</p>		

	<p>FOR LEVE OU MODERADA COMO FÍSICA QUE NESTE CASO NÃO HÁ DIFERENÇA NA APRENDIZAGEM. PORÉM LEVE OU MODERADA TEMOS RESULTADOS NAS DEFICIÊNCIAS E ESTAS CRIANÇAS ACABAM ATRAPALHANDO A AULA</p> <p>(Apresenta a ideia de diagnóstico para decidir quem tem ou não condições de aprender, quem deve ou não participar da escola (I26); Crianças com deficiência severa atrapalham a aula (I27))</p>		
	<p>30 : ALGUNS SIM, A INCLUSÃO É NECESSÁRIA PARA CRESCIMENTO NA EDUCAÇÃO, MAS EXISTEM CASOS QUE NÃO CONSEGUIMOS ATINGIR E ATRAPALHA A SALA TODA</p> <p>(Reforça a ideia de alguns alunos podem estar na sala (I26) e outros atrapalham a aula (I27))</p>		
	<p>31 : CREIO NO SUCESSO, O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MERECE TODA ASSISTÊNCIA, INCLUSIVE UM CUIDADOR</p> <p>(Aluno com deficiência merece atenção</p>		

	<p>especial (I28))</p> <p>32 : BOM, DEVEMOS ACREDITAR NAS POSSIBILIDADES DE CADA INDIVÍDUOS E TRABALHAR DENTRO DAS SUAS LIMITAÇÕES.</p> <p>(Reforça a ideia de que cada aluno tem o seu tempo, fuga do padrão (I9))</p> <p>33 : SIM, PORÉM DESDE QUE HAJA O ACOMPANHAMENTO NECESSÁRIO (PROFISSIONAL ESPECÍFICO)</p> <p>Reforça a necessidade do apoio de profissionais específicos (I12))</p>		
MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	<p>11 : PASSEI A BUSCAR CONHECIMENTOS, EMBORA NÃO TENHA ENCONTRADO O CURSO DE LIBRAS BÁSICO</p> <p>(Busca por formação)</p> <p>12 : É NECESSÁRIO CONHECER A DEFICIÊNCIA DO SEU ALUNO, ADAPTAR PARA ELE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA</p>	<p>I29 – Afirma que sem formação específica ou capacitação continuada não tem como atuar na inclusão</p> <p>I 30 – Expressa a necessidade de conhecer as especificidades das deficiências para oferecer aos alunos material adaptado e próprio</p> <p>I 31 – Demonstra a importância do tratamento de igualdade entre os alunos</p> <p>I 32 – Permanece a dicotomia entre alunos</p>	<p>Os professores apresentam algumas mudanças em sua prática pedagógica a partir da experiência com a inclusão escolar.</p> <p>Entre estas mudanças, destacam-se a percepção da necessidade de formação, do conhecimento do aluno para poder mediar ações mais eficientes, a criação de novos recursos pedagógicos e novas metodologias de ensino, a necessidade de ser mais flexível inclusive em relação ao tempo escolar.</p>

	(Conhecer para atuar)	“normais” e alunos de “inclusão”	
	13 : EU OS TRATO COMO ALUNOS NORMAIS TEM DEVERES E DIREITOS COMO OS OUTROS. ELES ME DÃO MENOS TRABALHO QUE OS DEMAIS ALUNOS (Aborda questões de tratamento igual)	I 33 – Revela a necessidade de conhecer o aluno para daí mediar ações eficientes I 34 – Reconhece os avanços, mas também afirma ser que a ainda há muito por se fazer I 35 – Revela a necessidade de entender que o tempo escolar para o ensino aprendizagem do aluno da inclusão precisa ser mais flexível I 36 – Mostra que foi na experiência prática que aprendeu a criar novos recursos pedagógicos	Os professores ainda destacam que não há “receitas prontas” para se trabalhar com a inclusão escolar, sendo que cada experiência é considerada um desafio a ser superado. Além disto, reconhecem que já houve muitos avanços, mas também que há ainda muito por fazer quando se fala na efetivação da inclusão escolar.
	14 : A BUSCA EM ADQUIRIR NOVOS CONHECIMENTOS, PROCURO PESQUISAR, LER LIVROS, ARTIGOS. BUSCO INFORMAÇÕES. A FALTA DE CONHECIMENTO, DE ESTUDO TRAZ INSEGURANÇA NA HORA DE TRABALHAR. ÀS VEZES NÃO SEI COMO AGIR, AJUDAR A AVALIAR. GOSTARIA DE TER MAIS TEMPO. (Conhecer para ter segurança na atuação)	I37 - Revela a importância da necessidade de leitura sobre o assunto I 37 – passou a enxergar a inclusão como oportunidade de troca de experiência I 38 – Percepção de que cada aluno aprende e se desenvolve ao seu tempo e de acordo com os estímulos que lhes são proporcionados. I 39 – Não há receita pronta, cada experiência é um desafio I40 – Percepção da inclusão como um fator comum e inerente a qualquer sala de aula	
	15 : MELHOROU UM POUCO, PODERIA		

	<p>E DEVERIA SER MELHOR, COMO A PESSOA SURDA FOI BOM PORQUE EU FIZ O CURSO DE LIBRAS, JÁ COM O D.I ESTOU APRENDENDO DIA APÓS DIA</p> <p>(Percebe melhora, mas reconhece que poderia ser melhor)</p>	<p>comum</p> <p>I41- Novamente o reconhecimento de que é preciso se formar, capacitar, buscar conhecimentos sobre o assunto para atuar com segurança</p> <p>I42- Há ainda uma intenção de expressar o amor e cuidado pelo aluno com deficiência com um certo sentimento de “piedade” reforçando a idéia de padronização</p>	
	<p>17 : A CADA DIA NECESSITAMOS AMPLIAR OS CONHECIMENTOS PARA ADAPTAR AO USO EM SALA. ISTO EXIGE MUITO MAIS TEMPO E DEDICAÇÃO. NEM SEMPRE CONSIGO CUMPRIR O ESPERADO POR FALTA D ETEMPO OU DE HABILIDADE.</p> <p>(Reforça a ideia I1 com I2 e acrescenta a informação de que o tempo é insuficiente)</p>	<p>I43- Mostra a idéia de que a aprendizagem é contínua e uma conquista diária</p>	
	<p>19 : EM TUDO EU TENHO QUE PLANEJAR PENSANDO NELES, INCLUINDO A SALA DE AULA. SABENDO QUE ELES TÊM SUAS LIMITAÇÕES E AS</p>		

	<p>RESPEITANDO</p> <p>(Reforça a ideia I3 – aluno padrão)</p>		
	<p>20 : APRENDI A ADPTAR ATIVIDADES PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS</p> <p>(Aprendeu a fazer adaptações de materiais pedagógicos)</p>		
	<p>21 : PASSEI A LER MAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BUSCAR ESCLARECIMENTO SOBRE A DEFICIÊNCIA APRESENTADA PELO MEU ALUNO</p> <p>(Reforça a ideia I1)</p>		
	<p>22 : NA MINHA PRÁTICA DEIXEI DE VER OS ALUNOS DE INCLUSÃO COMO UMA BARREIRA E SIM COMO UMA OPORTUNIDADE DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM PARA MIM. ESTOU LENDO SOBRE O ASSUNTO E TENDO MAIS EMBASAMENTO TEÓRICO QUE EU</p>		

	<p>NÃO TINHA</p> <p>(Enxerga em seus alunos com deficiência não barreira, mas oportunidade de convivência e aprendizagem; também fala da questão do conhecimento I1)</p>		
	<p>23 : APRENDI A ADAPTAR A ROTINA DA SALA DE FORMA QUE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POSSAM SE SOCIALIZAR E PARTICIPARA DO MAIOR NÚMERO DE ATIVIDADES COM O GRUPO</p> <p>(Ideia de adaptações pedagógicas)</p>		
	<p>24 : ATÉ HOJE A ÚNICA EXPERIÊNCIA FOI COM UMA ALUNA DO 3º ANO</p> <p>(Pouca experiência)</p>		
	<p>25 : APRENDI QUE TODOS PODEM APRENDER, O QUE MUDA É A DIMENSÃO QUE ISSO OCORRE, MAS ASSIM COMO ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA, TENHO QUE OFERECER FORMAS PARA QUE MEU ALUNO DESENVOLVA</p>		

	<p>(Contraria a ideia de I3. Apresenta a ideia de que todos podem aprender, cada um ao seu modo e tempo)</p>	
	<p>26 : NÃO HÁ RECEITA PRONTA, ME SINTO UMA PESQUISADORA, VIVO CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO</p> <p>(Apresenta ideia de que cada experiência é um desafio novo, não há padrão, contraria a ideia I3)</p>	
	<p>27 : VEJO A INCLUSÃO COMO ALGO QUE VEIO AO PROFESSOR QUE ATUA NA SALA DE AULA COMUM</p> <p>(Enxerga a inclusão não em escolas especiais, mas na sala de aula comum)</p>	
	<p>28 : TENHO BUSCADO ESTAR MAIS INFORMADA, PREPARADA PARA LIDAR COM A QUESTÃO.</p>	

	(Reforça a ideia I1)		
	<p>29 : O CARINHO QUE ESTAS CRIANÇAS TRANSMITEM E COMO NECESSITAM DE AJUDA</p> <p>(Ideia de caridade? O amor pelo “deficiente”?; Reforça a ideia do padrão I3)</p>		
	<p>30 : MUDOU BASTANTE, HOJE VEJO QUE A APRENDIZAGEM DELES É SUPER DIFERENTE E CADA DIA É UMA NOVA CONQUISTA.</p> <p>(Apresenta ideia de aprendizagem contínua)</p>		
<p>Barreiras que dificultam a inclusão escolar</p>	<p>1 : SÃO VÁRIOS FATORES QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO PORÉM, IREI CITAR DOIS: A FALTA DE PREPARO DA EQUIPE ESCOLAR PARA LIDAR COM AS CRIANÇAS DA INCLUSÃO E A FALTA DE APOIO, DE UM SUPORTE PARA A INCLUSÃO REALMENTE ACONTECER NA</p>	<p>I 40 – Salaria o despreparo dos profissionais da educação para lidar com inclusão escolar.</p> <p>I 41 – Sente que falta apoio pedagógico e de profissionais de suporte na escola para atuação do professor</p>	<p>Quando convidados a identificar as barreiras que dificultam a inclusão escolar, os participantes da pesquisa destacaram alguns elementos dificultadores, entre os quais o despreparo dos professores aparece como o mais citado. Os professores relatam a necessidade de formação, de capacitação</p>

<p>ESCOLA, COMO: MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS, ESTRUTURA FÍSICA ADAPTADA, ATENDIMENTO COM ESPECIALISTAS ETC...</p> <p>2 : FALTA DE MATERIAIS ESPECÍFICOS PARA INCLUSÃO; ATENDIMENTO COM ESPECIALISTAS; PREPARAÇÃO/CURSOS PARA PROFESSORES; NAS SALAS QUE POSSUEM ALUNOS DA INCLUSÃO DEVERIA TER UMA AUXILIAR, PARA AJUDAR O PROFESSOR NESTA TAREFA</p> <p>3 : FALTA DE PROFISSIONAIS ESPECÍFICOS, PRINCIPALMENTE PSICÓLOGO</p> <p>4 : O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS DEIXA MUITO A DESEJAR, MUITAS VEZES NÃO SE PREOCUPAM EM TRAZÊ-LOS PARA O ATENDIMENTO E COM ISSO ATRAPALHA O TRABALHO.</p> <p>5 : EM PRIMEIRO LUGAR ACEITAÇÃO DESSES ALUNOS POR TODOS OS FUNCIONÁRIOS E TAMBÉM A FALTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.</p> <p>6 : UMA DAS MAIS VISÍVEIS É O APOIO</p>	<p>I 42 – revela a falta de estrutura física acessível</p> <p>I 43 – Mostra a não participação da família e a falta de compromisso dos mesmos com o aluno deficiente na escola</p> <p>I 44 –Demonstra que o preconceito e a discriminação ainda são fatores de resistência por parte dos professores e equipe escolar ao se deparar com a inclusão</p> <p>I 45 – Ausência de profissionais auxiliares, cuidadores, intérpretes, ledores entre outros</p> <p>I 46 – Tempo escolar insuficiente para atender a todos, colocando os alunos mais uma vez dentro de uma padronização do sistema educacional</p> <p>I 47 – As salas com número máximo possível de alunos dificulta a ação pedagógica na inclusão</p> <p>I 48 –Demonstra ausência de tempo para estudos e planejamentos por parte equipe que atua na inclusão.</p> <p>I49- Revela ainda a intenção de superproteção onde o aluno com deficiência é “poupado” de quase tudo no ambiente escolar, reforçando novamente a idéia de piedade, dó, ou amor?</p>	<p>para lidar com as situações que vivenciam em sala de aula, especialmente com a inclusão escolar do aluno com deficiência.</p> <p>Apontam também a questão da estrutura física e material das escolas, as quais segundo os professores também constituem um obstáculo a ser considerado. Nem todas as escolas contam com salas multifuncionais e materiais específicos para trabalhar com cada deficiência. Denunciam a falta de investimento e de recursos nesta área.</p> <p>Outro obstáculo apontado refere-se à inexistência ou a existência em número insuficiente de profissionais de apoio, entre eles os especialistas (fonoaudiólogo, psicólogos, intérpretes, entre outros), como também os auxiliares (cuidadores, professores assistentes).</p> <p>Relatam ainda sua dificuldade em administrar o tempo escolar tendo em vista a necessidade de atender a diversidade em sala de aula. Nota-se que alguns professores não sabem como atender ao mesmo tempo os alunos com deficiência e o restante da turma, ou de desenvolver estratégias de ensino que</p>
--	--	--

	<p>DA FAMÍLIA, HÁ O ATENDIMENTO MAS OS PAIS MUITA DAS VEZES ELES NÃO COMPARECEM.</p> <p>7 : A PRIMEIRA BARREIRA É A FAMÍLIA, QUANDO NÃO ACEITA, E QUANDO NÃO SE DISPONIBILIZA PARA ESTE FILHO CRESCER. O PRÓPRIO SISTEMA EDUCACIONAL QUE NA PRÁTICA É MUITO DIFERENTE DOS DISCURSOS E LEIS.</p> <p>8 : UM OLHAR MAIS PROFISSIONAL POR PARTE DE ALGUNS EDUCADORES (FALTA DE PREPARO), ACESSIBILIDADE.</p> <p>9 : AIINDA HÁ MUITA DISCRIMINAÇÃO, DIFICULDADE COM A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA (JÁ MELHOROU) E QUALIFICAÇÃO DE PESSOAL PARA ATENDER OS ALUNOS DA INCLUSÃO.</p> <p>10 : EU CREIO QUE O PROFESSOR MUITAS VEZES NÃO SABE LIDAR COM ESSE ALUNO POR NÃO TER SIDO PREPARADO PARA ISSO.</p> <p>11 : FALTA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ESTÃO NA LINHA DE</p>	<p>I 50 – Obrigação de atender a diferentes formas de aprendizagem (crença na homogeneidade)</p> <p>I 51 – falta investimento e recursos</p>	<p>contemplem ao mesmo tempo os diversos perfis de seus alunos. Mais uma vez fica evidenciada a necessidade de formação docente.</p> <p>No que se refere ao tempo escolar, os sujeitos ainda relatam sua dificuldade em encontrar tempo para sua formação e também para o planejamento adequado das atividades de ensino. Este tempo deveria ser previsto na própria carga horária de trabalho do professor, tendo em vista ser indispensável à realização de seu trabalho.</p>
--	--	--	---

	<p>FRENTE (PEDAGOGOS); FALTA DE PROFISSIONAIS AUXILIARES</p> <p>12 : A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, MAIS RECURSOS VOLTADOS PARA A INCLUSÃO (MATERIAIS E HUMANOS)</p> <p>13 : UM ESPAÇO ADEQUADO PARA ATENDÊ-LOS E PESSOAS PARA NOS AJUDAR</p> <p>14 : FALTA DE TEMPO PARA REALIZAR CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO; ATUALIZAÇÃO OU PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>15 : A SOCIALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR E DENTRO DA SALA, A FALTA DE PREPARO DE MUITOS PROFESSORES PARA RECEBEREM ESSES ALUNOS</p> <p>17 : A INACEITAÇÃO DA FAMÍLIA, FALTA DE EMPENHO DA MESMA E A QUANTIDADE DE ALUNOS EM SALA. O ESPAÇO REDUZIDO E OS RECURSOS ESCASSOS.</p>		
--	--	--	--

<p>19 : A FALTA DE UM AUXILIARA EM SALA, SALAS MUITO CHEIAS, ENTRE OUTROS</p> <p>20 : A FALTA DE APOIO PORQUE AS TEMOS DIFICULDADES E NÃO TEMOS COM QUEM CONTAR PARA INDICAR UM CAMINHO A SEGUIR</p> <p>21 : O PRECONCEITO E FALTA DE ESCLARECIMENTO DAS PESSOAS</p> <p>22 : O NÚMERO DE ALUNOS POR SALA; OS PAIS QUE NÃO ACOMPANHA; A OBRIGAÇÃO DE ATENDER AS DIFERENTES FORMAS DE APRENDIZAGEM. QUANDO UM ALUNO TEM UMA DEFICIÊNCIA E GRITA MUITO NA SALA. A DEMORA NO PROCESSO DE ENVIO DO PROFISSIONAL CUIDADOR</p> <p>23 : A FALTA DE UM MELHOR ACOMPANHAMENTO DOS PAIS E FALTA DE APOIO PARA SOLUÇÕES PRÁTICAS DE COMO LIDAR COM ESSES ALUNOS DENTRO DA SALA</p> <p>24 : NO MEU OLHAR, NA MINHA REALIDADE, ATENDER UMA GRANDE</p>		
---	--	--

<p>PARTE DE PRÉ ADOLECENTES, A TODO VAPOR E AO MESMO TEMPO, DAR TODA ATENÇÃO QUE UMA CRIANÇA DA INCLUSÃO MERECE E PRECISA</p> <p>25 : SALAS SUPER LOTADAS, POUCOS INVESTIMENTO, INCENTIVO A CURSOS DE FORMAÇÃO VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <p>26 : A FALTA DE TEMPO PARA PLANEJAR E ADAPTAR AS AULAS E ATIVIDADES</p> <p>28 : A FALTA DE RECURSOS</p> <p>29 : FALTA DE CONHECIMENTO</p> <p>30 : O USO DE MATERIAIS DIVERSIFICADO, POIS ESTÃO NUMA SALA COM 30 CRIANÇAS E COM ELES TEMOS QUE TRABALHAR DE MODO DIFERENCIADO E FICA MUITO DIFÍCIL DAR A ATENÇÃO NECESSÁRIA</p> <p>31 : O PRECONCEITO DA PRÓPRIA FAMÍLIA DA INCLUSÃO</p> <p>32 : O PRECONCEITO, A SUPERPROTEÇÃO POR PARTE DE</p>		
--	--	--

	<p>ALGUNS E O DESCASO</p> <p>33 : FALTA DE ACOMPANHAMENTO DE UM ESPECIALISTA DIARIAMENTE</p>		
<p>FORMAÇÃO DOCENTE</p>	<p>5 : SIM, FIZ VÁRIOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: LIBRAS, BRAILLE, TECNOLOGIA ASSISTIVA, LETRAMENTO PARA DIVERSIDADE E OUTROS.</p> <p>6 : SIM, INCLUSÃO COM ÊNFASE NO AEE E NEUROPEDAGOGIA</p> <p>7 : PARTICIPEI DE TODAS AS OFICINAS DO CEMAD (2010) E FIZ O CURSO DE AEE, PELA FACULDADE DE SANTA MARIA</p> <p>8 : SIM, PÓS EM AEE</p>	<p>I 52 – Professores de AEE que só vieram conhecer sobre a inclusão após estar atuando nos atendimentos de AEE</p> <p>I 53 – Revela que a maioria dos professores regentes não possui formação/capacitação específica na área de inclusão escolar quando muito apenas alguns cursos isolados, e muitos só passam a ler alguma sobre o assunto quando lhes chegam um aluno com deficiência mesmo que na escola já existam em outras alunos com deficiência o professor não se preocupa em estudar sobre um assunto do qual ele não tem clientela</p>	<p>A questão da formação docente ficou evidenciada em diversos momentos como uma questão crucial quando se fala em inclusão escolar, tendo em vista o sentimento de despreparo dos professores para atuar em salas de aulas inclusivas.</p> <p>A maioria dos professores não possui formação/capacitação específica na área de inclusão escolar e muitos só passam a buscar informações sobre o assunto quando se deparam com um aluno com deficiência em sua turma.</p> <p>Os dados evidenciam inclusive que muitos professores de AEE só vieram a entender melhor a inclusão escolar quando passaram a atuar profissionalmente na área, isto é, na função de professor de AEE.</p> <p>Nota-se que a formação oferecida não tem sido suficiente para garantir ao professor o preparo necessário para lidar com as questões que são colocadas no dia-a-dia da</p>

			sala de aula inclusiva, revelando uma maior necessidade de formação destes professores.
	NÃO (16 RESPOSTAS		
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		
	BRAILLE/SOROBAN		
	EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL		
	FIZ O CURSO DE LIBRAS, O BÁSICO E AVANÇADO NO CEFOP		
	FORMAÇÃO CONTINUADA EM AEE		
	LIBRAS		
	NÃO POSSUO TÍTULO, FIZ SOMENTE PALESTRAS E MINI-CURSOS		
	NÃO, APENAS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEQUENA DURAÇÃO		
	NÃO, MINHAS CAPACITAÇÕES NÃO FORAM NA ÁREA DE INCLUSÃO		

	NÃO.		
	SIM, FIZ NO APOGEU		
	SIM, LIBRAS, COMECEI CURSO DE BRAILLE MAS NÃO CONCLUI, SÓ TENHO NOÇÃO DESSE SISTEMA DE LEITURA PARA CEGOS.		
	SOMENTE LIBRAS		
Condições de acessibilidade	Dados quantitativos	Dados apresentados em tabela	
Atuação/apoio da SEMED	<p>1 : TODO O NOSSO PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO) FOI PLANEJADO E PENSADO NA PERSPECTIVA DE ATENDER O ALUNO DA INCLUSÃO</p> <p>2 : O PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA FOI PLANEJADO PENSANDO EM TODAS AS NOSSAS CRIANÇAS, POR ISSO CONTEMPLA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TAMBÉM ATRAVÉS DE ATIVIDADES DIFERENCIADAS PARA OS ALUNOS</p> <p>3 : APOIANDO AS CRIANÇAS, BUSCANDO ATIVIDADES DIFERENCIADAS.</p>	<p>I54– Salaria que a educação inclusiva é prevista no papel mas o discurso na prática não é bem esse. O PPP é o instrumento por meio do qual a escola busca implementar ações pedagógicas para todas as etapas da educação inclusive a inclusão;</p> <p>I 55 – Demonstra conhecer o Atendimento Educacional Especializado – AEE e revela que esse serviço é necessário</p> <p>I 56 – A o desejo de maior apoio quanto à orientação à equipe escolar (fala dos gestores)</p> <p>I 57 – atua por meio do CEMAD</p>	<p>Em relação ao apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, na percepção dos sujeitos da pesquisa, a inclusão escolar ainda é mais evidente no discurso que na prática. Na fala dos gestores é possível perceber o desejo de maior apoio, especialmente no sentido de orientar melhor a equipe escolar a respeito da educação inclusiva. Os participantes deixam claro que o apoio oferecido pela Secretaria ainda não é suficiente.</p> <p>O CEMAD é a instituição mais mencionada quando se fala no apoio oferecido pela</p>

	<p>ESTUDANDO JUNTO COM A EQUIPE AS MELHORES ALTERNATIVAS PARA RECEBÊ-LOS.</p> <p>4 : CONTEMPLA COM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO, ACOMPANHA O PLANEJAMENTO SEMANAL DAS OUTRAS PROFESSORAS. ATIVIDADES DIFERENCIADAS, JOGOS, ETC.</p> <p>4 : PRIMEIRA COISA ACABAR COM O PRECONCEITO, DEPOIS COLOCAR MAIS PROFISSIONAIS QUALIFICADOS PARA MELHORAR O ATENDIMENTO DENTRO DAS ESCOLAS.</p> <p>6 : SIM, ATRAVÉS DO CEMAD COM APOIO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS, CURSOS E PALESTRAS</p> <p>7 : SIM, CEMAD</p> <p>8 : AO MEU VER, A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO AINDA NÃO TEM DEMONSTRADO UM APOIO DIRECIONADO A INCLUSÃO POIS POUCO TEM OUVIDO FALAR NESTE CONTEXTO EM RELAÇÃO AS VISITAS PEDAGÓGICAS.</p>	<p>I 58 – Ainda não oferece apoio suficiente</p> <p>I 59– Depositam toda expectativa para o sucesso no atendimento do aluno com deficiência sobre o departamento da secretaria de educação CEMAD</p> <p>I60 -Cobrança de maior apoio por parte da secretaria de educação para educação inclusiva e também registra a imparcialidade da equipe pedagógica no mesmo sentido</p>	<p>Secretaria, evidenciando que trata-se de referência neste sentido. Nota-se que os professores depositam sua expectativa de sucesso no atendimento ao aluno com deficiência no trabalho desenvolvido pela equipe do CEMAD.</p> <p>O atendimento educacional especializado também é considerado um elemento necessário para o sucesso da inclusão escolar, mas aparentemente não tem sido suficiente para garantir o apoio demandado pelos professores e equipe escolar de um modo geral.</p>
--	---	---	--

	9 : NÃO 10 : NÃO.		
Sugestões para a Educação Inclusiva no Município	<p>1 : MELHOR CAPACITAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR; PARTICIPAÇÃO MAIS EFETIVA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS DA INCLUSÃO.</p> <p>2 : CAPACITAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR (PROGRAMA DE FORMAÇÃO), ENVOLVIMENTO DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS, PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA, CUIDADORES OU AUXILIARES DE EDUCAÇÃO PARA AJUDAR O PROFESSOR NA SALA DE AULA.</p> <p>3 : UM NÚMERO MAIOR DE ESPECIALISTAS PARA ATENDER A GRANDE DEMANDA. AUXILIAR DE EDUCAÇÃO PARA SALAS COM MAIS DE TRÊS ALUNOS ESPECIAIS.</p>	<p>I 61 – Capacitação/ formação docente</p> <p>I 62 – mais apoio da família</p> <p>I 63 – Mais apoio/ suporte pedagógico</p> <p>I 64 – Sensibilização/conscientização da equipe escolar</p> <p>I 65 – Mais profissionais de apoio e especialistas para acompanhar os alunos dentro da escola</p> <p>I 66 – Respeitar as diferenças, respeitar os ritmos individuais</p> <p>I 67 – Mostra o desejo de ver as políticas públicas para educação inclusiva, melhor definidas</p> <p>I 68 – Atribuição de responsabilidade por da escola à adaptação do currículo como</p>	<p>Entre as sugestões apresentadas pelos professores, pode-se destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitações para o professor • Mais apoio/suporte ao professor por meio de intérpretes, psicólogos, cuidadores, entre outros profissionais; • Adaptar os conteúdos com atividades de vão de encontro às possibilidades e necessidades de alunos com deficiência; <ul style="list-style-type: none"> • Mais apoio familiar; • Que o AEE não seja oferecido no contra turno, mas faça parte da rotina escolar do aluno – pois segundo o professor, muitas vezes a família não tem condições ou não se compromete a levar o aluno para os atendimentos; • Salas com número reduzido de alunos, com uma nova organização do espaço da sala de aula; • Incentivo aos profissionais para que

	<p>4 : PRIMEIRA COISA ACABAR COM O PRECONCEITO, DEPOIS COLOCAR MAIS PROFISSIONAIS QUALIFICADOS PARA MELHORAR O ATENDIMENTO DENTRO DAS ESCOLAS.</p> <p>5 : SENSIBILIZAR TODA A COMUNIDADE ESCOLAR; ESCLARECER, ORIENTAR, DESMISTIFICAR AS DEFICIÊNCIAS; PLANEJAR ATIVIDADES DE ACORDO COM AS POTENCIALIDADES E ADAPTAÇÕES QUE A DEFICIÊNCIA EXIJA; FORMAR PARCERIA COM A FAMÍLIA.</p> <p>6 : PRIMEIRO COLABORAÇÃO DOS PAIS, ACOMPANHAMENTO EM CADA PROCESSO COM O FILHO (A). QUE OS PROFESSORES SE QUALIFIQUEM PARA ATUAR SEGUNDO AS NECESSIDADES DO ALUNO.</p> <p>7 : SE HOUVESSE PROFISSIONAIS (MÉDICOS, PSICÓLOGOS, FISIOTERAPEUTA, PSICOPEDAGOGOS) FAZENDO RODÍZIOS NAS ESCOLAS, PARTICIPANDO DAS NOSSAS DIFICULDADES E REALIDADES.</p>	<p>responsabilidade da escola especial</p> <p>I 69 –Reforça a idéia de se Respeitar a criança deficiente como ser humano (humanização)</p> <p>I 70 – Revela a fragilidade do profissional que se sente limitado e impotente quando não há apoio necessário</p> <p>I71- Desejo e interesse por adaptação curricular e atividades</p> <p>I72-Reforça a idéia de sensibilizar a família e comunidade a participar de forma mais ativa na educação do aluno com deficiência</p> <p>I73-Acredita que o apoio clínico: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros pode fazer diferença revela a necessidade de respeitar o tempo de aprendizagem e as habilidades pré-existentes que cada alunos traz consigo</p> <p>I74-Sentimento de despreparo, impotência diante do aluno com deficiência</p> <p>I75-Cobra da secretaria municipal um programa de formação/capacitação de forma contínua</p> <p>I76- Revela de necessidade de uma organização de salas com menor numero de alunos para que a</p>	<p>capacitem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio e envolvimento de toda a equipe escolar; trabalho em equipe; • Número maior de especialistas para atender a grande demanda; • Sensibilizar toda a comunidade escolar a fim de esclarecer e desmistificar as deficiências; • Maior humanização no atendimento a criança com deficiência; • Incentivo financeiro como elemento motivador da capacitação profissional no campo da educação inclusiva.
--	--	--	--

	<p>8 : ACREDITAR NA CAPACIDADE DE CADA ALUNO, TODOS DA EQUIPE ESCOLAR SE UNIR NA BUSCA DE MELHORIA PARA ESTES ALUNOS, VALORIZAR AS DIFERENÇAS E TRABALHAR COM TODA A COMUNIDADE.</p> <p>9 : RESPEITAR O MOMENTO DA APRENDIZAGEM; CONSCIENTIZAR A TODOS ACEITAR E VALORIZAR AS DIFERENÇAS; SEMPRE PEDIR AJUDA DOS PAIS E DO AEE PARA ATINGIR OS OBJETIVOS (APRENDIZAGEM).</p> <p>10 : EU ME SINTO UM POUCO DESAMPARADA PARA LIDAR COM MEUS ALUNOS DEFICIENTES, POIS NÃO ME SINTO SUFICIENTEMENTE PREPARADA, ACREDITO QUE A ANA JÚLIA PRECISARIA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS, POIS ELA SÓ ENXERGA LETRAS MAIORES.</p> <p>11 : CURSO DE LIBRAS PARA MIM; INTÉRPRETE DENTRO DA SALA; APOIO FAMILIAR.</p>	<p>oportunidade do aluno com deficiência seja a mesma que os demais</p> <p>I77-Desejo de incentivo financeiro como fator motivador para capacitação profissional na área de educação inclusiva</p>	
--	---	--	--

	<p>12 : TRABALHO DIVERSIFICADO COM ATIVIDADES ADAPTADA, E TRABALHO COM MULTIPROFISSIONAIS</p> <p>13 : A MEU VER, SOZINHA ME SINTO IMPOTENTE, ACREDITO QUE O GOVERNO DEVERIA MUDAR, REVER AS CLÁUSULAS DO ENSINO ESPECIAL. FAZEMOS MÁGICAS PARA ATENDER O IMPOSSÍVEL</p> <p>14 : PROGRAMA DE FORMAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA LIDAR COM ESSES ALUNOS; ENVOLVIMENTO DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA, CONHECIMENTO SUFICIENTE PARA INCLUIR ESSES ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. AS ESCOLAS TEM AINDA QUE EVOLUIR NO QUE DIZ RESPEITO A ESSE ASSUNTO.</p> <p>15 : CAPACITAR OS PROFESSORES PARA SABER COMO TRABALHAR COM CADA UM; TER MAIS INTÉRPRETES E CURSOS DISPONÍVEIS NA ÁREA; COLOCAR MAIS CUIDADORES E AUXILIARES PARA</p>		
--	--	--	--

	<p>APOIAR OS PROFESSORES</p> <p>17 : USAR A ESCOLA SÓ PARA SOCIALIZAÇÃO MAS O CURRÍCULO QUE SEJA EM ESCOLA ESPECIAL.</p> <p>19 : RESPEITAR A CRIANÇA DEFICIENTE SABENDO QUE ELA TEM SUAS LIMITAÇÕES COMO QUALQUER SER HUMANO</p> <p>20 : COMO JÁ DISSE, A ADAPTAÇÃO DOS CONTEÚDOS COM AS ATIVIDADES QUE VÃO AO ENCONTRO AS POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</p> <p>21 : O PAI ESTÁ SEMPRE PRESENTE NO ACOMPANHAMENTO DOS FILHOS, REALIZAÇÃO DE CURSOS E PALESTRAS PARA APRENDIZAGEM DOS DOCENTES</p> <p>22 : TRABALHAR COM O ALUNO NÃO NO CONTRATURNO, PORQUE MUITAS VEZES A FAMÍLIA NÃO TEM COMPROMISSO EM TRAZE-LO. RESPEITAR O RITMO DE APRENDIZAGEM, CLASSIFICANDO O ALUNO DE ACORDO COM SUA ADAPTAÇÃO COM A TURMA EM QUE</p>		
--	--	--	--

	<p>ESTÁ INSERIDO. RESPEITAR O ALUNO OBEDECENDO SEU HORÁRIO DE APRENDIZAGEM, MUITAS VEZES A JORNADA DESSE ALUNO É EXTENSA E PARA ELES E FICAM AGONIADOS.</p> <p>23 : ATIVIDADES EM GRUPO OU INDIVIDUAIS QUE ESTEJAM ADEQUADAS ÀS NECESSIDADES DESTES ALUNOS</p> <p>24 : ATENDIMENTO, MESMO QUE POR SETOR COMO PSICOLOGIA, FONOAUDIOLOGIA, ETC.</p> <p>25 : UTOPICAMENTE SALAS COM NÚMERO REDUZIDOS DE ALUNOS, COM UMA ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS QUE VÁ ALÉM DE CARTEIRAS ALINHADAS</p> <p>26 : PEQUISAR, DEDICAR, ENVOLVER</p> <p>27 : O ALUNO É COLOCADO APENAS COMO UM ALUNO A MAIS, MAS NÃO TEMOS MUITOS RECURSOS E/OU CONDIÇÕES PARA INTERVIR</p> <p>28 : É PRECISO QUE OS PROFESSORES USEM RECURSOS PARA ATINGÍ-LOS, PENSANDO NESTE ALUNO COMO UM</p>		
--	--	--	--

	<p>SER ESPECIAL QUE REQUER TRATAMENTO ESPECIAL</p> <p>29 : CURSOS PARA CAPACITAR REALMENTO O PROFESSOR. MAS APOIO DA SEMED. MUDANÇAS URGENTES NAS AÇÕES DA SECRETARIA.</p> <p>30 : O APOIO E ENVOLVIMENTO DE TODA EQUIPE ESCOLAR; USAR MATERIAIS DIVERSIFICADOS PARA CHAMAR A ATENÇÃO DESSES ALUNOS; TER UM TEMPO INDIVIDUAL PARA ELES</p> <p>31 : CURSO DE CAPACITAÇÃO E MUDANÇAS URGENTES DA SECRETARIA</p> <p>32 : O INCENTIVO AOS PROFISSIONAIS PARA ESTAREM SE APRIMORANDO ATRAVÉS DE CURSOS DE FORMAÇÃO</p> <p>33 : PLANO DIVERSIFICADO, FLEXIVO, INFORMATIZADO (AULAS EXPOSITIVAS) ACOMPANHAMENTO DIRETO E DIÁRIO</p>		
--	--	--	--

APÊNDICE VI - RELATÓRIO DE VISITAS/OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

OBSERVAÇÃO NA SALA de 3º ano fundamental – VESPERTINO

1) Aluna com Deficiência Múltipla

Entrei nesta sala logo após o recreio para observar a aluna, D.MU. não está alfabetizada. A aluna apresenta baixa visão e deficiência intelectual em consequência de uma Toxoplasmose que a mãe teve durante a gestação. Ana Júlia tem atendimento na APAE. A professora acabou de retornar de uma licença maternidade e ainda está se inteirando da rotina da turma. A sala tem 27 alunos freqüentes e é uma turma bastante agitada. A professora tem dificuldade em controlar tanta energia que os alunos tem. Nesse dia foi aplicada avaliação no primeiro horário e agora a proposta é um momento de recuperação de conteúdos em todas as salas. A professora regente anuncia que primeiro será feito uma avaliação oral do raciocínio matemático usando a tabuada. A aluna se senta bem à frente mas conversa e se levanta o tempo todo. É uma aluna bem agitada e fala “palavrões” o tempo todo dentro da sala. A professora se mostra meio sem saber como agir para alcançar a aluna na aprendizagem.

A aluna quando são chamados, e às vezes nem aparece alegando trabalho. Apesar de ter baixa visão a aluna se movimenta com tranqüilidade pela sala e também por toda a escola, pois o espaço da escola já lhe é familiar. A aluna não consegue copiar do quadro, pois sua visão é bastante comprometida à distância e apenas do lado direito e de perto ela consegue enxergar um pouco.

A professora prossegue com as atividades de recuperação de matemática e a aluna está sentada observando o movimento na aula. Ela pede para professora que deseja ir embora, e a professora responde que ela

precisa esperar o transporte escolar que a leva, então ela volta para carteira e se dobra sobre a carteira por alguns instantes. Conversa com a colega da carteira da frente, olha em volta e guarda todo seu material na mochila ansiosa para ir embora e a professora segue com as atividades no quadro. Nessa altura os colegas estão se movimentando na sala e não demonstram nenhum interesse pela aula, inclusive a aluna. A jovem professora tenta acalmar os alunos e pede silêncio, mas eles estão desinteressados e somente alguns fazem as atividades. A aluna tira da mochila um caderno e começa a folhear e de repente a coordenadora técnica entra muito nervosa na sala porque um aluno tentou driblar essa aula e ir embora. Ela trás o aluno de volta para sala e a aluna fica prestando atenção na bronca que a coordenadora dá no aluno diante dos outros. Houve um segundo apenas de silêncio e novamente começa a conversa, a movimentação e a aluna novamente pede para professora que deseja ir embora e novamente a professora pede que ela se sente e leva até a carteira da aluna uma atividade e tenta orientá-la, mas a aluna se vira pra trás na carteira e nem olha para professora. A professora pergunta porque ela não quer fazer a atividade e a aluna responde que é “chato”, então a professora pergunta o que ela gosta de fazer, ela não responde, a professora troca a atividade e lhe oferece outra e ela se recusa a fazer, a professora fala que vai deixar na carteira para que ela faça, mas a aluna, continua deitada de costas na carteira, de repente ela se levanta e vai até a mesa da professora e devolve a atividade e volta a se sentar. A aluna discute com um colega e profere palavrões. A professora intermédia a situação e tenta acalmar os alunos. A aluna não consegue ficar quieta, ri, se levante e fala muito alto.

O aluno que foi colocado dentro da sala pela coordenadora técnica se está completamente alheio ao que a professora fala.

A aluna ouve os colegas e os reconhece pela voz e sempre que algum colega conversa ela denuncia para professora: “o tia o “fulano” está conversando”. A aluna começa a cantar em tom de provocação para chamar a atenção e sorri quando a professora chama a atenção dos colegas. A

professora deixa a aluna e tenta controlar os demais alunos. Mas a aluna sempre procura chamar a atenção dos colegas.

Já está quase no final do horário da aula, e até agora a professora não conseguiu se corrigir as atividades de matemática que passou no quadro. A professora chama a atenção da aluna por várias vezes. Com toda a dificuldade que a professora tem de dar seguimento à sua aula, ela não fala grosseiramente com os alunos, ela é muito doce ao se dirigir à eles, mas não consegue o respeito necessário para que os alunos participem da aula, talvez porque o que está sendo ensinado não seja do interesse deles e nem da aluna. Após um longo período tentando controlar a sala ela consegue um pequeno momento de calma e tenta fazer uma correção no quadro e pedindo que os alunos responda. A aluna sai de uma vez da sala sem a autorização da professora e vai procurar saber se o transporte escolar chegou. Ela volta e a professora não se manifesta quando à sua saída. Por sua inquietude e falta de concentração observa-se que além da questão de não ter limites, tem-se a impressão que algo mais, além do seu comportamento precisa ser melhor investigado ou observado para que se possa ajudar essa aluna, talvez o histórico familiar, que até esse momento não me foi relatado.

A professora chama a atenção de um determinado aluno ele desafia a professora. Nesse momento a aluna se levante e coloca sua mochila nas costas como se já estivesse saindo da sala. A professora fica nervosa e pede silêncio e a aluna se senta novamente mas não participa da aula.

Em meio a esse tumulto chega o término do horário e os alunos saem em disparada após o sinal da saída. A aluna saiu junto com os colegas louca para ir embora e a professora se desculpa pelo tumulto, e eu respondo que não se preocupe pois entendo, mas vejo que ela sai cansada e a aluna aliviada por ir embora.

OBSERVAÇÃO NA SALA DO 5ª ANO FUNDAMENTAL

1) Alunos com Deficiência Intelectual - 13 anos

O aluno chegou na escola esse ano com laudo de TDAH, mas os profissionais perceberam que havia algo mais, então a família foi chamada e relatou para professora de AEE que ele possui BPC, então entendeu-se que havia também um atraso intelectual pois o benefício não é concedido sem que o paciente tenha um laudo que justifique o benefício.

O aluno tem comportamento um pouco tímido. Se dá bem com os colegas e os colegas interagem com tranquilidade com ele. O aluno demonstra uma característica interessante, pois tem facilidade com raciocínio lógico matemático e gosta de participar das aulas de matemática e também português. A professora regente providenciou para o aluno um caderno de português e matemática onde as atividades são adaptadas para ele, porém seguindo a temática das aulas. O aluno ainda não está alfabetizado, não consegue ler e escrever sem ajuda, mas tem demonstrado um desenvolvimento desde que chegou na escola, pois anteriormente, segundo relato da professora de AEE, ele estudava em escola particular mas não conseguiu ser alfabetizado e a mãe reclamou que nunca via as atividades do filho e que agora tem observado que ele tem recebido uma atenção adequada e que ele está aprendendo, dentro do ritmo dele.

Cheguei na sala de aula em um dia que estava acontecendo recuperação, então a rotina estava um pouco diferente do dia-a-dia, mas foi interessante observar Israel porque ele tem interesse na aprendizagem ele demonstra que quer aprender o que os colegas estão aprendendo. A professora relata que no dia das avaliações, como foi a primeira dele na escola, ele quis fazer a mesma que os colegas estavam fazendo e a professora relata que ele

conseguiu escrever o nome e assinalar e colorir, mas as questões de respostas descritivas ele não consegue, pois é copista e não lê.

Os alunos saíram para aula de educação física e Israel participa de todas as atividades com os colegas. Ao retornar para sala a professora regente faz uma leitura interpretativa com os alunos de um texto da disciplina história, nesse momento Israel permanece na carteira e sem participar, pois não se interessa muito por esse tipo de aula. O aluno é tranqüilo e a professora sempre vai até sua carteira para orientá-lo e com a orientação ele consegue fazer as atividades que lhe foram oferecidas (texto de história adaptado para sua necessidade).

Como de costume na escola o lanche é servido dentro da sala de aula e depois os alunos saem para o intervalo de recreio. Nesse dia Israel não quis lanchar, então enquanto os colegas lanchavam a professora se sentou ao seu lado para orientá-lo nas atividades.

A turma tem 22 alunos freqüentes. A professora tem um bom controle da sala e demonstra segurança ao falar com os alunos. O conteúdo segue uma linha temática do município que neste mês é a independência do Brasil. Chegou o intervalo e nesse dia os alunos que não vão participar da recuperação já saem para o intervalo com os objetos para ir embora, pois só ficarão os alunos com dificuldade de aprendizagem ou que não atingiram a média mínima do mês que é 5,0. O aluno não irá participar da recuperação deste mês porque acabou de chegar e ainda está num processo diferente de aprendizagem. A professora justifica que no próximo mês, de acordo com a produtividade dele será avaliado a necessidade de fazer ou não a recuperação. Após o intervalo de recreio retornaram para sala de aula apenas os alunos de recuperação e também foi para casa, então encerrei minha observação nessa sala.

OBSERVAÇÃO NA SALA DO 2º ANO FUNDAMENTAL – VESPERTINO

1) Aluno com Deficiência Intelectual - 16 anos

Entrei na sala logo após o sinal. Os alunos chegaram eufóricos e a tarde está muito quente. Todos foram logo procurando seus lugares à coordenadora pedagógica avistou para professora regente que eu estaria fazendo uma observação do aluno (DI) durante a aula de hoje até o intervalo para o recreio. O aluno nasceu com hidrocefalia, usa válvula e teve meningite quando criança.

A professora pergunta se todos estudaram para prova de Artes e Educação Religiosa e os alunos respondem que sim inclusive o aluno DI. Esse aluno está no 2º ano do ensino fundamental por que não está alfabetizado, embora tenha 16 anos de idade e seja um rapaz maior que os demais alunos, não é de grande estatura. O aluno possui laudo de deficiência intelectual e apresenta dificuldades acentuadas no processo ensino aprendizagem e também possui limitação motora do lado direito, mas isso não o impede andar ou usar a mão direita, apenas esta mão é um pouco limitada nos movimentos motores finos. Hoje, como é dia de avaliação a professora distribui para todos, as provas e também para o aluno DI. Ele recebe a prova e olha e começa a fazer alguns rabiscos e letras deformadas, mas, quando vê que pode colorir o desenho que está na prova fica mais animado. O aluno permanece na carteira como os demais alunos e demonstra ser tranquilo. A professora relata que o aluno DI tem bom relacionamento com os colegas e isso é recíproco por parte dos colegas também. Quando a professora faz a leitura de uma questão de sua prova ele pega sua avaliação e fica olhando como que se tentasse entender a orientação que está sendo feita. O aluno já está há dois anos nessa escola e antes freqüentava a APAE, ele reconhece cores primárias, alguns números, seu nome, aprendeu a usar e a preencher o calendário (dia da semana e mês) e também o calendário do tempo (sol,

chuva, frio, calor). Esse aluno está com a professora desde que veio para essa escola.

A turma da professora é bastante tranqüila, perguntam sempre que não entendem uma atividade. O aluno sempre se manifesta quando alguma coisa o incomoda ou lhe chama a atenção. Observei que quando um colega que senta mais à frente conversou e se virou para trás durante a prova, o aluno imediatamente chamou a professora para relatar que tal colega estava conversando. O aluno está sempre ligado nos acontecimentos dentro da sala. A professora sempre atende quando ele lhe chama e fala que ele sempre tem um ajudante do dia e que ele gosta de ter um ajudante e os colegas disputam quem vai ser o ajudante do aluno DI naquele dia. Isso demonstra um relacionamento muito natural entre todos na sala de aula. A professora é bastante tranqüila para falar com os alunos. Por vezes o aluno parecia estar curioso com minha presença em sala e se virava para me olhar, pois eu me sentei bem no fundo e atrás de sua carteira.

O aluno fala que terminou a prova quando vê que os demais colegas estão entregando para professora suas provas. A professora também recolhe a avaliação dele. A professora me mostra a avaliação do aluno, vejo que ele conseguiu escrever seu nome e o da professora. A professora fez uma leitura de toda a avaliação antes de iniciar e depois não mais auxiliou na carteira nem mesmo com o aluno DI. Nesse caso como ele tem dificuldade de aprendizagem observei que ele ficou perdido, mesmo não sendo alfabetizado penso que uma orientação mais individual seria importante, pois a orientação no geral não consegue atingir o aluno, talvez por isso ele tenha apenas conseguido escrever seu nome e colorir o desenho da prova. A professora me falou que não o avalia da mesma forma que os demais e que valoriza o que ele fez e acrescenta algum tipo de incentivo por escrito na prova e que sempre usa de relatórios para avaliá-lo. Ela também diz que o aluno tem melhorado na aprendizagem e que durante as aulas oferece atividades diferenciadas para o aluno DI mas todas dentro do tema das aulas.

A escola oferece AEE no contra-turno mas a professora fala que ele não é freqüente nessas aulas.

Ao terminar a avaliação foi servido o lanche em sala, e o aluno DI lancha com os colegas. Após o lanche a professora dá sequência à aula e trabalha a interpretação do Hino Nacional que faz parte o tema sobre a independência trabalhado neste mês de setembro. A professora faz perguntas e os alunos respondam oralmente e em seguida pede para que todos cole o texto no caderno de português e às copiem do quadro os exercícios. O aluno consegue colar o texto no caderno, mas não consegue copiar do quadro e nesse instante entra em ação o ajudante do aluno que começa a ditar as letras para ele e às vezes copia o exercício para ele. Quando a professora faz correção no quadro e pede a participação dos alunos, o aluno DI fica calado e não responde.

Nesse momento os alunos saíram para o intervalo do recreio.

OBSERVAÇÃO NA SALA DO 1º FUNDAMENTAL – VESPERTINO

1) Aluno com surdez – 7 anos de idade

Entrei nessa sala às 13:30 horas e a professora regente já havia iniciado a programação do dia. Ela estava falando do tema do mês que é a Pátria. O aluno com surdez tem 7 anos de idade, está na sala de 1º ano sem intérprete e percebe-se que a professora não tem conhecimento de Libras para ajudar o aluno. O aluno fica sentado em sua carteira observando com o olhar os movimentos da professora e dos colegas em sala. Não tem como o aluno participar da aula sem a ajuda de um intérprete. Esse aluno consegue entender os colegas com movimentos gestuais. A professora começa a fazer uma interpretação oral do Hino Nacional e os alunos participam da aula, mas ele está alheio ao que se passa na aula. Ele se levanta e comunica com os colegas e percebe quando os colegas estão respondendo a uma pergunta e quando os alunos levantam a mão para responder ou perguntar algo para professora e fica olhando atento e tentando entender o que está acontecendo. A professora propõe aos alunos que façam uma viagem imaginária pela história do Brasil à medida que ela vai relatando os fatos e não há nenhuma ação proposta para esse aluno, então ele percebe que as crianças estão se movimentando porque a professora para contar a história distribui material entre as crianças para a construção de um barco que faz parte da história dos portugueses chegando ao Brasil e corre até a mesa e quer saber o que está acontecendo e a professora entrega para ele uma folha de papel igual a dos demais alunos e ele fica aguardando a orientação para a atividade. A professora passa a instrução para ele na carteira e ele entende e começa a construir seu barquinho com tranquilidade. A sala está em grande euforia para construção dos barcos de papéis e o aluno quer participar de tudo, a professora vai até sua carteira e o ajuda nas dobraduras e em seguida a professora orienta para ele pintar os barcos usando as cores da bandeira e ele escolhe primeiro o verde e começa a colorir seu barquinho assim como as demais crianças. A sala tem 27 alunos e tem um espaço bom, com boa claridade e ventilação também. A escola é nova tem apenas três anos de construção e foi projetada dentro de um padrão bem melhor do que as escolas mais antigas que não tem nenhuma estrutura de acessibilidade.

A professora me relata que tem procurado cursos de Libras para aprender usar a língua de sinais com o aluno com surdez e também a ensiná-lo em Libras, mas não conseguiu para esse semestre. Também relata que a professora de AEE da escola tem ajudado na questão de Libras e também ao atender o aluno tem ensinado a ele a língua de sinais, mas que a família não tem nenhum comprometimento com a criança na escola. Quem traz e busca o aluno na escola é um irmãozinho pouco maior que ele, pois a mãe trabalha fora o dia todo e os filhos ficam só em casa. Essa é uma realidade da maioria das crianças de periferia ou bairros distantes do centro. A professora falou-me que a escola chamou a mãe para conversar e incentivá-la a levar o filho no contra-turno no CEMAD para atendimentos de fonoaudiologia e português para surdo mas a resposta da mãe foi: *“se essa escola começar com muito enjôo vou tirar esse menino da escola”*. Percebe-se pelos relatos que a família, especialmente a mãe precisa de ser trabalhada para uma tomada de consciência à respeito da responsabilidade com esse filho, pois só a escola agindo não vai ser possível ajudar esse aluno na vida.

A professora coloca no quadro negro uma cartolina com desenhos do mar e pede para que cada criança escreva uma frase no barco dizendo o que eles desejam para todos os brasileiros e em seguida cole os barquinhos sobre o desenho do mar, como se os barcos estivessem navegando para o Brasil e o aluno, que não está alfabetizado apenas observa e como sempre aguarda que a professora venha até sua carteira. Às vezes ele fica meio sonolento e se dobra na carteira. A turminha é bastante falante e agitada. A professora distribui uma atividade impressa para os alunos e o aluno com surdez recebe uma atividade com as instruções em Libras, ele não gosta muito e quer fazer a mesma atividade que os colegas estão fazendo, porém ele ainda não lê, apenas copia repetindo o que está vendo e a professora fala que dessa forma ele ficaria prejudicado por isso as atividades são diferenciadas quanto à instrução. As atividades do aluno com surdez são coladas no seu caderno. Enquanto a professora corrige a atividade que foi entregue aos demais alunos, o aluno com surdez faz sua atividade e começa a colorir os desenhos que aparecem na atividade. Nesse momento foi servido o lanche e o aluno com surdez gosta muito do lanche servido na escola. No pátio durante o intervalo tenta se entrosar com os

colegas mas se perde nas brincadeiras por não entender tudo que se passa. Nem sempre os colegas tem paciência de brincar com ele.