FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

CLEYDLENNE COSTA VASCONCELOS LOPES
THACYANNE LIMA COSTA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO **REGULAR**: um enfoque no município de Chapadinha-MA

Chapadinha
2016

CLEYDLENNE COSTA VASCONCELOS LOPES
THACYANNE LIMA COSTA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO **REGULAR**: um enfoque no município de Chapadinha-MA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Ms. Francinalda Araújo e Silva.

Chapadinha
2016

Lopes, Cleydlenne Costa Vasconcelos

Desafios e perspectivas da educação inclusiva no ensino regular: um enfoque no munícipio de Chadinha-MA/Cleydlenne Costa Vasconcelos Lopes;Thacyanne Lima Costa.- Chapadinha, 2016.

69 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia - Faculdade do Baixo Parnaíba, 2016.

CLEYDLENNE COSTA VASCONCELOS LOPES
THACYANNE LIMA COSTA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO **REGULAR**: um enfoque no município de Chapadinha-MA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia

Aprovada em 08/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Francinalda Araújo e Silva
Profª. (Orientadora)

Marcu Aurelio da Silva
(1° Examinador)

Enir Ferreira Lima
(2º Examinador)

A Deus, nosso guia e orientador maior.

Aos nossos pais, pela educação e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por nos fortalecer diante das dificuldades.

A todas os gestores e professores das escolas-campo pela disponibilidade e informações prestadas a este estudo.

A Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha - MA e seus representantes pelas contribuições com o fornecimento de documentos e entrevistas.

Aos responsáveis pelas crianças com deficiência pela confiança e presteza durante a pesquisa.

E a todos que contribuíram de forma direta e indireta para a elaboração deste trabalho monográfico.

“Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido”.

Rubem Alves

RESUMO

Os desafios e perspectivas da educação inclusiva no ensino regular: um enfoque no município de Chapadinha – MA. Mesmo depois de muitos avanços no âmbito educacional ainda se percebe atitudes exclusivistas no ambiente escolar. Isto é o reflexo da história de uma escola que foi caracterizada pela visão da educação privilegiada a certos grupos, uma exclusão que foi corroborada nas práticas educacionais e políticas reprodutoras da ordem social. O movimento mundial pela inclusão é uma ação pedagógica, cultural, social e política, que busca a concretização do direito de todos os alunos a estarem aprendendo, participando de uma educação sem qualquer discriminação. Em vista disto o presente estudo objetiva conhecer os desafios e perspectivas da educação inclusiva, no que diz respeito a sua aceitação e desenvolvimento na escola, e o compromisso da comunidade escolar, estado e, principalmente no município, no que diz respeito a garantia de oferta e qualidade de ensino. Participaram da pesquisa 12 professores e 03 gestores da rede municipal de ensino de Chapadinha - MA, 01 representante da coordenação de Educação Especial do município e 01 responsável por um aluno com deficiência. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários e entrevistas. Os resultados obtidos apontam que por a educação inclusiva ser uma tarefa complexa, devido às atitudes exclusivistas que permeiam o âmbito escolar, esta educação ainda é uma realidade distante das escolas municipais de Chapadinha - MA. Ainda há muito a se fazer, principalmente no que diz respeito à formação profissional dos que trabalham com essas crianças, a parceira entre família e escola e a estrutura física para receber estes alunos. Mas é importante enfatizar as ações que o município vem desenvolvendo na perspectiva de alcançar uma educação inclusiva, com destaque ao trabalho realizado pela equipe de coordenação da Educação Especial do Município.

Palavras- chave: Inclusão. Formação Profissional. Deficiências. Sensibilização. Conscientização.

ABSTRACT

The defiances and prospects of inclusive education in regular education: a focus in the municipality of Chapadinha - MA . Even after many advances in the education scope still perceives exclusivist attitudes in the school environment. This reflects the history of a school that was characterized by the sight of privileged education to certain groups, an exclusion that was corroborated in educational practices and breeding of social policies. The global movement for inclusion is an educational, cultural action, social and political, that seeks the realization of the right of all students to be learning, participating in an education without any discrimination. As a result the present study aimed to identify the challenges and prospects of inclusive education, regarding their acceptance and development in school, and the commitment of the school community, state, and especially in the city, as far about the offer assurance and quality education. The participants were 12 teachers and 03 managers of municipal education Chapadinha - MA, 01 representative of the municipality's special education coordination and 01 responsible for a student with disabilities. The instruments used in data collection were questionnaires and interviews. The results show that for inclusive education is a complex task because of the exclusivist attitudes that permeate the school environment, this education is still a distant reality of public schools in Chapadinha - MA. There is still much to do, especially with regard to vocational training of those working with these children, the partnership between family and school and the physical structure to receive these students. But it is important to emphasize the actions that the municipality has been developing with a view to achieving inclusive education, highlighting the work of the coordination team of Special Education of the County.

Keywords: Inclusive. Professional qualification. Deficiencies. Awareness. Awareness.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do censo escolar das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais de ensino..... 27

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE

CEB - Câmara de Educação Básica

CEC - *Council for Exceptional Children*

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CID - Classificação Internacional de Doenças

CNE - Conselho Nacional de Educação

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESCEMA - Escola de Cegos do Maranhão

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPAS - Ministério Previdência e Assistência Social

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SEESP - Secretária de Educação Especial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TID - Transtornos do Desenvolvimento – TIDs

SUMÁRIO

		p
1	**INTRODUÇÃO**.....	12
2	**DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA**.....	14
2.1	**Tipos de deficiências**.....	15
3.	**EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.....	16
3.1	**Políticas de Educação Inclusiva no Maranhão**.....	22
3.2	**Políticas de Educação Inclusiva no Município de Chapadinha- MA**.....	23
4	**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.....	28
5	**CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**.....	32
5.1	**Metodologia**	32
5.2	**Sujeitos**.....	33
5.3	**Material**.....	34
5.4	**Procedimentos**.....	35
6	**RESULTADOS E DISCUSSÕES**.....	36
6.1	**Educação Inclusiva na visão dos professores - Descrição e discussões dos resultados**.....	36
6.1.1	Escola locus 1.....	37
6.1.2	Escola locus 2.....	40
6.1.3	Escola locus 3.....	43
6.2	**Educação Inclusiva na visão dos gestores escolares - Descrição e discussões dos resultados**.....	45
6.3	**Educação Inclusiva na visão dos pais Descrição e discussões dos resultados**....	48
6.4	**Educação Inclusiva na visão do representante da coordenação da Educação Especial no município de Chapadinha - MA- Descrição e discussões dos resultados**.....	50
7	**CONCLUSÃO**.....	54
	REFERENCIAS.....	56
	APÊNDICES.....	63

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que tem sido alvo de inúmeras discussões no meio acadêmico. E falar em inclusão exige uma cautela desde a utilização desse termo à sua definição, principalmente quando se refere a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. É comum no âmbito escolar ser feita uma generalização do termo sem conhecimento específico das exigências ou responsabilidades que a escola precisa ter para ser considerada uma escola inclusiva. Pois apesar das múltiplas leis que estão presentes na legislação brasileira, a maioria das escolas ainda está longe de serem inclusivas.

A inclusão não se restringe ao ato de colocar o aluno com deficiente na escola, é necessário lhe dá condições de desenvolvimento cognitivo e social adequado. Partindo desse pressuposto o presente trabalho objetiva conhecer os desafios e perspectivas da educação inclusiva, considerando principalmente crianças autistas, no que diz respeito a sua aceitação e desenvolvimento na escola, e o compromisso da comunidade escolar, estado e município na garantia de oferta e qualidade de ensino. Para isso buscou-se responder o seguinte questionamento: Como tem sido a inclusão de indivíduos com deficiência nas escolas regulares da rede municipal de ensino. Destacando os desafios e perspectivas da comunidade escolar, haja vista que vários estudos apontam que a escola e seus profissionais não estão preparados para os desafios do trabalho com estes alunos. A escolha do tema deu-se na curiosidade e perspectiva das pesquisadoras em conhecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência, especificadamente autistas, na rede municipal de ensino, perante uma sociedade que se mostra preconceituosa e na maioria das vezes negligente quanto a assuntos de assistência social e educacional aos indivíduos com deficiência.

Desta forma, torna-se importante averiguar se na prática há condições favoráveis de aprendizagem, de desenvolvimento integral das habilidades cognitivas e sociais dos alunos com deficiência, e se há de fato a inclusão no âmbito escolar, e como o município de Chapadinha, em especial o órgão responsável pela educação municipal, atua em prol da inserção dos alunos com deficiência e trabalha pela qualidade do atendimento.

Os aspectos teóricos relevantes para a discussão do problema foram discutidos sobre a influência das obras dos seguintes autores: Jannuzzi (1985; 1992; 2004), Sassaki (1997), Mazzota (1982; 1990; 1993; 1996; 2005), Lago (2007), Pletsch (2009), Silva (2006), Gomes e Mendes (2010) e Alonso (2013), esta análise também teve influência de alguns documentos legais como: Constituição Federal (1988), Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Estadual de

Educação (2013), Lei Plano Municipal de Educação (2014/2024), Decreto de Salamanca (1994) e Decreto da Convenção de Guatemala (1999). Após a análise destas obras e documentos privilegiou-se inicialmente a definição de deficiência, destacando a definição apresentada pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), seguido do histórico da evolução do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil e princípios da educação inclusiva, também apresentou um exame da legislação relativa a educação inclusiva, bem como os desafios enfrentados por esta. Destacou-se no capítulo seguinte a caracterização, histórico e desafios do autismo. Após o leventmanto bibliográfico apresentado no primeiros capítulos, considerando os aspectos teóricos, prosseguiu-se a descrição da pesquisa onde foram caracterizados os aspectos metodológicos utilizados na construção da pesquisa, que se caracteriza por uma pesquisa de campo aplicada em 03 (três) escolas da rede municipal de ensino, realizada com gestores, professores, pais e 01 (um) representante da coordenação da Educação Especial do município. Na sequência apresenta-se aos resultados e discussões relativos aos dados coletados através dos questionários e entrevista.

Encerrando o presente trabalho com o capítulo destinado as considerações finais retomando os objetivos propostos, as proposições teóricas e destacando sugestões para a formação de professores e demais questões suscitadas sobre os problemas da educação inclusiva.

2 DEFINIÇÕES DE DEFICIÊNCIA

No que diz respeito à definição conceitual do que é deficiência existem imprecisões, estas variações estão relacionadas ao modelo social e ao modelo médico, e o resultado são dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido. No decorrer dos anos, a deficiência foi sendo vista de diferentes maneiras no olhar da sociedade. O termo fazia referencia à deficiência física, sensorial, cognitiva, intelectual, doenças mentais e a diversos tipos de doença crônica. Já nos últimos anos, a deficiência ganhou reconhecimento dentro dos direitos humanos.

A legislação brasileira na Lei de Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, traz o seguinte definição de deficiência:

> I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
> II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; [...]. (BRASIL, 1999, p. 01)

Percebe-se que a legislação brasileira traz a definição de deficiência fundada em avaliações médico-funcionais centradas nas características individuais. A legislação baseia-se em características funcionais e anatômicas, "determinadas a partir de critérios médicos, como aquelas que, apresentadas por um indivíduo, o elegeriam para um tratamento diferenciado, consistente em prestações positivas ou negativas por parte do Estado ou da sociedade civil" (MONTANARI, 2013, p. 03).

Ainda sobre a definição de deficiência é importante destacar que a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, apresenta uma mudança fundamental de paradigma no entendimento do fenômeno da deficiência. Em seu artigo primeiro, descreve seu propósito que é proteger e assegurar as condições de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência.

> **Artigo 1 – Propósito**
> O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.
> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2008, p. 02)

Percebe-se que há uma preocupação para que as pessoas com deficiência desfrutem plenamente de seus direitos e liberdades, de certa forma não houve a preocupação com a instituição de novos direitos, mas com a concretização dos já existentes, dando atenção as barreiras sociais que podem impedir a participação do indivíduo em condições de igualdade.

O conceito de deficiência segundo a Convenção é que este é um fenômeno social, sendo necessária a interação entre as condições pessoais e as barreiras sociais que impedem ou limitam a interação social.

> As definições da Convenção também vão além do paradigma da integração, de acordo com o qual as pessoas com deficiência deveriam se adaptar às condições de seu meio social, mudando-o para o de inclusão, pelo qual a sociedade é a principal responsável por receber adequadamente as pessoas com deficiência e dar-lhes condições para uma participação em condições de igualdade. *(*MONTANARI, 2013, p. 2).

A definição apresentada pela Convenção demonstra um interesse na valorização do indivíduo quando participante ativo de sua história, e aponta o contexto sociocultural como elemento chave para inclusão dos indivíduos com deficiência. Dessa a sociedade deve moldar-se para receber cada indivíduo com suas particularidades.

2.1 Tipos de deficiências

Para Mazzotta (1982, p.27), crianças com necessidades especiais são aquelas que, "por limitações intrínsecas ou extrínsecas, requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional a fim de que possam atingir seu potencial máximo".

O decreto de Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, traz as categorias na qual uma pessoa considerada com deficiência se enquadra:

> I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> II - deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis [...]
> III - deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

> IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...]
> V - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, p. 01)

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) 25% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, das deficiências pesquisas a mais representativa é a visual que atinge 3,6% dos brasileiros.

3. EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E PRINCÍPIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva surgiu com a Declaração de Salamanca, 1994. E consiste na ideia de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Que pode ser compreendido no ensino regular.

Contudo, a inclusão não se limita a isto, Mittler (2003, p.16) afirma que:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Serra (2004, p.27) também afirma que "a educação inclusiva implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania.".

Dessa forma, a inclusão perpassa a ideia de uma simples matrícula no ensino regular, é necessário que o aluno especial consiga se desenvolver, aprender e conquistar seu espaço e respeito não só no ambiente escolar como também na sociedade (PRAÇA, 2011).

Contudo, a educação inclusiva com estes princípios ainda não é o "retrato" que se encontra na maioria das escolas brasileiras, e para compreender a situação atual é preciso compreender como tem se dado este processo. A atenção educacional a pessoas com deficiência no Brasil ocorreu de forma diferente dos países europeus e norte-americanos. Principalmente no que diz respeito à fase da negligência ou omissão que, nos outros países durou até o século XVII, no Brasil, estendeu-se até o século XIX.

A história da Educação Especial no Brasil teve como marcos a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005), que representaram uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, e para conscientização e discussão sobre a sua educação, que mais tarde viria a originar a ideia de educação inclusiva. Mas apesar de representar um marco para as conquistas dos deficientes ainda era um conquista acanhada, pois atendia um pequeno número de indivíduos e se limitava a deficiências visuais e auditivas, tendo um caráter segregador dos deficientes mentais.

A deficiência intelectual só começou a receber atenção em 1887, com criação no Rio de Janeiro da “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MAZZOTTA, 2005).

Contudo o atendimento escolar a pessoas com deficiência só veio a ser discutido melhor com movimento educacional da Escola-Nova, que tinha como proposta, criar escolas diferentes das tradicionais que pouco se adequavam às transformações sociais. Os adeptos da escola-nova, como Decroly e Montessori, contribuíram para que houvesse a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais (JANNUZZI, 1992 e DECHICHI, 2001).

O ideário da Escola-Nova difundido fortemente a partir de 1920 propiciou várias reformas na educação brasileira, e abriu espaço para que vários professores psicólogos europeus viessem ao Brasil e ministrassem cursos aos educadores brasileiros, de forma a produzir mudanças nos rumos da Educação Especial no nosso País. Entre os profissionais que vieram ao Brasil, podemos destacar a psicóloga russa Helena Antipoff, que foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Antipoff também influenciou a criação e ampliação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que partir de 1945 se expandiu no país. Em 1939, Antipoff também criou uma escola para crianças excepcionais, Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Também foi adepta ativa dos movimentos que culminaram com a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, e influenciou a formação de profissionais para o trabalho com deficientes (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995 apud MIRANDA, 2008).

Mas apesar dos aspectos positivos empreendidos pelo movimento da Escola-Nova, Cunha (1988, Apud Mendes 2010) considera que estes movimentos também contribuíram para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. Pois a igualdade de oportunidades defendida passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo passo que a separação dos deficientes, passou a ser aceita pela adequação da educação que lhes seria oferecida. Trazendo poucos ganhos reais ao princípio de educação inclusiva, que defende a ideia de que a escola deve se moldar aos diferentes, na perspectiva de acolher a todos.

Apesar de não haver ainda o desenvolvimento de uma educação inclusiva propriamente dita, a partir da década de 1950, no Brasil, houve uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Identificou-se neste período cerca de 190 estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual (JANNUZZI, 1992). Neste período o

governo federal também assumiu explicitamente o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência, começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, e lançou campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências (MENDES, 1995). Destacando-se entre elas: "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro" em 1957; "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão", em 1958; "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais" em 1960 (MAZZOTTA, 1996).

Ainda na década de 1950, mais especificamente em 1954, foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, e em 1962, já havia pelo menos 16 instituições apaeanas e atualmente estão presente em todas as regiões do país, assumindo grande importância para a educação de pessoas com deficiência (MENDES, 2010).

Na década de 1960 também ocorreram iniciativas importantes para educação especial, entre elas destaca-se a promulgação da Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, de 1961, onde aparece pela primeira vez em documentos oficiais a expressão "educação de excepcionais" contemplada em dois artigos (88 e 89). Sendo esta lei o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial (Mazzotta,1990). Contudo, predominavam-se neste período as instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, que se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social. Revelando o caráter mais assistencialista do que educacional deste atendimento. Segundo Jannuzzi (1992) na década de 1960 houve grande evolução no número de serviços de assistência, sendo que em 1969 encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual. Este grande aumento da institucionalização dos serviços de atendimento a deficiente influenciou a postura da década seguinte.

Na década de 70 já se sentia a necessidade de definir as bases legais e técnico administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Neste contexto, foi criada a Lei 5.602 de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, neste momento o país vivia também sobre a influência da ditatura militar, que se instalou no país em 1964. A lei 5.602 veio alterar a organização do ensino, criando novos níveis, e quanto à educação especial a mesma trouxe o seguinte texto:

> Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os

> superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em uma análise do momento em que o Brasil se encontrava acreditasse que a Lei 5.602, apresentou um caráter mais terapêutico do que educacional (NUNES & FERREIRA, 1994), pois foi construída na perspectiva de superar os problemas do país e induzir o crescimento econômico. E o artigo 9° que trata das deficiências retrocede na compreensão de como deveria ser o atendimento do aluno com deficiência na rede de ensino, enquanto a Lei 4.024/61 previa o direito à educação dentro do sistema geral de ensino, a Lei 5692/71 veio a reforçar o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar. Além disso, Kassar (1988, apud Mendes, 2010) sugere que este artigo também propõe uma identificação entre os deficientes e os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta.

Na década de 70 chega ao Brasil o conceito de normalização, o qual apresentava uma oposição aos modelos de segregação e defendia a ideia de que as pessoas com deficiência deviam viver em condições mais normais possíveis. Este conceito apresenta uma grande afinidade com o conceito de inclusão. E assim como o conceito de inclusão o princípio da normalização não se constituiu como específico da escola, mas alcança o ambiente familiar, a formação profissional, o trabalho e segurança social (MIRANDA, 2008).

Apesar da inserção do conceito de normalização no Brasil na década de 70, o que predominava era o modelo de integração, no qual os alunos com deficiências leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbio de comportamento, deficiência mental leve) eram encaminhados para as classes especiais, onde recebiam apoio pedagógico especializado. Os alunos que apresentavam deficiências graves (deficiência moderada e severa, deficiência múltipla) eram encaminhados para as escolas especiais. Neste modelo, esperava-se que o aluno da educação especial se tornasse competente para acompanhar o ensino regular (SASSAKI, 1997), ou seja, o aluno deveria se adequar ao ensino regular e não o contrário, como é proposto pela educação inclusiva.

Ainda na década de 70, a educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974), também foi criado pelo Decreto 72.425, de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério de Educação; sendo o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial. São implantados também setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação (MATTOS, 2004). E em 1978 foi

publicada a Portaria Interministerial nº 186 em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), cujo principiou era "ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração, social" (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). Explicitando neste texto a aproximação entre as dimensões assistencial, terapêutica e educacional, contudo a educacional ainda não era prioritária e predominando ainda o caráter assistencialista.

Em 1982 a Assembleia Geral das Nações Unidas lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, o qual recomendava que "quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal". Esta recomendação passou a permear as políticas para a área no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988.

Kassar e Rebelo (2011) evidenciam as primeiras ações que buscavam atingir tal recomendação, a Portaria nº 69/86, publicada pelo CENESP, apontava a educação especial como parte integrante da Educação no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1986, art. 1º).

O referido documento publicado pelo CENESP lista ainda as modalidades de atendimento: classe comum com apoio pedagógico especializado; classe comum com apoio de sala de recursos; classe comum com apoio de professor itinerante; classe especial, escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 6º).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado. Além da Constituição Federal de 1988, outras iniciativas e leis foram surgindo e favorecendo a educação especial e inclusiva. A Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a nível internacional a Declaração de Salamanca, em 1994.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, levantou a bandeira da educação inclusiva ao afirmar 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". Nessa perspectiva traçaram objetivos e metas para que os sistemas de ensino viesse a favorecer o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais, pondo em destaque os principais desafios, que tal educação deveria enfrentar como: déficit na oferta de matrículas

para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no intuito de estabelecer um sistema de ensino inclusivo, já proposto pelo PNE. Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", na expectativa de difundir a importância da educação inclusão, e também reafirmar o direito e os benefícios da inserção de alunos com deficiências no ensino regular.

A LDBEN, em seu artigo 4º inciso III afirma também: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996, p. 2). Segundo Lago (2007) o termo "preferencialmente", tem sido entendido como facultativo, e interpretado que se não for possível a inclusão no ensino regular, os indivíduos com deficiências deveram serem encaminhados a escolas especiais. No entanto, a compreensão deveria ser de adequação das escolas de ensino regular para atendimento adequado de indivíduos com deficiências, ou seja, um "atendimento especializado" dentro das escolas de ensino regular.

Em 2006 foi aprovada pela ONU "A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", a qual propôs medidas para assegurar um sistema de educação inclusiva, e estabeleceu que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24, inciso 2).

Dessa forma, estabelece aos países membros, como é o caso do Brasil, que o sistema de educação inclusiva deve ocorre em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento da pessoa com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu respectivo Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional em 2008 pelo decreto legislativo nº 186/2008.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como um dos eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Bem como reafirma a necessidade de superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Em 2008 é lançada “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular.

Considerando todas as discussões quanto à educação inclusiva Batalha (2009) afirma que esta tem com pressuposto o paradigma educacional da ‘Escola para todos’. Com a finalidade de assegura igualdade de oportunidades e aceitação a diversidade, removendo as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais pleno.

3.1 Políticas de educação inclusiva no Maranhão

Ao decorrer da história da educação no Brasil e também no estado do Maranhão, ocorreram muitas ações e fatos políticos que contribuíram para as conquistas nas práticas atuais no âmbito escolar. A realidade econômica do estado fez com que as ações pertinentes para uma educação inclusiva se restringissem ainda mais, caracterizado pelos piores índices de desenvolvimento humano devido o alto grau de pobreza de sua população, essas ações inclusivas se restringiram a capital maranhense. As primeiras iniciativas de atendimento a pessoa deficiente originou-se de instituições privadas, que atendiam alunos provenientes de famílias com o poder aquisitivo mais favorável. E aqueles que não podiam pagar esse atendimento educacional especializado contavam com ações beneficentes e de apoios da igreja. (RIBEIRO, 2003)

Sobre estas ações Ribeiro (2003) destaca que

> [...] podem -se identificar ações educacionais direcionados aos deficientes visuais no Colégio Conceição de Maria em São Luis na década de 50. Ainda no âmbito privado, lembra da instalação de uma classe especial para cegos em 1964, que serviu

> anos mais tarde de base para a criação da Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) no bairro do Bequimão, hoje localizado na Vila Luizão e atrelado ao poder público. No âmbito público, a experiência de educação especial teve início com o atendimento a alunos com deficiência auditiva em 1966, na Escola Modelo Benedito Leite e na Escola Sotero dos Reis, com atendimento a deficientes visuais. (p. 04)

Para Lima (2005) a Educação Especial no estado do Maranhão só foi oficializada em 1969, através da Portaria Nº 432/96, da Secretaria de Educação do Estado, onde foi criado o Projeto de Educação dos Excepcionais, que foi responsável pela implantação do Programa de Educação Especial nas escolas públicas estaduais.

De acordo com dados expostos no Plano Estadual do Maranhão, apenas 24,97% da população de 1.641.404 apresenta algum tipo de deficiência e afirma que "para haver a inclusão educacional desta parcela da população maranhense, de fato, o ambiente escolar deve ser modificado, as barreiras arquitetônicas e atitudinais precisam ser eliminadas." (BRASIL, 2013, p.28).

3.2 Políticas de educação inclusiva no Município de Chapadinha - MA

A partir da investigação documental realizada com o Plano Municipal de Educação de Chapadinha 2014/2024 e dos resultados preliminares do Censo Escolar de 2015, pode-se chegar as seguintes constatações: o Plano Municipal de Educação de Chapadinha (PME) 2014/2024 apresenta um tópico relativo à Educação Especial, que estabelece a promoção desta modalidade de forma sistemática nos diferentes níveis de ensino, com vagas garantidas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiências dos alunos. Ressalta ainda, que a articulação e cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Rublescki (2004) corrobora com a importância deste trabalho cooperativo e destaca que é possível a inclusão no ensino regular, mas que esta deve estar pautada desde a flexibilização de procedimentos relativos as várias dimensões escolares até mudanças direcionadas as ações pedagógicas, as quais necessitam de um apoio interdisciplinar. O PME destaca também que a ação educativa não pode ser homogênea precisando ser uma educação interessante e desafiadora com flexibilidade para atender as múltiplas situações. Isto entra em acordo com o que diz Silva (2009) ao afirmar que: para que a escola seja verdadeiramente de todos à classe homogênea terá que ceder lugar a classe heterogênea e para tanto serão necessário transformações curriculares, metodológicas e organizativas.

A fim de se conquistar esta educação inclusiva pautada nas características acima citadas o PME estabelece uma meta e várias estratégias para a década de 2014 a 2014.

> **META 5: Ampliar o atendimento educacional aos estudantes, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do Sistema Público de Ensino.**
> **ESTRATÉGIAS:**
> **5.1** Levantar dados bem como laudos que comprovem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem e informa-los no censo escolar.
> **5.2** Formar equipe multiprofissional e interdisciplinar itinerante, em até um ano, para vivenciar a realidade escolar, criar protocolos de identificação das necessidades reais das escolas para que se promova a inclusão tanto em estrutura física, como profissional e recursos pedagógicos.
> **5.3** Identificar programas estaduais e federais que viabilizem a implantação de uma educação inclusiva.
> **5.4** Envolver as famílias nas orientações e capacitações afim de promover a inclusão além dos "muros da escola".
> **5.5** Criar o dia municipal do dia da criança com deficiência, tendo como data sugerida o dia 11 de outubro, visando sensibilizar a sociedade para promover a inclusão e eliminar a discriminação.
> **5.6** Realizar projetos de sensibilização e orientação que envolvam toda a comunidade afim de eliminar a discriminação e exclusão.
> **5.7** Elaborar e executar um projeto piloto que deverá ser atuante no primeiro ano de vigência deste plano, visando atender as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais e EJA, constando uma sala de recursos em uma escola de cada modalidade com profissionais capacitados, devendo ser ampliado este numero, a partir de então, na razão de uma sala anualmente para cada modalidade.
> **5.8** Participar em regime de colaboração com a secretaria de saúde da aplicação e triagem de acuidade visual, auditiva e odontológica nas instituições de educação infantil e ensino fundamental, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças.
> **5.9** Estabelecer, a partir do terceiro ano de vigência deste plano, padrões mínimos de qualidade e de infraestrutura (rampas, adaptações de portas e banheiros, corrimão, sinalização, etc), bem como disponibilizar um cuidador para cada grupo de 05 crianças na mesma escola para o recebimento de alunos com deficiência.
> **5.10** Garantir capacitação de equipe para atendimento especializado em salas de recursos para 50% das escolas em três anos e 100% em cinco anos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e MEC.
> **5.11** Organizar, no município em parceria com áreas da saúde e assistência, programas destinados à ampliar a oferta de estimulação essencial (interação educativa adequada) para crianças com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas ou regulares de educação infantil especialmente em creches até o último ano de vigência do PME.
> **5.12** Garantir formação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e BRAILE, para profissionais das escolas do sistema municipal de ensino, em parceria com a secretaria estadual de educação.
> **5.13** Implantar em regime de colaboração, com a União e Estado, salas de recursos, nas escolas da rede municipal, garantindo os materiais pedagógicos e equipamento tecnológico acessíveis para o funcionamento das mesmas sendo 50% das escolas no prazo de 3 anos e 100% até o termino da vigência deste plano. (PME, 2014, p. 39-41)

A quinta meta do PME, reconhece a necessidade de ampliação do atendimento educacional aos estudantes com deficiência, o reconhecimento desta necessidade possibilita o

município planejar ações na perspectiva de solucionar os problemas educacionais do munícipio, bem como demonstra a sensibilidade dos gestores para com este grupo de pessoas que ao longo da história tem sofrido com a exclusão. Neste sentido, várias estratégias foram traçadas e vem sendo concretizadas. O estudo de campo do presente trabalho permitiu comprovar isto, a partir do diálogo com o gestor e da entrevista com o representante da coordenação de Educação Especial do município, visto que as estratégias 5.1, 5.2 e 5.5 já estão em desenvolvimento. Também destaca-se que a estratégia 5.13 é uma perspectiva para 2016, já que o levantamento de dados proposto na estratégia 5.1 já se encontra em fase de conclusão. Compreendendo-se os desafios e a realidade do município a coordenação de Educação Especial segue com suas estratégias a fim de se alcança a meta 5 do PME.

Contudo, a coordenação não deixa de destacar as dificuldades e os desafios para a aplicação das estratégias, dentre os desafios, destaca-se o aspecto financeiro decorrente da crise que o Brasil se encontra.

É importante destacar, também, o significado dessas estratégias no âmbito da educação inclusiva, pois estas abrangem alguns dos requisitos fundamentais para se alcançar essa educação. A estratégia 5.6, a exemplo, propõe "realizar projetos de sensibilização e orientação que envolvam toda a comunidade afim de eliminar a discriminação e exclusão". Segundo Capellini (2003), o desconhecimento representa um obstáculo para que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais, ressalta ainda que a informação possibilita o processo de inclusão educacional, e diversos procedimentos e atividades podem ser realizadas no âmbito educacional visando minimizar o preconceito e promove a construção de uma escola inclusiva. Em concordância deste pensamento Dutra & Gribolki (2005) destacam também que um dos desafios da educação inclusiva é a informação e participação da família e ampliação da sensibilização da comunidade e formação de rede de apoio à inclusão. Assim o PME se propõe com a estratégia alcançar a comunidade proporcionando a integração dos indivíduos com deficiência e a redução da exclusão.

A estratégia 5.10 traz, também, um aspecto tocando no que diz a educação inclusiva. Explicita que deve-se "garantir capacitação de equipe para atendimento especializado em salas de recursos para 50% das escolas em três anos e 100% em cinco anos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e MEC" (p.41). Contudo, apesar de discutir sobre a capacitação, este enfoque é limitado, visto que incentiva a capacitação de equipe para atendimento especializado somente em sala de recurso, mas não traz propostas para a capacitação de professores nas salas de ensino regular que é uma necessidade gritante na perspectiva de educação inclusiva. Pois os professores de ensino regular, na maioria dos

estudos, inclusive no presente, relatam seu despreparo e grandes dificuldades para lidar com os alunos especiais. Assim “a metodologia dos programas de atualização deve considerar a prática, as experiências e o saber fazer do professor, quer dizer, é preciso considerá-lo protagonista no contexto em que atua”. (ALONSO, 2013, p. 01).

Os resultados preliminares do censo escolar de 2015 apresentam o número de alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados em escolas especiais, classes especiais e incluídos (ensino regular) destacando que no município de Chapadinha no presente ano, a Educação Infantil (Pré- escola) conta com 09 matrículas na zona urbana e 01 na zona rural; no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) conta com 182 crianças matriculadas, sendo 149 na zona urbana e 33 na zona rural e na modalidade de ensino EJA conta com 07 (sete) no Ensino Fundamental, zona urbana (**Tabela 1**).

Contudo não se conseguiu dados precisos quanto ao número exato de crianças com deficiência que se encontram matriculados na rede regular de ensino. Os dados fornecidos pelo representante da coordenação de Educação Especial do munícipio de Chapadinha apontam que apenas 62 crianças foram informadas no censo escolar de 2012 e, em contraposição as esses dados, esta mesma coordenação afirma que o levantamento que se iniciou em 2013 e está sendo feito nas escolas da rede municipal de ensino, que a mesmo coordena, já contam com um número superior a 1000 crianças.

De acordo com o último censo do IBGE (2010) existe no Brasil em torno de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, destes em torno 6,6 milhões estão no estado do Maranhão. Considerando a população total do Brasil o percentual de deficientes atinge em torno de 25% da população nacional. Do total de deficientes 7,53% corresponde a população na faixa etária de 0 a 14 anos, 24, 94% na faixa etária de 15 a 64 anos e 67,73% na faixa etário de 65 ou mais anos. Com esses dados é possível perceber que quanto maior a faixa etária, maior o percentual de deficiência. Isso pode ocorrer em decorrência do envelhecimento que leva a alguns transtornos, e o menor número na faixa de 0 a 14 anos ocorrer em decorrência de um diagnóstico tardio para algumas deficiências

Considerando os percentuais em nível de Brasil, é possível fazer uma previsão da população chapadinhense com algum tipo de deficiência. Sabendo que população total de Chapadinha é em torno de 74.000 habitantes, sabendo ainda que 25% da população brasileira é atingida por alguma deficiência (IBGE, 2010), pode-se supor que aproximadamente 18.500 pessoas desta cidade podem ter alguma deficiência, se este número for condizente com a realidade pode-se dizer ainda que, considerando novamente os dados Brasil 7,53 % deste número encontram-se na faixa etária de 0 a 14 anos, o que representaria um número em torno

1.393 crianças com deficiências no município. Esta previsão parece aceitável considerando o relato da coordenadora da Educação Especial do município que em seu levantamento nas escolas de ensino regular do município já diagnosticou mais de 1000 crianças.

Tabela 1- Resultados do censo escolar referentes a matricula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério) e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidade da Federação Municípios	Matrícula inicial											
	Educação especial (Alunos das Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I		
Municipal Urbana	0	0	9	0	56	47	36	10	0	0	7	0
Municipal Rural	0	0	1	0	14	12	0	7	0	0	0	0
TOTAL	0	0	10	0	70	59	36	17	0	0	7	0

Fonte: Censo escolar, 2015

Legenda: P- Parcial; I- Integral

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos grandes desafios da educação inclusiva é a capacitação de professores. Tanto que existe uma longa discussão sobre a necessidade da revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores. A Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria incutir em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência. E afirma que a "preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas" (Declaração de Salamanca,1994, p.37)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996, p. 1) em seu Art.59 estabeleceu perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

> a) Professor de classe comum capacitado – comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
> IV – atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.
> b) Professor especializado em Educação Especial – Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:
> – Identificar as necessidades educacionais especiais;
> – Definir e implementar respostas educativas;
> – Apoiar o professor da classe comum;
> – Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
> – Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

A educação inclusiva veio impor vários desafios à formação de professores: exigindo uma formação teórica sólida com a compreensão dos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que preparam para prática; e para lidar com as diferenças, ou seja, a diversidade no ensino regular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) afirmam que a formação e a capacitação docente são essências ao sistema educacional, para atender os objetivos do diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando o aspecto inclusivo. Reafirmando mais uma vez a importância de uma formação adequada aos professores, para que a educação inclusiva se concretize.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000) veio apontar a necessidade de uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores para que haja um melhor preparo destes profissionais a fim de cumprirem as exigências do desempenho do papel docente, como colocar em prática a

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, de forma que o professor assuma e saiba lidar com a diversidade existente entre os alunos.

A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de Setembro 2001, que em seu Parágrafo 4º, veio estabelecer que aos "professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (p.78).

Acredita-se que a formação adequada de professores seja um requisito fundamental para a promoção da educação inclusiva, haja visto que, vários estudos mostram que os professores de modo geral não estão ou não se sentem preparados para receber um sala de aula alunos com necessidades especiais (CASTRO 2002; GLAT et al., 2003; TONINE & COSTA, 2005)

Para Pletsch (2009, p.148)

> [...] o grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Neste trecho Pletsch (2009) enfatizando que a formação do professor tem o desafio de preparar os professores para lidar e refletir sobre situações complexas do ensino, de maneira que possa contribuir com a educação de maneira significativa, favorecendo os o desenvolvimento de todos os indivíduos, em suas diversidades.

O *Council for Exceptional Children* (CEC) estabelece habilidades e competências necessárias aos professores para a prática da educação inclusiva. Entre elas, pode se destacar: a valorização das potencialidades de aprendizagem de cada um; reafirmar a aprendizagem como processo individual, controlado por cada aluno a partir de influencias de sua história pessoal e social; desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem; estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem; avaliar permanentemente as aprendizagens; avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, diminuindo a discriminação entre eles; (VALE; GUEDES, 2003 apud PLETSCH, 2009). Com o domínio destas habilidades e competência, pelos professores, espera-se alcançar o ideal de escola inclusiva, onde os educadores estarão aptos a

compreender e lidar com perfil de cada aluno, e contribuir para o seu desenvolvimento, respeitando e apoiando a diversidade.

Lago (2007) aponta a necessidade de tomada de consciência do professor sobre sua prática, destacando que o professor precisa colocar-se na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades, para poder facilitar a socialização destes alunos e sua participação nas atividades em classe. Assim o professor também precisa estar disposto para aceitar e compreender os obstáculos a serem enfrentadas ao longo da carreira de educador, e deve buscar preparar-se para os desafios. A partir de estudos de caso a autora também constatou que a concepção de inclusão formulada pelas professoras não é resultado direto de uma formação específica, mas sim resultado de experiências vividas e valores constituídos a partir do convívio com crianças portadoras de necessidades especiais. E que os professores constituem suas estratégias de trabalho a partir da relação que têm com os alunos. Estas estratégias se caracterizam principalmente pela flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, que são pautadas segundo os interesses e facilidades da criança com necessidades especiais, visando a incentivar sua participação e interação com os colegas.

Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza o papel do ato reflexivo do professor na sua capacitação profissional, a dizer que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Lago (2007) chegou também a esta conclusão com seu estudo ao perceber que a concepção de inclusão formulada pelas professoras não é resultado direto de uma formação específica, mas, entre outras coisas, resultado de experiências vividas. Neste contexto, Jesus & Effgen (2012) também defendem ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente.

Dessa forma, percebe-se que a adaptação dos currículos nos cursos de formação inicial, assim como cursos de formação complementar, e tomada de consciência e a reflexão do professor sobre sua prática e necessidades de seus alunos são fundamentais, para que a educação inclusiva seja alcançada. Contudo, é preciso lembrar que a capacitação dos professores é apenas um dos pontos a serem considerados quando se fala de educação inclusiva. Pois, além disso, também é preciso ter uma escola fisicamente adaptada, além da contribuição da gestão escolar, e demais profissionais da escola, como pessoal administrativo,

psicólogos e terapeutas e dos profissionais da saúde que colaboram com o tratamento dos indivíduos com deficiência. E também é importante o apoio da família e dos órgãos governamentais, tanto em nível municipal, como estadual e federal. O trabalho em conjuntos é de grande importância para o sucesso da educação inclusiva e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

5. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa do presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que objetiva conhecer os desafios e perspectivas da educação inclusiva, considerando sua aceitação e desenvolvimento na escola, e o compromisso da comunidade escolar, e órgãos governamentais, no que diz respeito a garantia de oferta e qualidade de ensino. Quanto à abordagem caracteriza-se como uma pesquisa de cunho tanto quantitativo quanto qualitativo. Quanto aos fins a pesquisa é explicativa, visando esclarecer os fatores associados a inclusão ou exclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Quanto aos meios de investigação a pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo, uma vez que realizou-se uma investigação empírica na escolas, através da coleta de dados por questionários e entrevistas pelos quais buscou-se identificar os desafios e perspectivas da educação inclusiva, enfatizando a inclusão de alunos autistas no ensino regular, compreendendo como se dá sua aceitação e indiretamente seu desenvolvimento na escola, além de considerar o compromisso da comunidade escolar, família e município, na garantia de um atendimento às necessidades dos indivíduos com deficiência.

Compreendendo-se que o indivíduo com deficiência necessita de uma educação verdadeiramente inclusiva, que consiste em um redimensionamento em todos os aspectos desde a estrutura física da escola até uma mudança completa nas atitudes e percepções dos educadores, família, e instituições governamentais. Para que assim o aluno com necessidades especiais consiga aprender e conquistar seu espaço na sociedade, provido de respeito e dignidade.

5.1 Metodologia

Para coleta de dados utilizou-se questionários e entrevistas. O questionário é um instrumento de pesquisa aplicado principalmente nas áreas de sociais e humanas. Gil (1999, p. 128) destaca que esta técnica tem “por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Desta forma é uma técnica importante quando se deseja coletar informações da realidade escolar, como se propõe nesta pesquisa. Esta técnica também apresenta vantagens de não expor o indivíduo que está sendo questionado à influência de opiniões alheias, uma vez que o individuo tem a liberdade de responder o questionário sem a presença do pesquisador. Respondendo no momento e local

que lhe for mais conveniente, e também traz uma segurança ao participante da pesquisa pelo fato das respostas não serem identificadas (em razão do anonimato), consequentemente isso promove uma maior liberdade nas respostas. E apesar das limitações é uma técnica útil e rápida na obtenção de dado e informações (GIL, 1999).

Assim como o questionário, a entrevista é também uma técnica utilizada na investigação social. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um instrumento por excelência na investigação social. Que permite a determinação de opiniões, sentimentos, averiguação de fatos, descobertas de planos de ação, conduta atual ou do passado, e motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. As principais vantagens desta técnica são a maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir perguntas, formular de maneiras diferentes, especificar alguns significados, como garantia de estar sendo compreendido; maior oportunidade de condutas, atitudes, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos, etc.; outra vantagem é poder ser aplicado em todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.

Para análise e discussão dos dados coletados a partir dos questionários e entrevistas, contou-se também com pesquisa bibliográfica. Pois esta permite fazer um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, destacando-se os de maior relevância para o tema em estudo. A pesquisa bibliográfica oferece também a oportunidade do exame do tema sob um novo enfoque ou abordagem, produzindo conclusões inovadoras.

5.2 Sujeitos

O estudo contou com a participação de 12 (doze) professores e 03 (três) gestoras de 03 (três) escolas da rede municipal de ensino de Chapadinha- MA, 01 (um) representante da coordenação de Educação Especial do município e 01 (uma) mãe de aluno de uma das escolas campo, nas demais escolas não foi possível a localização ou contato dos responsáveis pelos alunos com deficiência, também foi apontado por umas gestoras que há rejeição dos pais em falar da deficiência dos filhos. Não houve seleção dos professores para responder os questionários, os que participaram foram os que estavam na escola no momento da pesquisa.

Quanto a escolha das escolas optou-se por escolas de bairros distintos, sendo uma em localização mais central e as outras duas em bairros mais periféricos em dois extremos da cidade, a fim de se ter uma visão mais geral da realidade local, no que diz respeito à educação inclusiva.

A justificativa da escolha do quadro docente para participar deste estudo, ocorreu devido a proximidades destes profissionais com os indivíduos com deficiência, e por reconhecer-se a importância destes profissionais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva eficaz. Os gestores, por sua vez, foram escolhidos em decorrência do papel primordial que estes exercem no âmbito educacional, podendo gerir o comportamento da escola em relação a educação inclusiva.

A escolha do representante da coordenação da Educação Especial para participar deste estudo deu-se inicialmente em decorrência da indicação pela secretaria municipal de educação com a justificativa de que este representante seria o mais indicado para apresentar a situação do município com relação as características, metas e desafios da educação inclusiva. Secundariamente justifica-se também a participação deste representante por seu preparo profissional para tratar do tema.

E com o intuito de compreender a relação entre escola e família foi selecionado, a partir dos dados pessoais disponíveis na escola e da aceitação a um possível questionamento sobre a deficiência de seu filho, um representante da família.

5.3 Material

Foram elaborados especificamente dois questionários para a realização desta pesquisa, sendo um direcionado para professores e outro para gestores escolares. O questionário direcionado para professores continha 12 (doze) questões, sendo cinco abertas e 05 (cinco) questões fechadas do tipo dicotômicas, sendo uma combinada com resposta aberta e 02 (duas) fechadas tricotômicas, ambas combinadas com resposta aberta. O questionário direcionado ao gestor, contou com 07 (sete) questões, sendo 02 (duas) abertas, 03 (três) fechadas dicotômicas combinadas com resposta aberta, e 02 (duas) fechadas do tipo tricotômicas.

Também foram realizadas 02 (duas) entrevistas despadronizadas ou não estruturadas do tipo focalizada, onde há um roteiro do tópico relativo ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sondando razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, uma estrutura formal. Sendo uma das entrevistas com um representante da coordenação de Educação Especial do munícipio de Chapadinha - MA e outra com um responsável por uma criança com deficiência de uma das escolas pesquisadas.

5.4 Procedimentos

A pesquisa aqui relatada foi realizada unicamente pelas duas pesquisadoras responsáveis por este estudo, tanto na distribuição quanto no recolhimento dos questionários. Os questionários foram distribuídos nas três escolas locus, no mesmo período de tempo e os professores e gestores tiveram duas semanas para fazer a devolutiva de seus questionários devidamente preenchidos.

Na realização das duas entrevistas, as pesquisadoras utilizaram gravador em apenas uma (com o responsável da criança com deficiência), na outra (representante da coordenação de Educação Especial do município) as respostas foram redigitas manualmente ao longo da entrevista.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Educação Inclusiva na visão dos professores- Descrição e discussões dos resultados

Os professores foram questionados com as seguintes perguntas: 1) O que entende por educação inclusiva? 2) Se já trabalharam ou trabalham em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais? 3) Sobre sua opinião a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular? Se considera a escola em que trabalha uma escola inclusiva? 5) Sobre sua opinião em relação as atitudes que poderiam mudar a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar? 6) Se as crianças com deficiência em sua escola sobre bullying, e ainda caso sofram quais as consequências dessa atitude no desenvolvimento e permanência dos alunos com deficiência? 7) Se o professor considera-se apto ao trabalho com pessoas com deficiência no ensino regular? 8) Se o município oferece cursos de formação voltados para o trabalhos com indivíduos com deficiência? 9) Se os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência colaboram com a escola para o desenvolvimento do aluno, se não, quais as principais falhas da família nesse processo.

6. 1. 1 Escola locus 1

Foram distribuídos 05 questionários direcionados para os docentes, destes somente 04 foram devolvidos, dentre estes, 02 (dois) não estavam completamente preenchidos, ou seja, algumas questões não foram respondidas.

Para o docente A a resposta ao primeiro questionamento (O que entende por educação inclusiva?) é a seguinte: *Integração de aulas com algum tipo de necessidade especiais*; O docente B diz que é a *possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar em beneficio de todos;* e os docente C e D, dizem que *significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar*, sendo que o docente D aprofundou sua resposta afirmando que *a educação não deve negar a dificuldade do aluno no processo de ensino aprendizagem, devendo inclui-lo, porém respeitando suas limitações.*

Em relação aos questionários aplicados na escola locus 1, pode-se tirar as seguintes conclusões: alguns professores conseguem, ainda que vagamente, definir o que é educação inclusiva, mas ainda existem aqueles que restringem esse conceito a mera interação ou beneficio educacional, porém sabe-se que a educação inclusiva vai além disso, como destaca SILVA e ARANHA (2005, p. 377) ao afirmar que uma educação para todos implica

“[...] um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido”, assim uma educação inclusiva deve atender o aluno com deficiência dando-lhe oportunidades de se desenvolver integralmente.

O segundo questionamento (Se já trabalharam ou trabalham em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais?), 100% dos professores respondeu que sim. O terceiro questionamento (Sobre sua opinião a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?), o docente A respondeu que *a intenção é boa, mas não há estrutura suficiente, ou seja, os alunos não tem o acompanhamento necessário*. O docente B concorda com o A afirmando que é *preciso o acompanhamento de pessoas capacitadas.* O docente C também considera importante, pois *as diferenças deixarão de ser vistas como problemas e serão aceitas como diversidade.* O docente D considera *ser bastante proveitoso e socializador para o aluno com limitações, pois possibilita os alunos conviverem juntos em um mesmo ambiente.*

Todos os professores da escola locus 1 disseram já ter tido alguma experiência com alunos com deficiência e concordam com a inserção destes no sistema regular de ensino, mas apontam a importância e também as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional no que diz respeito à educação inclusiva. Os fatores destacados assemelham-se com os de outros estudos, a exemplo o estudo realizado por Andrade (2009, p. 03) onde o autor expõe que “os participantes [da pesquisa realizada pelo autor] expressaram também, várias dificuldades envolvidas no sistema regular de ensino, destacando -se a discriminação social e a falta de preparo dos profissionais.”

O questionamento 4 (Se considera a escola em que trabalha uma escola inclusiva?). O docente A não considera a escola inclusiva, pois afirma que *não basta ter alunos com necessidades especiais em sala para ser uma escola inclusiva, é necessário acompanhamento adequado.* Docente B respondeu que sim, porém sua justificativa contradiz o sim, pois afirma que são raros os acompanhamentos. O docente C diz que sim, pois *considera que há um respeito as diferenças.* O docente D põe em dúvida se sim ou não pois afirma que *em relação a outras escolas digamos que sim*, e diz ainda *que a escola tem uma boa estrutura física, mas a estrutura pedagógica precisa melhorar bastante.*

Quando questionados se considerarem a escola em que trabalham uma escola inclusiva, os docentes apresentam contradição em suas respostas, em destaque os docentes B e D, pois o docente B mesmo afirmando que a escola é inclusiva, diz que são raros os acompanhamentos dos alunos com deficiência, e o docente D diz que há despreparo pedagógico para o trabalho com esse público. Considerando que todos estes docentes fazem

parte de um mesmo contexto escolar, pode dizer que há uma discrepância na afirmação destes, pode dizer ainda que, a escola pesquisada não contempla alguns dos aspectos essências para uma escola inclusiva, pois de acordo com a Secretaria de Educação Especial (2004) , a escola inclusiva é "aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, **com qualidade pedagógica**." (p. 8, grifo nosso) .

O questionamento 5 (Sobre sua opinião em relação as atitudes que poderiam mudar a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar?). O docente A e diz que *é necessário uma integração e conscientização dos alunos ditos normais, a respeito das deficiências.* O docente B e C também fala da importância da conscientização e aponta que haja *maior responsabilidade da sociedade.* Já o docente D fala da importância da estrutura física e pedagógica e formação dos docentes.

Os docentes opinaram também acerca das atitudes que podem mudar a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar, sendo que o docente A destaca ser necessária integração e conscientização dos alunos a respeito daqueles com deficiência, os docentes B e C além da necessidade de conscientização apontam a importância de se desenvolver responsabilidade social; e o docente D dá ênfase à estrutura física e pedagógica, como também a formação de professores. Com base nas informações descritas acima, percebe-se que os professores reconhecem os problemas enfrentados pela escola em relação à educação inclusiva, e apontam medidas que posam solucionar alguns destes problemas.

No questionamento 6 (Se as crianças com deficiência em sua escola sofrem bullying, e ainda caso sofram quais as consequências dessa atitude no desenvolvimento e permanência dos alunos com deficiência?), 50% dos docentes questionados dizem que não 25% diz, raramente, e 25% diz frequentemente. O docente que afirma que acontece frequentemente destaque que esta atitude tem como consequência o agravamento do processo de exclusão, pois afeta o aluno com deficiência em seu processo de ensino e aprendizagem e também em sua permanência na escola.

Em relação ao preconceito que o aluno com deficiência sofre na escola, um dos docentes afirma que acontece bullying frequentemente, enquanto os demais afirmam que não, desmontando uma clara contradição sobre a realidade da escola. Sendo que o professor que afirma haver bullying, ressalta que isto traz consequências negativas, agravando o processo de exclusão, pois prejudica processo de aprendizagem do aluno com deficiência e dificulta sua permanência na escola. Isto concorda com Dias (2013), pois segundo o autor:

> Os alunos deficientes precisam, além de enfrentar a superação de suas próprias limitações e dificuldades decorrentes de sua deficiência, ainda superar a violência

> escolar, discriminação e preconceito das outras pessoas que não o consideram capacitados ou até mesmo competentes para frequentar o ensino regular, essas ações levam ao isolamento e exclusão dessas pessoas das relações sociais. (p. 21)

No que diz respeito à exclusão destas relações pode-se destacar fenômenos de baixa frequência até casos mais extremos de evasão escolar dos alunos com deficiência.

No 7º questionamento (Se o professor considera-se apto ao trabalho com pessoas com deficiência no ensino regular?) 25% que corresponde a 01 (um) docente se considera preparado, os outros 75% não se consideram preparados, e dizem que não tiveram nenhuma formação seja na forma de disciplina ou vivência. O docente D enfatizou que sua formação inicial (graduação) não lhe preparou pedagogicamente e psicologicamente para lidar com tal situação.

No questionamento 8 (Se o município oferece cursos de formação voltados para o trabalhos com indivíduos com deficiência?) 50% dos docente se abstiveram da resposta, 25% disse que sim e 25 % disse que não.

A maioria dos docentes da escola locus 1, não se considera preparado para trabalhar com pessoas com deficiência, e justificam a resposta afirmando que não possuem uma formação específica, que de acordo com eles, deveria está inclusa na graduação. Afirmam ainda que o município não oferece cursos de formação voltados para o trabalho com indivíduos com deficiência. Com isso, faz-se necessário considerar que

> Um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que para Fávero é, justamente, o de repensar e resignificar a própria concepção de educador. Isto porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de 'contextos' educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados (Fávero, 2009, apud FILHO e MIRANDA (org.), 2012 p. 09).

O questionamento 09 (Se os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência colaboram com a escola para o desenvolvimento do aluno, se não, quais as principais falhas da família nesse processo.) 100% dos docentes questionados afirma que às vezes, sendo que o docente C diz que as vezes, mas aponta que a principal falha da família no processo de inclusão é *não participar da vida escolar dos filhos.*

Todos os professores dizem que os pais ou responsáveis dos alunos com deficiência só colaboram "às vezes" com a escola. Isso demonstra que os professores esperam que a família participe mais ativamente da vida escolar do filho. Corroborando com a necessidade apontada pelos professores alguns teóricos como Reis (2012, p 39) afirmam que "[...] família e escola, em conjunto podem promover situações complementares e

significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambos os agentes educativos".

6. 1. 2 Escola locus 2

Neste locus foram distribuídos 05 questionários direcionados para os docentes, e depois de muito persistência das pesquisadoras todos foram devolvidos devidamente preenchidos. Para os questionamentos obteve-se as seguintes respostas:

Questionamento 1 (O que entende por educação inclusiva?) o docente A entende a educação inclusiva como uma alternativa para o convívio social (*dos especiais*), e uma atitude de conscientização. O docente B diz que é um processo de adaptação física e capacitação de profissionais para atender os alunos com necessidades educativas especiais. O docente C diz que é uma educação que recebe todos sem nenhum tipo de distinção. O docente D diz que é o processo no qual as crianças com vários tipos de deficiência participam como educando nas redes regulares de ensino, com igualdade de direitos e deveres que uma criança considerada normal. O docente E concorda com o docente D.

Com relação ao questionamento 2 (Se já trabalharam ou trabalham em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais?) 80% dos docentes afirma que sim e 20% não. No questionamento 3 (Sobre sua opinião a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?) o docente afirma que *seria de grande valia para as pessoas com deficiência, mas não é agradável trabalharmos com eles, mas o motivo não é a rejeição, mas sim a complexidade dos trabalhos que e pretende desenvolver, pois não temos suporte suficiente capaz de suprir as necessidades dos deficientes e de nós educadores.* O docente B fala que é a favor desde que *os direitos e limitações dos alunos sejam respeitados.* O docente C acredita que seria *normal, mas no município é complicado pela falta de formação de professores e salas lotadas.* O docente D diz que é *muito importante pois se sentirão bem e felizes, mas é preciso propiciar um ambiente físico adequado e auxílio pedagógico aos professores.* O docente E destaca que é *difícil, é gratificante, é um processo dinâmico que está em evolução constante.... que pena que não estamos preparados.*

Os docentes da escola locus 2, definem educação inclusiva como convívio social, a preparação profissional e ressaltam ainda que é a igualdade de direitos e deveres. Por mais que esta visão seja considerável, não se pode restringir a educação inclusiva a esses aspectos. É preciso considerar ainda que a educação inclusiva "assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão".

(MEC/SEESP, 2001) A maioria dos professores afirma já terem trabalhado com alunos com deficiência, e também considera importante a presença deste nas salas de ensino regular. Porém, ainda existem aqueles que consideram essa presença "desagradável", mostrando assim, uma rejeição a esse público. Sobre isso é preciso trazer uma discussão no diz respeito a tomada de consciência do professor, que precisa se coloca na posição do aluno, reconhecendo suas dificuldades para poder facilitar sua aceitação e ajudar no seu desenvolvimento, e assim se libertar dos preconceitos que geram exclusão. (LAGO, 2007)

No 4º questionamento (Se considera a escola em que trabalha uma escola inclusiva?), o docente A apresentou uma resposta muito confusa e contraditória, ao dizer que *de forma direta e indireta sim. Direta para cumprir a lei; indireta porque sempre deixa a desejar, nunca poderemos desenvolver um bom trabalho com os recursos que aqui existem, rampa, banheiro, carteira, bebedouro são itens obrigatório, mas nunca em hipótese será o suficiente para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de nossos educandos com necessidades especiais.* O docente B não considera, pois a escola que ele trabalha, *assim como todas da rede municipal de ensino não dispõe de estrutura física e creio que também não tem profissionais qualificados para entender de forma satisfatória as necessidades de alunos com transtornos globais.* O docente C que também não e enfatiza a falta de formação adequada dos professores e destaca a lotação das turmas. O docente D diz que não e enfatiza os mesmos pontos do docente B. E o docente E diz que não, *porque falta muitas coisas.*

O questionamento 5 (Sobre sua opinião em relação as atitudes que poderiam mudar a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar?) o docente A enfatiza a integração de todos os docentes e também que é *fundamental haver uma mudança no sistema educacional de nosso país, que invés de impor a lei passe a agir integralmente na formação de bons profissionais voltados para área aqui focada.* O docente B enfoque a necessidade da mudança na estrutura física da escola, comprometimento na formação de professores e estreitamento da relação família e escolar. O docente C enfatiza mais uma vez a redução de números de alunos por turma e o preparo dos professores. O docente E diz que deve haver *amor, compreensão, aceitação etc.*

Assim como na escola locus 1 a escola locus 2, os professores também apresentaram contradições ao considerar a escola em que trabalham inclusiva em todos os aspectos, mas no geral, o que é possível perceber é que ainda existe muitos problemas para serem resolvidos para que esta escola alcance a conceituação de inclusiva. E os professores desta escola assim como na primeira citada enfatizam a necessidade de mudanças na estrutura física e formação profissional, que serão essenciais para diminuir ou eliminar a exclusão.

Com relação ao 6º questionamento (Se as crianças com deficiência em sua escola sobre bullying, e ainda caso sofram quais as consequências dessa atitude no desenvolvimento e permanência dos alunos com deficiência?) 80% afirma que não e 20% que corresponde a 01 (um) professor diz que ocorre frequentemente, e destaca que as consequências dessa atitude desestimulam os alunos com deficiência e muitos não querem frequentar a escola pois ficam inibidos com a exclusão.

Com relação ao bullying contra os alunos com deficiência a maioria dos professores desta escola, afirmam não haver, assim como na escola locus 1. Entretanto, o único professor que diz haver esse problema relata as mesmas consequências apontadas pelo professor da escola locus 1.

No questionamento 7 (Se o professor considera-se apto ao trabalho com pessoas com deficiência no ensino regular?) 100% dos questionados respondeu que não, e destaca como principal motivo a falta de capacitação, seja ela ofertada pelo município ou de outras formas. O docente A destaca também a necessidade de recursos que facilitem o trabalho e disponibilidade de tempo. No 8º questionamento (Se o município oferece cursos de formação voltados para o trabalhos com indivíduos com deficiência?) 100% diz que não.

A falta de formação de professores, apontada como principal motivo para não se sentirem aptos ao trabalho com indivíduo com deficiência, é também descrita em outros estudos como o de Castro (2002) no qual os professores também demonstraram grandes dificuldades para lidar com as deficiências em decorrência de limitações em sua formação. Mazzota (1993, p. 40) destaca que:

> a formação docente, ainda que não consiga preencher todas as lacunas vivenciadas no processo, ainda é quesito indispensável a preparação do professor para atuar com responsabilidade na sala de aula. Uma vez que a formação do professor requer: fundamentação teórica, instrumentalização técnica e sensibilidade frente às implicações subjetivas que atravessam a diversidade.

No último questionamento 09 (Se os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência colaboram com a escola para o desenvolvimento do aluno, se não, quais as principais falhas da família nesse processo) 80% diz que não e 20 % disse que às vezes. O docente A diz que a família *falha em tudo nesse processo,* destacando *amor, interesse, cuidados e acompanhamento.* O docente B ressalta que *falta compromisso, pois não acompanham e pouco participam das atividades educativas.* O docente C diz que *os pais simplesmente jogam seus filhos com deficiência na escola e não acompanham. E muitas vezes os professores nem sabem dos problemas dos alunos.* O docente E diz que a principal falha da família está na assiduidade segundo o docente deveria ocorrer *diariamente ou semanalmente.*

Na escola locus 2, assim como na escola locus1, também predomina, segundo os professores a falta de cooperação da família com a escola.

6.1.3 Escola locus 3

Neste locus também foram distribuídos 05 questionários direcionados para os docentes, somente 03 foram devolvidos e 02 não estavam devidamente preenchidos.

Assim para os questionamentos deste locus obteve-se as seguintes respostas:

O questionamento 1 (O que entende por educação inclusiva?) foi respondido pelo docente A, B e C entendem a educação inclusiva como sendo a educação onde todas as crianças tem direito a serem educadas no mesmo contexto e espaço, sem distinções. O questionamento 2 (Se já trabalharam ou trabalham em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais?) 100% afirma que não. O questionamento 3 (Sobre sua opinião a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?) todos afirmam que é um iniciativa muito boa. O docente A destaca que *ela aponta para a transformação de uma sociedade mais justa.* O docente B diz que *os professores vão aprender enquanto ensinam.* O docente C apesar de considerar uma proposta boa, afirma que *o ensino regular enfrenta dificuldades para receber tais criança.* Sobre o questionamento 4 (Se considera a escola em que trabalha uma escola inclusiva?) todos os questionados do locus 3 consideram a escola inclusiva, destacando que todos trabalham de forma colaborativa para receber o aluno especial, enquanto que nos locus 1 e 2, a maioria dos entrevistados não consideram a escola em que trabalham inclusiva. Contudo os pesquisadores deste estudo consideram que os professores da escola locus 3 tem uma visão limitada sobre o que é uma escola inclusiva.

Mittler (2003, p.16) ressalta que "a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças", desta forma falta aos professores uma compreensão mais profunda do que é educação inclusiva. O fato de nenhum docente ter tido experiência de trabalho com crianças com deficiência, pode justificar em parte a pequena compreensão sobre a complexidade de educação inclusiva, mas não pode-se deixar de ressaltar que um dos professores reconhece que a vivência com essa realidade em sala de aula ajuda no desenvolvimento da prática do educador. Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza a importância desta prática ao colocar que a "formação não se constrói por acumulação (de cursos, de

conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...]

O questionamento 5 (Sobre sua opinião em relação as atitudes que poderiam mudar a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar?) o docente A destaca que *para mudar a exclusão no âmbito escolar é necessário estimular a aceitação e o respeito na infância*. Os docentes B e C apontam a formação profissional e a adaptação do espaço como condições fundamentais para mudar a exclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar. As questão aqui levantadas pelos professores do locus 3, assemelham-se as apresentadas pelos professores dos locus 1 e 2, no que diz respeito aos aspectos que deve ser mudados no âmbito escolar no intuito de combater a exclusão, além disso um dos professores deste locus apontou uma educação que desde a infância prepare o individuo para respeitar e aceitar as diversidades.

No questionamento 6 (Se as crianças com deficiência em sua escola sobre bullying, e ainda caso sofram quais as consequências dessa atitude no desenvolvimento e permanência dos alunos com deficiência?) o docente A não respondeu, o docente B disse que *raramente* e quanto as consequências estas não são negativas, pois os alunos são chamados para uma conversa e orientados para uma convivência harmônica. E o docente C afirma que não ocorre bullying.

O questionamento 7 (Se o professor considera-se apto ao trabalho com pessoas com deficiência no ensino regular?) os docentes A e B não se consideram preparados, afirmando que não possuem formação. Sendo que o docente A enfatiza ainda, que trabalha, mas não está preparado, esta resposta foi contraditória a resposta que o docente deu no questionamento 2, pois o mesmo afirmou que não trabalha (ou trabalhou) em turmas com alunos com necessidades especiais. O docente C, por sua vez, se considera preparado. Nessa questão mais uma vez, assim como no locus 1 e 2, predominou-se a afirmação de que os professores não se consideram aptos a trabalhar com alunos com deficiência.

O 8º questionamento (Se o município oferece cursos de formação voltados para o trabalhos com indivíduos com deficiência?) 02 (dois) docentes disseram que não e 01 (um) não respondeu, marcando mais uma vez a falta de políticas públicas com ações municipais para atender as deficiências dos professores.

No questionamento 09 (Se os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência colaboram com a escola para o desenvolvimento do aluno, se não, quais as principais falhas da família nesse processo) os docentes A e C disseram que às vezes, e o docente B respondeu que não e afirma que *os pais geralmente não comunica o professor sobre o problema do filho,*

jogam a criança na escola e não acompanham os filhos diariamente na escola. Mais uma vez os professores do locus 3, assim como dos locus 1 e 2, destacam que há pouca colaboração por parte da família.

6.2 Educação Inclusiva na visão dos gestores escolares- Descrição e discussões dos resultados

Os gestores foram questionados sobre: 1) Se a escola atende crianças e adolescentes com deficiência. Se sim, estão em sala de ensino regular e quantos são no total? 2) Quantos alunos com deficiência a escola tem por turma? 3) Se considera a escola inclusiva em todos os aspectos? 4) Se o gestor se considera preparado para lidar com indivíduos com deficiência na escola? 5) Se considera os professores preparados para lidar com indivíduos com deficiência? 7) Se considera que os pais de alunos com deficiência coopera com a escola para o desenvolvimento desses indivíduos.

Foram distribuídos em cada escola locus, que corresponde a 03 (três) no total, um questionário destinado a cada gestor (a) escolar, todos estes foram devolvidos às pesquisadoras, devidamente preenchidos.

Quanto aos questionamentos obtiveram-se as seguintes respostas:

Questionamento 1 (Se a escola atende crianças e adolescentes com deficiência. Se sim, estão em sala de ensino regular e quantos são no total?) todos disseram que sim, o gestor da escola locus 1 disse ainda que *são atendidas em sala de ensino regular, e a escola tem o 03 alunos*; na escola locus 2, o gestor diz que *são atendidas na escola em média 25 alunos no total em turmas de ensino regular;* a escola locus 3, diz que *a escola tem apenas um aluno com deficiência e também é atendido em sala de ensino regular*.

No questionamento 2 (Quantos alunos com deficiência a escola tem por turma) Os gestores das escolas locus 1 e 3, dizem que tem apenas um alunos com deficiência em por turma; o gestor da escola locus 2, diz que entre 04 e 05 alunos com deficiência. No questionamento 3 (Se considera a escola inclusiva em todos os aspectos?) os gestores da escola 1 e 3 disseram que não, enquanto o gestor da escola 2. Na escola loco 1 a gestora afirma que as limitações estão principalmente no pequeno espaço das salas e no grande número de alunos por turma; na escola 3 a gestora afirma que as limitações, estão principalmente na falta de capacitação dos profissionais para trabalhar com a alunos especiais.

No questionamento 5 (Se o gestor se considera preparado para lidar com indivíduos com deficiência na escola?) os gestores 01 e 02 dizem que depende da deficiência; e o gestor 03 afirma que não. Questionamento 6 (Se considera os professores preparados para

lidar com indivíduos com deficiência?) o gestor da escola 1, afirma que *alguns professores sim, e outros precisam de capacitação;* os gestores das escolas 2 e 3 disseram que não. Sendo que a gestora 3 destaca que *os professores nunca tiveram uma formação esse sentido e isso dificulta a realização do trabalho direcionado aos alunos com deficiência.* O último questionamento direcionado aos gestores (Se considera que os pais de alunos com deficiência coopera com a escola para o desenvolvimento desses indivíduos.) todos afirmaram que raramente os pais cooperam com a escola.

Ainda com uma conversa informal com alguns dos gestores, no momento de entrega e recebimento dos questionários conseguiu-se obter informações relevantes para a pesquisa em questão. Todos os gestores relataram que a maioria crianças com deficiência que frequentam a escola não possui diagnóstico, o que dificulta um atendimento adequado. Na escola locus 3, também constatou-se que a escola não possui o endereço ou qualquer contato dos pais da criança com diagnóstico de deficiência, a gestora afirmou que não possuía estas informações devido a mudança recente de endereço dos pais. A ausência deste dado na escola inviabilizou que as pesquisadoras realizassem uma entrevista com os responsáveis por esta criança, sendo esta a única dentro das 3 (três) escolas pesquisas que possuía diagnóstico de autista.

Na escola locus 1 a gestora relata que existe uma certa rejeição dos pais em assumir e falar sobre a deficiência de seus filhos, desta forma para evitar constrangimentos as pesquisadoras não realizaram entrevistas com estes pais.

A partir da conversa com os gestores obteve-se a confirmação de que algumas das estratégias descritas no PME (2014/2024) já estão sendo desenvolvida pela coordenação de Educação Especial do munícipio, podendo destacar as estratégias 5.1 que diz respeito ao levantamento de dados que comprovem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem e informa-los no censo escolar, contudo os dados ainda não constam nos dados preliminares do censo escolar 2015 e a estratégia 5.2 que se refere a formação de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar itinerante, para vivenciar a realidade escolar, criar protocolos de identificação das necessidades reais das escolas. Nas três escolas pesquisadas a equipe multiprofissional já realizou pesquisas e foram feitas triagens com apoio de fonoaudiólogos e psicopedagogos. Esta triagem permitiu listar entre 20 e 25 crianças por escola com algum tipo de deficiência. As gestoras relataram que o diagnóstico final ainda não se encontra nas escolas, mas que a representante da coordenação de educação em breve estará apresentando a escola e a família, na perspectiva de propor um melhor acompanhamento no âmbito escolar e familiar.

Todos os gestores afirmam atender alunos com deficiência em suas escolas, nas 03 escolas locus soma-se um número em média de 29 alunos. Sendo que destes 29, 25 estão apenas em uma escola (locus 3).

De acordo com a gestora do locus 3, nesta escola há um número de 04 a 05 alunos com deficiência por turma , considerando que esta escola possui 05 turmas funcionando nos turnos matutino e vespertino, esta soma apontaria cerca de 50 alunos com deficiência nesta escola, o que pões em dúvida as informações fornecidas pela gestora.

As escolas locus 1 e 3 não consideram sua escola inclusiva em todos os aspectos, mas a gestora do locus 1, por sua vez, considera sua escola inclusiva. Estas gestoras também apontam que as principais dificuldades no processo de inclusão estão na lotação das salas e a falta de formação profissional para trabalhar com os alunos com deficiência.

Das 03 (três) escolas pesquisadas, em apenas 01 (uma) foi localizado 01 (um) com diagnóstico de autista. Ressalta-se ainda que na escola não possuía nenhum contato ou endereço dos pais deste aluno.

Dois dos gestores afirmam que dependendo da deficiência, consideram-se preparados para lidar com este público, afirmam ainda que os professores não possuem esta preparação pedagógica. Gil (2005) considera importante esta preparação, como também participação por parte dos gestores, professores, família, pois segundo ele que as escolas regulares atendam todos os alunos sem discriminação

> é necessário prioritariamente que todos os envolvidos no referido processo tenham em mente que o objetivo da educação inclusiva é propiciar a participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola e da comunidade, independentemente de suas características individuais, e que todos podem contribuir para o desenvolvimento pleno deste processo. (p.02)

E quanto a participação dos responsáveis pelos alunos com deficiência, os gestores afirmam que raramente estes cooperam com a escola.

Ainda com uma conversa informal com alguns dos gestores, no momento de entrega e recebimento dos questionários conseguiu-se obter informações relevantes para a pesquisa em questão. Todos os gestores relataram que grande parte das crianças com deficiência que frequentam a escola não possui diagnóstico, o que dificulta um atendimento adequado. Na escola locus 3, também constatou-se que a escola não possui o endereço ou qualquer contato dos pais da criança com diagnóstico de deficiência, a gestora afirmou que não possuía estas informações devido a mudança recente de endereço dos pais. A ausência deste dado na escola inviabilizou que as pesquisadoras realizassem uma entrevista com os

responsáveis por esta criança, sendo esta a única dentro das 3 (três) escolas pesquisas que possuía diagnóstico de autista.

Na escola locus 1 a gestora relata que existe uma certa rejeição dos pais em assumir e falar sobre a deficiência de seus filhos, desta forma para evitar constrangimentos as pesquisadoras não realizaram entrevistas com estes pais.

A partir da conversa com os gestores obteve-se a confirmação de que algumas das estratégias descritas no PME já estão sendo desenvolvida pela coordenação de Educação Especial do munícipio, podendo destacar as estratégias 5.1 que diz respeito ao levantamento de dados que comprovem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem e informa-los no censo escolar, contudo os dados ainda não constam nos dados preliminares do censo escolar 2015 e a estratégia 5.2 que se refere a formação de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar itinerante, para vivenciar a realidade escolar, criar protocolos de identificação das necessidades reais das escolas. Nas três escolas pesquisadas a equipe multiprofissional já realizou pesquisas e foram feitas triagens com apoio de fonoaudiólogos e psicopedagogos. Esta triagem permitiu listar entre 20 e 25 crianças por escola com algum tipo de deficiência. As gestoras relataram que o diagnóstico final ainda não se encontra nas escolas, mas que a representante da coordenação de educação em breve estará apresentando a escola e a família, na perspectiva de propor um melhor acompanhamento no âmbito escolar e familiar.

6.3 Educação Inclusiva na visão dos pais - Descrição e discussões dos resultados

Entendendo a importância da relação da família no processo de inclusão, como enfatiza Barbosa (2011) ao colocar que é no seio familiar que se absorve os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade, Reis (2012) destaca ainda que

> Na escola a criança é sujeito de um processo de ensino-aprendizagem que deve ter uma continuidade no seio familiar, sendo que ambos têm como objetivo comum a educação da criança. É, então, necessário que se estabeleça uma estreita colaboração que reflita as ações conjuntas e coordenadas de ambas as partes. (p.01)

Visando conhecer se existe esta colaboração entre família e escola realizou-se uma entrevista com uma mãe de uma criança, com diagnóstico de um tipo deficiência. Inicialmente averiguou-se a compreensão que a mãe tinha da deficiência de seu filho. A mãe relatou que o filho *é epilético e no eletro dele, tem que ele é muito irritado, dificuldade de aprendizagem, ele* (médico) *disse que ele tem sete vezes mais dificuldade do que uma criança*

normal . Destaca ainda que a epilepsia foi diagnosticada aos 03 anos de idade, mas os demais problemas foram identificados somente na adolescência, com ênfase na agressividade que preocupa a mãe. (grifo nosso)

No segundo tópico da entrevista buscou-se compreender qual a percepção da mãe sobre contribuições da escola no desenvolvimento do filho. A mãe afirma que com certeza a escola não tem ajudado no desenvolvimento do filho, falta apoio. Em seguida a mãe foi questionada quanto as dificuldades da criança no desempenho das tarefas e atividades escolares. E respondeu: *Faz* (as tarefas). *Mas ele tem muita dificuldade, e eu não sei porque todo ano ele passa direto. Ele não saber ler direito, está no 8º ano e não sabe escreve* [..]. *Já teve um monte de problemas lá na escola. Agora eu ate conversei com o Dr. **** e ele mandou uma notificação pra escola.*

Questionou-se também sobre a interação e aceitação entre o individuo com deficiência e os demais colegas. A mãe neste momento da entrevista relatou que o filho não sobre rejeição por dos colegas, tendo até amizade com os meninos, mas não tanto com as meninas, entretanto ela considera que quanto aos professores sim, ou seja, existe uma rejeição. Falando inclusive que: *Tem um professor lá que ele* (filho) *falou que briga, xinga sempre, ele* (filho) *fala.* [...] *Sempre ele fala que ele tem mais dificuldade com esse professor. Professor ****, eu até falei com ele* (professor) *antes sobre o problema dele* (filho). A mãe também contou que na escola anterior onde o filho estudava, este sofreu bullying, depois que a professora contou sobre o problema do filho aos colegas de classe. Ela relatou ainda que nesta ocasião que os *colegas ficaram mangando dele. Ai ele chegou chorando da escola.*

Solicitou-se também que mãe relatasse as principais dificuldades enfrentadas no âmbito escolar quanto à inclusão, esta apontou que a principal dificuldade é a que o próprio filho diz ter com um professor, sendo uma relação bastante conflituosa, onde o professor demonstra desrespeito à condição do aluno em suas particularidades, fala também que dificuldades para acompanhar o conteúdo e quando a mãe força ele a estudar para provas mesmo sente muitas dores na cabeça, por vários dias.

Com relação à cooperação da família na escola, a mãe relatou que sempre acompanha o filho, mas que no último ano frequentou pouco a escola por está com criança recém-nascida (no momento da entrevista a criança já estava com 09 meses). Contudo comunicou a direção da escola a situação. Afirma que às vezes a relação com a escola é difícil, pois acontece problemas com o filho na escola e não comunicam a família. Ela relatou até uma ocorrência: Um dia ele ficou muito agressivo e bateu em uma colega. *Ai a diretora falou que ia chamar a polícia pra puder acalmar ele, porque ele estava muito furioso mesmo.*

E eu não sei porque (eles queriam chamar a polícia)*, porque eles tem meu número lá, tinham que me ligar. Mas é só se alguém mexer com ele que ele fica assim agressivo. Ai nesse dia eu nem pude ir assinar o boletim, ai a madrinha dele foi, aí que ela chegou e falou que tinha acontecido* isso*, ai eu fui lá, ai eles nem me procuraram, assim pra me dizer.* A mãe também acrescentou que: [...] *as vezes a gente vai lá* (escola) *não nenhuma pessoa, as vezes a porta tá fechada, os professores não vem falar, as vezes a gente fala as coisas na secretaria e eles não repassam para o professor. Ele* (filho) *até falou pra mim que quer sair de lá* (escola) *esse ano, esse ano que vem ele quer sair.*

Procurou-se saber se a mãe acha melhor que o filho frequente uma escola de ensino regular ou uma escola especial. A mãe acha que seria melhor para o filho frequentar uma escola especial, isto foi até sugerido pelo o médico do filho, segundo ela. Mas ressalta que o filho não quer nem mesmo ir para escola regular, quanto mais para uma escola especial.

Também foram sondadas as expectativas e sugestões da família para que a escola supere suas limitações no que diz respeito a uma educação inclusiva. A mãe destaca que espera no mínimo respeito para com seu filho, pois de acordo com ela *ele* (professor) *diz cada coisa lá, xinga ele* (filho)*, ele* (filho) *até gravou no celular o professor xingando ele* (filho)*, ai eu ate falei com a diretora sobre isso daí né, ele podia ter pelo menos uma pouco mais de paciência com ele.*

A partir da análise da entrevista feita com a mãe do aluno, pode-se dizer que a escola tem se mostrado despreparada para o acompanhamento do aluno com deficiência, e tem demonstrado atitudes negativas quanto ao respeito e obrigações que lhe são incumbidas, e isto acaba por prejudicar o desenvolvimento intelectual e social deste aluno. Aponta-se ainda a falta de estímulo e apoio da comunidade escolar para com estas famílias, faz com que estes alunos percam o desejo de continuar frequentando a escola. Assim a integração entre pais e profissionais da escola é fundamental para o fortalecimento das ações inclusivas. Ainda sobre os relatos, destaca-se que as atitudes do professor demonstram o despreparo para o exercício da docente, principalmente no diz respeito de lidar com as diversidades e os desafios da prática.

6.4 Educação Inclusiva da representante da coordenação de Educação Especial no Município de Chapadinha - MA - Descrição e discussões dos resultados

Quando questionado sobre o número de crianças com deficiência atendidas no ensino regular, o representante disse que *nenhuma.* Pois sua concepção de atendimento não

lhe permite dizer que as a crianças que estão sendo recebidas nas escolas municipais tem atendimento adequado, assim são apenas “recebidas”. E de acordo com ele todas as crianças com deficiência são recebidas nas escolas de ensino regular do município, mas reforçou que as escolas não estão preparadas para atender as necessidades destas crianças. Sendo, os alunos deficientes recebidos de forma bastante precária, pois não há recurso e nem profissionais preparados.

Sobre as políticas públicas municipais, o representante destaca que até 2012 não havia nenhuma política que atendesse as necessidades de crianças com deficiência. E somente a partir de 2013 com a elaboração do PME de 2014/2024 foram pensadas e criadas propostas para a educação inclusiva. Com plano está sendo possível a realização de um trabalho especializado para os deficientes, que iniciou-se em 2013 como a triagem de alunos matriculados na rede municipal de ensino, a fim de diagnosticar as crianças com algum tipo de deficiência. Neste trabalho atuam 02 (duas) psicopedagogas e 01 (uma) fonoaudióloga. Até novembro de 2015 o trabalho de diagnóstico já havia sido concluído em 24 escolas e 08 pré-escolas da zona urbana e 12 polos da zona rural.

Este trabalho de diagnóstico segundo o entrevistado acontece da seguinte forma:

1. Com visita às escolas e conversas com gestores e professores
2. Seleção dos alunos com auxílio dos professores, para isso os professores recebem uma ficha para descrição das informações sobre os alunos, que segundo eles apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. A ficha é composta por:

   I- Identificação (Dados pessoais dos alunos- Nome, filiação, idade, etc.)

   II- Breve histórico

   - Desenvolvimento psicomotor dos alunos com questões relativas a quantos anos engatinhou, andou etc.
   - Constelação familiar (membros, relação dos pais)
   - Observações escolares (principais dificuldades, relacionamento com professor e colegas, interação social)

3. Avaliação das fichas preenchidas pelo responsável pelo estudo, neste caso, o fonoaudiólogo.
4. As crianças selecionadas a partir das fichas preenchidas pelos professores são também avaliadas por uma equipe de psicopedagogas. Esta avaliação também ocorre orientada por um protocolo pré-estabelecido.
5. As fichas preenchidas pelas psicopedagogas são avaliadas pela fonoaudióloga.
6. As crianças passam por uma consulta pelo fonoaudiólogo, e o mesmo elabora o diagnóstico baseado em sua consulta e nas avaliações das psicopedagogas.

Após a conclusão da etapa anterior a equipe de Educação Especial planeja retornar as escolas para entregar o diagnóstico dos alunos e realizar um trabalho de orientação quanto aos procedimentos que devem ser adotados com cada aluno na busca de um atendimento adequado as singularidades de cada criança, visando o respeito as suas necessidades e formas de aprendizagem. E espera-se também orientar a família na atenção e cuidado com a criança, e importância da cooperação com a escola.

O representante destaca ainda que o trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe de Educação especial é relevante para que o município possa reconhecer o número real de crianças como deficiência e desenvolver ações que contemple este público. O representante da Educação especial aponta ainda que existe uma subnotificação muito grande no município quanto ao número de crianças com deficiência, matriculas na rede regular de ensino no município, e mostra que no último levantamento do censo escolar há um relato de apenas 62 crianças com deficiência na rede regular de ensino, em extrema contradição com o levantamento que vem sendo realizado por sua equipe, que já contabiliza mais de 1000 crianças.

O entrevistado aponta ainda a importância de todo aluno com deficiente ter um laudo, e que este por sua vez seja a disponibilizado à escola, com as devidas orientações de cuidado para com o deficiente.

Outro aspecto levantado pelo entrevistado foi a necessidade de haver um currículo diferenciado para atender as reais necessidades do aluno deficiente, visando a interação, respeito e aceitação na sua singularidade. Pois, o aluno com necessidades especiais não pode ser obrigada a permanecer sentado durante 4 ou 5 horas em uma sala de aula, enquanto o professor ensina álgebra, se este conteúdo de fato não significar nada para o individuo com deficiência, e não for condizente com sua capacidade de aprendizagem. Aponta ainda que o direito de ir e vir do aluno no espaço escolar deve ser respeitado, mas para isso a escola precisa oferecer opções, como uma sala de recursos, onde esse aluno poderá realizar atividades mais significativas para o seu desenvolvimento. Destaca ainda que os alunos “normais” também podem ser afetados negativamente pela permanência de maneira inadequada do aluno com deficiência na sala de ensino regular.

As ações que foram até então realizadas pela equipe de Educação Especial do Município representa um “passo” importante na luta pela inclusão e dignidade dos indivíduos com deficiência. Contudo, fica muito claro, que esta luta ainda está na fase inicial e ainda há muito a fazer, pois conhecer a realidade não significa mudá-la, para que as mudanças ocorram no âmbito escolar e sejam sentidas pela escola como um todo, pelo individuo com deficiência

e pela família, ainda será necessário o forte empenho do poder público, cabendo a este direcionar recursos para fornecimento de materiais, melhorias na estrutura das escolas e formação de profissionais que serão fundamentais para um atendimento especializado, que possa minimizar as dificuldades que as crianças com deficiência enfrentam no processo de aprendizagem. Além disso, será importante um trabalho intenso com a comunidade escolar, principalmente educador, numa perspectiva de tomada de consciência e ação reflexiva no exercício da profissão.

7. CONCLUSÃO

O processo de democratização da educação dá ênfase ao paradoxo inclusão/ exclusão, há uma preocupação com a universalização do ensino, expressa através de leis, contudo a existência destas leis não tem sido suficiente para garantir uma educação inclusiva, pois ainda se perpetua práticas de exclusão contra aqueles que não de acordo com os padrões homogeneizadores da escola. A sociedade tem apresentado diferentes maneiros práticas que levam a segregação de indivíduos, pondo de um lado aqueles que estão de acordo com os padrões "normais" e do outro aqueles ditos "diferentes", gerando sérios problemas na integração social que afetam a educação inclusiva.

No contexto analisado, vários são os desafios para a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva em todos os seus aspectos. Entre os inúmeros desafios a comunidade escolar alvo deste estudo, destaca o despreparo profissional para atender os indivíduos com deficiência e não apenas recebê-los na escola; além disso, apontam também as más condições estruturais da escola, que não oferecem opções para desenvolver estratégias adequadas a esse público, que poderia ocorrer em sala de recursos, que segundo a representante da coordenação de Educação Especial do município, poderia atender os alunos em suas singularidades; outro desafio consiste na relação família e escola, que de acordo com a percepção de ambos os lados, é extremamente insatisfatória. Sendo que a família destaca que o principal problema está no desrespeito por parte do educador para com o aluno. Neste sentido faz-se importante a conscientização desse profissional, para que o mesmo venha a refletir acerca de suas práticas, com um intuito de ajudar no processo de construção de uma escola inclusiva, que acalente a sociedade (em especial a família) em suas expectativas em relação a socialização e desenvolvimento dos educandos.

Mesmo com tantos desafios existe uma expectativa de mudança na realidade do município, que "brotou" do poder público ao definir no Plano Municipal de Educação uma meta para a educação inclusiva, estruturada a partir de várias estratégias de ação que vem sendo desenvolvidas desde 2013. É claro que a escola ainda não "colheu" os "frutos" desta iniciativa, pois as estratégias que já foram executas até o momento estiveram mais focadas em reconhecer os desafios, entre eles, o de identificar o número real de crianças com deficiências matriculadas na rede regular de ensino, fornecendo um diagnóstico a família e a escola que até então era desconhecido. Para que este trabalho desenvolvido poder público municipal continue "florescendo" ainda será necessário um maior desempenho deste, cabendo a ele direcionar recursos para fornecimento de materiais, melhorias na estrutura das escolas e

formação de profissionais que serão fundamentais para um atendimento especializado, que possa minimizar as dificuldades que as crianças com deficiência enfrentam no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. L. D. **Concepções sobre Educação Inclusiva em uma escola regular da rede federal em minas gerais**. Monografia (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Cuiabá, 2009. Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471luciana_dantas_andrade.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**, 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>. Acesso em: 10 de set. de 2015.

BARBOSA, J. S. B. **A importância da participação familiar para a inclusão escola.** 2011. 44 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Brasília, polo de Ipatinga, MG, 2011.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais**. Paraná: PUCPR, 2009. p. 1065-1077. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1915_1032.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024**, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, **n°5.692**, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186** de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria nº 69,** de 28 de agosto de 1986.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF. Maio 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Plano Nacional de Educação. Lei n° 10.172** de 9 de janeiro de 2001**.** Brasília: 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB,** nº 2**,** de 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultural. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Decreto nº 186.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado, 2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.) Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

_____. Secretária Estadual de Educação do Maranhão. **Plano Estadual de Educação**-versão preliminar. 2013.

_____. Censo escolar da educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2015. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/Anexo_II_Preliminar_2015.pdf.>. Acesso em: 7 de dezembro de 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Informação e sensibilização**: primeiros passos para a inclusão. In Curso Teia do Saber: Curso do Saber, 2003.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. 2002. 65 f. Monografia (Especialização em EducaçãoEspecial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, SantaMaria/RS, 2002.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DIAS, F.B..G. **Bullying na educação especial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/FABIANA_BRUNA_GOZER_DIAS.pdf>
Acesso: 02 de outubro de 2015.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C.M. Gestão para inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, nº 26, 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4372/2566>. Acesso em: 10 de nov. de 2015.

FILHO, T.A.G; MIRANDA, T.G. (org.) **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível. em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 03 de nov. 2015.

GIL, M. (coord). **Educação Inclusiva**: O que o Professor tem a ver com isso? São Paulo: USP, 2005. 167p. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html.> Acesso em: 18 de dezembro de 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf.>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2. ed., Campinas: AutoresAssociados, 1992.

_____. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. O "especial " na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial** – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. **Anais,** 2011.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LIMA, T. M.; SILVA, M. J. da; SILVA, S. M. M. **Crianças e adolescentes com deficiência**: direitos e indicadores de inclusão. São Luis: Edufma, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: ATLAS S.A., 2003.

MATTOS, N. D. **Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe**: 1979-2001. 2004. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Escolar**: Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____."História da Educação Especial no Brasil", In: **Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990. p. 106-107.

_____. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas, 5. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, 2010.

_____. **Deficiência Mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação.** n. 07, jan/dez, 2008.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: **Contextos Sociais.** São Paulo: Artmed, 2003.

MONTANARI, F. A. P. **O Conceito de Deficiência na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2013. Disponível em: <https://sociedadeparatodos.wordpress.com/2013/12/18/o-conceito-de-deficiencia-na-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, L.R.D.P.; FERREIRA, J. R. Deficiência Mental: O que as Pesquisas têm revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e Desafios da Educação Especial**.Brasília: SEESP, 1994.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, 2009. p. 143-156.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

REIS, V.A. S. **O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais.** 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus (Lisboa, 2012). Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf.>Acesso em 13 de dezembro de 2015.

RIBEIRO, D. R.; RÊGO, D. N. R.; ARAÚJO, J. C. RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e Integração/ Inclusão de Alunos com necessidades especiais. In. RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C.(orgs.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 15 – 26.

RODRIGUES M.L.A. SELEM, M.C.O. **Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos**. Módulo III: Conselhos dos Direitos no Brasil. Abril – Julho/2006.

RUBLESCKI, A. F. **A caminho da escola: um estudo sobre a educação integrada de crianças com autismo e psicose infantil**. 2004. 250 f. Dissertação (Mestrado emEducação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação de Chapadinha (2014/2024)**, 2014.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular:** desafios e processos. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centrode Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio deJaneiro, 2004. Disponível em:<http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf.> Acesso em 20 outubro de 2015.

SILVA, V. L. M. Educação inclusiva e a formação de professores. 2009. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional Tecnológica inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato grosso. 2009.

TONINE, A.; COSTAS, F. A. T. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <www.ufsm,br/ce/revista>. Acesso em: 26 de out. de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário dirigido aos professores

1. O que você entende por Educação Inclusiva?

2. Você já trabalha (ou trabalhou) em uma turma onde há (ou havia) alunos com necessidades educacionais especiais?
   Sim ( ) não ( )

3. Qual sua opinião a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

4. Você considera a escola na qual você trabalha uma escola inclusiva? Justifique sua resposta.

5. Em sua opinião qual (is) atitude (s) poderia(m) mudar a exclusão social dos alunos com deficiências, principalmente no âmbito escolar?

6. As crianças com deficiência em sua escola sofrem bullying por parte dos colegas "normais"?

   ( ) frequentemente ( ) raramente ( ) Não

   Caso sofram quais as consequências dessa atitude no desenvolvimento e permanência dos alunos com deficiência na escola?

7. Você se considera preparado para trabalhar com pessoas com deficiência no ensino regular?

   ( ) Sim ( ) Não

   Se não por quê?

8. O município oferece cursos de formação voltados para o trabalho com indivíduos com deficiência?
   ( ) Sim ( ) Não

9. Você considera que os pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência colaboram com deveriam com a escola para o desenvolvimento do aluno.

   ( ) Sim ( ) Não ( ) As vezes

   Se não, quais as principais falhas da família neste processo?

APÊNDICE B - Questionário direcionado aos gestores escolares

1. A escola atende crianças e adolescentes com deficiências?

( ) Sim ( ) Não

Caso sim, estes alunos são atendidos em salas especiais, ou nas salas de ensino regular? E quantos são no total?

2. Se os alunos são atendidos em salas de ensino regular, quantos alunos deficientes a escola tem por turma?

3. Você como gestor considera a escola inclusiva em todos os aspectos?

( ) Sim ( ) Não

Caso não, quais são as principais limitações da escola? E você acha possível superá-las?

4. Você se considera preparado para lidar com indivíduos com deficiência na escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Depende da deficiência

5. Você considera os professores desta escola preparados para lidar com os indivíduos com deficiência?

_____

_____

_____

6. Os pais destes indivíduos com deficiência cooperam com a escola para o desenvolvimento destes indivíduos?

( ) De forma alguma ( ) Raramente ( ) São muito participativos

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVITA DIRECIONADO A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNÍCIPIO DE CHAPADINHA

- Atendimento de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas municipais.
- Frequências dos alunos com deficiência nas turmas de ensino regular e especiais.
- Crianças e adolescentes autistas atendidas pela educação municipal.
- Atendimento adequado às crianças autistas no sistema de ensino regular e seu desenvolvimento cognitivo e social.
- Convívio entre crianças com deficiências e as "normais" nas salas de ensino regular: limites, tolerância e respeito para o bom desenvolvimento de ambos.
- Capacitação para os profissionais de educação da rede municipal de ensino, com ênfase no trabalho com indivíduos com deficiência.
- Dificuldades e desafios no atendimento de autistas e demais deficiências nas escolas municipais.
- Perspectivas para a educação inclusiva no município.
- Ações da secretaria de educação municipal visando o cumprimento da meta 5 estabelecida no PME.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS EM ESCOLAS REGULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

- Diagnóstico da deficiência do filho (a).
- Papel da escola no desenvolvimento de filho (a).
- Grau de dificuldade no desempenho das tarefas e atividades escolares.
- Interação entre o individuo com deficiência e os demais colegas (verificando a aceitação ou rejeição social).
- Principais dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.
- Relação com professores e demais funcionários da escola.
- Cooperação da família na escola.
- Aceitação da integração do filho na escola de ensino regular.
- Relato de situações conflituosas.
- Expectativas e sugestões da família para que a escola supere suas limitações no que diz respeito a uma educação inclusiva.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Desafios e perspectivas da educação inclusiva no ensino regular: um enfoque no município de Chapadinha-MA

Pesquisadores: Cleydlenne C. V. Lopes e Thacyanne Lima Costa.

1. **Natureza da pesquisa**: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer os desafios e perspectivas da educação inclusiva, considerando principalmente crianças autistas, no que diz respeito a sua aceitação e desenvolvimento na escola regular.
2. **Participantes da pesquisa**: professores, gestores escolares, pais e representantes da secretária de saúde, secretária de educação e CRAS.
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que os (as) pesquisadores (as) analisem de maneira singular e social os desafios enfrentados em ambas as partes, acerca do contexto da educação inclusiva. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) legal e financeiro. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone dos (as) pesquisadores (as) do projeto.
4. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. O mesmo não terá sua identidade revelada, e não terá ganhos financeiros, a cerca desta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade**: As identidades dos participantes desta pesquisa não serão reveladas em hipótese alguma. Somente os (as) pesquisadores (as) terão conhecimento destes dados.
6. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os desafios e perspectivas da comunidade escolar sobre a educação e inclusiva, em especial as pessoas com autismo, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer de maneira significativa uma visão de respeito e apoio com os demais indivíduos portadores dessa deficiência, onde os pesquisadores se comprometem a divulgarem os resultados obtidos.

7. **Pagamento**: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

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

Observação: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

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

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador

Pesquisadores responsáveis: Cleydlenne C. V. Lopes e Thacyanne Lima Costa.