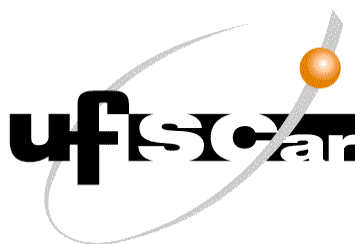


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**REFLEXOS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO-PÓLO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA**

Danúsia Cardoso Lago

São Carlos – SP
2010

Danúsia Cardoso Lago

**REFLEXOS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO-PÓLO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial - Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Amélia Almeida

São Carlos – SP
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

L177rp

Lago, Danúsia Cardoso.

Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia / Danúsia Cardoso Lago. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
168 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Concepções do professor. 3. Educação inclusiva. 4. Políticas públicas. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Danúsia Cardoso Lago**

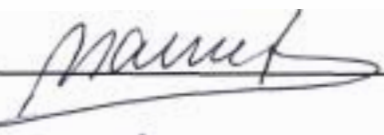
Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dr. Marcos José da Silveira Mazzota
(USP/Mackenzie)

Ass. 

APOIO FINANCEIRO:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – CAPES

Sonhar

*Sonhar é alimentar o coração, é nutrir o peito de ilusão,
é fortalecer a esperança de ser feliz.*

*Sonhar é também dar asas à fantasia, é buscar mais colorido para o dia-a-dia,
é ser da vida um eterno e ingênuo aprendiz.*

*Sonhar é tentar dar vida à utopia, é ver o mundo e as pessoas, com alegria, é fugir
das normas e das rimas, é criar, maquinar, descobrir, é chorar, consolar e sorrir...*

*Se faça da vida um eterno sonhar, para cada sonho construo um altar, renovo a
esperança, construo a fantasia, faço do meu canto eterna utopia, aprisiono em meus
versos a alegria e a tristeza, descubro que a vida é candura, é beleza, é ternura, é
nobreza, é pulsar, é esperar, é lutar...*

Maria Iza Pinto de Amorim Leite¹

¹ Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Dedico este trabalho às diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e professores das unidades escolares visitadas, pelo apoio e carinho durante minha estadia em cada escola, principalmente aos professores participantes pela oportunidade de realizar este estudo e por me mostrarem quão grande é a sua profissão.

*A minha querida irmã, Dione Cardoso Lago, que se
foi durante a realização desde Mestrado, o meu
amor eterno!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Nosso Senhor e Pai da humanidade, pela vida que em mim habita e pelas maravilhas do mundo. A Nossa Senhora, mãe de Jesus e nossa intercessora, pelas graças concedidas. Aos Anjos de Luz que estiveram ao meu lado nesta caminhada.

À minha mãe, Honorina Maria de Jesus, uma mulher guerreira, que nunca desistiu de seus filhos e que mesmo não tendo a oportunidade de estudar buscou de todas as formas fazer com que seus nove filhos estudassem. Obrigada minha mãe querida!

Ao meu pai, *In memoriam*, um sapateiro de mão cheia, que com seu jeito “bruto de ser” amou seus filhos com tal intensidade que mesmo após 13 anos de ausência continua nos guiando através dos valores morais que nos ensinou.

Aos meus irmãos, Lúcia, Gilmar, Luciene, Dione, Marcionílio, Marlúcia, Luciana e Filadelfo, obrigada por fazerem parte da minha vida e pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para realizar este sonho. Amo vocês meu irmãos! Hoje somos oito, mas Dione estará sempre em nossos corações.

A minha linda filha, Fernanda, menina mulher, que mesmo aos 23 anos de idade ainda é minha “menininha” querida. Saiba meu amor por você é IMENSO! Obrigada por entender minha ausência e por me fazer uma mamãe orgulhosa da filha que tem.

Ao meu marido, Ernando, meu grande companheiro e paixão da minha vida, obrigada pelo incentivo emocional e financeiro. Sei que a distância e os meses de ausência foram difíceis para nós, contudo se não fosse o grande amor que sentimos, eu não teria conseguido. Obrigada por tudo! Amo você imensamente!

Ao meu sogro, Sr. Edson, e minha sogra, D. Zilda, pelo incentivo que sempre deram aos meus estudos e mais uma vez me surpreenderam com o incentivo para cursar este Mestrado tão longe de casa. A casa de vocês na roça é meu refúgio predileto.

À Deca, tia do meu marido e minha amiga, pelas bênçãos antes das minhas viagens e pela amizade sincera. Adoro você!

Ao meu amigo e cunhado, Nelson Paulo, pelo apoio incessante e ao seu filho, meu sobrinho e filho do coração, Paulo Victor: Meu “negão”, sua “Ganinha” te ama muito! “São Paulo é longe, vou pegar um ônibus para te encontrar, eu to indo aí a saudade apertou e até me fez chorar”

Aos meus sobrinhos, vinte e três ao todo! Tia ama muito vocês! Obrigada pelo carinho que vocês têm por mim.

Aos meus cunhados e cunhadas pela amizade verdadeira, em especial a Ira, que ilustra a mistura da nossa convivência: cunhados (as)? Irmãos (as)? Tornamo-nos uma grande família. Obrigada minha querida amiga!

Aos professores do curso de Mestrado, com os quais aprendi muito, especialmente às professoras Ana Lúcia Rossito Aiello, Thelma Simões Matsukura, Cristina Yoshie Toyoda, Enicéia Gonçalves Mendes e Maria Amélia Almeida.

À minha “queridinha” e orientadora, professora Maria Amélia Almeida, por ter me aceitado como orientanda, pelo respeito e carinho com que sempre me tratou e pela confiança depositada em meu trabalho. Com esta “grande mulher” aprendi que quanto mais conhecimento, mais simples deveremos nos tornar. Obrigada de coração!

Aos professores Marcos José Silveira Mazzotta e Enicéia Gonçalves Mendes pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e da banca de defesa. Obrigada aos dois pelas riquíssimas contribuições dadas no aprimoramento deste trabalho.

A doutoranda Sabrina Castro (UFSCar), a Profa. Dra. Enicéia G. Mendes (UFSCar), a Profa. Dra Rosana Glat (UERJ) e ao Prof. Dr. Nivaldo Santana (UESB) pela revisão dos instrumentos de coleta de dados.

Ao pessoal da secretaria do PPGEs pelo apoio constante. Vocês foram importantíssimos neste processo. Obrigada!

Aos colegas de curso de Mestrado pelo carinho. Nunca imaginei que pudesse construir amizades tão sólidas: Fabi, Grázia, Elisa, Carol, as Lívias, Gabi, Sabrina, Ana, Léo, Cleyton, Vula, Isaac, Glauce, Diana, Miryan, Nadja, Patrícia, Vanessa, Rosângela, Roberta, Aline Veltrone, Gerúsia e em especial minha querida Iasmin que sintetiza, não no sentido de minimizar, mas de representar a amizade de vocês, quando esta me acolheu em sua casa nas idas para São Carlos com todo amor e carinho que só as “velhas amigas” dispensam umas as outras. Obrigada queridos colegas! Sem vocês teria sido bem difícil!

À Rose, a amiga que fiz em São Carlos e que hoje faz parte da minha vida e das minhas amigas de Sanca, obrigada pela amizade e por ter me apresentado o “Cantinho de Amor e Luz” onde recebemos muitas bênçãos da espiritualidade maior. Você não EXISTE!

À querida amiga Isabel: ter te conhecido em Ouro Preto, enquanto fazíamos especialização, foi um dos melhores presentes que a vida já me deu. Ampliar nossa convivência em São Paulo me fez vê que ainda podemos nos surpreender com a bondade humana. Obrigada por tudo que fez por mim e pela Luz que espalhou em meu caminho.

A Lene, secretária do meu Lar, por ter cuidado tão bem de minha família durante minha ausência. Deus lhe pague por tudo! Você foi fundamental neste processo.

As minhas amigas e colegas da graduação: Dila, Daniela e Jane. Formamos o “QUARTETO FANTÁSTICO!” que mesmo não se reunindo como antes, ainda buscamos motivos para “reuniões extraordinárias”. Amo vocês como se fossem minhas irmãs!

A Dila, *minha auxiliar de pesquisa*, pela colaboração na coleta de dados. Foi comigo às escolas e ficou nas salas dos professores participantes enquanto estes realizavam as entrevistas. Uma auxiliar *chique* como você é de invejar qualquer pesquisador! Valeu amiga!

Aos amigos Anselmo, Alana, Ione, Eliazane, Simone, Greissy, Dadau e demais colegas da graduação em Pedagogia da UESB. Aprendi muito com vocês. *Eta turminha boa!*

À psicóloga, Márika Sakiyama, por confiar em uma professora, ainda leiga, e ter me ensinado as várias formas de trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais. Obrigada pela parceria no atendimento educacional especializado prestado a vários alunos com deficiência e pelo apoio durante a realização deste Mestrado.

À Raissa e Victor Emanuel, alunos com síndrome de Down, que me mostraram a “*delícia de ser o que é...*”. Vocês são os principais “culpados” pela minha busca de conhecimentos acerca da educação inclusiva e por me mostrarem o valor da diversidade.

Aos professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB pela confiança depositada em meu trabalho e pelo incentivo na busca dos “mestrados” da vida. Vocês fazem parte dessa vitória, especialmente José Jackson Reis dos Santos, Nivaldo Santana, Zenaide Fortunato e Maria Iza P. de Amorim Leite pelo apoio moral e pela alegria que demonstraram ao saberem desta minha conquista. Obrigada por tudo!

A equipe do Núcleo de Apoio a Inclusão – NAI da UESB pelo desenvolvimento de muitas ações em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência no âmbito da universidade. Aprendi muito com esse grupo!

A Secretaria Municipal de Educação – SMED do município de Vitória da Conquista, Bahia, pelo apoio no desenvolvimento deste estudo, especialmente Dra. Ester Figueiredo, Profa. Lenira, Profa Núbia Moreira, a psicopedagoga Maria Madalena, Prof. Claudionor e a querida Profa. Sueli que além de contribuir com minha pesquisa ainda me enviava email para saber como eu estava.

Aos coordenadores, diretores, professores, zeladores, porteiros e alunos das escolas visitadas pela forma como me receberam, especialmente aos professores participantes que contribuíram na construção deste estudo. Muito obrigada pela colaboração!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro durante a realização desta pesquisa.

RESUMO

A rede de ensino municipal é responsável por grande parte dos alunos do Ensino Básico e o número de matrículas de alunos com deficiência vem aumentando em todo país, após a política de municipalização deste nível de ensino. Muitos estudos sobre inclusão escolar nos municípios vêm sendo realizados para investigar questões como a avaliação do impacto do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade; formação de professores; concepções dos professores após a matrícula do aluno com deficiência em sua sala de aula, entre outras. Entretanto, estudos sobre a concepção dos professores em relação à proposta de inclusão escolar, elaborada pelas secretarias municipais de educação, ainda são insuficientes para conhecer a realidade dos mais de cinco mil municípios brasileiros. Tendo em vista que as secretarias municipais possuem autonomia para elaborar tais propostas e que suas implicações ainda não são totalmente conhecidas é que o presente estudo teve por objetivo geral analisar a inclusão escolar no contexto de um município-pólo a partir das concepções dos professores que atendem alunos com deficiência na sala de aula da rede regular. O estudo foi desenvolvido na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista – Bahia, especificamente nas dependências das escolas municipais que mais tinham alunos com deficiência matriculados nas classes comuns. O princípio metodológico que norteou este estudo foi à abordagem qualitativa. A pesquisa caracterizou-se como descritiva utilizando-se do estudo de campo como método de coleta de dados. Participaram do estudo trinta professores da rede regular municipal que tinham alunos com deficiência em sua sala de aula. Para coleta de dados utilizou-se questionários e um roteiro de entrevista semi-estruturada. O roteiro foi apreciado por quatro juízes e os dados obtidos através das entrevistas foram registrados em áudio e, posteriormente transcritos, transformados em textos e submetidos à análise do conteúdo. Os resultados evidenciaram que mesmo sendo um município-pólo do Programa Nacional Educação Inclusiva desde 2004, o aumento da matrícula de alunos com deficiência na rede é relativamente novo (2006); revelou também que o maior contingente de alunos com deficiência matriculados estava na categoria da deficiência intelectual; a formação acadêmica dos professores é precária; o número de profissionais capacitados para o atendimento educacional especializado é pequeno e a falta de apoio ao professor foi apontada como sendo um dos maiores entraves à efetivação da Política de Educação Inclusiva. Espera-se que os posicionamentos e reflexões dos professores participantes possam constituir-se em fontes relevantes para a Secretaria Municipal de Educação - SMED, no sentido em que as reais necessidades educacionais da rede foram evidenciadas em seus relatos. Almeja-se que os resultados tragam novas contribuições ao processo de inclusão escolar, bem como uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores participantes em relação aos alunos com deficiência e que suas concepções possam fomentar novas diretrizes que permeiam a política de inclusão escolar do município.

Palavras-chave: Educação Especial. Concepção de professores. Município-pólo. Política de Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Municipal elementary schools receive most of the students from K – 8th grade and the number of enrollments of students with special needs has increased nationwide as a result of the implementation of municipal policies for this area of education. Several studies about the inclusion of these students in municipal schools have been conducted with the purpose to evaluate the impact of the National Program for Inclusive Education: the right for diversity; evaluation of teacher training; understanding teachers' concepts after the insertion of students with special needs in their classroom; and research on the general aspects related to the proposal of inclusion in the educational system. However, studies focusing on teachers' concepts in relation to the proposal of inclusion, elaborated by the municipal office of education, are still insufficient to know the reality of more than a thousand Brazilian counties. Taking into consideration that the municipal board of education has the autonomy to elaborate such proposals whose implications are not yet thoroughly known the present study had the objective to analyze the inclusion in the context of a regional education network from the conceptions of teachers who have students with special needs in their classroom. The study was developed in the municipal school network of Vitória da Conquista, Bahia state (Brazil), more specifically in those schools with the largest number of students with special needs enrolled in regular classrooms. The methodological principle that guided this study was the qualitative approach. The research is descriptive in nature and data was collected in the field through questionnaires and semi-structured interviews. 30 municipal teachers who had students with special needs in their classrooms participated in the research. The interview script was evaluated by four judges and all interviews were recorded and later transcribed and submitted for content analysis. The results indicated that even though the city of Vitória da Conquista is considered a regional educational center participating in the National Program of Inclusive Education since 2004, the increase in the number of enrollments of students with special needs is relatively recent; the results also show that most of these students have intellectual disability; teachers' academic training is poor; the number of professionals qualified to offer services to students with special needs is small; also, lack of support to these teachers is pointed out as being one of the biggest obstacles to the realization of the inclusive education policies. It is expected that the positions and reflections of teacher participants can be seen as relevant sources for the City Board of Education - SMED, in the sense that the real educational needs of the network were found in these teacher reports. It is expected that the results bring new contributions to the process of school inclusion as well as a reflection on the pedagogical practices of the participating teachers regarding students with disabilities and that their conceptions can foster new guidelines that permeate the policies of educational inclusion of the municipality.



Key-words: Special Needs Education. Teacher's concepts. School network. Inclusive Education Policies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ACIDE - Associação Conquistense de Apoio ao Deficiente
- ACs - Atividades Complementares
- APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- CEPS - Centro Psicopedagógico
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FAINOR – Faculdade Independente do Nordeste
- FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências
- NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
- TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- SMED – Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista
- UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Princípios que norteiam as Diretrizes para Educação Inclusiva da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, Bahia	46
QUADRO 2 -	Caracterização dos 89 alunos com deficiência matriculados nas escolas dos professores participantes.....	65
QUADRO 3 -	Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes.....	72
QUADRO 4-	Cursos sobre Inclusão Escolar oferecidos pela SMED aos professores participantes.....	77
QUADRO 5 -	Avaliação dos professores participantes sobre a atual política de inclusão escolar da SMED.....	81
QUADRO 6 -	O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED na concepção do professor participante.....	83
QUADRO 7 -	Subcategorias referentes a forma como se deu a matrícula do alunos com deficiência na sala de aula do professor participante.....	87
QUADRO 8 -	Temática relacionada a Educação Especial de interesse de estudo do professor participante.....	90
QUADRO 9 -	Concepções dos professores sobre seu papel na inclusão escolar dos alunos com deficiência.....	93
QUADRO 10 -	Concepção do professor sobre sua colaboração no processo de inclusão escolar.....	96
QUADRO 11 -	Crença do professor participante na inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares.....	98
QUADRO 12 -	Mudanças nas atitudes/sentimentos e no desenvolvimento do trabalho do professor após a presença do aluno com deficiência na sala de aula	101
QUADRO 13 -	Situação de preconceito para com os alunos com deficiência na escola.....	105
QUADRO 14 -	Convivência entre os alunos com e sem deficiência no contexto escolar.....	108

QUADRO 15 -	Dificuldades encontradas pelos professores participantes na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência.....	112
QUADRO 16 -	Avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos com e sem deficiência.....	117
QUADRO 17 -	Adaptações curriculares para o aluno com deficiência.....	120
QUADRO 18 -	Mudanças necessárias no desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência.....	124
QUADRO 19 -	Mudanças necessárias na política de inclusão escolar da SMED na opinião do professor participante.....	127
QUADRO 20 -	Frequência das respostas dos professores sobre a possibilidade de coordenarem o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED.....	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Tipo de deficiência dos 159 alunos matriculados na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, Bahia.....	60
TABELA 2 -	Caracterização do contexto das escolas onde os professores participantes atuavam.....	62
TABELA 3 -	Categorias do tema 1: Política de Inclusão Escolar da SMED.....	76
TABELA 4 -	Categorias do tema 2: O professor e o processo de inclusão escolar	89
TABELA 5 -	Categorias do tema 3 : A inclusão escolar na prática da sala de aula	101
TABELA 6 -	Categorias do tema 4: Condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva	123

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
2 INTRODUÇÃO	23
3. A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO MUNDO...	28
4. INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	35
4.1 Estudos sobre inclusão escolar na rede de ensino municipal e sobre as concepções dos professores	37
5. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA	41
5.1 O município-pólo do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade.....	42
5.2 O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED.....	43
5.3 A Política de Inclusão escolar da SMED: princípios norteadores.....	44
6. O PERCURSO DA PESQUISA	49
6.1 Local.....	49
6.1.2 Mapeando o contexto do estudo.....	50
6.1.3 Caracterização da rede de ensino municipal.....	51
6.2 Participantes.....	52
6.3 Materiais e equipamentos	52
6.4 Instrumentos	52
6.5 Procedimentos de coleta de dados	53

6.6 Procedimentos de análise dos dados	57
7. A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DE UM MUNICÍPIO-PÓLO: da teoria a prática	60
7.1 Os alunos com deficiência matriculados na rede de ensino municipal.....	60
7.2 Caracterização das escolas onde os professores participantes atuavam	61
7.3 Caracterização dos alunos com deficiência matriculados nas escolas dos professores participantes.....	64
7.4 Perfil pessoal e profissional dos professores participantes	71
7.5 Concepções dos professores participantes sobre a política de inclusão escolar da rede municipal de ensino.....	76
7.5.1 Tema 1: A política de Inclusão escolar da SMED.....	76
7.5.2 Tema 2: O professor diante da inclusão escolar.....	89
7.5.3 Tema 3: Inclusão escolar de alunos com deficiência na prática da sala de aula.....	101
7.5.4 Tema 4: Condições necessárias à efetivação da educação inclusiva.....	123
8 . CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	148
ANEXOS	167

1. APRESENTAÇÃO

Ouvi dizer que o universo conspira a nosso favor e ao escutar esta frase fiz uma viagem ao túnel do tempo... e, é com o verso da música Utopia do Padre Zezinho: *“Meus pais não tinham nem escola e nem dinheiro/ Todo dia o ano inteiro/ Trabalhavam sem parar/ Faltava tudo mas a gente nem ligava/ O importante não faltava / Seu sorriso, seu olhar...”* que rememoro com alegria aquela menininha de 7 anos de idade, indo a uma escola de fundo de quintal, com um saco plástico embaixo do braço que escondia seu tesouro: um ABC e um lápis grafite partido ao meio. A escola cheirava amoras, pois a mesa e os bancos ficavam à sombra de uma amoreira e o saco plástico, na volta da escola, aumentava seu volume e mudava de cor: era uma mistura de amoras, tarefas escolares e sonhos.

A sexta filha de um sapateiro e uma dona de casa que vendia “sonhos”² e café na feira livre; irmã de 8 doutores³ que seguia sua vida com o sonho de estudar, claro que em vários momentos o incentivo maior era a merenda escolar... Muitas vezes entrávamos, eu e alguns de meus irmãos, uma, duas, três.... vezes na fila do lanche.

E entre salas de aula, filas da merenda escolar, amoreiras, brincadeiras, peças teatrais, banhos de chuva, carrinhos de rolimã, desfile de miss do bairro, trabalho na feira com a mãe, ajudante de sapateiro do pai, a menina cresce e sente a necessidade de um trabalho que pudesse alimentar seu sonho pela continuidade dos estudos. E foi assim, que aos 16 anos, o universo conspirou para esse momento. Cheia de expectativa expliquei aos meus pais qual era meu plano: MONTAR UMA ESCOLA e com a ajuda deles procurei um ponto para alugar e como boa comerciante que era, fiz uma permuta com a dona do lugar: ela colocaria seus filhos na MINHA ESCOLA e a gente acertaria no aluguel. Convenci a proprietária de primeira! E ao retornar à minha casa fui correndo dar a notícia ao meu pai e assim com o dinheiro que seria do aluguel compramos uma mesa grande, oito tamboretas, um filtro e um quadro. E, em um pedaço de papelão, abri em letras garrafais: **ESCOLA TIA DANÚSIA – MATRÍCULAS ABERTAS** e coleí na frente do ponto alugado.

A expectativa era grande para a chegada dos dois filhos da proprietária, pois seriam meus primeiros alunos... e então, a mulher entra com uma menina de uns 6 anos e um menino de 12 anos e foi nesse momento que ela me disse: *“Esse aqui nunca foi a escola porque ele é doido!”* “Doida” era eu, deveria ter pensado naquele momento; mas não, achei

² Espécie de bolinho de trigo recheado com goiabada.

³ Meus irmãos não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos, mas são todos doutores. Doutores da alegria, da solidariedade, do amor ao próximo e, felizes em suas profissões. Infelizmente perdi uma irmã durante a realização do Mestrado.

que seria um desafio, mesmo ouvindo dizer que esses casos eram casos de polícia ou asilos – o que era comum na década de 80 - a vontade de ensinar misturada com a utopia e a vontade de começar meu trabalho era muito maior que tudo isso; e assim tive meu primeiro contato com um aluno com deficiência mental e empiricamente alfabetizei esta criança. A fama correu o bairro... Os alunos começaram aparecer aos montes: *“Se ela ensina doido, imagine os outros!”* Era o que se escutava pelo bairro.

Depois de um ano e meio de trabalho fui sucumbida pelo capitalismo e pelo glamour ao passar em uma seleção para trabalhar em uma agência bancária. Fechei MINHA ESCOLA com uma dor no coração, mas as barrigas para alimentar em casa eram mais que meu sonho e assim me deixei seduzi pelo ambiente bancário por quatro anos e quando já não precisavam mais de mim, fui demitida. Nesse ínterim, namorei e me apaixonei perdidamente... Engravidei e tive uma filha. E agora, onde iria trabalhar? O sonho de ensinar parecia tão distante... e então tentei outras coisas: comerciante de tecidos em feiras-livres, quituteira, boleira, cheguei a me encantar com os cursos de bolos finos, mas não era habilidosa e na hora de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos o bolo solava, o ponto da cobertura nunca ficava igual ao que a professora ensinava... Depois de dois anos, agora já com 24 anos de idade e uma filha de 6 anos em fase de alfabetização, voltei a me encantar com os estudos. Passei a ensinar minha filha, as amigas da minha filha, meus sobrinhos e aos poucos estava com um reforço escolar, mas a mudança maior estava por acontecer e foi no ano de 2000 que recebi um telefonema de uma mãe perguntando se tinha uma vaga no reforço para acompanhar sua filha; a minha resposta foi imediata: *“Sim, tenho sim!”* e a mãe me disse assim: *“Minha filha é especial!”* e em resposta respondi: *“Nossos filhos são especiais!”* Foi então, que ela me diz que a menina era especial em outro sentido... era uma criança com Síndrome de Down (SD). *E agora, o que fazer se já disse que tinha vaga?* Não sabia como trabalhar com criança “mongolóide”. A ingenuidade daquela menina de 16 anos, que abraçou o aluno “doido” já não existia mais nessa mulher de 33 anos com um curso técnico em contabilidade, contudo a sensibilidade de mãe não deixou que eu voltasse a palavra dada àquela mãe da aluna especial.

Entre mitos e verdades recebemos a aluna com Síndrome de Down no reforço escolar e depois de 3 semanas de trabalho estávamos adaptadas, eu, as outras professoras do reforço, os demais alunos e a aluna down; mas a escola onde a aluna estava matriculada queria me conhecer; era uma escola particular e quando me atenderam perguntaram sobre minha formação e após alguns dias a mãe da aluna me ligou dizendo que infelizmente a escola não aceitou que eu continuasse. Fiquei muito triste, pois estava disposta a aprender,

mas a formação pesou naquele momento... uma professora leiga que nem magistério possuía, realmente o pessoal da escola deveria ter razão, mas a aluna com SD era acompanhada por uma psicóloga fora do contexto escolar, que ao perceber a tristeza da sua paciente pelo fato de não poder vir mais ao reforço escolar e foi aí que a psicóloga resolveu me chamar para uma conversa... Fui preocupada, porque a direção da escola já havia dito que não teria como acompanhar a aluna, pois não possuía formação para tal. Entretanto para minha surpresa após a conversa que tive com a psicóloga – que durante o atendimento sugeriu que eu tentasse o curso de Pedagogia - recebi um telefonema da escola dizendo que poderia dar continuidade ao trabalho com a aluna, desde que me dispusesse a participar de alguns encontros na escola e assim aceitei o desafio. Busquei minha formação e fui aprovada no vestibular do curso de pedagogia, me tornei parceira da escola onde a aluna estudava e da psicóloga que acompanhava a aluna: sugava as informações fornecidas por eles e após oito meses de trabalho com essa aluna, recebi a proposta de acompanhar outro aluno com SD – aqui já me sentia a “bam-bam” da Síndrome de Down – e aceitei prontamente, o que eu chamo de *meu doce engano*: engano por achar que todas as pessoas com síndrome de Down são iguais e doce porque com este aluno aprendi o quão importante é viver, conviver e trabalhar com a diversidade humana e que as síndromes podem até nos dar algumas características semelhantes, mas cada um de nós possuímos nossa individualidade.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB no ano de 2001 e no III Semestre letivo um professor solicitou um pré-projeto sobre um tema de nosso interesse e então falei com ele dessa minha experiência e ele me disse que eu estava com minha monografia embaixo do braço: *acho que ainda era aquele saquinho de plástico cheio de sonhos, lembram?* Pensei; os sonhos não acabam com a idade, eles amadurecem e dessa forma busquei meu processo de formação sempre voltado às questões da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Passei a atender alunos com outras deficiências em parceria com aquela psicóloga que me validou dando oportunidade a uma professora LEIGA. Todos os estágios curriculares foram voltados à questão da inclusão escolar dos alunos com deficiência e quando não encontrava estes alunos na rede regular optava por fazer o estágio em uma instituição especial, o que respaldou ainda mais a questão da inclusão escolar em escolas regulares.

Ao terminar a graduação no ano de 2006, já com 39 anos de idade e com o sonho do Mestrado, apresentei minha monografia: ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO CÍRCULO DA INCLUSÃO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA.

Com a esperança do verbo esperar, como dizia Paulo Freire, grande educador brasileiro, achava que um mestrado era um sonho distante e o de Educação Especial mais ainda e para não perder o ritmo de estudos fui fazer especialização em Filosofia em Ouro Preto – MG, pois na época (final do ano 2006 e início de 2007) não existia muita oferta de cursos de especialização na UESB. A escolha pelo curso de Filosofia não foi aleatória, pois tinha como objetivo buscar novos posicionamentos políticos filosóficos referentes à inclusão social, visto que o objeto da Filosofia são os problemas/conflitos que o homem enfrenta e se depara no percurso de sua existência.

Após a realização deste curso fui chamada pelo coordenador do Colegiado de Pedagogia da UESB para, junto com outros professores desta universidade elaborar um projeto de criação de um núcleo de inclusão que pudesse dar apoio aos alunos da universidade que tinham alguma deficiência e a comunidade como um todo. Elaboramos o projeto e o mesmo foi aprovado pela universidade. Montamos então, o Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI. No Núcleo organizamos várias ações: seminários, oficinas, campanha de sensibilização e conscientização sobre os alunos com deficiência, atendimento, na medida do possível, às reivindicações dos alunos com deficiência da UESB e foi durante estas ações que conheci várias professoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista que estavam buscando formação na área de educação inclusiva, pois a rede já estava começando a matricular alunos com deficiência.

Nas conversas com as professoras pude perceber o conflito que elas estavam vivendo com a possibilidade da presença do aluno com deficiência em sua sala de aula. Verifiquei também em seus relatos que elas não sabiam quais seriam as medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED em relação a esse aspecto. Essas conversas ocorreram no final do ano de 2006, quando fui convidada, juntamente com uma colega, pela SMED para ministrar um curso de 30 horas aos professores da rede, neste curso estavam presentes 50 a 60 professores, e durante o ano de 2007 nos encontros proporcionados pelo Núcleo de Inclusão da UESB. E foi a partir das experiências vividas com alunos com deficiência e dos relatos das professoras é que optei por pesquisar/estudar/analisar a proposta da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista de acordo com a concepção dos professores que atendem alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula.

Nesta apresentação trago um pouco da minha vida pessoal e profissional, talvez tenha sido piegas do início do texto, mas o meu objetivo foi o de justamente mostrar que podemos **“virar o jogo”**! Os sonhos de criança podem ser realizados. Podemos sair da condição de professor leigo ou de professor que não sabe ou não teve formação para trabalhar

com alunos com deficiência para condição de um professor pesquisador, aquele que busca transformar sua prática, aquele que vê a inclusão escolar como um processo e que esta não se dirige apenas aos alunos com deficiência, ou aos professores mais antigos, mas também aos professores “leigos” e a sociedade em geral.

2. INTRODUÇÃO

A matrícula dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs na rede regular de ensino vem ocupando lugar de destaque no contexto atual e as discussões que envolvem este assunto estão sendo debatidas em âmbito mundial. Nestes debates o professor exerce papel fundamental e é com essa visão que o presente estudo se volta para conhecer as concepções dos professores, que atendem alunos com NEEs, sobre o processo de inclusão escolar no âmbito municipal. A rede de ensino municipal é responsável por grande parte dos alunos do Ensino Fundamental e o número de matrículas de alunos com NEEs vem aumentando em todo país após a municipalização do ensino (MIRANDA & OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA; SILVA & KASSAR, 2007)

Estudos que analisam a inclusão escolar na rede regular de ensino e as concepções dos professores que atendem alunos com NEEs, vêm obtendo mais espaço no âmbito acadêmico. Nesses estudos os autores argumentam que o avanço dessas pesquisas deve-se ao aumento do número de matrículas de alunos com NEEs no ensino fundamental da rede municipal e ao fato do professor ser uma peça fundamental para que a inclusão escolar do aluno com deficiência seja efetivada na prática da sala de aula (DAL-FORNO & OLIVEIRA, 2005; SANT'ANA, 2005; SILVEIRA & NEVES, 2006; MIRANDA & OLIVEIRA, 2006; REGANHAN & BRACCIALI, 2007; FERREIRA, 2007; ALBUQUERQUE, 2007; OLIVEIRA; SILVA & KASSAR, 2007; MONTEIRO & MANZINI, 2008)

Mesmo com tantos estudos e pesquisas sobre a inclusão escolar nas redes municipais de ensino, investigações a nível regional, segundo Manzini (2007) ainda são escassas no Brasil. Contudo, os alunos que apresentam algum tipo de NEEs já estão sendo matriculados nas redes municipais de ensino e poucos estudos apontam as concepções dos professores a respeito das políticas implementadas pelas secretarias municipais da qual fazem parte, bem como as modificações realizadas na prática pedagógica destes profissionais após a matrícula do aluno com NEEs na sala de aula comum.

A partir da análise de alguns estudos sobre inclusão escolar na rede regular de ensino, principalmente na rede de ensino municipal, verificou-se que esta temática ainda provoca muitas inquietações entre os professores, principalmente após a implementação do Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito a diversidade.

[...]. Na verdade, carecemos de estudos que dêem suporte às nossas análises e que permitam melhor compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas conseqüências, tanto para os alunos e professores, quanto para as instituições de ensino. (BAPTISTA, 2005, p.17)

Nesta perspectiva, os professores são considerados agentes ativos no processo de inclusão escolar dos alunos com NEEs e descrever e analisar suas concepções é de fundamental importância para compreensão desse processo, pois a concepção de um indivíduo sobre determinado assunto direciona sua prática, ou ainda, determina suas atitudes. Assim, considera-se importante analisar a concepção dos professores sobre a política de inclusão escolar da rede de ensino na qual trabalham, pois sua maneira de ser e agir levará a uma compreensão da sua prática pedagógica que possibilitará entender os processos de significação construídos pelos mesmos sobre os alunos com NEEs (MIRANDA & OLIVEIRA, 2006; FERREIRA, 2007; MONTEIRO & MANZINI, 2008).

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão. (MONTEIRO & MANZINI, 2008).

As soluções apresentadas para os problemas do cotidiano, bem como as ações e as inovações pessoais e profissionais estão embasadas nas percepções sobre determinado tema. As concepções envolvem toda essa dinâmica social, pois são adquiridas no decorrer da história de vida das pessoas. Através das informações advindas dessas concepções, os indivíduos, grupos sociais, sociedade e cultura poderão descrever as características de um determinado fenômeno (MENDES, 2001; MONTEIRO & MANZINI, 2008).

Diante do fato que a prática da inclusão escolar configura as discussões atuais e que suas implicações ainda não são totalmente conhecidas é que surgiram as questões que orientaram esta pesquisa: Qual a concepção do(a) professor(a), que atende alunos com NEEs, sobre a política de inclusão escolar da rede municipal da qual faz parte? Quais as modificações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelos professores após a matrícula do aluno com deficiência nas escolas da rede municipal? Em que medida a

Política Nacional de Inclusão Escolar influencia as decisões sobre a inclusão escolar em âmbito municipal?

Desde o final da década de 90 que Glat (1998) já apontava a importância do acompanhamento e da avaliação sistemática e científica de todos os projetos de implementação de novos modelos ou propostas educacionais voltadas à inclusão escolar com o objetivo de reformular os pontos negativos e de reproduzir as experiências bem sucedidas. E, foi nesta direção que o presente estudo teve por objetivos:

Geral

- Descrever e analisar a política de inclusão escolar no contexto de um município definido como município-pólo a partir das concepções dos professores que atendem alunos com deficiência na sala de aula da rede regular.

E, como objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar os alunos com deficiência matriculados na rede municipal.
- Descrever a formação acadêmica dos professores que atendem alunos com deficiência na rede de ensino municipal.
- Identificar as ações implementadas pela Secretaria de Educação Municipal nas escolas da rede após a matrícula do aluno com deficiência a partir das percepções dos professores.
- Analisar a partir das concepções dos professores a influência da Política Nacional de Educação Especial no contexto de um município-pólo.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir na produção de novos conhecimentos acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs, na formação de novas atitudes perante a diversidade humana, que possam influenciar discussões em torno de questões sociais ainda pouco contempladas em nossa sociedade.

Em relação aos professores participantes desta pesquisa almeja-se que os resultados tragam novas contribuições ao processo de inclusão escolar, bem como uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência e que suas

concepções possam fomentar novas diretrizes que permeiam a política de inclusão escolar do município.

Para a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, cidade onde o estudo foi realizado, espera-se que as concepções dos professores sobre a implementação da política de inclusão escolar do município possam subsidiar novas ações que sejam capazes de atender, não somente aos alunos com algum tipo de NEEs, mas todos os alunos.

Visando contemplar as questões referentes às concepções dos professores sobre a política de inclusão escolar dos alunos com NEEs implementada pela Secretaria de Educação Municipal nas escolas comuns, este relato do estudo foi dividido em seis capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **A inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino** discute-se as questões relacionadas a este tema, pontuando o movimento mundial sobre a educação da pessoa com deficiência e a forma como este vem se consolidando no Brasil e no mundo. O objetivo deste capítulo é o de tentar fazer uma explanação de como se deu e de como está se dado o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência nas escolas da rede regular em nosso país.

O segundo capítulo, intitulado **A Política de Inclusão escolar nas escolas municipais** tem por finalidade discutir a política de inclusão escolar no âmbito municipal, bem como analisar os estudos recentes relacionados ao tema.

No terceiro capítulo, intitulado **Trajetória da educação especial na rede municipal de Vitória da Conquista – Bahia** descreve-se o caminho do atendimento educacional direcionado aos alunos com deficiência na rede municipal de ensino do município que foi foco do estudo. O objetivo deste capítulo é de situar o leitor sobre os retrocessos, os avanços, os pontos positivos e negativos que acompanharam/acompanham a trajetória da escolarização destes alunos, bem como o de subsidiar a compreensão do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida.

O quarto capítulo, **O percurso da pesquisa**, foi destinado à descrição e sistematização dos elementos do método de investigação: delineamento teórico-metodológico, local onde a pesquisa foi desenvolvida, caracterização dos professores participantes, descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os procedimentos éticos.

No quinto capítulo, **A política de inclusão escolar no contexto de um município-pólo**: da teoria a prática, apresenta os resultados obtidos e discute os dados a luz do referencial teórico sobre a temática em questão. Os dados referentes à identificação e caracterização dos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino municipal, caracterização pessoal e profissional dos professores participantes, bem como a análise das

entrevistas realizadas com trinta professores que atendiam alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula também foram apresentados neste capítulo.

O sexto capítulo, **Considerações finais**, apresenta e sintetiza as principais conclusões dos resultados obtidos do estudo.

3. A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO MUNDO

Para compreender como as propostas atuais sobre a inclusão escolar foram sendo construídas, torna-se necessário descrever resumidamente a história da Educação Especial. Até o século XVI não existia atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência. As noções que se tinha sobre essas pessoas estavam ligadas ao misticismo e ocultismo e, a falta de conhecimento científico, contribuiu para que fossem marginalizadas e ignoradas pela sociedade. As diferenças individuais não eram compreendidas e nem avaliadas. (MAZZOTTA, 2005).

Considerado que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTTA, 2005, p.16)

A idéia de que as pessoas com deficiência eram inválidas, incapacitadas e deficientes era consenso naquela época. Para a sociedade, esta idéia levava a pessoa com deficiência a uma condição imutável e por isso não existia nenhum serviço que atendesse essa camada da população em suas necessidades específicas (MAZZOTTA, 2005).

O indivíduo que nascia com algum tipo de deficiência era afastado de qualquer convívio social; depois de vários séculos e de muitos acontecimentos históricos, o deficiente passa a ser confinado em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos (JANNUZZI, 2006, MENDES, 2006).

[...] a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma face de segregação, justificada pela crença de que a pessoa deficiente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. (MENDES, 2006, p.387)

A partir do século XIX, na Europa, surgem às primeiras medidas mais abrangentes relacionadas à educação dessa população. Da Europa, as medidas foram se expandindo para outros países. A educação direcionada às pessoas com deficiência começou

pelas pessoas surdas, seguida pelas pessoas com cegueira, deficiência física e posteriormente às pessoas com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

A promulgação da lei pública 94-142 de 1975 nos Estados Unidos causou impactos no contexto da educação especial, bem como as reivindicações dos pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e dos movimentos sociais na luta por escolas de qualidade. A partir dessas reivindicações, muitos alunos com deficiência passaram a ser integrados em classes regulares por meio período.

Na década de 90 nasce o movimento de inclusão mundial, após o “Congresso de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Educação para Todos idealizada nessa conferência fomentou o delineamento e o cumprimento de políticas educacionais no mundo inteiro, tendo por objetivo o acesso e permanência de jovens oriundos de diferentes grupos culturais ao ensino básico. As propostas discutidas durante esse congresso serviram de base para discussões acerca da inclusão educacional, dentre elas, merece destaque a Declaração de Salamanca de 1994 (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999; GLAT & FERREIRA, 2004, MENDES, 2006; MARTINS, 2006; PRIETO & SOUSA, 2006).

De acordo com Karagiannis, Stainback & Stainback (1999, p.42) “O movimento da inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes no início da década de 1990.” Este movimento em prol da inclusão escolar surgiu formalmente no sistema educacional norte-americano com objetivo de viabilizar soluções e melhorias para o insucesso escolar dos alunos das escolas públicas. A partir deste movimento, algumas medidas foram definidas: flexibilização escolar e respeito à diversidade. Estas medidas apontaram uma adaptação da sociedade, com objetivo atender as necessidades específicas dessa camada da população (KARAGIANNIS; STAINBACK & STAINBACK, 1999; MENDES, 2006; PRIETO & SOUSA, 2006; FREITAS, 2008; VELTRONE, 2008)

[...] Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. [...]. (FREITAS, 2008, p.167)

No Brasil, essas mudanças começaram a ocorrer de maneira pontual. Primeiro a mudança nas terminologias: de aluno excepcional para aluno com necessidades educacionais especiais, contudo não houve um avanço na matrícula destes alunos no ensino regular. Até a década de 60 a educação especial brasileira concentrava-se em iniciativas localizadas e no âmbito escolar, em instituições especiais, em sua maioria privadas (MARTINS, 2006; FERREIRA, 2006)

Neste contexto, verifica-se que a inclusão escolar das pessoas com NEEs no Brasil ainda é recente e com resquícios da exclusão, do assistencialismo e da filantropia. As escolas especiais retratam bem essa situação, pois surgiram a partir do trabalho de pessoas sensibilizadas com a precariedade da educação voltada às pessoas com NEEs, modalidade que se desenvolveu separadamente ao ensino regular, tendo por base a falta de preparo das escolas comuns para incorporar as crianças com deficiência (TULIMOSCHI, 2004; GLAT & FERREIRA, 2004; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006).

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências. (JANNUZI, 2006, p.28-29)

Verifica-se que desde a fundação das primeiras escolas especiais, houve evolução nas formas de se falar sobre a deficiência, entretanto as instituições especiais para surdos, cegos e deficientes intelectuais continuavam/continuam distintas das escolas regulares, o que vem contribuindo para a segmentação e estigmatização dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (TULIMOSCHI, 2004; MENDES, 2006).

Na década de 60 movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos causados pela segregação e marginalização das pessoas com deficiência. Nos anos 80 destacou-se também a luta pelos direitos dessas pessoas, o que resultou em ganhos políticos que se refletiram na saúde, educação e assistência. Os ganhos políticos na área educacional aparecem em várias leis e documentos brasileiros voltados a educação da pessoa com deficiência (TULIMOSCHI, 2004; MENDES, 2006).

Entre essas várias Leis destacou-se neste estudo a Constituição de 88, A Lei 7853/89, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN/96, Resolução

CNE/CEB n.2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto 6949 de 2009.

A Constituição Federal de 1988 confirmou o direito público e subjetivo da educação para todos, registrando, no Artigo 208, como dever do poder público, a garantia do atendimento educacional especializado – AEE para as pessoas com NEEs preferencialmente na rede regular de ensino no âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 1988)

Em 1989 a lei 7.853/89 veio respaldar o atendimento educacional aos alunos com NEEs preconizados na Constituição de 88 e confirma em seu Parágrafo Único:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN/96 no Artigo 58 é especificada a relação entre Educação Especial e Educação Regular, principalmente quanto ao local onde a educação especial deve ocorrer: preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 96). De acordo com Kassir (2004, p.22) “Essa referência ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca de 1994”

Art. 58 – Entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No artigo 59 da LBBEN/96 aparecem as providências ou apoio, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com NEEs:

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

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

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

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

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

No Artigo 60 da LDBEN/96 descrevem-se os critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial, através dos órgãos normativos dos sistemas de

ensino, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público; ao mesmo tempo em que reafirma em seu parágrafo único a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público.

Art. 60 – os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Quanto ao local de atendimento destinado às pessoas com NEEs a Resolução CNE/CEB n.2/2001 tira o foco do local de atendimento e centra-se na função da Educação Especial, conforme Artigo 3º desta resolução (BRASIL, 2001).

Por *Educação Especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001 – destaque do original)

O atendimento ao aluno com NEEs nas classes comuns é respaldado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento consta que as instituições especializadas passariam a apoiar a inclusão escolar destes alunos mediante a organização e oferta de atendimento educacional especializado complementando ou suplementando a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais e não mais substituindo (BRASIL, 2008).

O Decreto 6949 de 2009 em seu Artigo 24 declara que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e para a efetivação dessa prerrogativa deverão organizar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Para assegurar a realização desse direito os Estados Partes assegurarão 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 primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Após análises de algumas leis e de documentos políticos que respaldam a escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares verifica-se, conforme pontua Kassar (2004, p.24) “[...] essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais em âmbito internacional. [...]”

4. INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Promover a filosofia e política de inclusão escolar no âmbito das escolas regulares significa a rejeição da exclusão, seja ela presencial ou acadêmica, de qualquer aluno da comunidade escolar, independente das dificuldades ou necessidades que apresentam. A perspectiva de inclusão escolar não é uma evolução natural da integração escolar, isso porque, na integração é o aluno que precisa se adaptar a uma estrutura com valores próprios, enquanto que na inclusão escolar a estrutura é pensada para todos os alunos e para a participação efetiva de todos (GUIJARRO, 2005; RODRIGUES, 2006).

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar à integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas. (GUIJARRO, 2005, p.7)

A educação inclusiva é um movimento que tem por objetivo repensar às práticas tradicionais de ensino para que assim as instituições escolares deixem de ser escolas da homogeneidade e passe a ser da heterogeneidade, e para que isto aconteça não basta matricular o aluno com deficiência na escola comum, pois para que a escola possa tornar-se uma escola aberta a todos os alunos é imprescindível: 1) a adoção efetiva de políticas inclusivas por parte do governo; 2) buscar maneiras de contribuir efetivamente na mudança das escolas, tornando-a receptiva as necessidades de todos os alunos; 3) auxiliar os professores a refletirem sobre a sua responsabilidade na construção do conhecimento dos seus alunos e para isto seria necessário prepará-los para tal ação; 4) fazer com que toda comunidade escolar participe do processo de inclusão; 5) fazer com que os alunos com algum tipo de deficiência sintam-se parte do grupo e do ambiente educacional (MARTINS, 2006; RODRIGUES, 2006).

É nesta perspectiva que a proposta de educação inclusiva adquire maior relevância, por enfatizar as possibilidades de formação de todos e por dificultar que a escola pública básica se sinta confortável ao transferir sua

responsabilidade para outros, A escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns. De outra parte, não há como esperar que ela se torne espaço ideal, sem os alunos, para depois os matricular. (FERREIRA, 2004, p.111)

Nas últimas décadas às escolas vêm sendo desafiadas a construir uma proposta educacional que contemple todos os alunos. A educação brasileira vem passando por grandes modificações e o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou consideravelmente nas escolas públicas de todo país. No âmbito municipal esse aumento de matrículas foi constatado após a municipalização do ensino e após a criação do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade (FERREIRA, 2004; MARTINS, 2006; OLIVEIRA; SILVA & KASSAR, 2007).

A municipalização do ensino fundamental decorreu de um conjunto de ações implementadas durante o processo de descentralização do ensino que começou na década de 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 e com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Esses fatores contribuíram para que as escolas dos municípios fossem o grande foco da política de Educação Inclusiva que provém do Governo Federal (FERREIRA & FERREIRA, 2004; GLAT & FERREIRA, 2004; OLIVEIRA; SILVA & KASSAR, 2007).

Neste contexto as prefeituras deveriam assegurar no âmbito das escolas municipais um atendimento educacional de qualidade que favorecesse a diversidade humana. Nessa perspectiva, foi criado em 2003 o “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade” promovido pela Secretaria de Educação Especial - SEESP do Ministério da Educação que tem por objetivo a disseminação da política de inclusão escolar nos municípios brasileiros e Distrito Federal; a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos; a sensibilização da sociedade; e a formação de redes apoiadoras da política nacional de inclusão escolar (BRASIL, 2007).

O foco principal desse programa são os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs e a partir dessa política as escolas municipais mobilizaram-se ainda mais frente à questão da inclusão escolar e passaram a refletir sobre questões que perpassam desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma reestruturação de todo trabalho pedagógico (MIRANDA & OLIVEIRA, 2006; PRIETO & SOUZA, 2006; OLIVEIRA; SILVA & KASSAR, 2007).

Sobre o processo de municipalização Ferreira & Ferreira (2004) fazem uma crítica no sentido de que esta política reforça o descompromisso da União com a educação especial, mas não deixam de pontuar que este mesmo processo fomentou, na época, algumas propostas inovadoras nesta área. De acordo com estes autores, alguns municípios implementaram propostas de inclusão escolar compatíveis com sua realidade e com o perfil dos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência.

Em relação à implementação do “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade”, Mendes (2006, p. 399) alerta para o fato da padronização da política de inclusão escolar, pois de acordo com a autora seria impossível “desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.”

Nesse sentido, o “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade” tem suscitado muitas dúvidas e controvérsias entre os professores e pesquisas sobre os efeitos deste programa vêm sendo desenvolvidas por alguns pesquisadores e, os resultados encontrados corroboram com a preocupação apontada por Mendes (2006) (FIOR, MOREIRA & RIBEIRO, 2006; OLIVEIRA, SILVA & KASSAR, 2007)

4.1 Estudos sobre inclusão escolar na rede de ensino municipal e sobre concepções dos professores

Os estudos sobre a política de inclusão escolar no âmbito dos municípios estão voltados à várias temáticas, tais como: a política de inclusão escolar na rede municipal; à avaliação do “Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, concepção dos professores sobre este Programa; avaliação da modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência; a questão da formação de professores para trabalhar com estes alunos; a concepção dos professores, gestores, pais e alunos com e sem deficiência sobre o processo de inclusão escolar; entre outras temáticas (SANT’ANA, 2005; FIOR, MOREIRA & RIBEIRO, 2006; CAPELLINI, FALEIROS & LOPES, 2006; OLIVEIRA, SILVA & KASSAR, 2007); REGANHAN & BRACCIALI, 2007; MONTEIRO & MANZINI, 2008).

Sant’Ana (2005) desenvolveu um estudo sobre a concepção dos diretores e dos professores que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. Participaram do estudo seis diretores e nove professores. Para coleta de dados foi utilizado um questionário para identificação e um roteiro de entrevista semi-estruturada. Os principais resultados apontaram

a concepção sobre inclusão escolar sob vários enfoques, desde os mais próximos à integração até àqueles voltados aos princípios da educação inclusiva. Os participantes foram favoráveis à inclusão escolar, entretanto, relataram a falta de formação para atender o aluno com deficiência e do apoio técnico no trabalho com os alunos com deficiência.

Fior, Moreira & Ribeiro (2006) realizaram um estudo com o objetivo de identificar e analisar a concepção dos professores do Ensino Fundamental em relação ao Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Poços de Caldas/MG. Participaram da pesquisa, nove professores do ensino fundamental: seis com experiência no trabalho com alunos com deficiência e três que não possuíam experiência na área. Foi utilizada a entrevista estruturada como instrumento para coleta de dados e os resultados apontaram falta de capacitação do professor para atender essa demanda e desinformação em relação à proposta do Programa.

Capellini, Faleiros & Lopes (2006) realizaram um mapeamento da inclusão escolar da rede municipal da cidade de Bauru, interior de São Paulo, com objetivo levantar o número de alunos com deficiência inseridos na rede e identificar as necessidades emergenciais de formação continuada da equipe escolar. Para coleta de dados utilizaram questionários semi-estruturados. Os dados apontaram que a rede municipal de Bauru dispunha de 107 alunos com deficiência e que a formação continuada foi solicitada por todos os professores como sendo um dos pilares à efetivação de uma educação inclusiva.

Sobre a inclusão escolar no contexto das escolas municipais Oliveira, Silva & Kassar (2007) realizaram um estudo com objetivo de acompanhar e avaliar alguns aspectos relativos à implantação do “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade” na rede municipal de uma cidade do interior do país. Os dados foram obtidos através de entrevistas com professoras e visitas às salas de recursos e ao Núcleo de Educação Especial do município. Os resultados apontaram que a rede municipal estava respeitando a legislação pertinente à implantação do Programa no que se refere à matrícula, número de alunos por sala e formação mínima do quadro docente. Entretanto indicaram que o cumprimento desses aspectos por si só não garantem a efetivação da inclusão escolar, pois a lógica do custo-benefício, adotada nessa política, implica precariedade dos atendimentos oferecidos.

O estudo realizado por Reganhan & Braccialli (2007) abordou a percepção dos professores acerca de sua prática pedagógica a partir da matrícula do aluno com deficiência em sua sala de aula. O objetivo do estudo foi identificar, por meio de relatos de professores do ensino regular, as modificações realizadas na prática pedagógica após a presença do aluno com deficiência em sua sala. Participaram da pesquisa vinte e dois professores do ensino

infantil, fundamental ciclo I e II e ensino médio das escolas Municipais e Estaduais da cidade de Marília que tinham alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula. Os dados foram obtidos a partir de um questionário que continha uma pergunta aberta: “*O que você modificou em sua prática pedagógica após a inserção do aluno deficiente?*”. A pesquisa trouxe informações relevantes de como tem ocorrido a prática de ensino dos professores com estes alunos no ensino regular da cidade de Marília e sobre as modificações realizadas ou não realizadas em sala de aula.

Monteiro & Manzini (2008) desenvolveram um estudo em três escolas do interior de São Paulo com objetivo de identificar mudanças nas concepções dos professores do ensino regular em relação a inclusão escolar. Participaram do estudo cinco professores que atendiam alunos com deficiência pela primeira vez. Os dados foram coletados durante um ano através da entrevista não-estruturada, cadernos de conteúdo e entrevista semi-estruturada. Os resultados apontaram que as mudanças foram poucas, pois os relatos dos participantes demonstraram que a matrícula/presença do aluno por si só não é suficiente para que ocorra uma mudança mais efetiva. Antes, seria necessário um trabalho em conjunto com outros profissionais visando contribuir gradativamente com a efetivação da política de inclusão escolar.

Os estudos analisados sobre inclusão escolar nos municípios e a concepção dos professores sobre este processo trouxeram grandes contribuições no sentido de ampliar as reflexões acerca da inclusão escolar dos alunos com deficiência no âmbito municipal. Contudo, a política de inclusão escolar na rede municipal de ensino ainda vem suscitando muitas dúvidas e controvérsias entre os professores, principalmente entre o que está escrito nas leis e o que está posto em prática.

Neste sentido, faz-se necessário analisar as concepções dos professores que atendem alunos com deficiência em relação à proposta de inclusão escolar elaborada pela Secretaria Municipal da qual fazem parte, pois poucos estudos apontam as concepções desses profissionais a respeito dessas propostas, bem como as modificações realizadas na prática dos professores após a presença do aluno com deficiência na sala de aula comum.

Faz-se necessário também identificar os impactos das políticas do Governo Federal sobre as políticas municipais, pois no Brasil o número de municípios é muito grande, a diversidade regional entre eles é enorme e por isso é preciso um número considerável de estudos para que se possa avaliar o impacto dessas políticas.

Outro aspecto que justificou este estudo foi o desenvolvimento da pesquisa em um município do interior da Bahia, Estado que pertence a região Nordeste do Brasil, contexto este pouco focado nos estudos sobre política de inclusão escolar.

5. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

Até a década de 80 não existia na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, Bahia nenhum movimento em prol da inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs nas escolas regulares. As pessoas com algum tipo de deficiência eram atendidas em instituições de educação especial (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

No final desta mesma década foram criadas as primeiras classes especiais dentro das escolas regulares da rede municipal de ensino com objetivo de atender os alunos com NEEs. Com intuito de eleger os alunos que poderiam participar da classe especial realizava-se uma triagem. Os alunos que apresentavam déficit cognitivo e problemas de comportamento eram encaminhados às classes especiais, os alunos que apresentaram maior comprometido eram encaminhados à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e os casos mais graves permaneciam em seus respectivos lares (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Posteriormente, constatou-se que os alunos que apresentavam déficit cognitivo e problemas de comportamento não estavam se desenvolvendo pedagogicamente nas classes especiais e por isso a Secretaria Municipal de Educação – SMED constituiu uma equipe pedagógica no ano de 1997. Esta equipe era formada por psicólogos e pedagogos que passaram a realizar uma avaliação e um atendimento especializado junto aos alunos destas classes. Após esta avaliação alguns destes alunos foram encaminhados às instituições especializadas, pois as classes especiais eram destinadas para os apresentavam deficiências mais leves (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Em 2002, em atendimento a nova política direcionada pela perspectiva da inclusão escolar as classes especiais foram extintas. Os alunos que eram atendidos nestas classes passaram por uma nova avaliação e alguns foram encaminhados a APAE, outros aos seus respectivos lares, alguns permaneceram na rede regular de ensino com o apoio da equipe de trabalho da SMED (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Em meados de 2003, a prefeitura criou o Centro Psicopedagógico – CEPS com o objetivo de atender clinicamente os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e/ou de comportamento, bem como os professores desses alunos. O CEPS era composto por uma equipe multidisciplinar que avaliava, atendia, acompanhava e encaminhava esses alunos quando necessário às instituições especializadas. O CEPS também

prestava apoio aos coordenadores das escolas que atendiam esses alunos através de palestras, oficinas de arte e alfabetização (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

No ano de 2005, com a mudança na gestão foi criado dentro da SMED um Núcleo de Educação Inclusiva com objetivo de gerir a nova política de inclusão escolar a partir das novas diretrizes do Ministério da Educação – MEC para a Educação Especial. O CEPS passou a fazer parte do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED no ano de 2005 e em 2006 atendendo as novas diretrizes federais do Conselho Nacional de Educação – CNE e do MEC o atendimento a esses alunos passariam a acontecer nas salas de recursos multifuncionais que seriam implementadas nas escolas da rede (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Com a criação do Núcleo o município avançou em sua política de inclusão escolar, deslocando o foco do especial centrado no aluno para o foco do especial centrado na instituição escolar e deste modo, a SMED, passou a organizar o trabalho com alunos com NEEs por meio da equipe multidisciplinar que compunha este Núcleo. A equipe era formada por profissionais das áreas de psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, professoras de LIBRAS e BRAILE, responsáveis por promover ações referentes à formação de professores, acompanhamento às escolas, articulação de parcerias para o fortalecimento da política de inclusão escolar (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Com a parceria do Governo Federal foi implantada em 2007 uma sala de Recursos Multifuncional na Escola Municipal Paulo Freire para atender os alunos já inseridos na rede, ao mesmo tempo em que alguns educadores passaram por uma formação oferecida pelo MEC para atendimento do aluno na perspectiva do atendimento educacional especializado, formação esta que foi concluída próximo ao encerramento do ano letivo de 2008 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Atualmente, o município de Vitória da Conquista conta com três instituições de educação especial: Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Associação Conquistense de Integração ao Deficiente – ACIDE e o LIONS CLUBE.

5.1 O município-pólo do Programa Nacional Educação Inclusiva direito a diversidade

Em 2004 Vitória da Conquista tornou-se município-pólo do “Programa Nacional Educação: direito a diversidade”, por indicação do governo federal e, em atenção às ações promovidas pelo governo implementou os projetos elaborados pela Secretaria de Educação Especial – SEESP que objetivam garantir a política da educação inclusiva nos municípios da área de abrangência.

Vitória da Conquista passou então a ser considerado multiplicador da política nacional de educação inclusiva para 53 municípios da área de abrangência. Enquanto município-pólo do “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade” vem realizando cursos de formação aos profissionais de educação da sua rede e aos professores dos municípios da área de abrangência conforme os objetivos propostos pelo Programa.

De acordo com informações fornecidas pelos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva, o município já realizou até o momento cinco seminários cujos temas foram: sensibilização dos educadores quanto à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais; legislação que norteiam a matrícula de alunos com NEEs na rede regular de ensino e temas mais focados em cada tipo de deficiência, bem como a realização de oficinas pedagógicas.

A escolha da SEESP/MEC pelo município de Vitória da Conquista deve-se, de acordo com as informações da SMED, ao fato de ser um município geograficamente bem localizado e com vários municípios de menor porte em sua área de abrangência o que facilitaria a multiplicação da Política Nacional para Educação Inclusiva.

5.2 O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED

A SMED contava com um núcleo denominado Núcleo de Educação Inclusiva onde eram tomadas as decisões relativas a escolarização dos alunos com NEEs nas escolas da rede e onde eram produzidos os documentos específicos referentes ao atendimento dessa população. O Núcleo era formado por uma equipe multidisciplinar⁴ que era constituída por psicólogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, profissionais de Braile, Libras, assistente social e terapeuta educacional. Estes profissionais constituíam a equipe de Educação Inclusiva da SMED e atuavam observando as seguintes diretrizes:

- Orientar os educadores da unidade escolar para o acolhimento, adaptação e aceitação dos alunos com NEEs.
- Orientar e viabilizar, quando necessário, o diagnóstico dos casos de NEEs matriculados na escola que não disponham de um laudo médico ou diagnóstico de profissional especializado, através do encaminhamento para instituições especializadas ou de saúde.

⁴ O número de profissionais que atuavam no Núcleo não foi informado pela SMED.

- Propor orientação sistemática aos professores do educando com NEEs nos grupos temáticos, levando em consideração a especificidade de cada deficiência.
- Promover cursos de capacitação em serviço e de extensão para os professores da rede municipal relativos a política de educação inclusiva.
- Orientar, quando possível, aos familiares dos alunos com NEEs esclarecendo questões relacionadas a deficiência;
- Apoiar a organização do trabalho pedagógico da unidade escolar propondo as adaptações curriculares quando necessárias. (VITÓRIA DA CONQUISTA, p17-18)

Em relação à criação do Núcleo de Educação Inclusiva verificou-se que a SMED orientou-se pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 17/2001, pois conforme as orientações deste documento os sistemas de ensino deveriam possuir um setor responsável pela educação especial.

Para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p.36)

Para 2009 a equipe do Núcleo elaborou um projeto solicitando ao secretário de educação a criação de um Centro de Formação e Apoio à Inclusão Escolar com objetivo de ampliar as ações que fortalecem o processo de inclusão escolar da rede. Entretanto, a secretaria passa por um processo de transição e o projeto ainda está em tramitação, pois a equipe anterior foi desfeita e a nova gestão selecionará coordenadores para os núcleos de educação, inclusive para o de educação inclusiva.

5.3 A Política de Inclusão Escolar da SMED: princípios norteadores

De acordo com informações fornecidas pelos profissionais que compunham o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED a inclusão escolar de alunos com NEEs na rede regular de ensino municipal configurava-se como um dos compromissos da administração pública do Município de Vitória da Conquista, que por meio da secretaria vem, desde 2004,

realizando ações que objetivavam a garantia e a permanência dos alunos com deficiência em sua rede de ensino (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Nesta perspectiva, o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED elaborou um documento com objetivo de nortear a Política de Inclusão Escolar na rede municipal. O documento intitulado “Diretrizes para a Educação Inclusiva: Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista” discute aspectos referentes aos marcos teórico e legal da Educação Especial, o percurso histórico da Educação Especial na rede municipal de ensino; os princípios orientadores para a política e prática de inclusão escolar na rede. Discute ainda as temáticas relacionadas ao currículo para Educação Especial; acessibilidade; formação de professores; avaliação e suporte pedagógico (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Para efetivação desta proposta, a SMED buscou respaldo na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN/96), nos programas da Secretaria de Educação Especial – SEESP do MEC, a exemplo, do “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade” e do “Projeto Educar na Diversidade”, além de documentos e leis que respaldavam o processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Os princípios que norteavam as Diretrizes para Inclusão Escolar da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista estão descritos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Princípios que norteiam as Diretrizes para Inclusão Escolar da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, Bahia

PRINCÍPIO	AÇÃO SMED/NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	AÇÃO DA ESCOLA
Garantir a matrícula de todos os alunos, independentemente de sua condição física, mental ou social à escola regular de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação às escolas. ✓ Viabilização e legalização da matrícula dos alunos com NEE. ✓ Sensibilização da comunidade escolar quando a importância da escolarização dos alunos com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Matricular todos os alunos com NEE que buscarem à escola.
Possibilitar o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais junto aos seus pares de idade, preferencialmente na sala de aula da classe regular.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adequação da estrutura física e construção de escolas acessíveis. ✓ Encaminhamento de pessoas com NEE para escolas regulares. ✓ Formação dos profissionais da educação que atuam ou não com alunos com NEE. ✓ Orientação aos professores para as adequações curriculares, quando necessária. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enturmação dos alunos com NEE em classes regulares, respeitando sua faixa etária. ✓ Adequação curricular, quando necessário, que atenda as especificidades do aluno com NEE no que se refere a metodologia, conteúdos, recursos e avaliação.
Assegurar aos educandos com NEE o desenvolvimento pleno de suas potencialidades como aprendiz para o exercício da cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oferecimento de suporte técnico metodológico aos professores para desenvolver formas criativas de atuação junto aos alunos com NEE. ✓ Oferta de atendimento educacional especializado aos educandos com NEE através da Sala de Recursos Multifuncionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoção de apoio físico, visual, verbal e outros de modo que permita a realização de atividades escolares ✓ Utilização de recursos adaptados que promovam a participação dos alunos com NEE nas atividades de sala de aula.
Sensibilizar a sociedade para a participação efetiva na implementação do sistema educacional inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de parcerias com instituições, organizações não governamentais, conselhos, entidades, etc. para ampliação do atendimento aos educandos e familiares. ✓ Consolidar parcerias com a rede socioassistencial existentes em outras secretarias. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgação na comunidade escolar sobre os direitos e as necessidades dos alunos com NEE. ✓ Organização de projetos e ações na comunidade escolar que visem a sensibilização sobre as necessidades especiais.

Como apontado, as diretrizes para inclusão escolar da rede municipal de Vitória da Conquista é pautada em alguns princípios norteadores que subdividem em ações que são de alçada da SMED, do Núcleo de Educação Inclusiva e da escola.

Princípio nº1 - “Garantir a matrícula de todos os alunos, independentemente de sua condição física, mental ou social à escola regular de ensino.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, p.13)

Este princípio já havia sido recomendado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme Resolução CNE/CEB Nº2/2001:

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para diversidade dos alunos, [...]. (BRASIL, 2001, p.29)

Na perspectiva de garantia de matrícula dos alunos com deficiência na rede regular, a SMED/Núcleo deveria, conforme aponta o referido documento, prestar orientação às escolas; viabilizar e legalizar a matrícula dos alunos com deficiência e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da escolarização destes alunos. Às unidades escolares caberia matricular todos os alunos com deficiência que buscassem a escola sem nenhum tipo de restrição.

Princípio nº2 – “Possibilitar o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais junto aos seus pares de idade, preferencialmente na sala de aula da classe regular.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, p.13)

Em relação a este princípio caberia a SMED e ao Núcleo a adequação da estrutura física e construção de escolas acessíveis; encaminhamento dos alunos com deficiência às escolas da rede; formação dos profissionais que atuam ou não junto a estes alunos, bem como orientação aos professores para as adequações curriculares, quando essa se fizer necessária.

Quanto às ações que as escolas deveriam implementar situava-se a nível de distribuição destes alunos por sala, respeitando a faixa etária do aluno no momento em que fosse inseri-lo em uma sala de aula, bem como realizar adequações curriculares, quando necessário, que atendessem as especificidades de cada aluno no que se refere a metodologia, recursos e avaliação.

Princípio nº 3 – “Assegurar aos educandos com NEE o desenvolvimento pleno de suas potencialidades como aprendiz para o exercício da cidadania.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, p.13)

A SMED por meio do Núcleo deveria oferecer suporte técnico metodológico aos professores com objetivo de desenvolver formas criativas de atuação junto aos alunos com deficiência e atendimento educacional especializado através da sala de recursos multifuncionais.

Princípio nº 4 – “Sensibilizar a sociedade para a participação efetiva na implementação do sistema educacional inclusivo.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, p.13).

As ações que já estão sendo implementadas, com base nos princípios da inclusão, revelam que a conscientização de todos os educadores é prioritária. Também são relevantes as condições da escola, do projeto político pedagógico, o envolvimento da gestão escolar, a mobilização dos pais e alunos. Essa mudança que envolve toda a comunidade escolar é necessária e contempla hoje não somente a inclusão dos alunos com deficiência, mas todos os que, por diferentes motivos encontram-se em situação de risco de não atingir um nível adequado de aprendizagem. (MUNHÓZ, 2005, P.57)

A SMED através do Núcleo de Educação Inclusiva deveria realizar parcerias com instituições, organizações não governamentais, conselhos, entidades, etc. para ampliação do atendimento aos educandos e familiares, bem como consolidar parcerias com a rede sócio-assistencial existentes em outras secretarias.

Às escolas caberia a divulgação na comunidade escolar sobre os direitos e as necessidades dos alunos com deficiência e a organização de projetos e ações na comunidade escolar com intuito de sensibilizá-la sobre o tema da inclusão escolar destes alunos junto a rede regular de ensino.

Após análise da proposta de inclusão escolar da SMED verificou-se que não existe nenhum princípio inovador ou que se refere ao contexto municipal, pois todos estes princípios estão pautados nas políticas de inclusão escolar do MEC.

6. O PERCURSO DA PESQUISA

O princípio metodológico que norteou este estudo foi a abordagem qualitativa. A escolha por este tipo de pesquisa deve-se as características que configuram o estudo do tipo qualitativo, conforme apresentado por Lüdke & André (1986 p. 11-12): **a)** os problemas são estudados em um ambiente natural; **b)** os dados coletados são ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos e utiliza-se de entrevistas como recurso para coleta de dados; **c)** os pesquisadores devem coletar o maior número de informações possíveis sobre o problema, focalizando maior atenção no processo e não no resultado do estudo, isto é, o pesquisador está preocupado em verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; **d)** este tipo de estudo busca capturar a “perspectiva dos participantes”; **e)** a análise dos dados segue um processo indutivo.

De acordo com Minayo (1996, p.21-22) a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O enfoque dominante foi a abordagem qualitativa, contudo, utilizou-se também da abordagem quantitativa para expor os dados quantitativos através de quadros e tabelas, pois de acordo com Minayo (1996) os dados qualitativos e os quantitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa.

Esta pesquisa caracterizou-se como descritiva, pois leva a uma possibilidade de generalização sobre a realidade estudada ao descrever sistematicamente concepções de uma determinada população. O estudo caracteriza-se como estudo de campo, pois a coleta de dados foi realizada com uma amostra significativa da população alvo.

6.1 Local da coleta de dados:

A pesquisa foi desenvolvida no município de Vitória da Conquista – Bahia, especificamente nas dependências de nove escolas da rede de ensino municipal que possuíam em seu quadro professores que atendiam alunos com deficiência na sala de aula regular.

6.1.2 Mapeando o contexto do estudo:

O território onde hoje se localiza o município de Vitória da Conquista era habitado pelos índios Mongoyó, Ymboré e Pataxó, povo que foi dizimado a partir da exploração de metais preciosos. Um dos responsáveis pelo desbravamento foi o bandeirante português João Gonçalves da Costa que fez uma promessa a Nossa Senhora das Vitórias: se vencesse a luta contra os indígenas construiria uma capela em sua homenagem. A capela hoje é a Catedral Nossa Senhora das Vitórias. A cidade recebeu vários nomes ao longo de sua história: Arraial da Conquista, Vila Imperial da Vitória. Conquista e o nome atual, Vitória da Conquista, todos os nomes faziam referência à luta travada entre os exploradores e os povos indígenas.

Vitória da Conquista possui 39 escolas estaduais, 185 escolas municipais, 127 escolas particulares e quatro universidades, sendo duas públicas – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e um *campus* da Universidade Federal da Bahia – UFBA e duas particulares – Faculdade de Tecnologias e Ciências – FTC e Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR (PORTAL, 2009).

O município de Vitória da Conquista está localizado na Região Nordeste do Brasil e no sudoeste do Estado da Bahia em uma região denominada Zona da Mata. A cidade fica a 1048 quilômetros da capital do Brasil e a 487 quilômetros de Salvador capital da Bahia.

A extensão territorial é de 3.204 km² com uma população de 308 mil habitantes (IBGE/Censo 2005), sendo que aproximadamente 80% da população vivem na zona urbana. A zona rural é formada por 11 distritos com 284 povoados (PORTAL, 2009).

A vegetação é diversificada; o relevo é acidentado; o clima predominante é o tropical, amenizado pela relativa altitude do lugar que varia de 1.109m a 1000m. Devido a altitude é uma das cidades que registram temperaturas mais amenas no estado da Bahia.

O Produto Interno Bruto - PIB atual, estimado pela SEI/SEPLANTEC em 2008 foi da ordem de R\$ 1,79 bilhões, sendo que a atividade terciária participa com 81,46% de todas as riquezas produzidas na cidade (emprega 84% da mão de obra); a indústria representa 14,16% (emprega 15% da mão de obra) e a agricultura, 4,37% (emprega 1% da mão de obra). Na agricultura destaca-se o cultivo do café 74% do valor da produção das lavouras; na pecuária destaca-se é a criação de bovinos e o setor industrial conta com 106 estabelecimentos industriais destacando a produção de alimentos e bebidas (PORTAL, 2009).

6.1.3 Caracterização da rede de ensino municipal

A rede de ensino municipal possui ao todo 185 unidades escolares, sendo 40 escolas na zona urbana e 145 na zona rural; distribuídas em 18 Creches, 33 de Educação Infantil, 77 de Educação Fundamental de nove anos, 26 Educação de Jovens e Adultos e 31 unidades escolares que atendem nos locais do Movimento Sem Terra – MST e nas comunidades de quilombolas. Todas as escolas do município organizam-se em Ciclos desde 1998 em detrimento do sistema de seriação.

O total de professores do município é de 1.680 profissionais distribuídos nas escolas da zona urbana e rural. Estes profissionais atuam nas salas de aulas, direção, vice-direção e coordenação das escolas e, ou atuam junto à Secretaria Municipal de Educação - SMED.

O levantamento do número total de alunos matriculados em toda rede municipal até fevereiro de 2009 era de 41.514 alunos, destes 159 possuíam algum tipo de deficiência; o que corresponde a 0,38% do total da população estudantil da rede.

6.2 Participantes

A SMED forneceu o nome das unidades escolares que mais possuíam alunos com deficiência matriculados, e foi a partir desta informação que os professores participantes foram selecionados. Para seleção dos participantes foram utilizados os seguintes critérios: a) estar atuando em sala de aula do ensino regular com aluno com deficiência; b) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Aceitaram participar da pesquisa 30 professores de nove escolas da rede pública municipal de Vitória da Conquista – Bahia que tinham alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula. Considera-se esse número relevante, pois são professores que atuam com quase metade (44%) dos 159 alunos com deficiência matriculados na rede.

No decorrer deste trabalho, os professores participantes foram designados pela letra P (indica Participante) seguida do número de ordens das entrevistas, conforme exemplificação: **P1** (participante um), **P2** (participante dois) e assim consecutivamente até o P30 (participante trinta).

Os dados referentes à identificação pessoal e profissional dos professores participantes foram coletados através de questionário de identificação e estão descritos nos resultados.

6.3 Materiais e equipamentos

Durante as entrevistas utilizou-se um gravador de voz da marca *SONY ICD-P620* com capacidade para 250 horas de gravação; bem como equipamentos necessários à realização de uma pesquisa: computador, impressora e cartuchos de tinta, *scanner*, papel sulfite, agenda, calculadora, lápis, borracha e caneta.

6.4 Instrumentos

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Questionário destinado ao Núcleo de Educação Especial da SMED visando realizar um mapeamento da rede municipal a fim de identificar o número de unidades escolares; de professores; de alunos; de alunos com deficiência (com a descrição do tipo de deficiência); modalidade de ensino oferecida na rede; identificação das escolas que mais tinham alunos com deficiência matriculados; profissionais envolvidos na formação do Núcleo de Educação Inclusiva; ações desenvolvidas pelo Núcleo no sentido da efetivação de uma política de inclusão escolar no município. (APÊNDICE A)

b) Questionário de identificação destinado a coordenação/direção das escolas municipais que tem o maior número de alunos com deficiência matriculados visando conhecer o contexto onde os participantes atuavam coletando informações tais como: nome da escola, endereço, ano de fundação, direção, turnos de funcionamento, modalidade de ensino oferecida, número de salas, número de professores, número total de alunos matriculados, média de alunos por sala, número de alunos com deficiência matriculados (idade, gênero, tipo de deficiência, ano de matrícula nessa escola, série em que está matriculado, turno que frequenta) e o nome dos professores que atendiam aos critérios de seleção dos participantes. (APÊNDICE B)

c) Questionário destinado ao professor participante contendo questões de identificação pessoal e profissional dos mesmos: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal. (APÊNDICE C)

d) Roteiro de Entrevista semi-estruturada aplicado aos professores da rede municipal que tinham alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula com intuito de analisar as concepções desses profissionais a respeito da política de inclusão escolar municipal. A entrevista seguiu um roteiro de questões (APÊNDICE D) que focalizaram os seguintes temas: 1) A política de inclusão escolar da SMED; 2) O professor no processo de inclusão escolar; 3)

O processo de inclusão escolar na prática da sala de aula; 4) Condições necessárias à efetivação da educação inclusiva.

6.5 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa desenvolveu-se em sete etapas, a saber:

Etapa um - destinada aos procedimentos éticos: reuniões com os membros do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação-SMED visando esclarecer os objetivos da pesquisa, bem como solicitar autorização para realização da mesma por meio da assinatura da folha de rosto (ANEXO A) e do TCLE (APÊNDICE E). Em seguida o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar para análise e somente após a aprovação através do ofício CAAE -3110.0.000.135-08 (ANEXO B) é que se iniciou a coleta de dados. Nesta etapa verificou-se também a viabilização das condições de campo.

Etapa dois – destinou-se a construção do roteiro da entrevista semi-estruturada. Dentre os quatro instrumentos utilizados na coleta de dados, a entrevista configurou-se como elemento fundamental à coleta de informações, pois segundo Monteiro e Manzini (2008) este instrumento é um dos meios mais adequados para obter informações advindas das concepções que se tem sobre determinado objeto. Nessa perspectiva, a entrevista tornar-se-ia um instrumento adequado para atingir o objetivo do presente estudo, pois de acordo com Manzini (2006) a entrevista pode ser definida como:

[...] um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2006, p.370-371).

Por ser um processo de interação social, a entrevista de acordo com Lüdke; André (1986, p. 34) “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

De acordo com Manzini (2003, p.18) a entrevista semi-estruturada:

- Parte de um roteiro prévio, com perguntas abertas que atinjam aos objetivos pretendidos.

- O roteiro é um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante.
- O roteiro possibilita um ponto de comparação entre as perspectivas dos diversos entrevistados.
- Esse roteiro é dividido em temas.
- O pesquisador pode fazer perguntas complementares para aprofundar o conteúdo das informações.

Com base nas informações de Manzini (1990/1991, 2003, 2006) elaborou-se os temas que originaram as questões do roteiro da entrevista semi-estruturada aplicada aos professores da rede que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. Os temas originaram-se a partir do estudo e análise das Diretrizes para Educação Inclusiva na Rede Municipal⁵ de Vitória da Conquista – Bahia e dos dados obtidos por meio do questionário do mapeamento educacional da rede.

A pesquisadora enviou o roteiro preliminar juntamente com uma breve descrição da pesquisa a cinco juízes com experiência comprovada na área em estudo e em construção de instrumento dessa natureza visando verificar se o mesmo respondia ao objetivo proposto pelo estudo. Quatro juízes responderam a solicitação e a análise baseou-se nos seguintes critérios, de acordo com os estudos de Manzini (2003):

1. Adequação das questões ao objetivo do estudo;
2. Adequação da linguagem a comunidade participante;
3. Clareza na formulação das questões;
4. Tamanho das perguntas;
5. Seqüência coerente e lógica das questões: das mais fáceis para as mais difíceis.
6. O uso de blocos temáticos;
7. O uso de preâmbulo no início das questões;

A primeira versão do roteiro preliminar da entrevista enviada aos juízes continha 40 questões abertas e neste sentido a sugestão de dois dos juízes foi que uma parte da entrevista fosse transformada em questionário de identificação e atuação profissional dos participantes, sugestão que foi acatada pela pesquisadora. As outras sugestões foram mais de ordem semântica: substituindo, desdobrando ou retirando algumas questões e expressões que deram ao roteiro uma característica mais apropriada ao objetivo do estudo.

⁵ Documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – Bahia com o objetivo de nortear o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas regulares da rede.

Após a análise realizada pelos juízes o roteiro preliminar que anteriormente continha 40 questões passou a ter 30, sendo retiradas 10 questões por não estarem respondendo ao objetivo do estudo ou por serem redundantes.

Etapa três – após aprovação pelo Comitê de Ética da UFSCar a pesquisadora entregou a SMED o questionário destinado ao Núcleo de Educação Inclusiva que visava realizar o mapeamento educacional da rede municipal. A funcionária responsável pelas informações contidas no questionário era uma psicopedagoga que fazia parte do Núcleo de Educação Inclusiva. No momento da entrega do questionário a pesquisadora esclareceu alguns questionamentos da funcionária do Núcleo e agendou dia e horário para buscá-lo. No dia da entrega, pesquisadora e funcionária do Núcleo conversaram por cerca de uma hora e meia e juntas leram cada questão e resposta do questionário. Nesta etapa foi que se obteve o nome das escolas municipais que mais dispunha de alunos com deficiência. A psicopedagoga se colocou a disposição da pesquisadora caso esta necessitasse de mais algumas informações.

Etapa quatro - de posse do mapeamento educacional da rede iniciou-se as visitas às escolas municipais que mais dispunha de alunos com deficiência matriculados. O contato com as escolas deu-se por meio da coordenação e ou direção das mesmas através do contato telefônico. Neste primeiro contato a pesquisadora se apresentava e explicava que a SMED já havia autorizado a realização da pesquisa, mas que ainda necessitava do apoio da direção/coordenação das escolas. A direção e ou coordenação das escolas agendaram dia e horário para receber a pesquisadora.

Nestes momentos a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, entregou o questionário direcionado à caracterização da escola e dos alunos com deficiência matriculados na mesma e agendou um horário para conversar com os professores que respondiam aos critérios de participação na pesquisa. Em seguida foram realizadas três entrevistas piloto e após análise a pesquisadora julgou necessário agrupar e ou retirar mais cinco questões e ao final o roteiro continha vinte e cinco questões abertas.

Após realização do estudo piloto entrou-se em contato com os professores participantes da pesquisa com o intuito de entregar-lhes os questionários de identificação pessoal e profissional. Este primeiro contato visou esclarecer aos professores participantes os objetivos do estudo; o motivo pelo qual eles foram escolhidos para tal estudo e estabelecer *rappor*t - clima de segurança - entre a pesquisadora e os participantes. Manzini (1990) aponta que este procedimento é recomendável no início da entrevista, entretanto este momento aconteceu antes da entrevista devido ao grande número de professores que não queriam participar do estudo.

Estes encontros aconteceram no momento do intervalo dos professores, pois de acordo com a direção da escola este seria o melhor momento para tal encontro, pois assim a pesquisadora poderia conversar com todos ao mesmo tempo, mas alguns professores, em torno de treze, necessitaram de uma conversa individual, pois não queriam participar da pesquisa devido a falta de ética que vinha acontecendo nas recentes pesquisas que eles participaram.

Neste sentido, a pesquisadora explicou a finalidade da entrevista, a importância que os dados coletados teriam para a comunidade escolar e assegurou o caráter sigiloso das informações, os dados coletados seriam utilizados para fins científicos, que a identidade dos mesmos seria preservada e que não sofreriam prejuízos em decorrência da sua participação na pesquisa conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa - TCLE (APÊNDICE F) onde constavam os aspectos éticos da pesquisa.

A pesquisadora retornou às escolas para recolher os questionários de identificação pessoal e profissional dos professores participantes e, nesta oportunidade entregou o TCLE e agendou as entrevistas. No momento da assinatura do TCLE a pesquisadora, a pedido dos participantes, se comprometeu em dar uma devolutiva dos resultados da pesquisa aos mesmos.

Etapa cinco - constituiu-se na aplicação do roteiro das entrevistas com os professores participantes. Optou-se por realizar uma entrevista semi-estruturada, pois neste tipo de entrevista:

[...] a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador [...]. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...]. (MANZINI, 1990/1991, p.154)

Para realização desta etapa a pesquisadora necessitou, a pedido da direção/coordenação de algumas escolas, de uma auxiliar de pesquisa que pudesse ficar na sala de aula dos professores participantes no momento da entrevistas, pois as escolas não dispunham de funcionários que pudessem substituí-los. A auxiliar de pesquisa era uma

Pedagoga, especialista em Arte Educação, com experiência em sala de aula, pois é professora da rede regular de ensino privado da cidade. Este procedimento aconteceu na maioria (dezesesseis) das entrevistas.

As entrevistas aconteceram nas escolas onde os professores participantes atuavam em dia e horário marcados por eles e em sua maioria (vinte e três) no horário matutino, duas no noturno e cinco no turno vespertino. Durante a realização das entrevistas ficou evidente que o melhor horário para realização da mesma era antes do intervalo, pois as que aconteceram depois foram um tanto quanto prejudicadas porque os alunos de maneira geral demonstraram agitação após o intervalo e isso deixou o professor inquieto.

As entrevistas foram realizadas individualmente; registradas em áudio; a média de duração de cada entrevista foi de 30 minutos perfazendo um total de 15 horas de gravação.

Etapa seis - foi destinada a análise dos questionários das escolas e dos professores participantes, bem como à transcrição, leitura e análise das entrevistas. A transcrição das entrevistas foi textual, ou seja, os dados foram vislumbrados na íntegra. A transcrição de todas as entrevistas durou 75 horas, com uma média de 2 horas e meia por entrevista e de 3 transcrições por dia num total de dez dias.

Etapa sete - destinada a devolutiva dos dados aos professores participantes. Os dados advindos desta etapa estão descritos nas considerações finais.

A pesquisadora realizou ao todo oitenta e cinco visitas nas escolas onde os professores participantes atuavam e oito visitas à SMED.

6.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados referentes ao mapeamento educacional do município e à identificação pessoal e profissional dos professores participantes foram descritos de maneira quantitativa através de quadros e tabelas.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram registrados em áudio e, posteriormente transcritos na íntegra, transformados em textos e submetidos à análise do conteúdo baseado nos estudos de Bardin (1977) e Franco (2003). A partir do conteúdo manifesto e explícito nas transcrições das entrevistas iniciou-se processo de análise. As categorias e subcategorias emergiram a partir dos temas preestabelecidos e das falas dos professores participantes.

Análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2003, p.14).

Por meio das inferências, uma das finalidades da análise do conteúdo e da leitura flutuante, buscou-se promover o direcionamento das respostas ao objetivo da pesquisa.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. (FRANCO, 2003, p.25).

A análise foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, o que significa dizer, segundo aponta Lüdke e André (1986), que todo material coletado durante a pesquisa foi dividido em partes e ao relacionar essas partes a pesquisadora procurou identificar tendências e padrões relevantes, além de acrescentar algo à discussão existente sobre o assunto em questão.

Optou-se por apresentar os resultados obtidos por meio de quadros e tabelas para melhor visualização dos dados quantitativos e para análise qualitativa utilizou-se trechos das falas dos participantes atrelados ao referencial teórico sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência em escolas da rede regular de ensino.

As informações verbais advindas das entrevistas foram transcritas de maneira que não revelassem os vícios de linguagem dos participantes, evitando assim constrangimentos para os mesmos. As falas dos participantes foram destacadas recuadas do texto e com letra em itálico para distingui-las das citações teóricas. Com base nos estudos de Monteiro e Manzini (2008), os seguintes critérios foram adotados nas transcrições das falas dos participantes:

- a) Pausas curtas foram indicadas por vírgula.
- b) Pausas longas indicadas por reticências.

c) Sinais de pontuação para entonações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final e dois pontos.

d) Letras em caixa alta para indicar ênfase em determinadas palavras ou frases.

e) Aspas simples em relatos de relatos.

f) Colchetes para acréscimos ou comentários.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussões preliminares.

7. A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DE UM MUNICÍPIO-PÓLO: da teoria à prática

Nos resultados e discussões considerou-se os dados obtidos junto a Secretaria Municipal de Educação - SMED de Vitória da Conquista, Bahia sobre a política de inclusão escolar na rede. Analisou-se o documento que trata das diretrizes da rede municipal para a inclusão escolar; os dados obtidos por meio dos questionários entregues ao Núcleo de Educação Inclusiva da SMED; à direção/coordenação das escolas municipais que mais dispunham de alunos com deficiência matriculados e aos professores destas escolas, bem como os dados advindos das entrevistas realizadas com os professores da rede que tinham alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula.

7.1 Os alunos com NEEs matriculados na rede municipal de ensino

Até fevereiro de 2009 a rede de ensino municipal de Vitória da Conquista contava com 159 alunos com algum tipo de deficiência matriculados em suas unidades escolares, o que corresponde a 0,38% do total da população estudantil da rede, que é de 41.514 estudantes, estando a maioria (158) dos alunos com deficiência inseridos nas escolas da zona urbana. A SMED ainda não dispunha de informação completa sobre os alunos com deficiência matriculados nas escolas da zona rural e a informação obtida até aquele momento foi que, em uma das escolas rurais havia matriculado um aluno com deficiência intelectual.

A Tabela 1 traz as informações fornecidas pela SMED sobre o tipo de deficiência dos 159 alunos matriculados na rede municipal no momento da coleta de dados.

Tabela 1 – Tipo de deficiência dos 159 alunos matriculados na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, Bahia.

Tipo de deficiência	Número de alunos	Porcentagem (%)
Deficiência intelectual	105	66,0
Paralisia Cerebral	16	10,0
Deficiência Física	13	8,2
Deficiência Auditiva	09	5,7
Baixa Visão	07	4,4
Deficiência Múltipla	06	3,8
Autismo	03	1,9
TOTAL	159	100

Verificou-se que o maior contingente encontrado foi dos alunos classificados na categoria de deficiência intelectual, que correspondeu a 66% do total de alunos, sendo que 17% eram alunos com síndrome de Down. Dados semelhantes foram encontrados por Reganhan & Braccialli (2008) em um estudo sobre a inclusão escolar na cidade Marília, interior de São Paulo que constataram uma proporção de 47,4% dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino da cidade.

De acordo com o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED o diagnóstico de deficiência intelectual destes alunos é fornecido pelos profissionais da APAE, no caso dos alunos que freqüentam ou são oriundos desta instituição, ou então, o aluno chega à escola com este diagnóstico trazido pela família. Em outros casos, quando o aluno apresenta alguma NEE, mas não possui diagnóstico o Núcleo encaminha para uma avaliação junto aos profissionais das instituições especializadas ou da área de saúde.

Em relação à categorização por tipo de deficiência os dados do município em estudo estão em consonância com as estatísticas oficiais que apontam a deficiência intelectual como sendo a categoria em que se encaixa a maioria dos alunos com deficiência matriculados no sistema de ensino do brasileiro (KASPER; LOCH & PEREIRA, 2008)

7.2 Caracterização das escolas municipais onde os professores participantes atuavam

A SMED, por meio do Núcleo de Educação Inclusiva, informou o nome das escolas que mais dispunham de alunos com deficiência matriculados. Estas escolas, nove ao todo, declararam através do questionário de identificação e caracterização das escolas, que tinham ao todo oitenta e nove alunos com deficiência matriculados no ano letivo de 2009, amostra esta que representava 56% dos alunos com deficiência matriculados em toda rede municipal. Destes oitenta e nove alunos das escolas visitadas, setenta estavam inseridos nas salas de aula dos trinta professores que aceitaram participar da pesquisa, o que significa que os participantes atendiam 44% dos cento e cinquenta e nove alunos com deficiência matriculados na rede de ensino municipal.

As escolas localizavam-se em pontos variados da cidade, sendo que uma se situava na zona rural a 30 quilômetros do centro da cidade. As visitas foram então realizadas nas dez escolas indicadas pela SMED como sendo as que mais dispunham de alunos com deficiência matriculados, entretanto os professores de uma destas escolas não aceitaram participar do estudo.

A Tabela 2 traz a caracterização do contexto das escolas onde os professores participantes atuavam.

Tabela 2 - Caracterização do contexto das escolas municipais de Vitória da Conquista onde os professores participantes atuavam.

ESCOLA	Nº de salas de aula	Nº total de professores	Nº de professores participantes	Nº total de alunos matriculados	Nº de alunos com deficiência matriculados	Porcentagem do nº de alunos com deficiência em relação aos alunos sem deficiência
A	13	19	03	737	12	1,62%
B	19	13	07	505	20	3,96%
C	07	08	01	356	03	0,84%
D	05	07	03	241	07	2,9%
E	07	07	01	184	01	0,54%
F	08	13	02	450	07	1,55%
G	11	26	01	737	01	0,13%
H	05	05	04	262	11	4,19
I	20	48	08	1537	27	1,71
TOTAL	95	146	30	5047	89	1,76%

Estas escolas possuíam ao todo noventa e cinco salas de aula; cento e quarenta e seis professores, destes trinta participaram da pesquisa; cinco mil e quarenta e sete alunos matriculados, destes oitenta e nove possuíam algum tipo de deficiência, o que correspondeu a 1,76% do total geral de alunos matriculados. Oliveira, Silva & Kassar (2007) encontraram dados semelhantes em um estudo realizado em escolas municipais que possuíam treze mil e dez alunos e apenas 1,6% eram alunos com deficiência.

Em relação a porcentagem de alunos com deficiência inseridos nestas escolas verificou-se que é uma porcentagem muito baixa em comparação ao grande número de alunos com deficiência que estão sendo atendidos nas escolas especiais do município ou que ainda não participam de qualquer atendimento educacional.

A modalidade de ensino oferecida nas escolas onde os professores participantes atuavam é o ensino fundamental de nove anos – cinco anos iniciais – infância e quatro anos finais - pré-adolescência e adolescência distribuídos em Ciclos de Aprendizagem. Os anos iniciais são destinados ao processo de alfabetização e letramento e estão organizados em:

- Ciclo I - duração de três anos - compreende o período da infância (6 a 8 anos);
- Ciclo II - duração de dois anos - compreende o período do final da infância e o início da pré-adolescência (9 a 10 anos).

Os anos finais organizam-se em dois ciclos:

- Ciclo III - duração de dois anos – compreende o final da pré-adolescência e o início da adolescência (11 a 12 anos)
- Ciclo IV – duração de dois anos – compreende o período inicial da adolescência (13 a 14 anos) e Educação de Jovens e Adultos – EJA. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2009).

Neste contexto de ciclos, a Resolução municipal 02/2009 contém 25 Artigos e traz no Artigo 17 a seguinte informação sobre os alunos com NEEs: “As crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais serão, preferencialmente, atendidos na rede regular de ensino, respeitando o direito de atendimento especializado” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2009, p.4).

7.3 Caracterização dos alunos com deficiência matriculados nas escolas dos professores participantes

Embora os alunos com deficiência matriculados nas classes onde os professores participantes atuavam não se configurassem como participantes desta pesquisa, eles foram caracterizados no sentido de auxiliar na discussão dos dados.

O Quadro 2 ilustra a caracterização dos oitenta e nove alunos com deficiência matriculados nas nove escolas onde os professores participantes da pesquisa atuavam. A seguir serão descritos o gênero, a faixa etária, o tipo de deficiência destes alunos, a modalidade de ensino, ano de matrícula nestas escolas e o turno que freqüentam.

Quadro 2 - Caracterização dos 89 alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais onde dos professores participantes atuavam

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NAS ESCOLAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES											
Gênero	NA	Idade	NA	Tipo de deficiência	NA	Ano de matrícula	NA	Nível de ensino	NA	Turno que frequentam	NA
M	50	4 a 10 anos	52	Deficiência intelectual	66	2004	02	Educação Infantil	06	Matutino	42
F	39	16 a 20 anos	06	Baixa Visão	06	2006	04	Ciclo III	13	Noturno (EJA)	06
		Mais de 21 anos	05	Deficiência física	05	2007	21	Ciclo IV	07		
				Paralisia cerebral	04	2008	26				
				Deficiência múltipla	03	2009	36				
				Autismo	03						
				Deficiência auditiva	02						
TOTAL	89	TOTAL	89	TOTAL	89	TOTAL	89	TOTAL	89	TOTAL	89

LEGENDA: NA: Número de alunos

✓ **Quanto ao gênero:**

Dos oitenta e nove alunos matriculados nas escolas onde os professores participantes atuavam 57,3% pertenciam ao gênero masculino e 42,7% ao gênero feminino. Este dado em relação ao gênero dos alunos com deficiência também foram encontrados por Prieto & Souza (2006) ao realizar uma pesquisa no município de São Paulo onde constataram que 65,8% dos alunos com NEEs pertenciam ao gênero masculino e, no estudo desenvolvido por Mendes & Lourenço (2009) no interior de uma cidade do estado de São Paulo 66,1% dos alunos com NEEs eram do sexo masculino.

Mendes & Lourenço (2009) descrevem que a diferença encontrada no viés de gênero dos alunos apontados como alunos com deficiência é considerada estatisticamente significativa e suscita pesquisas futuras.

✓ **Quanto a faixa etária:**

Em relação à faixa etária, estes alunos estavam assim distribuídos: 58,4% na faixa entre os quatro a dez anos; 29,3% na faixa entre os onze a quinze anos, 6,7% na faixa entre os dezesseis a vinte anos e, 5,6% possuíam mais de vinte anos. Dados semelhantes foram encontrados nas pesquisas desenvolvidas por Reganhan & Braccialli (2008) e Veltrone (2008) onde verificaram que a maioria dos alunos com deficiência dos seus estudos estava na faixa dos quatro a quinze anos. Esta informação de acordo com Reganhan & Braccialli (2008) se torna relevante, pois a partir destes dados verifica-se que os alunos com NEEs vêm sendo matriculados na rede regular de ensino nos primeiros anos escolares. Estes dados refletem o que foi promulgado na LDBEN/96 no Artigo 11, Inciso V:

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p.5-6)

✓ **Quanto ao tipo de deficiência:**

Quanto ao tipo de deficiência estavam assim distribuídos: sessenta e seis alunos com deficiência intelectual (onze com síndrome de Down); seis com baixa visão (três eram albinos); cinco com deficiência física (todos usuários de cadeiras de rodas); quatro com

paralisia cerebral; três com deficiência múltipla; três com autismo e dois com deficiência auditiva. A categoria mais frequente foi a deficiência intelectual, perfazendo um total de 75% (considerando-se também os alunos com síndrome de Down) do total dos oitenta e nove alunos. Pereira (2006) e Reganhan & Braccialli (2008) encontraram dados semelhantes entre os alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino que investigaram.

Do total dos oitenta e nove alunos matriculados nas escolas onde os professores participantes atuavam sessenta e seis (74%) dispunham de diagnóstico/laudo sobre tipo de deficiência. Observou-se que 48% dos alunos, cerca de trinta e dois alunos, que possuíam laudos estavam na categoria da deficiência intelectual, dado que corrobora com as informações fornecidas pela SMED - mais de 55% dos alunos com deficiência matriculados na rede municipal possuíam deficiência intelectual. (Ver Tabela 1).

A pesquisadora não teve acesso ao laudo destes alunos e as informações foram obtidas por meio de um questionário respondido pela psicopedagoga do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, pelos dirigentes das escolas e confirmadas nas conversas com os professores participantes durante as entrevistas. Alguns laudos foram fornecidos pela família dos alunos, outros pela equipe da SMED após avaliação ou pela instituição especial da qual os alunos faziam parte.

Dos sessenta e seis alunos com diagnóstico, treze eram egressos de uma instituição de educação especial e vinte e seis (39,4%) ainda freqüentavam outras instituições⁶ no turno oposto ao da escola comum. Este dado indica o grande número de alunos que ainda freqüentam uma instituição de educação especial concomitantemente ao ensino regular e que a presença destes no sistema regular ainda acontece de maneira gradativa e em parceria com as instituições especiais. Este dado corrobora com a afirmação de Bueno & Marin (2009, p.5) “Não se pode, ainda, deixar de considerar que, se as matrículas nas escolas públicas mostram uma tendência forte de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, contudo cerca de 30% delas ainda são atendidas em escolas ou classes especiais.”

De acordo com Caiado & Laplane (2008) o Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 respaldava esta parceria entre a rede municipal e as instituições de educação especial. O Plano previa acordos com organizações não-governamentais no sentido de garantir o atendimento ao aluno com deficiência.

Na proposta atual de inclusão escolar da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista esta parceria está prevista como sendo uma das ações da SMED/Núcleo de

⁶ As instituições de educação especial freqüentadas por estes alunos eram a APAE (24 alunos), Associação Conquistense de Apoio ao Deficiente – ACIDE (01 aluno) e o LIONS CLUBE (01 aluno).

Educação Inclusiva, conforme explicitado nas Diretrizes para Educação Especial do município, Vitória da Conquista (2007, p.13): “Realização de parcerias com instituições, organizações não governamentais, conselhos, entidades, etc. para a ampliação do atendimento aos educandos e familiares.” Nesse sentido, a política de educação inclusiva do município acompanha as diretrizes das políticas nacionais, conforme explicitado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº17/2001:

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham realizar esse atendimento, observando os princípios da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p.42)

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI) o atendimento educacional especializado (AEE) poderá ocorrer tanto nas escolas públicas quanto nos centros de educação especial públicos ou conveniados (BRASIL, 2007).

Este tipo de parceria foi constatado durante a coleta de dados, pois em alguns momentos a pesquisadora verificou a presença de uma profissional da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE nas unidades escolares. De acordo com as informações fornecidas por esta profissional, a APAE só estava recebendo alunos que estivessem matriculados na rede regular de ensino e, os que ainda estavam na instituição seriam encaminhados à rede, embora este processo venha acontecendo lentamente. A Associação vem trabalhando junto às unidades escolares no sentido de colaborar com o processo de transição, matrícula destes alunos e no auxílio aos professores que atendem estes alunos.

Em relação a esse tipo de parceria/intercâmbio entre escola comum e escolas especiais, Góes (2004) alerta sobre as seguintes questões: não deixar que as ações direcionadas ao atendimento dos alunos que freqüentam os dois espaços fiquem desvinculadas e tomar cuidado para que a responsabilidade no atendimento não fique centrada nos professores – especialista e da classe comum -, pois o ideal seria que esta parceria compromettesse o projeto geral da escola regular.

A questão é que, nesta parceria, torna-se fundamental que ambos os espaços estejam dispostos a inovar, transformar. Caso contrário, a escola regular poderá tomar rumos inadequados para inclusão. As escolas especiais constituíram-se por uma visão filantrópica e assistencialista do atendimento educacional e, com isso tem-se a histórica ineficácia de suas abordagens pedagógicas. As concepções estão em mudanças, sim, mas ressalvadas algumas exceções com projetos bem qualificados, essas instituições não têm conseguido orientar-se para inovações significativas. [...]. (GÓES, 2004, p.76).

Outra preocupação apontada por Góes (2004 p.75), em relação a esta parceria é a atuação pedagógica, que não deve ser “direcionada por concepções e práticas tradicionais do ensino especial, mesmo reconhecendo-se a grande familiaridade do professor especializado com as necessidades especiais ligadas às deficiências.”

Os alunos que freqüentavam outra instituição além da escola regular estavam assim caracterizados: os que freqüentavam a APAE eram alunos com deficiência intelectual, síndrome de Down, autistas, paralisia cerebral e deficiência múltipla; o que freqüentava a ACIDE era um aluno com baixa visão e o do LIONS CLUBE era um aluno com deficiência auditiva.

O fato de muitos alunos com deficiência ainda freqüentarem uma instituição de educação especial pode ser resquício do assistencialismo e da filantropia e também do período denominado segregação, que de acordo com Mendes (2006, 387-388) era baseado na “crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.”.

✓ Quanto ao nível de ensino:

Sobre a modalidade de ensino que freqüentavam foram assim distribuídos: seis na educação infantil; vinte e cinco no Ciclo I; trinta e oito no Ciclo II; treze no Ciclo III; sete no Ciclo IV e seis na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Verificou-se que 71% dos oitenta e nove alunos estão matriculados nos Ciclos I e II que correspondia aos alunos na faixa etária entre os seis e dez anos conforme Resolução municipal 002/2009. Este dado confirma que a matrícula dos alunos com deficiência está obedecendo à diretriz municipal, conforme o princípio 2: “Possibilitar o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais junto aos seus pares de idade, preferencialmente, na sala de aula da classe regular.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007, p.13).

✓ **Quanto ao turno:**

Quanto ao turno que freqüentavam, verificou-se que a maioria (92%) dos oitenta e nove alunos estavam matriculados no período diurno. Os seis alunos que freqüentavam o noturno estavam inseridos na modalidade de EJA e eram alunos mais velhos, sendo quatro deles com deficiência intelectual. Este dado **pode** representar uma conquista na inclusão escolar dos alunos com este tipo de diagnóstico, conforme afirma Carvalho (2008). Contudo esta modalidade de ensino não poderá se constituir substituição das classes especiais. (Grifo nosso)

Refletindo sobre o que se produz no campo da inclusão escolar em curso, compreendemos o acesso de alunos jovens e adultos com deficiência mental na EJA como uma conquista. Ela representa *um início, uma forma* de assunção pelo poder público da responsabilidade pela educação dessa população, historicamente delegada ao âmbito privado e/ou filantrópico. Envolve *um início* da construção social [...], implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, [...] uma ruptura com as práticas infantilizadoras que historicamente definiram o seu atendimento educacional. (CARVALHO, 2008, p.174- destaque da autora)

✓ **Quanto ao ano de ingresso:**

Verificou-se que a matrícula de alunos com deficiência vem aumentando gradativamente na rede municipal de Vitória da Conquista, pois dos oitenta e nove alunos, dois foram matriculados no ano de 2004, no ano de 2005 não houve matrícula de alunos com deficiência nestas escolas, em 2006 foram matriculados mais quatro alunos, em 2007 ingressaram mais vinte e um, em 2008 mais vinte e seis e em 2009 mais trinta e seis alunos.

Conforme informações obtidas por meio dos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, o avanço nas matrículas dos alunos com deficiência está atrelado ao fato do município fazer parte do “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade” desde o ano de 2004. O princípio norteador deste programa é a garantia do acesso e a permanência com qualidade de todos os alunos com deficiência à rede regular de ensino (BRASIL, 2007).

Contudo cabe ressaltar que mesmo o município sendo pólo desde o ano de 2004 foi somente em 2006 que o número de matrículas de alunos com NEEs aumentou em toda rede. Ou seja, após três anos de implementação da proposta do Programa do Governo federal é que o acesso dos alunos com NEEs veio se consolidando na rede municipal.

Nesse sentido, verifica-se que a garantia de matrícula vem sendo cumprida de maneira ainda muito tímida, pois os alunos com NEEs representam apenas 1,79% de toda população estudantil da rede municipal. Quanto a qualidade do atendimento prestado a essa população ainda é motivo de muitas controvérsias em várias regiões do país, pois de acordo com Mendes (2006) faltam indicadores que possam confirmar o acesso com qualidade e a eficácia das estratégias de ensino direcionadas aos alunos que apresentam algum tipo de NEEs.

Entre tendências, projeções e concretizações, salienta-se a preocupação pela forma como está sendo realizada a inserção do aluno na classe regular, visto que são limitadas as adaptações que se efetuam, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala de aula. (GÓES, 2004, p.74)

7.4 Perfil pessoal e profissional dos professores participantes

Estes dados foram obtidos através do questionário entregue ao professor participante, antes da entrevista. Este questionário continha questões referentes: ao gênero; a faixa etária; a carga horária de trabalho semanal; ao tempo de magistério; a rede de ensino em que atuavam; ao local de atuação na rede de ensino municipal; ao número total de alunos por sala; ao número de alunos com deficiência por sala; a experiência docente com aluno com deficiência e a modalidade de ensino em que atuavam.

O Quadro 3 a seguir apresenta de maneira sintetizada o perfil pessoal e profissional dos professores participantes.

Quadro 3 – Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes deste estudo que atuavam nas escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES												
Gênero	NP	Faixa etária	NP	Carga horária de trabalho semanal	NP	Tempo de magistério	NP	Rede de ensino em que atuam	NP	Local de atuação na rede de ensino municipal	NP	
M	01	20 a 30 anos	03	40 horas	23	1 a 4 anos	02	Somente na rede municipal	26	Somente em sala de aula	18	
		31 a 40 anos	08			5 a 10 anos	06					
F	29	41 a 50 anos	12	20 horas	07	11 a 20 anos	07	Outra rede de ensino além da municipal	04	Outros locais além da sala de aula	12	
		51 a 60 anos	07			21 a 30 anos	15					
Total	30		30		30		30		30		30	
Distribuição dos alunos por sala e experiência do professor participante com aluno com deficiência												
Número total de alunos por sala	NP	Número de alunos com deficiência por sala		NP	Experiência docente com aluno com deficiência		NP					
De 20 a 30 alunos	22	De 1 a 2 alunos		14	Primeira vez		12					
De 31 a 40 alunos	07	3 a 4 alunos		12	De 1 a 2 anos		09					
Mais de 40 alunos	01	5 alunos		04	De 3 a 5 anos		07					
					Mais de 10 anos		03					
Total	30			30			30					
Modalidade de ensino de atuação dos professores participantes											NP	
Ciclo I											08	
Ciclo II											12	
Ciclo III											05	
Ciclo IV											03	
EJA											02	
Total											30	
LEGENDA: NP: Número de Participantes/ EJA: Educação de Jovens e Adultos												

Dos trinta professores participantes, 96,7% eram mulheres e havia um único professor (3,3%). Os dados encontrados relativos ao gênero corroboram com os encontrados por Sant'Ana (2005), Pereira (2006), Reganhan & Braccialli (2007; 2008) e Albuquerque (2007) onde constataram também que a população de professores é composta em sua maioria por pessoas do sexo feminino, o que tipifica o magistério como uma carreira feminina.

A faixa etária dos professores participantes ficou entre vinte a cinquenta e sete anos com uma média de idade de quarenta e três anos, sendo que a maioria (66,7% - vinte professores) encontrava-se na faixa entre trinta e um e cinquenta anos. Albuquerque (2007), Reganhan & Braccialli (2008) e Monteiro & Manzini (2008) também encontraram em seus estudos esta mesma faixa de idade majoritária entre seus participantes.

A carga de horário de trabalho semanal para maioria (76,7%) era de quarenta horas e de vinte horas para 23,3% dos participantes. A média do tempo de experiência no magistério foi de dezoito anos variando de um a trinta anos. Tais dados evidenciaram que os participantes possuíam ampla experiência docente, pois somente 6,7% deles lecionavam há menos de cinco anos, enquanto que 20% lecionavam há mais de cinco anos e 73,3% há mais de onze anos. Resultados similares foram encontrados por Sant'Ana (2005) e Albuquerque (2007) onde constataram que seus participantes possuíam vasta experiência docente.

Em relação à rede de ensino em que trabalhavam 86,7% deles atuavam somente na rede municipal, enquanto que 13,3% atuavam em outras redes de ensino. No estudo desenvolvido por Albuquerque (2007), 63% dos professores que participaram da pesquisa atuavam também somente na rede municipal.

Dos trinta participantes dezoito atuavam somente em sala de aula e os demais (doze) já haviam atuado em outras funções dentro da rede municipal, além da sala de aula. Capellini, Faleiros & Lopes (2006); Albuquerque (2007) e Reganhan & Braccialli (2008) encontraram também, entre seus participantes, professores que atuavam em outras funções dentro da rede de ensino em que trabalhavam.

A grande maioria (73,3%) dos professores participantes possuía em média de vinte a trinta alunos em sala de aula. O participante que relatou ter mais de quarenta e um alunos em sala de aula atuava na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os estudos realizados por Pereira (2006), Albuquerque (2007), Reganhan & Braccialli (2008) e Monteiro & Manzini (2008) também constataram que a maioria dos participantes de seus estudos possuíam essa mesma média de alunos por sala.

Quatorze dos trinta participantes relataram que em suas salas estavam matriculados de um a dois alunos com deficiência, doze professores tinham entre três a quatro

alunos e, os professores que declararam ter cinco alunos consideraram todos os turnos em que atuavam na rede municipal. Dados semelhantes foram encontrados nos estudos de alguns autores como Sant’Ana (2005); Capellini, Faleiros & Lopes (2006); Albuquerque (2007); Reganhan & Braccialli (2007); Monteiro & Manzini (2008). Contudo, a questão do número reduzido de alunos com deficiência por turma não deve provocar na escola um efeito tranquilizador, deixando somente nas mãos do professor todo o processo, ao contrário, na visão de Góes (2004) a mobilização deverá acontecer independente do número de alunos por turma e deve afetar toda comunidade escolar.

Para 40% dos professores participantes esta era a primeira experiência que estavam tendo com alunos com deficiência; 30% deles possuíam experiência de um, a dois anos, 20% possuíam experiência de três a cinco anos e, os três participantes (10%) que relataram tempo de experiência superior a dez anos consideraram a atuação anterior nas salas especiais ou em instituições especiais, quando ainda não havia sido adotado a diretriz de inclusão escolar no município. Somando o número de professores que não possuíam nenhuma experiência (40%) com as professoras que possuíam experiência entre um a dois anos (30%) chega-se a conclusão que vinte e um dos trinta professores participantes são iniciantes no atendimento a alunos com NEEs. Ou seja, 70% dos professores participantes deste estudo não possuíam experiência no atendimento ao aluno com NEEs, o que comprova que a inclusão escolar na rede de ensino em estudo é um fenômeno recente.

Os participantes dos estudos realizados por Albuquerque (2007) em sua maioria (91%) e por Reganhan & Braccialli (2008) cerca de 53%, também não possuíam experiência docente com aluno com deficiência. Este dado indica que o processo de inclusão escolar ainda é recente em pontos variados do país, pois o primeiro estudo foi realizado em uma cidade do interior de Pernambuco e o segundo em uma cidade do interior de São Paulo.

Quanto ao nível de ensino em que lecionavam 90% dos trinta professores participantes atuavam no Ensino Fundamental (Ciclo I a IV), 3% na Educação Infantil e 7% na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em relação ao processo de formação dos professores para atender alunos com NEEs a SMED implementou em 2007 um processo de formação docente de acordo com as orientações do “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade” e do “Programa Educar na Diversidade” determinados pela SEESP visando garantir a política de educação inclusiva nos municípios-pólo do Programa e nos municípios da área de abrangência. Com base nestas orientações a SMED, de acordo com o Núcleo de Educação Inclusiva, vem buscando promover a formação de seus professores de forma gradativa através

da formação em serviço, cursos de extensão, grupos de estudos temáticos e formação continuada (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Visando formar seus professores a SMED elaborou uma parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e vem oferecendo formação em nível de graduação aos professores que ainda não tiveram oportunidade de concluir sua formação inicial. Este tipo de curso, que não é foco de discussão neste estudo e está sendo desenvolvido em vários estados do Brasil. Essa formação acontece nas dependências das universidades e tem como ministrantes das aulas professores das próprias universidades.

O curso oferecido pela SMED em parceria com a UESB é Licenciatura em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, dos trinta participantes 7% (dois professores) realizaram este curso e 3% (uma professora) estava cursando.

Em relação à formação inicial, vinte e sete participantes responderam que cursaram o Ensino Médio em instituições públicas, sendo que o curso foi o magistério e três participantes não responderam a questão. Dos trinta participantes, 37% (onze professores) possuíam Ensino Superior em nível de graduação e todos realizados em instituições públicas. Os cursos realizados foram: Pedagogia (sete professores), Geografia (um professor), Letras (um professor) e em Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais (dois professores).

Entre os trinta participantes dezoito possuíam apenas Ensino Médio e destes, sete estavam cursando uma graduação, sendo que dois em instituição pública e os outros cinco em instituições particulares na modalidade EAD. A previsão para a conclusão destes cursos era para o final do ano de 2009. Os cursos que estavam sendo realizados eram: Pedagogia (três participantes), Geografia (um participante), Letras (dois participantes); Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais (um participante).

O curso de Pedagogia foi o mais freqüente entre os professores participantes, tanto entre os que já concluíram uma graduação, quanto entre os que ainda estavam cursando. A maior proporção de professores formados no curso de Pedagogia também apareceu nos estudos de Sant'Ana (2005), Capellini, Faleiros & Lopes (2006); Albuquerque (2007) e Reganhan & Braccialli (2008).

Após análise destes dados verificou-se que dos trinta participantes, 37% concluíram uma graduação e 23% estavam em fase de conclusão. Estes dados diferem dos encontrados por Sant'Ana (2005), pois 90% dos participantes do estudo realizado pela autora já haviam concluído o ensino superior e talvez este dado reflita a questão da formação por região do país. O estudo de Sant'Ana (2005) foi realizado na região Sudeste do Brasil e este na região nordeste.

Quanto a formação continuada, dos trinta professores participantes apenas dois deles tinham curso de especialização. Ambos realizados em instituições particulares na modalidade EAD e, seis dos trinta participantes estavam cursando especialização em instituições particulares, sendo dois na modalidade EAD e quatro na modalidade semipresencial.

7.5 Concepções dos professores participantes sobre a política de inclusão escolar da rede municipal de ensino

Os trinta professores participantes da pesquisa atendiam ao todo setenta alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs matriculados em suas salas de aula, o que correspondia a 44% do total de alunos com deficiência de toda a rede municipal. A seguir serão apresentadas as percepções destes professores sobre a política de inclusão escolar implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) levando em consideração os reflexos da Política Nacional de Educação Inclusiva no âmbito local; as ações da SMED, das escolas e, a prática na sala de aula com os alunos com NEEs.

Neste tópico serão apresentados, discutidos e analisados os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas realizadas com os trinta professores participantes deste estudo cujos temas eram:

1. A Política de Inclusão Escolar da SMED
2. O Professor diante da Inclusão Escolar
3. A Inclusão Escolar na prática da sala de aula
4. Condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva

7.5.1 - TEMA 1: A Política de Inclusão Escolar da SMED

Em relação a este tema extraiu-se quatro categorias dos relatos conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3 - Categorias do tema1: Política de Inclusão Escolar da SMED

CATEGORIAS
1. Cursos sobre Inclusão escolar oferecidos pela SMED aos professores participantes
2. Avaliação do professor sobre a atual Política de Inclusão Escolar da SMED
3. O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED na concepção do professor participante
4. A política de inclusão escolar do município e a matrícula dos alunos com NEEs nas escolas da rede

1. Cursos sobre Inclusão escolar oferecidos pela SMED aos professores participantes

Dezoito (60%) dos trinta participantes relataram que já haviam participado de cursos sobre Educação Inclusiva oferecidos pela SMED, contudo apenas três destes, avaliaram os cursos de maneira positiva. Doze (40%) dos trinta professores disseram que ainda não haviam participado de nenhum tipo de curso voltado a esta temática. Estes dados podem ser visualizados no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Cursos sobre Inclusão escolar oferecidos pela SMED aos professores participantes

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Cursos sobre inclusão escolar oferecidos pela SMED	Participou	P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P11, P12, P15, P16, P19, P20, P21 P22, P25, P27, P30	18	60
	Não participou	P4, P7, P10, P13, P14, P17, P18, P23, P24, P26, P28, P29	12	40
TOTAL			30	100

Dos dezoito professores que participaram dos cursos sobre Educação Inclusiva oferecidos pela SMED quinze (84%) relataram que os cursos deveriam acontecer com mais frequência e que as temáticas deveriam ser mais próximas à realidade na qual atuavam. Os quinze professores alegaram, de maneira geral, que os cursos eram em sua maioria de curta duração e muito teóricos e que por isso não supriam as necessidades de formação dos professores que atendiam alunos com deficiência, conforme relatos a seguir:

“Cursos e palestras a SMED vem oferecendo. Eu já participei. [...] mas a gente quer uma coisa mais efetiva, [...] Os cursos foram gratificantes, [...], mas não foram suficientes! Não tem contemplado a real necessidade que nós temos na escola. [...]. São teóricos demais!” (P1)

“[...] fiz cursos de preparação para inclusão junto com outros professores [...]. Mas, ainda não é o ideal. São cursos teóricos que não refletem nossa realidade.” (P2)

“Já participei de seminários, palestras, e de encontros com os coordenadores do Núcleo para orientações de como trabalhar com estes alunos, [...] mas ainda fica a desejar, porque faltam cursos que falem do material pedagógico e de como utilizá-los na prática da sala de aula. [...]” (P3)

“Eu lembro que em 2006 participei de um curso sobre inclusão oferecido pela SMED e foi muito bom, mas não é suficiente porque a cada ano temos novos casos.” (P9)

“Já fiz um curso sobre inclusão pela SMED. [...] os cursos tem limitação de dois ou três professores por escola [...] a gente faz sorteio. É precário, mas sempre oferecem cursos e palestras, [...] acho que deveria ter mais cursos, ainda mais esse ano que temos mais alunos com deficiência [...]” (P12)

“A SMED vem oferecendo alguns cursos, mas acho que poderia ter com mais frequência, [...] o ano passado foi muito limitado, [...] selecionou poucos professores. Aqui mesmo, [referindo-se a sua escola] apenas uma colega participou. Eu mesma só participei de uma reunião [...]” (P20)

Verificou-se a partir destes relatos que a grande maioria (84%) dos professores que participaram dos cursos oferecidos pela SMED não estava satisfeitos com a qualidade dos mesmos.

Doze (40%) dos trinta professores participantes disseram que nunca haviam participado de nenhum curso sobre inclusão escolar oferecido pela SMED. Estes professores foram unânimes em dizer que não são liberados para participar dos cursos e que a escolha para participar de algum curso se dá através de sorteio ou consenso entre os professores, ou a participação restringe-se ao coordenador da escola. A questão do sorteio entre os professores apareceu também nos relatos dos dezoito professores que já haviam participado de algum curso sobre inclusão escolar. O que contradiz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza orientação aos sistemas de ensino para garantir entre outras coisas a “[...]; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; [...]” (BRASIL, 2008, p.14).

*“Sei que já houve vários cursos, mas eu não participei de nenhum oferecido pela SMED [...]. O Núcleo chama os coordenadores para serem multiplicadores na escola, mas esses coordenadores engavetam essas coisas e não passam para os professores. **Que multiplicação é essa?** Desde quando estou na rede sempre tive alunos com a visão subnormal e nunca tive esse apoio.” (P4) (Grifo nosso)*

“Eu sei que a SMED oferece, mas eu nunca fui contemplada. [...] é assim: nem todos os professores podem ir aos cursos, pois não tem quem fica na sala [...] A SMED dá preferência aos professores que já tem alunos com deficiência.” (P7)

“Eu nunca participei de nenhum curso oferecido pela SMED. [...] com a graduação que estou fazendo é que tem colaborado muito, porque mesmo com toda prática [...] a teoria vem colaborando no desenvolvimento do meu trabalho.” (P10)

“Eu vejo falar muito em cursos e palestras, mas nunca participei, pois nem todos os professores são contemplados e os que participam voltam a sua prática e não aplica nada daquilo. A partir do momento que houve a inclusão na rede, eles [referindo-se a SMED] não poderiam ficar selecionando quem vai participar do curso ou não, [...].” (P13)

“Eu não participei de nenhum curso até agora, [...] só oferecem para quem já está com o aluno, mas seria interessante que fosse para todos porque a qualquer momento você pode se deparar com um aluno especial, como foi o meu caso agora.” (P26)

Apenas três (10%) professores participantes disseram que participaram de seminários e oficinas de ótima qualidade.

“A SMED vem preparando cursos sobre inclusão [...]. E, mesmo sem ter aluno com deficiência eu já havia participado destes cursos [...] Gostei muito! Agora, com a aluna com PC quero muito a parte prática” (P11)

*“No ano de 2007 a secretaria ofereceu um curso para comunidade escolar e foi sensacional! [...]. Foi minha primeira experiência, foi um curso para despertar a sensibilidade na questão dos alunos especiais, foi um curso dos mais esclarecedores que eu recebi até hoje! Já teve vários seminários e cursos. **GOSTEI MUITO!** Eles [referindo-se a SMED] oferecem sempre, e acho muito importante” (P19)*

“[...] ano passado é que melhorou um pouco porque teve seminários ótimos e foi legal porque os seminários contribuíram com o trabalho da gente.” (P21)

Castro & Freitas (2008, p.57) constataram em um estudo com professores que atendem alunos com Síndrome de Down que “a distância entre o concebido, as propostas, os conceitos e a realidade é enorme [...]”. Esta constatação também foi encontrada neste estudo, pois o que se percebe nos discursos dos professores participantes é que existe uma lacuna entre o ideal estabelecido pela política de inclusão escolar da SMED e o real, pois se nas diretrizes são anunciados cursos de extensão, grupo de estudos temáticos e formação em serviço aos professores que atendem alunos com deficiência, na prática fica claro que este tipo de formação não está chegando até o professor e os que chegam não suprem suas necessidades.

Nesse sentido, os cursos oferecidos pela SMED precisam ser repensados, pois os alunos com deficiência já estão nas salas de aula, portanto não se pode escolher este ou aquele professor para participar de um curso sobre inclusão escolar.

Em se tratando da lógica da multiplicação preconizada pelo “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade” verificou-se que a mesma não vem sendo efetivada, pois os relatos dos professores participantes deste estudo que fazem parte de um município-pólo deste Programa deixou claro que os cursos realizados até o momento não teve implicações práticas e muito menos multiplicadora.

2. Avaliação do professor sobre a atual Política de Inclusão Escolar da SMED

De acordo com os professores participantes deste estudo a criação do Núcleo de Educação Inclusiva é um aspecto positivo da política de inclusão escolar da SMED, bem como a obrigatoriedade da matrícula na rede, contudo explicitaram que faltava a estrutura necessária à condução do projeto de inclusão escolar que tinha por base uma política efetiva de formação profissional; organização na estrutura física das escolas; ampliação do corpo técnico do Núcleo e parcerias mais efetivas com as instituições de educação especial e com a área de saúde. Neste sentido, dezessete professores (57%) avaliaram a atual Política de Inclusão Escolar da SMED de maneira negativa e treze (43%) de forma positiva, porém com várias ressalvas, conforme Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Avaliação dos professores participantes sobre a atual política de inclusão escolar da SMED

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Avaliação do professor sobre a atual política de Inclusão escolar da SMED	Avalia negativamente	P6, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P22, P24, P26, P27, P28, P29	17	57
	Avalia positivamente, mas com ressalvas	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P11, P19, P20, P21, P23, P25, P30	13	43
TOTAL			30	100

As avaliações sobre a atual política de inclusão escolar da SMED na concepção dos professores participantes se configuraram:

✓ **Ora negativas:**

“Na realidade, avalio como negativa, [...] Em termos de lei está tudo bem, mas na prática mesmo a SMED não vem cumprindo com a política de inclusão escolar.” (P6)

“Eu ainda avalio como ruim! [...] salas cheias, muitos alunos com deficiências. [...] incluem sem saber as condições da escola. [...] há dois meses atendo três alunos com deficiência e não fui atendida pela SMED. Que inclusão é essa! [...]” (P15)

“Matrícula sim! Se você passar nas salas vai ver que tem um ou dois alunos com deficiência, a escola não pode negar, mas apoio mesmo não existe. A minha avaliação é negativa porque incluir por incluir não adianta!” (P18)

“Eu avalio como ruim. Ruim mesmo! É uma falta de respeito com a gente: salas cheias, muitos alunos com deficiências. A SMED quer incluir sem saber as condições da escola. [...] Então, é uma inclusão de mentira, não é de hoje que a gente percebe essa falta de respeito com a inclusão. [...]” (P24)

“É uma falsa inclusão! Em termos estatísticos é uma beleza! A cada ano a rede recebe mais alunos com deficiência. [...] A rede tem alunos com problemas seriíssimos e a SMED acompanha um ou outro caso. [...] Já atuei na vice-direção e o que eles pedem no início do ano é a quantidade dos alunos com deficiência matriculados, mas a qualidade desse atendimento nunca foi discutido entre os professores e a SMED.” (P26)

Avalio ainda de maneira regular porque a SMED precisa colaborar mais com o professor. Precisa melhorar muito porque não é só colocar o aluno na escola. E, aí, onde está a adaptação, os cursos, o apoio? Não existe!”(P27)

✓ **Ora positivas, com ressalvas:**

“Eu acredito que a Prefeitura vem se esforçando [...], sabemos que a inclusão não vai acontecer de uma hora para outra, [...] E, a SMED vem se preocupando nesse sentido, mas ainda não chegou naquele ponto satisfatório, mas acredito que vá melhorar” (P1)

“Eu acho que eles estão engatinhando. O Núcleo foi um ponto positivo, mas precisa ser mais efetivo. Não basta dizer que um município tem um Núcleo em educação inclusiva, [...] não é só existir, é fazer a coisa acontecer!” (P4)

“[...] O primeiro passo, a SMED já deu, e eu acho importante a gente reconhecer isso. A criação do Núcleo foi importante, mas precisa avançar, [...]. A inclusão não pode ficar a mercê do professor, [...]. Necessita de um trabalho em conjunto.” (P23)

“O ponto positivo foi abrir as portas e receber esses alunos. Mas, não está sendo satisfatório! A prova está aí: o professor está pedindo socorro! E onde estão as mudanças previstas na política de inclusão do município? [...]” (P30)

Estes treze participantes não deixaram de relatar que a SMED vem buscando aprimorar a política de inclusão escolar e acreditavam que uma das maiores dificuldades era o número reduzido de profissionais capacitados para atender a demanda da rede, bem como a falta de capacitação profissional dos mesmos. Nesse sentido, os relatos destes professores participantes se assemelhavam aos dos participantes do estudo realizado por Sant’Ana (2005) que apontaram a falta de suporte por parte de profissionais especializados e a falta de

capacitação docente como sendo uma das principais dificuldades para efetivação da inclusão escolar.

3. O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED na concepção do professor participante

Conforme explicitado anteriormente, a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista contava com um Núcleo de Educação Inclusiva, este tinha por objetivo dar suporte às ações implementadas no que diziam respeito à Política de Inclusão Escolar da rede.

O Quadro 6, a seguir, apresenta a categoria referente a percepção do professor participante sobre o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED e as subcategorias advindas dos seus relatos.

Quadro 6 - O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED na concepção do professor participante

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
O Núcleo de Educação Inclusiva da SMED na concepção do professor participante	Atendimento precário	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P26, P27, P28, P29, P30	25	83%
	Atendimento satisfatório	P6, P9, P16, P20, P25	5	17
TOTAL			30	100

Vinte e cinco professores participantes (83%) relataram que tinham conhecimento sobre o atendimento prestado pelo Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, contudo disseram que este atendimento era precário devido a várias razões:

1.O número de profissionais que compunha a equipe era pequeno em relação à demanda da rede, conforme relatos a seguir:

“A equipe possui poucos profissionais para a grande demanda, [...] não estão preparados para a grande quantidade de alunos com deficiência que veio para nossa rede. São poucos profissionais para muitos clientes.” (P3)

“Eu tenho conhecimento, mas sei que é uma equipe bem pequena que não contempla toda a rede. Eu mesma, que tenho quatro alunos com deficiência, já solicitei apoio, mas não fui atendida.” (P4)

“Tenho conhecimento da existência do Núcleo, mas também sei que são poucos profissionais para atender a demanda da rede.[...]. Ainda não fui atendida por nenhum profissional desta equipe.” (P10)

“Eu sei que tem uma equipe, mas eu não conheço [...]. Este ano tenho uma aluna com PC e por isso solicitei o apoio, mas até agora não vieram. São poucos profissionais para atender a rede toda.” (P11)

“Tem uma equipe no Núcleo que já esteve aqui na escola, mas é uma equipe pequena e por isso não atende todos os casos. já solicitei um apoio, mas até agora não fui atendida.” (P19)

2.Faltava o retorno dos atendimentos prestados pelo Núcleo:

“Eles [Referindo-se aos profissionais do Núcleo] vieram aqui no ano passado e fizeram uma entrevista comigo, com o aluno com deficiência e o pai do aluno também. Estiveram na sala observando meu trabalho, mas ainda não tive retorno do atendimento. [...]” (P5)

“Ano passado vieram algumas pessoas do núcleo aqui na escola e solicitaram os nomes dos alunos com deficiência, inclusive passei o nome desses dois alunos que acompanho. Os alunos foram chamados para uma avaliação e uma entrevista, MAS FOI SÓ ISSO! Não houve nenhum retorno e nenhuma intervenção nem com os alunos, nem com os professores.” (P8)

“Sei que tem uma equipe, [...] O Núcleo fazia o diagnóstico do aluno, mas não tínhamos retorno!” (P13)

“O pessoal do Núcleo vem aqui na escola todo ano e solicita o preenchimento de uma ficha com os dados dos alunos especiais [...]. TODO ANO A GENTE FAZ ESSAS FICHAS! [...] Mas, não temos retorno!” (P15)

3.O atendimento prestado até aquele momento foi superficial

“O pessoal do Núcleo já veio aqui na escola duas vezes este ano porque temos muitos alunos especiais, mas só vieram para diminuir o número de alunos por sala. Ainda não conversaram comigo.” (P12)

“O pessoal do Núcleo veio aqui na escola no primeiro dia de aula apresentar o menino [referindo-se ao aluno com deficiência mental que acompanhava]. Deu algumas dicas de como trabalhar com ele e só!! Não retornaram [...] um atendimento muito precário”. (P23)

4.O contato dos profissionais do Núcleo acontecia somente com a coordenação/direção da escola

“Eu sei que existe uma equipe de inclusão [...]. Trabalham diretamente ligado a coordenação da escola [...], a gente faz o relatório dessas crianças e encaminha, [...], mas nunca fui atendida diretamente pelo Núcleo.” (P2)

“Sei que tem o Núcleo. Inclusive, já estiveram aqui, mas eu mesma ainda não conversei com nenhum profissional da equipe. [...] Já solicitei o apoio porque tenho um aluno que não fala direito [...]. Encaminhei o caso à coordenação da escola e a coordenadora encaminhou para o Núcleo, mas até agora não tive retorno, mas estou cobrando.” (P7)

“Solicitei a presença do pessoal do Núcleo, MAS NUNCA TIVE ESSE APOIO, me sinto totalmente só! Quando eles [referindo-se aos profissionais do Núcleo] vêm à escola só falam com a direção. [...]” (P17)

“Sei que existe uma equipe de inclusão na SMED, mas não tenho contato com eles. [...] Já pedi à coordenação que enviasse o nome dos alunos com deficiência que acompanho e dissesse que eu estava necessitando desse apoio, mas até agora não tive retorno.” (P29)

Nesse sentido, os profissionais do Núcleo deveriam buscar um trabalho mais próximo ao professor, pois conforme afirmam Castro & Freitas (2008, 51) “O professor é agente formador de opiniões, disseminador de idéias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de escutar os professores passa a ser fundamental. [...]”

Dos trinta professores, cinco (17%) relataram que receberam suporte/atendimento da equipe que compunha o Núcleo e que o trabalho realizado foi bastante

proveitoso, contudo mesmo os que avaliaram o atendimento de maneira positiva declararam que faltou regularidade no atendimento devido ao pequeno número de profissionais do Núcleo.

“[...] inclusive quando o Núcleo foi criado era bem melhor, não atendia a todos, porque são poucos profissionais, mas os que atendiam surtiam efeitos. [...]” (P6)

“O pessoal do Núcleo já veio aqui saber quais são os alunos que apresentam deficiência. Ano passado eu solicitei o apoio do Núcleo através da direção da escola e fui atendida.” (P9)

“O ano passado fui atendida quando acompanhei um aluno com paralisia cerebral e gostei muito. O apoio do pessoal do Núcleo foi muito importante” (P16)

“Solicitei apoio do Núcleo no atendimento de uma aluna com que apresentava deficiência e fui atendida por três profissionais da equipe. [...] Eles retornaram o diagnóstico e foi um trabalho bacana.” (P20)

Ano passado eu tive um caso muito difícil [...] e eu tive todo o suporte do Núcleo. Tive acompanhamento, retorno e houve muito progresso. Ela [referindo-se a psicopedagoga do Núcleo] me acompanhou no passo a passo e me instruiu como agir nos momentos em que ela não estivesse e, deu certíssimo. (P25)

Após análises dos relatos dos professores participantes sobre o Núcleo constatou-se que o professor almejava um trabalho mais direcionado e, uma alternativa seria o ensino colaborativo que tem se revelado um modelo bastante promissor.

Na área educacional, muitos educadores/professores estão percebendo as vantagens desse tipo de trabalho, que de acordo Kampwirth (2003) consiste em um modelo de prestação de serviços de Educação Especial. No Ensino Colaborativo o educador da classe comum e o educador especial dividem a responsabilidade no trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, entretanto como foi constado nos dados referentes a formação acadêmica dos participantes, não há, pelo menos entre os mesmos, profissionais habilitados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4. A política de inclusão escolar do município e o processo matrícula dos alunos com NEEs nas escolas da rede

O Quadro 7 apresenta a frequência das subcategorias referentes a forma como se deu a matrícula do alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.

Quadro 7 - Frequência das subcategorias referentes a forma como se deu a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas municipais da rede regular de ensino.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
A política de inclusão escolar do município e o processo de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas municipais	Obrigatoriedade da Lei	P2, P4, P5, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P29, P30	23	54
	Perfil da turma	P1, P6, P10, P13, P15, P19, P20, P23, P24, P26, P28, P29, P30	13	30
	Experiência docente anterior	P1, P2, P3, P4, P8, P10, P21	07	16
TOTAL			43	100

Os professores participantes relataram que a matrícula do aluno com deficiência na rede regular de ensino vem se tornando uma prática constante. As escolas têm o dever de matricular o aluno e a distribuição destes nas escolas e salas de aula não dependem da vontade/aceitação do professor.

Ao serem questionados sobre a forma como se deu o processo de matrícula do aluno com deficiência nas escolas municipais e em suas respectivas salas de aula, verificou-se que as respostas dos professores poderiam ser agrupadas em três subcategorias, sendo que um mesmo participante relatou mais de um critério:

✓ **Obrigatoriedade legal – 54% dos professores participantes**

“Devido a inclusão que está acontecendo esses alunos foram encaminhados à escola e estão sendo incluídos na rede pública e o professor tem que fazer o trabalho com eles. É a lei!” (P5)

“A SMED orientou que nenhuma escola poderá rejeitar um aluno com deficiência, é a lei. Então, matricula em nossa sala e a gente tem que buscar trabalhar da melhor forma, não é a gente que escolhe, mas temos que aceitar.” (P9)

A SMED manda matricular e a escola têm que cumprir a lei.[...] Se fosse do meu gosto eu não aceitaria porque a gente não tem preparação, mas fazer o que?”(P14)

“É um processo que aconteceu devido a obrigatoriedade da lei. O professor não escolhe, estando na escola ele tem que receber, aqui mesmo quase todos professores tem alunos com deficiência na sala. [...] É um direito que o aluno tem que está garantido em lei [...].” (P17)

“O professor acolhe porque ele não pode recusar por causa da LEI e não importa o tipo de deficiência.” (P28)

✓ **Perfil da turma – faixa etária, nível de aprendizagem e número de alunos por sala – 30% dos professores participantes**

“[...] os alunos são matriculados e são distribuídos nas salas de acordo com a idade.” (P6)

“A escola faz a matrícula e analisa o perfil de cada sala. Acho que é uma forma até louvável [...] mas a escolha não é do professor, ele tem que assumir sua turma tendo ou não aluno com deficiência.” (P13)

“Vai para sala de aula de acordo com a idade e a escola as vezes tenta organizar para não ficar todos em uma só sala, mas não é gente quem escolhe.” (P24)

“A escolha não é do professor. [...] A matrícula no município é por idade.” (P30)

- ✓ **Experiência docente anterior com alunos com deficiência** – 16% dos professores participantes

“Na época foi um consenso entre mim e a direção [...] eu já tinha experiência em trabalhar com estes alunos e também porque tenho afinidade [...]” (P3)

“[...] O fato de já ter trabalhado em uma instituição especial e de já ter realizado um estudo sobre deficiência visual fez com que a direção optasse por colocar estes alunos. [...]” (P4)

“Os alunos com deficiência que acompanho não estavam matriculados na minha sala, mas devido à experiência que eu tinha adquirido com eles ano passado [...] a direção me procurou para saber se eu poderia ficar com estes alunos novamente. [...]” (P8)

“Eu trabalho também em uma instituição de educação especial, e por isso aqui na rede, quando tem algum aluno com deficiência, eles [referindo-se a direção da escola] mandam para minha sala. (P21)

7.5.2 - TEMA 2 – O professor diante da inclusão escolar

No segundo tema foram extraídas quatro categorias advindas dos relatos dos professores participantes, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Categorias do tema 2: O professor e o processo de inclusão escolar

CATEGORIAS
1. Temática de interesse de estudo do professor participante dentro da Educação Inclusiva
2. O papel do professor participante na escolarização do aluno com deficiência
3. Colaboração do professor participante na inclusão escolar do aluno com deficiência
4. Crença do professor participante na inclusão escolar do aluno com deficiência na rede de ensino municipal

1. Temática de interesse de estudo do professor participante dentro da educação inclusiva

Nas Diretrizes para Educação Inclusiva do município as temáticas de estudo relacionadas a educação especial estão previstas como sendo uma das ações da SMED e deveriam ser realizadas por meio do Núcleo de Educação Inclusiva que deveria proporcionar aos professores que atuavam junto aos alunos com deficiência a oportunidade de participarem de grupos de estudos temáticos que pudessem atender as especificidades de cada deficiência. Contudo a grande maioria (85%) dos professores participantes relataram que não haviam participado de grupos de estudo voltados a esta temática.

A seguir serão apresentadas no Quadro 8 as temáticas de interesse de estudo do professor participante relacionadas à educação especial

Quadro 8 – Temática de interesse de estudo do professor participante relacionada à educação especial

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Temática de interesse de estudo do professor participante dentro da educação especial	Deficiência do aluno que acompanha	P1, P4, P6, P7, P8, P11, P13, P15, P17, P19, P20, P23, P26, P28	14	47
	Outro tipo de deficiência	P2, P3, P5, P9, P10, P12, P14, P21, P22, P25, P27, P30	12	40
	Não escolheria nenhuma temática	P16, P18, P24, P29	04	13
TOTAL			30	100

Os professores participantes relataram que as oportunidades de estudos voltados à questão da inclusão escolar são escassas e ao serem questionados sobre a possibilidade de estudo, as respostas foram:

- ✓ **Para quatorze professores (47%) a opção seria estudar sobre o tipo de deficiência do aluno que acompanha no momento:**

“Eu estou apaixonada pela síndrome de Down. A aluna que acompanho agora é Down. [...] A primeira oportunidade que eu tiver eu quero me aprofundar, eu quero estudar sobre esta síndrome” (P1)

“Eu acho que seria sobre o autismo, porque depois desse susto [referindo-se ao aluno com autismo que atendia no momento], eu me encantei e vi que não é tão difícil assim.” (P7)

[...] escolheria como trabalhar na prática com esses alunos com deficiência mental que acompanho no momento. (P8)

“Eu escolheria a deficiência mental, que é a deficiência do meu aluno.” (P23)

- ✓ **Doze participantes (40%) escolheriam outro tipo de deficiência que não estivesse atrelada a sua prática atual:**

“Eu acho que trabalharia a questão da deficiência psicológica. A mental mesmo, porque a questão da deficiência física é tranquila” (P2)

“Eu acho que eu escolheria deficiência auditiva porque eu tenho uma sobrinha que é, [...]” (P14)

“Eu escolheria LIBRAS! A Linguagem Brasileira de Sinais me encanta! A aluna com deficiência mental que acompanho já está bem adaptada e por isso escolheria outro tipo [...]” (P25)

“A deficiência visual, porque nunca me deparei com essa situação e não sei como seria. Já trabalhei com alunos com deficiência mental e auditiva. Achei tranquilo, mas a visual eu acho mais difícil.” (P27)

- ✓ **Quatro participantes (13%) não escolheriam nenhuma temática dentro da educação especial:**

“[...] Eu gosto muito de trabalhar com crianças, mas para escolher de livre e espontânea vontade eu não escolheria nenhuma, acho que é a idade, não tenho mais pique de trabalhar com crianças especiais.” (P16)

“Eu não escolheria nenhuma, a gente tem que dar conta dos alunos que estão na sala e não sabem nada e os alunos com deficiência não deveriam estar aqui, não acho que seja o melhor lugar para eles.” (P18)

“Nossa que difícil! Eu não escolheria nenhuma temática. [...]. Acredito que o melhor seria as salas especiais. [...] Não fui formada para isso. [...]” (P24)

[...] É difícil lidar com esses alunos. Antes não tinha isso, era só a APAE. [...] Eles [referindo-se aos alunos com deficiência] eram encaminhados à APAE, mas agora eu não sei, é tão difícil, que só com o decorrer do trabalho é que eu vou ver. (P29)

As categorias de deficiência escolhidas por vinte e seis dos trinta participantes foram: deficiência mental e autismo (cinco professores); deficiência visual – braile (quatro professores); síndrome de Down e Deficiência auditiva – Libras (três professores); paralisia cerebral (dois professores); dificuldades de aprendizagem, deficiência múltipla, todos os tipos de deficiência, temáticas voltadas à sensibilização e conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência (um professor para cada temática).

Verificou-se que os professores em sua totalidade atrelaram a questão referente a possibilidade de estudo dentro da educação inclusiva como sendo estudos voltados ao tipo de deficiência, pois a maioria (87%) responderam que, ou estudariam sobre o tipo de deficiência do alunos que atende no momento (47%), ou estudariam outro tipo de deficiência (40%). Quatro professores (13%) relataram que não escolheriam nenhuma temática dentro da educação inclusiva. Talvez a pesquisadora não tenha se expressado de maneira clara, pois o objetivo desta questão era a de verificar qual temática dentro da educação inclusiva seria de interesse de estudo do professor: políticas públicas de inclusão escolar, prevenção das deficiências, acessibilidade, entre outras temáticas mais amplas.

Em relação a este aspecto Rodrigues (2006) lembra que, a questão da etiologia e a caracterização de cada tipo de deficiência não deveriam tornar-se a parte mais importante no processo de formação do professor para educação inclusiva, pois nem sempre conhecer a diferença indica um aspecto positivo, muitas vezes, quando mais se conhece mais se tem argumentos para não aceitar.

O interessante seria, na visão de Mendes (2001) e Rodrigues (2006), uma formação que buscasse atrelar as informações em termos de caracterização e etiologias, mas que não fossem realçados os aspectos patológicos, psicológicos ou médicos da deficiência. O

professor necessita de indicações pedagógicas para que assim ele possa buscar estratégias de ensino que visem à inclusão escolar de maneira mais efetiva.

2. O papel do professor participante na escolarização do aluno com deficiência

Nas Diretrizes para Educação Inclusiva da SMED o papel do professor é de extrema relevância, pois segundo os princípios estabelecidos por essas diretrizes a educação especial requer um profissional que seja flexível em suas concepções para lidar com as adequações curriculares previstas, além de contribuir na construção de um sistema inclusivo que atenda às necessidades individuais de cada aluno (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

O Quadro 9 apresenta as concepções dos professores sobre seu papel na inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Quadro 9 - Concepções dos professores sobre seu papel na inclusão escolar dos alunos com deficiência.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Concepção do professor participante sobre seu papel no processo de escolarização do aluno com deficiência	Socialização e sensibilização	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P24, P26, P27, P28, P29, P30	27	90
	Mediador do conhecimento	P8, P23, P25	03	10
TOTAL			30	100

O discurso de vinte e sete professores (90%) destoa das diretrizes preconizadas pela SMED, pois relataram que acreditavam que o papel do professor na escolarização do aluno com deficiência seria o de mediar todo o processo de integração, adaptação, socialização e de sensibilização de toda comunidade escolar. Demonstraram que o aluno com deficiência não conseguiria um desenvolvimento cognitivo. Neste aspecto, Ferreira & Ferreira

(2004, p.39-40) alertam para o fato do professor não “cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência.”, conforme explicitado nos relatos das professoras participantes deste estudo.

✓ **Papel na socialização do aluno e na sensibilização da comunidade escolar**

“[...] O papel é o de mostrar a importância destas crianças frequentarem a escola e passar para os outros alunos que as crianças com deficiência são tão importantes quanto eles.” (P5)

“É um papel muito importante, porque nós somos a mediação entre direção, os ditos serviços gerais e esses meninos. A primeira pessoa que eles se apegam na escola é a professora, então o meu papel enquanto profissional é fazer essa criança se sentir aceita e a partir daí fazer com que toda comunidade escolar acredite. [...] se o aluno aceita o problema que tem e os colegas também, fica mais fácil conviver com a deficiência.” (P3)

“Primeiramente o amor, olhar para eles e não para o problema, incentivar e mostrar que eles têm capacidade. O papel do professor é esse, motivar o aluno, fazer com que ele se sinta parte daquela turma.” (P9)

“O meu papel no momento é apenas na socialização destes alunos, porque não temos conhecimento sobre a forma de trabalhar com alunos especiais então é mesmo para socializar.” (P14)

“É mais a questão de socialização. [...] como foi feita essa inclusão eu achei um pouco complicada. Porque assim, as escolas não estão aparelhadas suficientemente para receber esses alunos. Não é simplesmente colocar na sala de aula e achar que é inclusão, acho que tem que ter apoio, tem que ter recursos.” (P15)

“Aceitar o aluno com deficiência é o primeiro passo, porque o aluno com deficiência vai sentir que todos o querem e os demais alunos vão ter a oportunidade de conhecer o outro e, é o professor que faz essa interação, mostrando que temos que ter respeito por eles como qualquer outro colega.” (P17)

“O papel do professor em primeiro lugar é procurar desenvolver a cidadania, trabalhar os colegas de forma que se relacionem com essa criança igualmente, sem discriminação. [...] é papel do professor também trabalhar a auto-estima do aluno com deficiência para que esse aluno se sinta bem! (P20)

“Nosso papel... é mediar mesmo, é facilitar as relações e a comunicação entre os alunos com e sem deficiência. O professor não pode discriminar porque ele precisa mostrar para a comunidade escolar que o aluno com deficiência tem direito, então o papel do professor neste processo é fundamental.” (P22)

“Meu papel... Difícil... É tentar fazer o possível para que eles [referindo-se aos alunos com deficiência] ingressem na sociedade [...] é mesmo para socialização, porque aprender mesmo, é complicado. (P24)

“Procurar aprender para fazer e fazer com amor e com gosto! Fazer com prazer! [...] então, o papel do professor é buscar conhecimento e apoio para os alunos com deficiência” (P30)

Apenas 10% dos professores participantes relataram que o seu papel no processo de escolarização dos alunos com deficiência seria o papel de mediador do conhecimento. A partir da análise destes dados verificou-se que o enfoque no processo ensino/aprendizagem, ou seja, na busca do conhecimento acadêmico era subordinado ao enfoque dado por 90% dos professores que era o da socialização do aluno com deficiência.

✓ **Papel mediador do conhecimento acadêmico**

“Acredito que nosso papel é mediar o conhecimento. É o de ajudar o aluno, seja ele deficiente ou não, [...] mas, não podemos esquecer de buscar apoio.” (P8)

“O professor não pode perder de vista a sua posição de professor e de mediador do conhecimento, então ele tem que fazer a mediação do conhecimento, [...]” (P25)

“Eu acho um papel crucial porque é o professor que vai lidar diretamente com esse aluno. [...] É o professor quem vai mediar esse processo ensino aprendizagem, então o professor é a peça chave, é ele quem vai reconhecer as dificuldades, é ele quem vai levar esse aluno a superar essas dificuldades, auxiliar esse aluno na superação dessas dificuldades. [...]” (P23)

Nesta categoria ficou evidente o papel do professor na socialização do aluno com deficiência. Papel de extrema relevância, contudo, de acordo com Freitas (2006, p.177) para que o professor possa desempenhar bem o seu papel em um contexto inclusivo sua

postura tem que mudar: “[...] De dono absoluto do saber, o educador passa a ser intermediário entre o conhecimento acumulado, o interesse e a necessidade do aluno” E, neste interesse e necessidade também está englobado a questão do conhecimento acadêmico e não só na socialização destes alunos.

3. Colaboração do professor participante na inclusão escolar do aluno com deficiência

Miranda & Oliveira (2006); Reganhan & Braccialli (2007); e Ferreira (2007) apontaram em seus estudos que o professor era o principal agente na transformação do sistema escolar excludente em um sistema escolar inclusivo. Miranda & Oliveira (2006, p.138) afirmaram que “[...] o professor é uma peça muito importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional. [...]”.

Nesta perspectiva, perguntou-se aos professores se eles acreditavam que seu trabalho tem colaborado para favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência. As respostas adquiridas variaram entre a credibilidade com algumas ressalvas até a falta de credibilidade por conta da falta de apoio.

O Quadro 10 apresenta as subcategorias referentes a concepção do professor sobre sua colaboração no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

Quadro 10 - Concepção do professor sobre sua colaboração na inclusão escolar do aluno com deficiência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Colaboração do professor na inclusão escolar dos alunos com deficiência	Acredita que colabora	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30	28	93
	Não colabora	P3, , P18	02	7
TOTAL			30	100

Vinte e oito dos trinta professores participantes (93%) relataram acreditar que colaboravam com a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola na qual atuavam, conforme relatos a seguir:

“Eu acho que colaboro. Pelo menos procuro fazer o máximo possível. Procuro fazer o máximo para ajudar a criança com deficiência.” (P7)

“Bem, acho que sim. [...] eles vêm avançado. O que não faziam no início, vem conseguindo agora. [...] Então, acredito que colaboro.” (P9)

“Eu creio que colaboro, porque a gente tem a boa vontade de receber esses alunos na nossa sala, [...].” (P12)

“Eu acredito que sim. Porque já acompanhei uma aluna que era da APAE e ela se desenvolveu bastante. Com a aluna de agora faço o que posso. [...] É uma questão de boa vontade também.” (P13)

[...]. Eu faço o possível para colaborar, embora eu não tenha ajuda e nem material [...] trabalho 40 horas e, é complicado.(P14)

“Acredito que venho colaborando. Eu tento fazer de tudo para incluir o aluno com deficiência mental na sala de aula e nas atividades. [...]” (P15)

“Colaboro sim, porque eu estou buscando acrescentar para os alunos com deficiência e não só para eles, mas o todo da escola” (P26)

Apenas dois dos trinta participantes (7%), relataram que não colaboravam com o a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

“Não colaboro. [...] porque há um despreparo dos professores. [...] a gente se depara com situações em sala de aula, que você não está pronta, [...] Eles têm comportamentos anormais. [...]” (P3)

“Não colaboro! Não sei como trabalhar com essa aluna. E ainda por cima tem os outros alunos que não tem deficiência, mas ainda não estão alfabetizados e olha que minha turma é do ciclo II. Como posso colaborar com essa aluna? Sinceramente não colaboro.” (P18)

4. Crença do professor participante na inclusão escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino

O Quadro 11 apresenta as subcategorias referentes a crença dos professores participantes na inclusão escolar dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Quadro 11 - Crença do professor na inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Crença do professor na inclusão escolar de alunos com deficiência	Acredita	P1, P2, P5, P7, P8, P9, P17, P19, P20, P22, P23, P25, P30	13	43
	Acredita em parte	P3, P4, P6, P10, P11, P12, P13, P14, P21, P27, P28	11	37
	Não acredita	P15, P16, P18, P24, P26, P29	06	20
TOTAL			30	100

Treze professores participantes (43%) relataram que acreditavam na inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Relataram que a escola comum é o melhor lugar para todos os alunos, contudo ressaltaram as melhorias que precisavam ser implementadas em termos de formação de professores, sensibilização da comunidade escolar, adaptação das escolas e mais apoio por parte da SMED.

“Sim. A inclusão, mesmo com muitas coisas ainda para mudar, vem nos mostrar o valor de convivermos com pessoas diferentes. E, que eles podem sim, conviver normalmente com todos nós!” (P2)

“Eu acredito. Acredito, porque eu estou vendo o resultado na minha prática da sala de aula. Sei que ainda não é o ideal, mas a escola regular é o melhor lugar para eles [referindo-se aos alunos com deficiência]” (P19)

“Eu acredito! [...] acho que precisa melhorar a forma como se trabalhar com a criança com deficiência. Precisamos de um suporte maior por parte da SMED, a gente precisa da sala multifuncional para que essa criança tenha um atendimento específico de acordo com sua necessidade.” (P20)

“Eu acredito, porque se a gente não acreditar e colocar os alunos com deficiência juntos com outros alunos com deficiência vamos fazer o que? UMA ESCOLA SÓ PARA DEFICIENTES? Não! De forma alguma! [...] Mas os professores tem que cobrar ações da SMED.[...]” (P30)

Onze professores (37%) disseram que acreditavam em parte na inclusão escolar, pois no momento estava apenas nas mãos do professor. A justificativa dada por estes professores a esta resposta era que a inclusão escolar não significava apenas matricular o aluno na escola, antes seria necessário uma reestruturação de todo sistema escolar.

“Acredito mais ou menos! Ainda falta muito para a inclusão acontecer. [...] aqui mesmo ainda está longe de acontecer de fato, mas se tivesse recursos a inclusão aconteceria.” (P13)

“Acreditar... Falta suporte para eles [referindo-se ao aluno com deficiência] na escola regular, acho que o melhor seria as escolas especiais porque lá tem todo o suporte que aqui não tem.” (P14)

“Eu acredito em parte. [...] eu já trabalho com alunos com deficiência. [...], nós temos lá na clínica, crianças bem comprometidas, [...]. Então, quando essa criança foi incluída em uma escola regular, em vez de melhorar, ela regrediu. [...]” (P21)

“Em parte a inclusão é benéfica, mas dessa forma está muito difícil! O professor não recebe preparação e muito menos apoio durante o desenvolvimento de seu trabalho com esse aluno, então a inclusão ainda está deficiente.” (P28)

Seis professores (20%) disseram que não acreditavam na inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino. Segundo estes participantes a forma como o município vem tratado a educação prejudica não só o aluno com deficiência, mas todos os alunos, pois são salas superlotadas, professores despreparados e sem oportunidades para buscar uma melhor formação devido a carga horária de trabalho excessiva.

“Não. Está muito longe do que seria o ideal. [...]. Eu nunca acreditei! E, agora, vendo na minha sala de aula é que eu não acredito mesmo!” (P18)

“Não acredito! Da forma como está acontecendo fica difícil para o professor. Agora mesmo a escola matriculou um aluno de 16 anos com deficiência mental gravíssima e vão colocar na minha sala com alunos de 10 e 11 anos. O que eu vou fazer! Até que ponto vale a pena um aluno com deficiência mental grave numa sala de aula? Difícil para nós que não somos capacitadas.” (P24)

“Não acredito! Eu acho ainda muito mentirosa! Aqui mesmo tem uma mental muito pesada. [...], a aluna não vive na sala, [...] mas como não é obrigatório a aprendizagem, [...]. Nem é culpa da professora. A aluna grita e isso querendo ou não interfere no trabalho. [...].” (P26)

“Dessa forma que vem sendo feita não. Porque assim a escola matricula, mas não recebe apoio nenhum, o professor é que tem que dá jeito. No meu caso mesmo nunca tomei nenhum curso sobre inclusão e colocaram 5 alunos na minha sala, então eu não acredito em uma inclusão sem apoio ao professor.” (P29)

Conforme Rodrigues (2006); Pereira (2007); Castro & Freitas (2008) a inclusão escolar é um compromisso de todos e o sucesso desta, depende de toda comunidade escolar e não apenas do professor.

Nesse sentido Guijarro (2005, p.13), afirma que “ [...] A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requer a participação dos pais e da comunidade, [...].”

7.5.3 - TEMA 3 – A inclusão escolar de alunos com deficiência na prática da sala de aula

Deste tema foram extraídas seis categorias dos relatos dos professores participantes, conforme aponta a Tabela 5.

Tabela 5 - Categorias do tema 3 : A inclusão escolar na prática da sala de aula

CATEGORIAS
1. Mudanças nas atitudes/sentimentos e no desenvolvimento do trabalho do professor após a presença do aluno com deficiência na sala de aula
2. Situação de preconceito para com os alunos com deficiência
3. A convivência entre os alunos com e sem deficiência no contexto escolar
4. Dificuldades encontradas pelo professor participante na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência
5. Avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos com e sem deficiência
6. Adaptações curriculares para o aluno com deficiência

1. Mudanças nas atitudes/sentimentos e no desenvolvimento do trabalho do professor após a presença do aluno com deficiência na sala de aula

Castro & Freitas (2008, p.63) argumentam que “[...] a inclusão não é um trabalho fácil, nem rápido, nem mesmo isento de conflitos. A presença do aluno em sala não é suficiente para que haja um real entrosamento. [...]”

O Quadro 12 traz as considerações dos professores sobre as mudanças na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência.

Quadro 12 - Mudanças nas atitudes/sentimentos e no desenvolvimento do trabalho do professor após a presença do aluno com deficiência na sala de aula

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Mudanças nas atitudes/sentimentos e no desenvolvimento do trabalho do professor após a inserção do aluno com deficiência na sala de aula	A preocupação aumentou	P1, P3, P4, P5, P8, P11, P12, P14, P17, P18, P19, P25, P27, P29, P30	15	50
	Nenhuma mudança	P2, P8, P15, P22, P23, P24	06	20
	O ritmo de trabalho diminuiu	P5, P10, P13, P16, P19	05	17
	Passou a discutir a questão da diferença	P6, P9, P20, P21	04	13
TOTAL			30	100

Dos trinta participantes, quinze (50%) declararam que a maior mudança foi o sentimento de preocupação para com os alunos com deficiência, pois mesmo sabendo que este aluno apresentava algumas dificuldades de aprendizagem e muitas vezes de socialização, procuravam inseri-los no contexto da sala de aula.

“A preocupação! Essa foi à principal mudança, pois o professor se torna mais preocupado, porque ele além de ter o trabalho com aquele aluno, especial tem os outros alunos que tem dificuldade de aprendizagem por conta do ciclo. [...] Eu me preocupo porque quero que meus alunos com deficiência estejam sempre dentro do contexto da aula quero que participem de alguma forma.” (P4)

“No meu trabalho aumentou a preocupação. [...] Sei que esta preocupação é natural porque é o novo. [...]Eu sei que não vai ser fácil e não vai ser rápido, ainda mais no caso da minha aluna que tem deficiências múltiplas [...], mas fazer o que? Temos que trabalhar de acordo com nossa realidade porque o processo é longo.” (P11)

“Mudou muita coisa! Principalmente a preocupação. [...] Já existia os alunos com dificuldade, mas agora essa aluna que chega usando fraldas, que chora e que dorme, mudou tudo. [...] Às vezes me pego pensando em casa o que vou fazer com essa aluna. [...]” (P18)

“Mudou algumas coisas, porque agora tenho que dá atenção aos alunos com deficiência e eu acho que teria que ser uma atenção só pra eles, mas na sala de aula não dá porque você tem os outros, então a preocupação aumenta.” (P29)

“Muda muita coisa, a gente fica mais angustiada, preocupada sem saber o que fazer, eu digo assim: “Meu Deus o que é que eu vou fazer com esse aluno?” A preocupação é grande!” (P30)

Seis participantes (20%) relataram que não aconteceu nenhuma mudança na sua sala de aula após a presença do aluno com deficiência. Destes, dois disseram que estavam atuando há pouco tempo com o aluno com deficiência e por isso ainda não havia percebido nenhuma mudança em suas atitudes. Outros dois, disseram que o aluno que atendiam não interferia na rotina da sala; um participante relatou que o aluno acompanhava a mesma turma há vários anos e por isso já havia estabelecido uma rotina e um professor disse que não

percebeu nenhuma mudança devido aos ciclos de aprendizagem, pois a heterogeneidade da turma é grande.

“Pelo tempo que a gente tem de trabalho não dá para perceber se houve mudança.” (P2)

“Os alunos com deficiência começaram o ano juntos com os demais e, eu não percebi muita mudança. [...] Com relação ao meu trabalho eu tenho me desdobrado mais, mas como minha turma não é homogenia eu tenho mesmo que fazer atividades diferenciadas. Tenho que suar!” (P8)

“Eu procurei manter tudo dentro da normalidade. A seqüência das atividades é que mudou um pouco, pois tem atividades que se refere somente a ele [referindo-se ao aluno com deficiência], mas no geral a rotina se matem.” (P24)

Cinco professores (17%) responderam que a alteração percebida foi a diminuição no ritmo do seu trabalho com o restante da turma. A justificativa para tal fato, de acordo com estes professores, era que o aluno com deficiência era mais lento e por conta disso a rotina diária foi quebrada.

“Mudou o ritmo de trabalho. É difícil trabalhar com alunos com deficiência e mudou até para os alunos que não tem deficiência porque a minha forma de trabalhar com a turma que era mais rápida, agora está mais lenta, porque eu tenho que acompanhar o ritmo dos alunos com deficiência.” (P5)

“[...] o fato de não ter mais rotina. [...] os alunos já ficam de olho, porque eu separo aquele lugar para ela. [...], até o cuidado de não deixar que ela fique ao lado de um colega que tem preconceito ou trata ela diferente. [...] não posso começar uma atividade antes da chegada dela, porque quebra o ritmo ela, chega “CHEGANDO!” [risos] e aí já viu.” (P13)

“Tudo mudou! Eles são especiais e agem de outra maneira diferente dos normais. Tem coisa na sala de aula que a gente não consegue fazer com o aluno com deficiência porque ele não concentra e impede que os outros meninos concentrem e aí o ritmo de trabalho diminui.” (P16)

A questão da diferença/diversidade que antes da presença do aluno com deficiência não era discutida em sala de aula, passou a fazer parte das aulas de quatro professores participantes (13%). Na visão deste grupo, a questão da diferença, da solidariedade e dos direitos humanos vem fazendo parte do conteúdo ministrado a sua turma devido a estranheza causada pela deficiência nos primeiros dias de aula.

“O que mudou foi que eu tenho que trabalhar com os alunos já mostrando que ser diferente é normal e que eles vão encontrar outras crianças diferentes em vários lugares. A gente trabalha sempre essa questão de quebrar o preconceito e a discriminação.” (P6)

“[...] passei a discutir com a turma sobre as diferenças e mostro através de exemplos que todos somos iguais e que estes colegas que tem deficiência são cidadãos com os mesmos direitos. [...] Então, temas que eu não abordava antes de ter um aluno Down agora faz parte da rotina da aula.[...]” (P20)

Nesse sentido, Mendes (2009) pontua que:

As atitudes dos educadores são essenciais para o sucesso da inserção de uma criança com necessidades educacionais especiais na turma, pois dela vai depender posteriormente a aceitação da criança pelo grupo, que irá se manifestar através dos intercâmbios sociais positivos. Neste processo o educador é o grande modelo para seus alunos, e ele também é o principal mediador das interações entre crianças com ou sem necessidades educacionais especiais. (MENDES,2009, s/p)

2. Situação de preconceito para com os alunos com deficiência

Os alunos com deficiência ainda causam estranheza nas escolas comuns. Essa estranheza poderá manter-se após o primeiro contato ou poderá desaparecer dependendo do tipo de intervenção e dos sujeitos dessa relação. Nesse sentido, Silva (2006, p.427) pontua que “A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. [...]”

Em relação a este aspecto, o Quadro 13 apresenta as percepções dos professores participantes sobre as situações de preconceito para com o aluno com deficiência.

Quadro 13 - Situação de preconceito para com os alunos com deficiência na escola

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Situação de preconceito para com os alunos com deficiência na escola	Não sofreu preconceito	P3, P5, P6, P7, P9, P11, P12, P14, P15, P16, P17, P19, P20, P21, P24, P26, P30	17	57
	Sofreu algum tipo preconceito	P1, P2, P4, P8, P10, P13, P18, P22, P23, P25, P27, P28, P29	13	43
TOTAL			30	100

Dezessete professores (57%) relataram que não perceberam nenhum tipo de preconceito dentro da sala de aula por parte dos colegas ou na comunidade escolar por parte dos outros alunos, professores ou funcionários. De acordo com estes participantes esta questão já foi superada pela escola, pois eles trabalharam a sensibilização e conscientização da comunidade escolar através de ações e projetos.

“Não! A escola acolheu muito bem, tanto ela [referindo-se a aluna autista que acompanha] quantos os outros alunos que tem deficiência. Não verifiquei nenhuma situação de preconceito.” (P7)

“Não! Aqui na escola não! A partir do momento que ela [referindo-se a aluna com deficiência múltipla] veio todo mundo abraçou com todo amor.” (P11)

“Não. Aqui na escola todos os funcionários receberam tranquilamente, não teve preconceito não.” (P12)

“Quase todas as salas já têm aluno com deficiência e nunca percebi nenhum tipo de preconceito.” (P17)

“Aqui, não! Tem o caso que te falei [...] alguns alunos tentam burlar a aula em função deles, mas já estou trabalhando isso.” (P19)

“De jeito nenhum, inclusive a aluna com deficiência física se sente como se fosse a “rainha do pedaço” [risos]. [...] Essa aluna já foi rejeitada em outra escola da rede e isso serviu até de tema gerador para trabalhar com a turma. Trabalhamos a questão da discriminação.” (P21)

Treze professores (43%) disseram que seus alunos com deficiência já vivenciaram situações de preconceito. Alguns colegas dos professores participantes rejeitaram o aluno em sua sala de aula; outras vezes ouviram comentários pejorativos referente ao aluno com deficiência tanto por parte dos pais dos alunos sem deficiência quanto por parte de funcionários da escola. Outro aspecto relatado foi que em alguns momentos o aluno com deficiência era motivo de chacota e às vezes até de agressão por parte de alguns colegas da sala ou da escola e, em outros momentos o aluno com deficiência era culpado por algo que não havia feito ou, era levado a tomar atitudes que levava-o a punição.

“[...] já ouvi alguns alunos dizendo assim: “Olha o doidinho!”[...] o bobo da corte. [...] eu não quero que meu aluno seja um Corcunda de Nortre-Dame. [...] percebo que os demais alunos não estão aceitando bem. [...] ficam rindo dele e às vezes forçam uma situação para que ele faça algo que seja motivo de punição [...].” (P4)

“Quando passo algum tempo com meus colegas [Referindo-se aos demais professores da escola] percebo algumas piadinhas e algum tipo de preconceito. [...] É complicado falar dos outros colegas, por que de alguma forma todos estão com alunos com deficiência e, cada caso é um caso, mas no caso da minha aluna, ela acaba sendo motivo de algumas gracinhas. É preconceito? Talvez! E, dos demais alunos da sala também percebo que alguns são agressivos com ela e busco mudar este quadro.” (P13)

“Já sofreu por parte dos próprios colegas de sala. [...] recebemos aqui na sala um aluno de 40 anos, dito normal, que não aceitava a presença da aluna com deficiência mental e ele enfrenta a menina e, os outros entram em defesa dela [...] aproveito para trabalhar a questão das diferenças” (P22)

“Já sofreu e sofre preconceito devido a esse jeito afeminado que ele tem. Às vezes percebo risadas do resto da turma e de alguns funcionários aqui da

escola. Uma pena, além de ser deficiente mental é afeminado e, isso gera muito preconceito ainda.” (P27)

“Já sofreu preconceito porque teve professor que não queria esses alunos [...] percebo que foi um preconceito, sei que é difícil, mas o que vamos fazer?” (P29)

Em relação ao preconceito para com os alunos com deficiência nas escolas regulares, Sant’Ana (2005) afirma que é uma das barreiras à efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, Silva (2006, p.426) enfatiza que “O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade.[...]”

Verificou-se também que mesmos nas falas dos professores que disseram não terem percebido nenhum tipo de preconceito que implicitamente havia discriminação para com os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, pois mesmo nos momentos de discriminação positiva percebeu-se que havia preconceitos na base.

3. A convivência entre os alunos com e sem deficiência no contexto escolar

A convivência entre os alunos com e sem deficiência no contexto da escola regular “[...] permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas (BRASIL, 2001, p.26).

Para responder esta questão o professor considerou a convivência na sala de aula (aspectos pessoais e, desenvolvido das atividades individuais e em grupo) e no intervalo escolar. Para melhor visualização optou-se por expor as considerações dos professores participantes nos dois contextos: sala de aula e intervalo, conforme Quadro14 a seguir.

Quadro 14 - Convivência entre os alunos com e sem deficiência no contexto escolar

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%	
Convivência entre os alunos com e sem deficiência no contexto escolar	Na sala de aula	Os alunos sem deficiência demonstraram intolerância	P2, P4, P7, P11, P13, P14, P15, P17, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P29	16	53
		Convivem muito bem	P1, P3, P6, P8, P9, P10, P19, P30	08	27
		O aluno com deficiência não se adaptou	P5, P6, P12, P16, P18, P28	06	20
		TOTAL		30	100
	No intervalo	Todos participam do intervalo naturalmente	P2, P3, P9, P10, P11, P13, P15, P16, P19, P20, P21, P22, P23, P25, P26, P30	16	53
		O aluno com deficiência não participa efetivamente do intervalo	P1, P4, P5, P6, P7, P8, P12, P14, P17, P18, P24, P27, P28, P29	14	47
	TOTAL			30	100

✓ **Na sala de aula:**

Em relação à convivência na sala de aula, dezesseis professores participantes (53%) destacaram que de início os alunos sem deficiência demonstraram intolerância para com o aluno com deficiência, mas depois de um trabalho de conscientização e de algum tempo de convívio este aspecto foi superado e atualmente agem naturalmente.

“De início alguns colegas colocaram apelidos, [...] então, fiz um trabalho constante de sensibilização, [...]. Hoje eu sinto que eles estão mais preparados para conviver com seu colega.” (P4)

“Os colegas não aceitavam. No início foi difícil, mas hoje a aluna com deficiência está mais tranqüila e a turma vem se acostumando com essa nova rotina.” (P7)

“Ele se relaciona razoavelmente bem, apesar de ser um pouco inquieto. Em alguns momentos os outros colegas da turma não entendem as atitudes dele, então a dificuldade maior é em relação aos outros.” (P14)

“A convivência entre eles na sala de aula é difícil porque os alunos com deficiência não tem limite e com isso as outras crianças se afastam. Falta o apoio da família porque esses meninos [referindo-se aos alunos com deficiência] não tem regras. [...] e, isso é a família que tem que dá, mas eles [família] acham que é só colocar na escola e pronto.” (P29)

Para oito professores (27%), os alunos conviviam muito bem e na maioria das vezes os alunos sem deficiência tentavam cooperar com os alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem ou de locomoção.

“[...] Eu não tive tempo de preparar a turma e eu fiquei até surpresa porque eles receberam naturalmente, e convivem bem [...]” (P1)

“Por ser um grupo com a idade menor, 8 anos, eles ainda não tem essa vivência de mundo. [...] Aparentemente eles acham que ela tem um problema comportamental, [...] Eu acho que vai chegar uma época, quando eles forem maiores, que eles vão perceber que é uma deficiência e vão excluir, mas agora não sinto nenhuma indiferença.” (P3)

“[...] o aluno cadeirante mesmo é muito participativo, até na hora da oração ele tenta se levantar, ele mostrou para os colegas que também respeitava esse momento Os colegas ajudam mesmo! Guardam sua cadeira, tem maior cuidado. E, ele mesmo se ajuda, não é retraído. Já aluna com deficiência mental é mais quietinha e quase não participa da aula”. (P9)

“O aluno com deficiência auditiva é muito ativo, participa das brincadeiras da sala e até canta ao modo dele.[...] Acho que porque também são da mesma idade facilita a convivência na sala de aula.” (P30)

Seis professores (20%) relataram que os alunos com deficiência não se adaptaram ao ambiente escolar, principalmente à rotina da sala e com isso a convivência tornou-se difícil.

“Ele é bem agressivo, não se comporta com os colegas e não se adaptou a rotina da escola.[...]” (P5)

“Alguns alunos brincam com o aluno com deficiência, mas outros gritam: ‘Tia, tira o “J”, ele vai rasgar minha tarefa, meu caderno!’ É um desespero e a maioria sente medo que “J” rasque a tarefinha. A maioria do tempo “J” rola no chão, vai pro banheiro e deita no chão e quando volta quer pegar nas tarefas dos meninos e aí os meninos ficam nervosos. Conversei com a mãe por telefone pedindo auxílio para ele se adaptar a rotina da escola. (P16)

✓ **No intervalo:**

A convivência entre os alunos no intervalo foi destacada por dezesseis professores (53%) como sendo bastante tranqüila e que o aluno com deficiência sempre buscava o apoio dos colegas da escola ou da sala de aula na qual estava freqüentando.

“Participa, ela só sai daqui depois do almoço, e participa do intervalo junto com os outros colegas. A dificuldade é na parte pedagógica mesmo, mas nessa parte de brincar lá fora é bem tranqüilo. No intervalo os meninos cantam e ela bate as perninhas, dá risada e adora participar” (P11)

“O aluno com PC tem uma deficiência motora pequena, [...] e no recreio os colegas fazem uma rodinha [...] e vão guiando ele.” (P19)

“No intervalo os colegas levam-na para comprar merenda e eles fazem todo esse trabalho de cooperação.” (P21)

“Convivem bem, a dificuldade daquela aluna que te falei [referindo-se a aluna com deficiência mental que chorava muito no início da convivência] foi só no início, agora está tudo bem.” (P25)

De acordo com quatorze participantes (47%) o aluno com deficiência não participava efetivamente do intervalo:

“O aluno com síndrome de Down tem um tabu de ir pro recreio, então a irmã fica com ele na hora do recreio, [...] A irmã não estuda aqui, ela só vem ficar com ele, mas na sala a interação dele é ótima com os colegas, mas com os outros colegas da escola, não.” (P1)

“No recreio, percebo que o contexto geral da escola não está preparado, então eu sempre falo com as mães para buscar antes do intervalo. Esse autista mesmo fica até três horas da tarde, [...]. Ele não participa do recreio por causa desse transtorno de comportamento que ele vem passando e da transição mesmo para rede regular porque é a primeira vez que ele está na rede [...]” (P4)

A aluna vem só duas vezes na semana e fica a tarde, antes ela não participava do intervalo, agora participa, mas fica uma monitora com ela, porque ela é muito agitada, ela entra no banheiro quer pegar o pano de chão e lavar, quer se molhar, então tem que ficar o tempo toda atrás dela. (P6)

“A escola fez uma combinação com a mãe da aluna com autismo, com a autorização da SMED, e, então ela fica na escola só até às 15 horas e por isso ela ainda não participa do intervalo. [...] o objetivo é fazer com que ela vá se acostumando aos poucos, pois ela fica muito cansada e aí achamos que seria melhor assim.” (P7)

“Eles vão para o recreio, mas sempre fica uma irmãzinha ou prima que também estuda aqui e que ajuda a gente no recreio [...]. A gente pede o pessoal da cozinha também para ficar de olho neles.” (P12)

“O aluno fica todo agitado, sai pulando, mas a avó e a mãe vem sempre cuidar dele no intervalo. Primeiro porque elas tem que dar o lanche pra ele e segundo elas tem medo dele cair, então elas vem todos os dias com o maior cuidado” (P14)

“Participa pouco do intervalo. A gente ver que ele esboça algumas reações que é própria da deficiência: é agressivo e não sabe esperar o momento de algumas coisas.” (P28)

Verificou-se nos relatos que os motivos para a não participação efetiva dos alunos com deficiência eram os mais variados: agressividade do aluno com deficiência para com seus colegas, fragilidade do aluno com deficiência, falta de estrutura física da escola e de apoio profissional durante os intervalos e intolerância por parte de alguns alunos sem deficiência. Destes, cinco relataram que a família dos alunos com deficiência **prefere** buscá-los no momento do intervalo ou ficam com eles durante este tempo. Outra forma era o suporte

dado por outro familiar (primo, irmão) que estudavam na mesma escola que o aluno com deficiência durante o tempo em que se passava o intervalo. (Grifo nosso)

Estes dados sugerem um estudo mais aprofundado sobre esta questão, pois se constatou que alguns alunos com deficiência tinham sua jornada escolar reduzida e os que ficaram durante o intervalo necessitavam do apoio da família para ficar na escola. Nesse sentido, vale questionar: esse tipo de participação pode ser considerado inclusão escolar?

4. Dificuldades encontradas pelo professor participante na prática da sala de aula após a matrícula do aluno com deficiência

Os professores participantes deste estudo apontaram mais de uma dificuldade na prática da sala de aula, conforme apresentado o Quadro 15 seguir.

Quadro 15 - Dificuldades encontradas pelos professores participantes na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	NP	%
Dificuldades encontradas na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência.	Falta apoio por parte da SMED	P1, P3, P4, P5, P6, P10, P11, P12, P16, P17, P18, P19, P22, P28	14	33
	Inexperiência	P1, P2, P3, P5, P8, P20, P23, P24, P25, P29	10	24
	Carga horária de trabalho excessiva	P1, P8, P11, P20, P21, P26, P30	07	17
	Os alunos sem deficiência não cooperam	P4, P7, P13, P15, P17, P21	06	14
	Disparidade no nível de aprendizagem	P9, P14, P18, P27, P29	05	12
TOTAL			42	100

A falta de apoio por parte da SMED foi apontada por 33% dos professores participantes como sendo uma das dificuldades encontradas na prática da sala de aula após a matrícula do aluno com deficiência, pois de acordo com seus relatos a secretaria de educação ainda não disponibilizava apoio/suporte suficiente para que o trabalho em sala fosse efetivo.

[...] eu não tenho preparo profissional. São muitas dificuldades! Eu não tenho um material adequado para trabalhar com a aluna com baixa visão. Às vezes eu tenho que dá a mesma atividade [...] a gente tem que ter o material específico adequado. Necessito de ajuda, de um acompanhamento tanto dos orientadores da SMED, quanto da escola (P3)

“Encontrei muitas dificuldades. [...] é uma inclusão que não oferece o recurso para você trabalhar de maneira diversificada. Este ano estou com uma monitora para me auxiliar na sala com essa aluna autista, mas eu sempre encontrei dificuldade de participar de cursos, porque nem sempre a escola libera e não tem quem fique na sala.” (P6)

“Muitas! Muitas dificuldades! [...] eu tenho “L”, que é PC, [...] e ele quer fazer tudo que os outros fazem [...] mas não temos materiais adaptados.” (P19)

“A gente tem muita dificuldade por conta da falta do material didático específico para trabalhar com os alunos com deficiência e, outra dificuldade é a falta de apoio da SMED. [...] Na EJA mesmo não temos uma verba específica para os alunos com deficiência. [...]” (P22)

“Sem dúvida muitas dificuldades! Eu sinto dificuldades por não ter uma equipe para nos ajudar nesse processo. A inclusão permitiu que nós aceitássemos a criança, não é rejeição, até porque já tenho conhecimento de causa, mas por uma questão de não termos uma retaguarda com profissionais para nos auxiliar. [...]” (P28)

A inexperiência no trabalho com alunos com deficiência foi apontada por dez participantes (24%). De acordo com estes participantes a inexperiência estava atrelada à falta de capacitação profissional e por que conta disso o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado na sala de aula ficava prejudicado.

“[...] a gente sente muita dificuldade, porque não temos a formação adequada para atender todos esses alunos nas necessidades que eles apresentam. [...] porque a maioria apresenta necessidades diferenciadas,

então teríamos de estar bem preparadas profissionalmente e a inexperiência conta muito nessa hora. [...].” (P2)

“Muitas dificuldades! A falta de experiência e a forma como acontece a inclusão faz com que a gente sinta muitas dificuldades: adaptação das atividades, tempo para planejar, para estudar... [...].” (P5)

“Senti bastante dificuldade de início [...] mas agora eu to conseguindo fazer um trabalho, embora o histórico que me foi passado não colaborou. [...] Disseram que iria receber um aluno que tinha problema mental [...] Fizem um horror! E, como eu não tinha experiência, fiquei assustada.” (P23)

“Muitas dificuldades! Como você vê esse aluno não fica na sala, é assim o tempo todo, eu não sei o que fazer. A SMED mandou uma monitora para a escola, mas ela está com um aluno que ainda é pior que esse caso aqui, porque é agressivo e não fica na sala de jeito nenhum. Eu só tenho um ano de rede, não tenho experiência e nem formação e colocaram cinco alunos com deficiências variadas em minha sala. É MUITO DIFÍCIL!” (P29)

A falta de tempo, por conta da carga horária de trabalho excessiva, para buscar informações teóricas e práticas que pudessem subsidiar o planejamento e a preparação das atividades específicas para cada tipo de deficiência foi relatada por sete professores (17%).

“[...] Falta preparação teórica sobre a deficiência do aluno que acompanho. [...] não tenho tempo de planejar atividades para este aluno. (P1)

“Eu confesso que é um trabalho difícil, primeiro porque a gente não tem tido assim uma formação específica, depois a falta de tempo para programar e planejar as atividades. A maior dificuldade é essa aí, de como desenvolver a melhor atividade para cada aluno com deficiência.” (P20)

“Tenho muitas dificuldades. A principal dificuldade é a falta de tempo para preparar as atividades porque são muitos alunos e a gente não consegue dá conta de todos” (P26)

A falta de cooperação dos alunos sem deficiência foi apontada por seis professores participantes (14%) como sendo uma das dificuldades encontradas durante a realização do trabalho.

“Muita dificuldade. [...] As outras crianças ficam agitadas, não entendem o comportamento daquela aluna e não cooperam.” (P7)

“Os alunos normais não cooperam, fazem barulho e aproveitam enquanto eu paro para ajudar o aluno com deficiência. [...] Precisamos trabalhar a conscientização destes alunos. [...]” (P15)

Outra dificuldade apontada por cinco professores participantes (12%) foi a disparidade no nível de aprendizagem entre os alunos da mesma turma e por isso, na opinião dos professores, tornava-se difícil realizar um trabalho em conjunto com alunos com e sem deficiência. O ideal, na concepção destes participantes, seria uma sala de aula separada para os alunos com deficiência. No discurso destes professores verificou-se que almejavam o retorno das classes especiais extintas no município desde o ano de 2002.

“[...] se eu tivesse só com os alunos com deficiência em uma sala seria mais fácil, mas está misturado: alunos com deficiência, alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos sem dificuldades. [...] eu faria um trabalho melhor se eu pudesse acompanhar em uma sala separada.” (P9)

“[...] o trabalho está sendo muito difícil porque não tem um nível de aprendizagem dentro da sala, [...]. Eu nem sei se o que eu vou falar aqui é correto, mas eu deixaria essas crianças na escola regular sim, mas colocaria todos em uma mesma sala com um professor que tivesse habilidade para trabalhar com eles” (P18)

“[...] na sala de aula está muito difícil. A escola deveria ter aquela sala só para eles e um professor especializado para trabalhar e dá atenção só a eles [referindo-se aos alunos com deficiência] [...]” (P27)

Nos estudos realizados por Sant’Ana (2005), Pereira 2006, Capellini, Faleiros & Lopes (2006), Fior, Moreira & Ribeiro (2006) e Monteiro & Manzini (2008) os professores participantes apontaram muitas dificuldades na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência, dificuldades estas que não estão exclusivamente relacionadas ao trabalho com estes alunos e sim ao sistema educacional brasileiro como um todo. Ou seja, os professores apontaram como dificuldades a falta de formação, a falta de material didático, inexperiência no trabalho com estes alunos, salas superlotadas, falta de tempo para planejar as aulas, entre outras.

5. Avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos com e sem deficiência

De acordo com as Diretrizes para Educação Inclusiva da SMED a avaliação quantitativa e classificatória não faz parte do novo modelo de aprendizagem que se apóia em princípios dos direitos humanos.

Estamos diante de um novo modelo de aprendizagem, [...]. Não cabe mais uma avaliação quantitativa, classificatória, [...]. Precisamos nos apoiar na concepção de uma educação que promova a construção do conhecimento em que o erro possa direcionar a busca de novas intervenções [...]. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007, P. 16)

Conforme este documento, a avaliação do aluno com NEE terá como base alguns princípios:

- Considerar o conhecimento e habilidades já existentes e propiciar a construção de novas aprendizagens;
- Considerar o aluno com suas reais capacidades e ritmo de aprendizagem;
- Valorizar as construções, as conquistas alcançadas buscando motivar o educando e ajudando-o a acreditar em suas potencialidades;
- Apreciar e valorizar situações de aprendizagens interativas e cooperativas entre os alunos;
- Observar e acompanhar as produções do aluno no cotidiano e buscar mediar o seu conhecimento, instigando-o a crescer e utilizando desafios para arrancada de novas aprendizagens;
- Estabelecer objetivos que proponham avanços na aprendizagem considerando as condições do educando de forma a não subestimar as suas potencialidades e cuidando para evitar aprendizagens mecânicas e desconectadas das bases de conhecimento existentes;

O documento sugere ainda, que cada unidade escolar use da sua autonomia, no momento da avaliação e promoção do aluno com deficiência. Nesta perspectiva, perguntou-se ao professor participante a forma de avaliação utilizada por eles junto aos seus alunos, com e sem deficiência.

Dezoito professores participantes (60%) relataram que consideravam todos os avanços e doze professores (40%) disseram que levavam em consideração as limitações impostas pela deficiência do aluno, conforme apresentado no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 - Avaliação das atividades dos alunos com e sem deficiência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos com e sem deficiência	Foco na socialização	P1, P2, P4, P8, P9, P10, P11, P15, P16, P17, P19, P20, P21, P22, P23, P25, P26, P30	18	60
	Foco nas limitações	P3, P5, P6, P7, P12, P13, P14, P18, P24, P27, P28, P29,	12	40
TOTAL			30	100

Dos trinta professores participantes, dezoito (60%) disseram que avaliavam de maneira processual todos os alunos e, com os alunos com deficiência eram considerados até os aspectos relativos a socialização e, em relação a parte pedagógica todos os avanços por menores que sejam eram analisados.

“[...] aproveito os avanços, que tem sido poucos. Muito pouco! Especificamente dessa aluna com deficiência mental. Avalio mais o aspecto referente a socialização, porque leitura e escrita ainda não consigo visualizar um avanço [...].” (P8)

“avalio de maneira processual. Não só alunos especiais, mas todos os outros. [...]. Eu trabalho na perspectiva da socialização desse aluno. [...].” (P20)

“[...] todos os avanços são considerados. Essa menina mesmo que tem dificuldade na voz já está fazendo o nome dela. Também trabalho e avalio a socialização da aluna.” (P26)

Doze professores (40%) declararam que a cobrança maior na avaliação era com os alunos considerados normais, pois os alunos com deficiência apresentavam muitas limitações e os avanços em termos de aprendizagem ainda eram insuficientes.

“A cobrança para eles é diferente. [...] A avaliação é de acordo com suas limitações. Não comparo com os outros porque cada um tem seu ritmo.” (P5)

“Avalio a partir do desenvolvimento nas atividades. [...] respeito os limites dela, porque não posso avaliá-la igual aos outros. Cada um tem o seu valor dentro do que consegue fazer.” (P7)

“Eles estão estáticos! Não tenho como avaliar. [...] Já foram de outra professora e, de quando chegaram à minha sala continuam do mesmo jeito! Avaliar o que? São limitados.” (P24)

“Não posso avaliar igual aos alunos normais, porque a gente sabe que o desenvolvimento deles [Referindo-se aos alunos com deficiência] não é o mesmo, então vejo assim: se eles estão me obedecendo, se estão seguindo as regras e se estão se relacionando com os demais colegas!” (P27)

Com base nos relatos dos professores sobre a categoria de avaliação verificou-se que o foco maior estava na questão da socialização e nas limitações apresentadas pela deficiência. Constatou-se que avaliação não era baseada em critérios do currículo acadêmico, pois mesmo os professores que relataram avaliar o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência foram vagos nas formas de registros.

A partir dos relatos referentes à avaliação sugerem-se estudos que possam abordar a questão da avaliação com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. O que se percebeu nestes relatos foi que, conforme afirma Hoffmann (2005) o discurso do professor entra em contradição no momento da prática na sala de aula.

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora, os educadores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios (coerente a uma concepção sentenciva), criticam eles mesmos o significado dessa prática nos debates em torno do assunto. Só considero possível a análise dessa contradição através do cotidiano da avaliação, reconstruindo-se o significado a partir da problematização de

nossas vivências, de reflexão sobre nossas crenças em educação. [...].
(HOFFMANN, 2005, p.24)

6. Adaptações curriculares para o aluno com deficiência

As adaptações curriculares (AC) são de acordo com Carvalho (2008) instrumentos que possibilitam aos alunos com necessidades educacionais especiais maior participação no processo de ensino-aprendizagem. As AC podem ser realizadas de maneira espontânea pelos professores ou podem se constituir em estratégias intencionalmente organizadas que visam subsidiar os alunos com NEEs.

As adaptações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais. (BRASIL, 1998 p.59)

As diretrizes elaboradas pela SMED preconizam que as escolas poderão promover adequações no currículo de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, entretanto esta adequação não poderá perder de vista a sala de aula como um todo.

Nas escolas, a presença de alunos com necessidades educacionais tem trazido para o cotidiano das práticas educativas, o desafio de pensar modos outros de lidar e entender a alteridade a partir da igualdade de direitos [...]. Desta maneira, vai-se delineando um novo papel da escola, principalmente, no que se refere à discussão do que deve ser ensinado, quando/quais adaptações serão necessárias para uma aprendizagem significativa. [...] Nesta perspectiva, sugere-se que as escolas municipais proponham adequações curriculares, quando necessárias, que deverão ser planejadas em seu projeto Político Pedagógico. [...] (VITÓRIA DA CONQUISTA, p14)

Em relação às adaptações curriculares para os alunos com deficiência quem decidia era o professor da sala de aula juntamente com a coordenação da escola. Conforme

relatos dos participantes poucos professores tiveram o apoio da SMED nesse sentido. Não existe um plano individualizado para os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.

Dezenove professores participantes (64%) relataram que necessitavam fazer adaptações nas atividades; sete professores (23%) disseram que não faziam adaptações e quatro professores (13%) comentaram que não precisavam adaptar, pois seus alunos acompanhavam as atividades da turma. Estas subcategorias poderão ser visualizadas no Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 - Adaptações curriculares para o aluno com deficiência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Adaptações curriculares para o aluno com deficiência	Faz adaptação	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P17, P21, P22, P23, P25	19	64
	Não faz adaptações	P14, P18, P20, P24, P27, P28, P29	07	23
	Não precisa adaptar	P16, P19, P26, P30	04	13
TOTAL			30	100

Ferreira & Ferreira (2004) afirmam que nas reformulações os objetivos das adequações curriculares para o aluno com deficiência são os mesmo da educação em geral, entretanto o que se vê na prática é:

O percurso de constituição da educação especial em nosso passado recente indica a necessidade de uma revisão em relação à prática educativa [...] Prática esta [...] que na aparência das formulações curriculares os objetivos gerais identificam-se com os da educação regular, mas, ao olharmos os objetivos desenvolvidos em sala de aula, estes se afastam da área acadêmica ou escolar, ficando mais centrados em atividades de natureza prática, repetitivas, [...], distante do que está proposto para todos os alunos do sistema regular (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.42)

Em relação ao aspecto trazido pelos autores citados, verificou-se que os professores participantes deste estudo também necessitavam rever suas práticas no que se referia às atividades acadêmicas elaboradas para os alunos com deficiência, pois dezenove professores disseram que costumavam adaptar as atividades da sala de aula para estes alunos, mas as justificativas dadas por eles para este fato reforçavam a afirmação dos autores: os alunos com deficiência não acompanhavam, na visão dos professores, a mesma atividade da turma devido à limitação imposta pela deficiência.

“Já fiz adaptações! Algumas vezes fora do foco da turma porque tenho que trabalhar a necessidade da aluna com deficiência. [...] tem dias que ela chega à sala e não faz nenhuma atividade, então eu acho que já vem de casa, ela é muito agitada” (P3)

“Modifico sim! Faço quebra cabeça, jogos da memória, recorte e colagem [...] Eu sempre busco alternativas de ensino, porque eles não conseguem acompanhar o mesmo conteúdo.” (P10)

“Eu tenho atividades que eu passo no caderno separado ou mimeografada [...] de acordo com os avanços da aluna. Ela já faz o nome e já reconhece a letra do seu nome.” (P17)

“Procuro sempre adaptar as atividades, principalmente na parte de matemática que é o que a aluna tem maior dificuldade. [...] procuro usar materiais concretos, buscando uma superação dessa dificuldade.” (P21)

“Faço adaptações porque há necessidade, eles não acompanham a turma, então nós temos que está buscando e às vezes a gente parte até para o tradicional mesmo, porque depende de cada aluno.” (P25)

Nesse sentido, Freitas (2006) aponta que:

As práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais estão sujeitas às influências do pensamento de que as pessoas com deficiência têm “dificuldade de aprender”, em razão de considerá-las portadores de limitações orgânicas. [...]. (FREITAS, 2006, 166)

Sete participantes (23%) relataram que não faziam nenhum tipo de adaptação nas atividades dos alunos com deficiência e as justificativas para o fato eram que os alunos com deficiência não acompanhavam o conteúdo ministrado à turma. Ao serem indagados sobre o que o aluno com deficiência fazia na sala enquanto ministravam à aula ao **“restante da turma”**⁷, os participantes relataram que sempre traziam atividades de recorte, colagem e pintura, pois não tinham tempo de elaborar outras atividades. (Grifo nosso).

“[...]Jeu vou te dizer a verdade, eu ainda não adaptei nada porque o aluno que acompanho ainda não tem a coordenação e eu não sei como trabalhar com ele. Porque ele é mais especial do que a menina, mesmo sendo agitada ela consegue fazer, mas ele não [...] Ele não se equilibra direito!” (P14)

“Eu tenho sempre um desenho em mãos para ela não dormir [...], e quando ela cansa e sapateia na sala, eu peço alguém para passear com ela no corredor.” (P18)

“Não faço adaptação. A atividade que eu trago é a mesma da sala, [...] eu não tenho nenhuma noção se é para dá alguma coisa diferente ou o mesmo da sala, eu não tenho conhecimento. [...] Eles ficam copiando só o que ver. Burrisca! [essa foi a palavra usada pela professora] A cadeirante mesmo ela só burrisca e pinta o tempo todo. Não posso fazer nada, não tenho quem me ajuda.” (P24)

“Às vezes eu faço alguma adaptação, mas na maioria das vezes é mesmo recorte, colagem [...]” (P27)

Quatro participantes (13%) declararam que não havia necessidade de adaptar as atividades, pois seus alunos com deficiência eram da mesma faixa etária da turma e estavam no mesmo nível de aprendizagem e desenvolvimento.

“Tudo que eu dou para os meninos eu dou pra ele porque são todos da mesma idade, se dou massinha pra turma dou para ele, mas ele não concentra, rasga as atividades e não consegue realizar nada.” (P16)

“As atividades são as mesmas porque são da mesma idade e aí fazem do mesmo jeito, [...]e ele faz tudo direitinho.”(P30)

⁷ Muitos professores participantes referiam-se aos alunos com deficiência como se eles não fizessem parte da turma como um todo.

Este fato chama atenção, porque os participantes P16, P19 e P30 são professores que acompanhavam alunos entre 4 e 6 anos, o que vem corroborar com as afirmações sobre os benefícios da inclusão escolar nos primeiros anos de vida, conforme afirma Munhóz (2005):

Na atualidade, a educação infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica. Neste sentido, a proposição de construção de um sistema educacional inclusivo que inicie na educação infantil é um desafio mobilizador de educadores e educadoras. Esta realidade muda a prática até então implementada na escola e a concepção acerca da aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. [...] (MUNHÓZ,2005,, P.52)

7.5.4 - TEMA 4 - Condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva

Deste tema extraíram-se três categorias, conforme Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Categorias do tema 4: Condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva

CATEGORIAS
1. Mudanças, alterações e complementações necessárias no desenvolvimento do trabalho com aluno com deficiência
2. Mudanças necessárias na política de inclusão escolar da SMED
3. O professor participante frente à possibilidade de coordenar o Núcleo de Educação Inclusiva

1. Mudanças, alterações e complementações necessárias no desenvolvimento do trabalho com aluno com deficiência

O Quadro 18, a seguir, apresenta as percepções dos professores participantes sobre as mudanças necessárias no desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência.

Quadro 18 - Mudanças necessárias no desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Mudanças, alterações e complementações necessárias no desenvolvimento do trabalho com aluno com deficiência	Colaboração de outras áreas	P3, P4, P6, P7, P9, P10, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P23, P24, P27, P29	18	60
	Teórica atrelada à prática	P1, P2, P5, P8, P11, P12, P15, P22, P25, P26, P28, P30	12	40
TOTAL			30	100

Ao serem indagados sobre qual (is) seria (am) a (s) mudança (s) necessária (s) ao desenvolvimento do trabalho com aluno com deficiência dezoito professores participantes (60%) responderam que se recebessem a colaboração de outros profissionais de outras áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos e professores especialistas em educação especial, a inclusão escolar dos alunos com deficiência aconteceria com mais facilidade, pois assim receberiam suporte teórico e prático para realização do trabalho com estes alunos.

“As mudanças seriam mais apoio da escola e de outros profissionais. [...] tenho que procurar algo sobre autismo, porque eu tenho esse aluno autista e a escola teria que me dá um tempo para eu ir à APAE conhecer o trabalho que eles desenvolvem com crianças autistas [...] Eu preciso desse apoio da escola porque se não fica muito difícil, a gente quer, mas nem sempre a gente encontra a oportunidade de melhorar a prática.” (P4)

“Eu acho que sempre precisamos inovar. [...] às vezes fico triste porque não posso dar a atenção que a aluna precisa. [...] infelizmente não tenho apoio de outros profissionais. Acredito que se tivesse essa colaboração o trabalho seria bem melhor.” (P17)

“Necessito da colaboração de outros profissionais. Sei que estou apenas iniciando o processo, estou aprendendo e tenho que amadurecer em relação à inclusão escolar, mas isso só vem com a prática e com ajuda especializada.” (P20)

“A prática em si, eu creio que não preciso mudar muito, pois acredito que estou conduzindo bem, só mesmo essa coisa das atividades que eu preciso

avançar, mas para isso eu preciso de ajuda de um profissional qualificado. [...]” (P23)

“Acredito que precisa mudar muita coisa porque a gente não tem apoio. No meu caso mesmo quando chega um aluno em minha sala que não sabe aquele assunto fica muito difícil, então se a gente tivesse um apoio de um profissional qualificado eu acho que melhoria esse atendimento.” (P27)

Góes (2004) pontua que o suporte de diversos profissionais é indispensável à escolarização de alguns alunos com deficiência, pois os profissionais de cada setor poderão contribuir com determinados tipo de deficiência. Contudo, a autora alerta que:

[...] a coordenação dessas ações deve estar nas mãos da escola, no que diz respeito à educação formal. Nem sempre isso ocorre e, por vezes, perduram as interações nos moldes tradicionais [...], ou a parceria fica circunscrita à interação do professor com o profissional. No geral, o resultado é que a escola desloca parte de suas funções educativas para esses outros setores. (GÓES, 2004, p.76)

Neste aspecto, a política de inclusão escolar da SMED prevê este suporte através dos profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva, porém constatou-se através dos relatos dos professores participantes que o número de profissionais do núcleo era bastante reduzido e por isso não contemplava toda rede. A maioria (60%) dos professores participantes alegou que a principal mudança seria a colaboração de outros profissionais junto aos professores que atendem alunos com deficiência e até mesmo a atuação destes junto aos alunos com deficiência e seus familiares.

Doze professores participantes (40%) relataram que a mudança principal seria estudar a questão teórica da deficiência atrelada a prática pedagógica, pois os assuntos abordados durante os cursos estavam fora da realidade do município e, a maioria dos cursos estava voltados á teoria.

“Eu acho que preciso atrelar teoria e prática, mas faltam cursos bons. Cursos voltados à nossa realidade. Essa mudança seria primordial.” (P5)

“Eu gostaria de ter mais conhecimento de causa e de ter mais recursos para trabalhar com esses alunos. Gostaria de realizar um trabalho mais voltado a parte prática da sala de aula. A teoria eu já tenho, mas preciso de ajuda pra colocar em prática. [...]” (P8)

“Precisa de muitas mudanças. Preciso fazer muitas adaptações para ver um resultado positivo. [...] Sei que o professor e a própria unidade não estão preparados, apenas recebemos com todo amor e carinho, mas agora precisamos buscar uma fonte de ajuda. Espero poder participar de cursos que abordem a teoria, mas que também nos mostre a parte prática” (P11)

“[...] preciso participar de cursos que abordem teoria e prática, mas para isso necessito do apoio da escola em geral e de pessoas humanas dentro da sala para me dá esse suporte quando for tomar esses cursos. [...]” (26)

“[...], participei de um curso teórico sobre inclusão, [...], mas nos falta a parte prática, e, aí eu respondo por todos os professores! [...] dizem que a gente só adquire a prática fazendo, mas ninguém 'costura uma calça sem nunca ter visto como fazer.” (P30)

Destaca-se nestes relatos a analogia utilizada pela professora (P30): *“ninguém costura uma calça sem nunca ter visto como fazer.”* É interessante, pois autores, como Cortesão (2006) utilizou-se de figuras de linguagem para explicar determinada problemática. A analogia presente na fala desta professora indica a dificuldade que ela tem em trabalhar com um aluno com deficiência sem ter tido, *a priori*, informações práticas de como trabalhar com um aluno surdo na sala de aula comum, que é o caso dela. A analogia é um dos modos de formação da metáfora e neste sentido são utilizadas como forma de abordar determinado problema.

Não é difícil argumentar que as metáforas podem constituir uma referência a situações que parecem se adequar, simbolicamente, aos problemas que se pretende abordar, e que essa evocação, por si só, ajuda a clarificar esses mesmos problemas de um modo singularmente eficaz. [...]. (CORTESÃO, 2006, p. 116)

O relato de P30 que tinha um aluno com surdez em sua sala de aula remete as discussões apontadas por Góes (2004) sobre um estudo desenvolvido por ela no ano 2000 com dois alunos surdos que estavam inseridos na rede regular de ensino pela primeira vez, em uma classe de primeira série. Esta autora apontou em seu estudo que na sala de aula as atividades eram voltadas para uma turma de ouvintes e a professora ajudava-os dentro de suas limitações e como o tempo era escasso, os alunos com surdez recebiam na maioria das vezes atividades mais simples ou repetia uma atividade já realizada.

O discurso da professora (P30) difere em alguns pontos dos resultados apontados por Góes (2004) e em outros pontos são semelhantes. A P30 não possuía nenhuma noção sobre a linguagem de sinais e suas atividades também eram elaboradas para uma turma de ouvintes, contudo a atividade realizada pelo aluno com surdez é a mesma da turma, pois de acordo com professora o aluno com surdez tinha a mesma idade que os demais alunos da turma e estava freqüentando a escola pela primeira vez, assim como os outros alunos, o que facilitava a integração do mesmo.

2. Mudanças necessárias na política de inclusão escolar da SMED na opinião do professor participante

Ao serem questionados sobre as melhorias que a SMED poderia implementar no sentido de avançar a política de inclusão escolar da rede municipal as respostas foram variadas e um mesmo participante apontou mais de uma alternativa, conforme apresentado no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 - Mudanças necessárias na política de inclusão escolar da SMED na opinião do professor participante

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
Mudanças necessárias na política de Inclusão da SMED	Profissionais especializados	P2, P3, P4, P5, P7, P12, P13, P14, P16, P18, P20, P22, P23, P24, P26, P29, P30	17	33
	Capacitação dos professores	P8, P9, P11, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P24, P26, P27, P30	13	25
	Número de alunos por sala	P6, P11, P18, P24, P25, P26, P28, P29	08	16
	Número de profissionais do Núcleo	P1, P4, P10, P19, P23, P27, P29	07	14
	Salas multifuncionais	P5, P18, P20, P21, P27, P28	06	12
TOTAL			51	100

Dezessete professores participantes (33%) acreditavam que se a SMED disponibilizasse profissionais qualificados nas escolas iria colaborar com a inclusão escolar. Nesse sentido, as diretrizes para educação inclusiva elaborada pela SMED apontavam que uma das ações da equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação Inclusiva seria orientar/apoiar os educadores que tivessem alunos com deficiência em sua sala de aula, entretanto na opinião de dezessete dos trinta professores participantes este apoio não vinha se consolidando na rede.

“Toda necessidade especial precisa de um especialista para poder analisar e compreender e, esse especialista junto com o professor do aluno com deficiência tentaria encontrar a maneira ou as maneiras, a metodologia para atender essa criança na necessidade que ela apresenta. Então, eu acho que poderia avançar nesse sentido de ter mais pessoas que entendem do assunto.” (P2)

“Eu acredito que as mudanças necessárias seria um profissional especializado nas escolas, principalmente para os alunos que tem deficiência mental. O monitor ajuda, mas não seria a solução para ajudar o professor [...] ajuda, porque envolve o aluno algum tempo fora da sala, mas o ideal seria mesmo um profissional que entendesse do assunto.” (P12)

“[...] deveriam oferecer para cada escola um profissional especializado para avaliar o trabalho do professor e do aluno. [...]” (P13)

“Essa ajuda de um professor itinerante, mas qualificado! [...] E, cursos de especialização. O professor itinerante ajudaria muito em nosso trabalho, porque assim eu poderia colaborar mais com o aluno com deficiência e com os outros alunos.” (P16)

“[...] seria a preparação do monitor, porque ele não está preparado, e até mesmo o professor itinerante que eles mandam não sabem nada, então acho que a SMED deveria preparar esses profissionais, porque eles mandam o profissional sem qualidade e depois quer resultados daquilo que não tem qualidade e às vezes o professor da sala de aula acaba se perdendo, porque vem esse professor para lhe dar um suporte e não tem bagagem para isso. O interessante seria profissionais especializados.” (P26)

Outra melhoria apontada por treze participantes (25%) foi a capacitação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência. Na opinião destes participantes a falta desta, é um dos entraves para inclusão escolar.

“Primeiro atualizar os professores. Capacitar mesmo! Dá suporte teórico e também a prática com recursos próprios de como trabalhar com os alunos especiais.” (P8)

“A preparação do professor através de cursos de longa duração e com mais frequência. Só matriculam e não capacitam os professores, aí fica difícil dá certo.” (P14)

“Mais recursos humanos qualificados. Investir mesmo na capacitação de professores da rede e não esperar só pelos profissionais da APAE.” (P19)

“Oferecer capacitação periódica aos professores da rede e ter profissionais da área apoiando o trabalho dos professores nas escolas.” (P24)

Em relação à formação/capacitação de professores as diretrizes da SMED apontam que:

A SMED entende que a formação do professor é elemento imprescindível para a aplicabilidade de um projeto de educação de qualidade, que visa o aprimoramento da sua atuação como profissional e que o leve a assumir uma postura consciente sobre seu fazer pedagógico (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007, p.16)

Nesse sentido, a SMED tem como princípio norteador as orientações do MEC e dessa forma, buscar prover a formação dos seus profissionais gradativamente, nos modos de: formação em serviço, cursos de extensão, grupos de estudos temáticos e formação continuada. Contudo esta política foi criticada pelos professores participantes, pois de acordo com os mesmos este tipo de formação não vinha acontecendo na rede. Conforme relatos, os cursos que a SMED havia oferecido não supriam as necessidades dos professores.

Outra melhoria apontada por 16% dos professores participantes seria diminuir o número de alunos por sala.

“As salas estão cheias demais. Superlotadas! Primeiro teriam que diminuir o número de alunos por turma, [...] (P18)

“Acho que seria repensar o número de alunos por sala, [...].(P22)

“[...]outra coisa é o número de alunos por sala. Aqui mesmo como você viu não temos estrutura para tantos alunos. A sala é abafada, não tem janela e aí eu lhe pergunto como é que vou fazer um trabalho bom com uma sala assim?” (P29)

O aumento do número de profissionais do núcleo foi mencionado por sete professores como sendo uma das melhorias, pois os professores alegaram que o número de profissionais do núcleo era muito pequeno para atender a demanda da rede.

“Eu acho que primeiro deveria investir no pessoal lá da SMED, no Núcleo. Talvez aumentar o número de profissionais que atuam lá, assim, atenderiam uma grande parte das escolas. [...] Eu acho que a deficiência da política de inclusão talvez seja por isso. Porque realmente não dar para um grupo tão pequeno atender toda a rede” (P1)

“A quantidade de profissionais do Núcleo poderia ser maior porque a rede é grande e a SMED tem um núcleo, mas é um núcleo pequeno, não atende a demanda.” (P10)

“A SMED deveria aumentar o número de pessoas do Núcleo, [...] Eu mesma estou com quatro alunos e até agora eles não vieram aqui. [...]” (P27)

A criação de salas multifuncionais⁸ nas escolas que mais atendiam alunos com deficiência foi apontada por seis participantes como uma das melhorias que poderiam ser implementadas pela SMED.

“A rede não tem sala de recursos multifuncionais e eu acredito que se tivesse ajudaria em nosso trabalho [...]” (P5)

“Não temos salas de recursos multifuncionais. [...] Soubemos até que é um dos objetivos dessa gestão colocar uma sala dessas aqui e eu acredito que vá ajudar muito no nosso trabalho.” (P20)

“A SMED não oferece sala de recursos multifuncionais e eu acho que ajudaria muito” (P27)

Em relação à sala de recursos verificou-se que a rede só possuía uma sala multifuncional que não atendia a demanda dos alunos e ainda funcionava de maneira precária,

⁸ Até o momento da coleta de dados a rede de ensino municipal de Vitória da Conquista contava apenas com uma sala de recursos multifuncional criada em 2007.

pois faltavam profissionais capacitados para tal serviço. Talvez, seja este o motivo de um número tão pequeno de professores solicitarem uma sala de recursos multifuncional como sendo uma das mudanças necessárias à política de inclusão escolar. De acordo com a SMED este seria um dos compromissos da nova gestão, pois mesmo sendo município-pólo não recebeu verba suficiente para montar este tipo de salas.

3. O professor participante frente à possibilidade de coordenar o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED

Ao serem questionados sobre a possibilidade de coordenarem o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, as respostas dos professores participantes foram variadas e, um mesmo professor indicou mais de uma alternativa para melhorar o atendimento ao professor que tem aluno com deficiência na sua sala de aula. Estas respostas podem ser observadas no Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 – Frequência das respostas dos professores sobre a possibilidade de coordenarem o Núcleo de Educação Inclusiva da SMED

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROFESSORES PARTICIPANTES	N	%
O professor participante frente à possibilidade de coordenar o Núcleo de Educação Inclusiva	Suporte ao professor	P2, P3, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P18, P19, P22, P23, P24, P25, P29, P30	20	50
	Ampliar o Núcleo	P1, P3, P6, P10, P20, P21, P24, P25, P26, P27, P30	11	28
	Criar salas especiais	P12, P15, P18, P24, P28, P29	06	15
	Parcerias com as instituições especiais	P4, P20, P21	03	7
TOTAL			40	100

Esta questão foi interessante porque colocou o professor participante na posição do gestor e nessa perspectiva, vinte professores (50%) disseram que suas primeiras providências enquanto coordenador do Núcleo seria o suporte aos professores em termos de capacitação profissional, recursos e pessoal de apoio.

“Seria a capacitação em primeiro lugar. [...] precisamos de capacitação para desenvolver trabalho com alunos especiais. Minha primeira providência seria a capacitação dos professores.” (P9)

“Eu creio que seria o apoio. Tanto o apoio para o professor, quanto o material didático que ainda é muito pouco.” (P11)

“O monitor seria uma solução para ajudar o professor na sala de aula, envolvendo esse aluno meio período pelo menos fora da sala.” (P12)

“Primeiro um curso básico para o professor, [...] uma preparação teórica e prática em inclusão. Um curso especializado para cada caso: Braille, Libras, deficiência mental... [...]” (P14)

“De início seria, [...] capacitação profissional. [...] de primeira mão seria marcar um encontro com o professor e procurar passar para eles como trabalhar com esses alunos. Organizar oficinas, trazer na prática o material para esses alunos [...]” (P17)

“[...] O primeiro passo seria informar mais o professor a cerca da situação, passar mais conhecimento e aliado a esse conhecimento o suporte [...]” (P25)

Onze participantes (288%) declararam que ampliariam também o número de profissionais que trabalhavam no Núcleo.

“[...] além de ampliar o Núcleo, eu acho que eu iria me fazer mais presente nas escolas que tem vários alunos com deficiência, [...]” (P1)

“[...] contraria mais funcionários especializados para o Núcleo porque o número de profissionais de lá não supre a nossa necessidade. [...]” (P21)

“[...] colocaria mais psicólogos e mais profissionais capacitados para atuar nas escolas. Ampliaria a equipe do Núcleo, [...]” (P24)

“Ampliaria o Núcleo e contrataria pessoas capacitadas para passar o projeto de inclusão: de como lidar com essa situação e de como o professor poderia resolver cada problema.[...]” (P27)

Seis professores (15%) disseram que enquanto coordenador criaria salas especiais dentro das escolas regulares.

“ [...] Acho que montaria algumas salas separadas da sala regular para atender os casos mais graves. [...]” (P12)

“Seria montar salas especiais para esses alunos dentro das escolas regulares. Esses alunos iriam se relacionar com os outros no recreio, nas participações festivas e no ir e vir da escola. Na sala regular é impossível fazer um trabalho direcionado a eles, [...] Chegaria em cada escola e organizaria assim: 6 ou 10 alunos, QUE JÁ É DEMAIS, e colocaria em uma sala especial, talvez assim saísse algum fruto porque do jeito que está não tem como.” (P18)

“[...]eu também organizaria algumas salas especiais para atender os alunos mais agressivos. [...]” (P24)

“[...], como te falei antes eu iria montar uma sala separada só para esses casos.” (P29)

Três participantes (7%) relataram também que buscariam parcerias com instituições especiais no sentido de ampliar o apoio aos professores das escolas regulares.

“Buscaria mais apoio nas associações e instituições especiais, porque eles têm condições de dar um suporte ao aluno com deficiência matriculado na rede.” (P4)

“[...] outra coisa seria intensificar a parceria com as instituições especiais. [...] As instituições de educação especial iria auxiliar no trabalho do professor. Digo isso porque trabalho em uma clínica de educação especial e vejo como o trabalho é bem feito. [...]” (P21)

Constatou-se que os professores participantes deram respostas variadas frente a possibilidade de tornar-se gestor da política de educação inclusiva do município. As principais mudanças poderiam ser agrupadas da seguinte forma:

- Capacitação aos professores da rede para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Realização de cursos mais voltados à parte prática.
- Disponibilizar aos professores tempo para participar dos cursos.
- Monitores para auxiliar o professor na sala de aula.
- Cursos direcionados a cada tipo de deficiência.
- Ampliação do Núcleo de Educação Inclusiva.
- Maior contato dos profissionais do Núcleo com os professores.
- Criação de salas especiais
- Parcerias com instituições especiais.

Após análise dos temas geradores e das categorias e subcategorias em que as falas dos professores foram agrupadas verificou-se que mais de 90% dos participantes deste estudo tinham fortes restrições sobre a política de inclusão escolar da SMED.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do mapeamento educacional da rede de ensino municipal de Vitória da Conquista, Bahia evidencia que a presença do aluno com deficiência na rede regular de ensino é relativamente nova. Ou seja, começou em 2004 de maneira muito tímida com apenas dois alunos com deficiência matriculados na rede e somente em 2007 esse número aumentou para vinte e um alunos. Em 2009, ano desta coleta, a rede possuía 159 alunos com algum tipo de deficiência, sendo que trinta e seis foram matriculados neste ano letivo. Contudo o avanço nas matrículas indicou que era um processo em expansão, fato constatado também em outras redes de ensino regular.

Sobre o tipo de deficiência dos alunos matriculados nas redes de ensino municipal verificou-se nos estudos de Sant'Ana (2005); Fior, Moreira & Ribeiro (2006); Capellini, Faleiros & Lopes (2006); Oliveira, Silva & Kassar (2007); Reganhan & Bracciali (2007); Monteiro & Manzini (2008), assim como no presente estudo, que a categoria com maior número de alunos é a da deficiência intelectual e neste sentido, surgem alguns questionamentos que poderão subsidiar pesquisas futuras: Quem faz esse diagnóstico? Como é feito este diagnóstico se não há diretrizes políticas para se fazer isso? Será que esses alunos possuem mesmo uma deficiência intelectual? Esse alto número de alunos com deficiência intelectual apontado pelas pesquisas e pelo censo escolar reflete a realidade?

Em relação ao ano de ingresso dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino, os professores relataram que vem acontecendo de maneira mais efetiva a partir do ano de 2007 e que na atualidade as unidades escolares e os professores não poderão negar a presença deste aluno na escola e ou na sala de aula. Embora, não negassem a presença dos alunos com deficiência, os participantes foram unânimes em relatar que faltava apoio aos professores e recursos necessários ao desenvolvimento destes alunos.

Nesse sentido, Rodrigues (2006) afirma que a educação inclusiva não poderá se consolidar em escolas ou unidades escolares sem os devidos recursos, pois para a efetivação da inclusão escolar as escolas regulares terão que representar uma alternativa às escolas especiais. Castro & Freitas (2008) argumentam que não basta apenas matricular o aluno com deficiência na escola regular sem que seja dado o apoio necessário aos professores e aos alunos com deficiência. O estudo de Sant'Ana (2005) apontou também a falta de suporte aos professores da classe comum como sendo uma das principais dificuldades na prática de inclusão escolar, pois conforme pontua Karagiannis, Stainback & Stainback (1999):

As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Todo este apoio para alunos e professores deve ser integrado – e associado - a uma reestruturação das escolas e das classes. Os apoios devem ser centrais, e não periféricos, à educação regular. Dessa maneira os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores e a sociedade em geral. (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.30-31)

Os professores relataram ainda que quanto às leis que respaldavam a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular a SMED e as escolas vinham cumprindo as prerrogativas, no entanto indicaram a necessidade dos órgãos administrativos providenciarem a participação ampla e irrestrita dos educadores na efetivação da política de inclusão escolar.

Os relatos evidenciaram que o ato de inserir alunos com deficiência na rede regular de ensino não se efetiva pela força da lei, pois a falta de apoio ao professor foi apontada como sendo um dos maiores entraves à efetivação da educação inclusiva. Neste apoio estavam incluídos, além da formação continuada, a garantia da formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que, para atuar na Educação Especial o professor deveria “ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2007, p.11).

Quanto à capacitação dos professores participantes deste estudo constatou-se que a Secretaria de Educação do município necessitava investir em ações que ampliassem a formação dos seus profissionais. De acordo com Sant’Ana (2005) uma formação deficitária traz conseqüências sérias à educação e conseqüentemente aos princípios da educação inclusiva, pois a qualificação para atuar na educação inclusiva não se restringe apenas à participação em cursos esporádicos como os relatados pelos participantes desta pesquisa.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, [...] precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. [...] o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sua sala de aula. (SANT’ANA, 2005, p.228).

Os professores relataram que a política de inclusão escolar da rede municipal de ensino avançou a partir da criação do Núcleo de Educação Inclusiva em 2006, contudo os objetivos propostos pelo mesmo: orientar os professores que atendem alunos com deficiência, promover cursos de capacitação em serviço e de extensão aos professores da rede municipal relativos à educação inclusiva não foram cumpridos de maneira satisfatória. Os participantes apontaram que as ações do Núcleo poderiam ser aperfeiçoadas e ampliadas, pois a maioria dos professores entrevistados não participou de uma formação em serviço que contemplasse as necessidades dos mesmos. Dos professores que realizaram cursos voltados ao AEE apenas três relataram que estavam satisfeitos, ou seja, cerca de 90% dos participantes tinham fortes restrições em relação aos cursos oferecidos pela SMED.

Conforme relato dos profissionais que atuavam no Núcleo de Educação Inclusiva da SMED o município vinha oferecendo suporte às escolas que atendiam alunos com deficiência por meio do auxílio dos monitores. Contudo, na opinião dos professores que estavam recebendo este apoio, os monitores deveriam ser qualificados, pois eram despreparados pedagogicamente e o auxílio restringia-se apenas aos cuidados de higiene e de envolvimento do aluno com deficiência na sala ou no pátio da escola. Na visão dos professores participantes o ideal seria monitores ou professores itinerantes qualificados que pudessem colaborar efetivamente com o trabalho didático na sala de aula.

Nos relatos de muitos professores fica evidente que este tipo de apoio tende a se expandir na rede regular de ensino em estudo, contudo não existem indicadores que comprovem ou não a eficácia deste tipo de apoio. Esta questão poderá desencadear estudos futuros que possam analisar o papel dos monitores no processo de inclusão escolar.

Apesar das críticas aos verificou-se entre os professores que já possuíam monitores, que os mesmos não reconheciam o aluno com deficiência como sendo seu aluno, pois acreditavam que o monitor deveria realizar um trabalho dissociado do restante da turma ou fora da sala de aula, o que demonstrou uma contradição nos relatos dos participantes. Nesse sentido, Ferreira & Ferreira (2004) argumentam que muitos professores que acompanham alunos com deficiência não os reconhece como sendo parte integrante da turma.

[...] Assim, vivemos um momento na educação em que coexiste a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela

parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.37)

A fala de Ferreira & Ferreira (2004) corrobora com os relatos dos professores sobre seu papel e sua colaboração na inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois os professores resistiam em reconhecer estes alunos como sendo parte da sua turma. A maioria acreditava que seu papel era apenas o de abraçar a causa e o de socializar o aluno com deficiência e não reconheciam um processo educativo relevante que pudesse desencadear uma aprendizagem significativa.

[...]. O discurso da inclusão [...] não tem frequentemente uma expressão empírica, e por vezes fala-se mais da Educação Inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser inclusivas. [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 302)

De maneira geral ao avaliarem o trabalho desenvolvido pela SMED os professores participantes reconheceram que a rede vem buscando implementar uma política de inclusão escolar que atenda todos os alunos. Contudo relataram que o número de profissionais especializados que poderiam auxiliá-los é extremamente pequeno em comparação ao aumento de matrículas de alunos com deficiência nos últimos dois anos.

Dessa forma, verificou-se que as mudanças preconizadas pela SMED estão conforme pontua Mendes (2006, p.401) “postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula.” O que não impede segundo esta autora que cada um faça sua parte e torne-se sujeito da história

Constatou-se que os posicionamentos e reflexões dos participantes deste estudo constituem-se em fontes de informações relevantes para a SMED, no sentido em que as principais necessidades educacionais foram evidenciadas. Nesse sentido, as concepções dos professores deste estudo poderiam contribuir com um planejamento educacional que seja

capaz de atender, não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas todos os alunos, isso porque as principais dificuldades apresentadas pelos professores participantes não são exclusivas do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência na escola regular, mas problemas que dizem respeito a estrutura educacional brasileira.

[...] a escola é um organismo vivo – não é a ilha de pureza sonhada pelo tecnoburocratas -, a rigidez e a inflexibilidade burocrata não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento e a legislação e a realidade. (GADOTTI, 2006, p.164)

Quanto às adequações curriculares verificou-se que as escolas/professores necessitam de apoio especializado no sentido de avançar nas estratégias de ensino que focalizem as potencialidades dos alunos com deficiência. Este aspecto desencadeia também discussões e estudos futuros: Os professores estão preparados para complementar ou suplementar as necessidades dos alunos? Os professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais foram capacitados para realizar as adaptações curriculares necessárias?

Outro dado interessante que apareceu nos relatos dos professores participantes deste estudo foi à questão da participação do aluno com deficiência durante o intervalo da escola, pois 47% relataram que esses alunos não participam efetivamente do intervalo. Alguns alunos com deficiência só ficavam na escola apenas um período e retornavam às suas casas. Outros participavam de maneira restrita, pois necessitavam do apoio da família.

Este dado demonstra que as escolas não estavam estruturadas para atender alunos com determinadas especificidades e fomenta alguns questionamentos que poderão subsidiar estudos futuros: Por que alguns alunos com determinado tipo de deficiência são “convidados” a ficar apenas meio período na escola regular? Quem decide se esses alunos poderão ou não participar do intervalo? Qual a intenção da escola e dos professores em dispensar esses alunos mais cedo? Por que os familiares auxiliam no momento do intervalo? Esse auxílio é por opção?

Na última etapa deste estudo a pesquisadora retornou às escolas para apresentar aos professores participantes os principais dados coletados sobre a inclusão escolar na rede municipal de ensino. A reunião foi previamente agendada e aconteceu no horário destinado as

Atividades Complementares (ACs) dos professores. Os dados foram apresentados em transparência com o uso do retroprojeter e, em algumas escolas utilizou-se um *notebook*. O retorno dos dados aos participantes de estudos poderá tornar-se uma grande ferramenta para a pesquisa na área da educação, especificamente em pesquisas qualitativas, pois assim o pesquisador poderá verificar *in loco* a eficácia dos dados coletados, além de ganhar credibilidade junto à população alvo.

Constatou-se que os professores necessitavam de auxílio no desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência na sala de aula comum, pois são eles que estavam/estão/estarão à maior parte do tempo com estes alunos e por isso não poderão trabalhar de forma isolada, necessitam do apoio de profissionais especializados, dos colegas de trabalho, de toda comunidade escolar e principalmente de uma proposta de inclusão escolar que seja capaz de “sair do papel”.

O que se percebe em estudos desta natureza em que os discursos e ações dos professores são considerados, é a lacuna existente entre o ideal instituído pelo governo e o real experimentado e vivido pelos que mais diretamente lidam com a implementação das políticas de inclusão escolar: os professores das escolas regulares. Este dado fomenta estudos dessa natureza no campo científico, pois algumas dúvidas foram evidenciadas: Se, a Política Nacional de Educação Inclusiva preconiza o apoio ao professor que atende alunos com deficiência porque essa prerrogativa ainda não se efetivou na prática? Será que em outros municípios-pólos de diferentes regiões do país as ações para a formação dos professores estão sendo efetivadas? Em que medida a Política Nacional de Educação Inclusiva influencia nas ações dos municípios-pólos? Os municípios-pólos estão sendo multiplicadores da Política Nacional de Educação Inclusiva?

Espera-se que os resultados desse estudo tragam novas contribuições ao processo de inclusão escolar na rede regular de ensino no sentido em que as concepções dos professores possam fomentar novas diretrizes que permeiam a política de inclusão escolar bem como subsidiar novos estudos na área, inclusive no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido aos alunos com NEEs, principalmente aos apontados como sendo alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. de. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em maio de 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: SEESP/SEF/MEC, v.1, 1998

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9394/96**, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB)

BRASIL/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. 2001.

BUENO, J. G. S; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: **V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. 2009.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. In: **GT-15: Educação Especial**, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065-Int.pdf>> Acesso em agosto de 2009.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, MEC, SEEP, 2005. p.15-20

CAPELLINI V. L. M. F. FALEIROS, A. C. SILVA, C. L. Mapeando a inclusão escolar na rede municipal de educação de Bauru. In: **IV FÓRUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM**: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços. Marigá, PR, 2006. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/Forum_extensao/IV_Forum> Acesso em 14 de junho de 2009.

CARVALHO, M. de F. Jovens com deficiência mental na *EJA*: realidades que desafiam o processo de inclusão escolar. In: MARTINS, L. de A. R. et al (Org.). **Práticas Inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.165-176

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, S. F.de; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 49-75

CORTESÃO, O arco-íris e o fio da navalha – Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus, 2006. p. 115 - 140

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. **Ultrapassando barreiras**: professoras diante da inclusão. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a10.htm>>. Acesso em: maio 2008.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus, 2006. p. 85-113

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em maio de 2008.

FIOR, C.; MOREIRA, C. de F.; RIBEIRO, M. E. Educação inclusiva: qual a concepção dos professores acerca do Programa Nacional. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL

SOCIEDADE INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. **Proposta e ações inclusivas: impasses e avanços.** Belo Horizonte; PUC/MG, 2006. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/067.pdf>>. Acesso em junho 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003. 72p. (Série Pesquisa em Educação).

FREITAS, S. N. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 19-30)

_____. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Sammus, 2006. p. 161-181

GLAT, R.; FERREIRA, J. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil, 2004.** Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em maio 2005.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração.** Brasília: MEC/SEESP, ano 8. n. 20, p. 26-28, 1998.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio pedagógicos: Construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC, SEESP, 2005, p.7-20

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.70-91.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 104 p.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243p. (Coleção educação contemporânea).

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems.** Chapter 1: Overview of School – Based Consultation. p. 1-39. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KASPER, A. de A; LOCH, M. do V. P.; PEREIRA, V. L. D. do V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, 2008. p.231-243. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 22 julho 2009.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 49-68

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. de A. R. inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2006

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática.** São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. P.11-25

_____. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise dos dados. In: JESUS, D. M.; BATISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: UFES, 2006. P. 361-386

_____. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: MANZINI, E. J. (org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.** Marília: ABPEE, 2007. p. 1-12

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: junho 2008.

_____. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 53-64.

_____. Inclusão Marco zero: Começando Pelas Cresches. 2009 (PRELO)

MENDES, E. G. LOURENCO, G.F.. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 15, n. 3, dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 24 de janeiro de 2010.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 11, n. 2, ago. 2005 . Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20 de maio 2009. p.255-272

MIRANDA, A. A. B.; OLIVEIRA, M. C. Deficiência Mental e inclusão escolar. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (orgs.) **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia, EDUFU, 2006. p.137-160

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 10 de junho de 2009. p. 35-52

MUNHÓZ, M. A. Educação Infantil no sistema educacional inclusivo. In: **Ensaio pedagógicos: Construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p.52 -65

OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. da; KASSAR, M. de C. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília: 2007. v. 32, n. 2. Disponível em: <<http://scielo.br/scielo>> Acesso em: junho 2008.

PEREIRA, S. M. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2006. 120f

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

PORTAL da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Disponível em www.pmvc.com.br. Acesso em 17 de julho de 2009.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista brasileira de educação especial**. Marília: 2006. v. 12, n. 2. P.187-202. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 15 de maio de 2008.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente inserido no ensino regular. In: MANZINI, E. J. (org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007. p. 51-62

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20 maio de 2009. p. 385-404

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org.) **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006. p.299-318

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.** 2005, vol.10, no.2 p.227-234.. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em maio 2008.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. p.433-431. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessos em 15 de junho 2009.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: junho 2008.

KARAGIANNIS A. STAINBACK S.; STAINBACK W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK S.; STAINBACK W. (Org) **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TULIMOSCHI, M. E. G. F. **Algumas notas sobre a contextualização histórica da educação especial no Brasil:** um retrato das tendências e suas funções na dinâmica e na estrutura dos serviços aos portadores de deficiência nas APAES, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.psiopedagogia.com.br>>. Acesso em: dezembro. 2005.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental.** 2008 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Diretrizes para a Educação Inclusiva.** Vitória da Conquista: SMED, 2007. 21 p.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA) Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 002/2009.** Vitória da Conquista: PMVC: 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do mapeamento educacional da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia destinado a SMED.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vitória da Conquista, Bahia. 09 de março de 2009

Ao Núcleo de Educação Inclusiva da SMED

Att: Maria Madalena Gomes Portela

Venho por meio deste, solicitar alguns dados quantitativos referentes à educação no município de Vitória da Conquista. Esses dados serão utilizados na pesquisa que está sendo realizada pela Pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar cujo projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos dessa universidade e a coleta de dados foi autorizada pela então, Secretária de Educação Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza da SMED, conforme documentos anexos.

Desde já agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Danúsia Cardoso Lago
Mestranda em Educação Especial
Contatos:
E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br
Fones: (77) 3082-1130 ou (77) 8119-4228

Solicito ao Núcleo de Educação Inclusiva da SMED, os seguintes dados:

• **Número de escolas municipais:**

- Zona Urbana: _____ escolas.
- Zona Rural: _____ escolas.
- Creches: _____
- Educação Infantil: _____
- Escolas de ensino fundamental: _____
- Educação de jovens e adultos: _____

• **Sobre os professores:**

- Número total de professores: _____
 - ✓ Zona Urbana: _____ professores.
 - ✓ Zona Rural: _____ professores.

• **Sobre os alunos:**

- Número total de alunos em toda rede: _____
 - ✓ Zona Urbana: _____ alunos.
 - ✓ Zona Rural: _____ alunos.
 - ✓ Creches: _____
 - ✓ Educação Infantil: _____
 - ✓ Escolas de ensino fundamental: _____
 - ✓ Educação de jovens e adultos: _____

• **Sobre os alunos com deficiência:**

- Número total de alunos com deficiência em toda rede: _____
 - ✓ Zona Urbana: _____ alunos com deficiência.
 - ✓ Zona Rural: _____ alunos com deficiência.
 - ✓ Creches: _____
 - ✓ Educação Infantil: _____
 - ✓ Escolas de ensino fundamental: _____
 - ✓ Educação de jovens e adultos: _____

• **Caracterização dos alunos por tipo de deficiência:**

- Número total de alunos com déficit intelectual: _____
- Número total de alunos com deficiência auditiva: _____
- Número total de alunos com deficiência física: _____
- Número total de alunos com paralisia cerebral: _____
- Número total de alunos com deficiência visual: _____
- Número total de alunos com baixa visão: _____
- Número total de alunos com autismo: _____
- Número total de alunos com síndrome de Down: _____
- Número total de alunos com deficiências múltiplas: _____
- Outras deficiências: _____ Especificar:

- **Sobre a equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação Inclusiva:**

- Número total de profissionais: _____
 - ✓ Pedagogo (a): _____ (quantidade)
 - ✓ Psicopedagogas (os): _____
 - ✓ Fonoaudiólogo (a): _____
 - ✓ Psicólogo (a): _____
 - ✓ Assistente Social: _____
 - ✓ Terapeuta ocupacional: _____
 - ✓ Professora de Braille: _____
 - ✓ Professora de LIBRAS: _____

- **Sobre a Sala de recursos Multifuncionais:**

- Número total de salas: _____
- Total de alunos com deficiência atendidos nessas salas: _____

- **Sobre as escolas que atendem alunos com deficiência:**

- Número total de escolas na Zona Rural: _____
- Número total de escolas na Zona Urbana: _____

- **Se possível fornecer uma lista com o nome e endereço das escolas que atendem alunos em situação de deficiência, bem como o nome da diretora ou coordenadora das mesmas, assim:**

✓ Escola; Endereço; Telefone; Direção/coordenação

- **Sobre o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade:**

- Vitória da Conquista é município-pólo desde: _____(ano)
- Quantidade de municípios da área de abrangência: _____
- Quantos seminários já foram realizados no município? _____.
- Em que anos esses seminários foram realizados:

- É possível relatar o tema trabalhado em cada seminário?

- ❖ Funcionário (a) da SMED responsável por essa coleta:

Nome completo: _____

Data(s) da coleta: _____

Assinatura: _____

Agradeço imensamente a colaboração e me coloco a inteira disposição dessa instituição para quaisquer esclarecimentos.

Obrigada,

Danúsia Cardoso Lago

APÊNDICE B – Questionário de caracterização e contextualização das escolas onde os professores participantes atuavam.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE *PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
 MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA QUE ATENDEM ALUNOS EM
 SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

Escola: _____

Endereço: _____

Ano de fundação: _____

Direção: _____

Atende nos turnos: () matutino () vespertino () noturno

Número total de salas: _____

Número total de professores: _____

Modalidade de ensino oferecida: _____

Média de alunos por sala: _____

Número de alunos matriculados: _____

Número total de alunos com deficiência matriculados: _____ **(por favor
 responda também a folha anexa)**

❖ Funcionário (a) da escola responsável por essa coleta:

Nome completo: _____

Data(s) da coleta: ____/____/____

Assinatura: _____

Agradeço imensamente a colaboração e me coloco a inteira disposição dessa instituição para quaisquer esclarecimentos.

Obrigada,

Danúsia Cardoso Lago

Contato: E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br / Fones: (77) 3082-1130 ou (77) 8119-4228

➤ **Com relação aos alunos com deficiência, por favor, responda:**

✚ Idade: _____ anos.

- Gênero: () masculino () feminino
- Tipo de deficiência: _____
- Ano de matrícula nessa escola: _____
- Série em que está matriculado: _____
- Turno: () matutino () vespertino () noturno

✚ Idade: _____ anos.

- Gênero: () masculino () feminino
- Tipo de deficiência: _____
- Ano de matrícula nessa escola: _____
- Série em que está matriculado: _____
- Turno: () matutino () vespertino () noturno

✚ Idade: _____ anos.

- Gênero: () masculino () feminino
- Tipo de deficiência: _____
- Ano de matrícula nessa escola: _____
- Série em que está matriculado: _____
- Turno: () matutino () vespertino () noturno

APÊNDICE C – Questionário de identificação pessoal e profissional dos professores participantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE *PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA QUE ATENDEM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

Prezado (a) Professor (a) o questionário anexo faz parte da pesquisa intitulada: **Inclusão Escolar da Rede Municipal de Vitória da Conquista – Bahia: concepção e prática dos professores**, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - assinado pela pesquisadora e por você. O questionário tem por objetivo a identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa: nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal, lembrando que a identificação do participante será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE.

Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora.

Atenciosamente,

Danúsia Cardoso Lago

Contato: E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br

Fones: (77) 3082-1130 ou (77) 8119-4228

❖ **IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome: _____
2. Gênero: () Masculino () Feminino
3. Idade: _____

❖ **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Qual sua formação inicial?

() **Ensino Médio:** _____(curso)

- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____

() **Graduação:** _____(curso)

- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____

2. Você teve oportunidade de continuar seus estudos? (sua opção de resposta poderá ser mais de uma alternativa)

() Sim () Não () Em parte () Ainda pretendo continuar

➤ Se sua resposta for sim, por favor, descreva quais cursos:

- **Especialização:** _____
- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____
- **Mestrado:** _____
- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____
- **Doutorado:** _____
- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____

- **Outros Cursos:** (não se esqueça de colocar a instituição, a carga horária e o ano)

- Se sua resposta for: **não, em parte ou ainda pretendo continuar**, você poderá, caso ache necessário, descrever o porquê.

3. É professora somente do município ou atua em outra rede de ensino? Qual (is)?

4. Qual sua carga horária de trabalho semanal na Rede Municipal?

5. Na Rede Municipal você sempre atuou em sala de aula? (se a resposta for não, descrever a(s) função (ões) desempenhada (s)).

6. Atua em outra área que não a educação? Qual (is)?

7. Qual sua carga horária de trabalho semanal levando em conta outras instituições onde trabalha?

8. Há quanto tempo atua na área de educação? Ou como professora/no magistério?

9. Em qual série(s) você está atuando no momento?

10. Quantos alunos estão matriculados em sua sala? Destes, quantos possui algum tipo de deficiência? Você sabe informar qual é essa deficiência?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semi-estrutura aplicado aos professores participantes que tinham alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PREÂMBULO: Meu nome é Danúsia, sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar da cidade de São Carlos no Estado de São Paulo. Esta entrevista será realizada com a finalidade de coletar dados para pesquisa que está sendo desenvolvida durante o Mestrado, cujo tema é a “**Inclusão Escolar na Rede Municipal de Vitória da Conquista/BA: Concepção e Prática dos Professores**” e o objetivo é analisar a proposta de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista de acordo com a concepção e prática dos professores que tem aluno em situação de deficiência na sala de aula da rede regular. Acreditamos que pela sua experiência e vivência enquanto professora da rede pública municipal poderia nos auxiliar na coleta de informações dessa pesquisa, e por isso gostaria de saber se poderia colaborar com essa atividade. Necessito também gravar as informações fornecidas durante a entrevista com a finalidade de transcrições mais fidedignas de sua fala. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e por você. Lembrando que a sua participação já foi autorizada pela SMED. Você então permite que eu grave nossa conversa nesses termos?

❖ SOBRE O TRABALHO COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA:

1. Vamos lembrar algumas das suas respostas do questionário de identificação:
 - a) Número de alunos em sua sala?
 - b) Número de alunos com deficiência?
 - c) Tipo de deficiência:

2. Você tem conhecimento se o aluno com deficiência inserido em sua sala de aula frequenta outra instituição?
3. Há quanto tempo trabalha com alunos com deficiência?
4. A escolha em trabalhar com aluno com deficiência foi sua? Comente como se deu esse processo.
5. Durante o desenvolvimento do trabalho com os alunos com deficiência você encontrou dificuldades na prática da sala de aula? Quais? Como você lidou com elas?
6. Dentro da Educação Especial qual (is) temática (s) você teve oportunidade de estudar?
7. Se você pudesse escolher, qual temática gostaria de estudar agora? Por quê?
8. Comente sobre a relação entre alunos com e sem deficiência destacando:
 - a) A convivência (na sala de aula, , nos intervalos,)
 - b) Aspectos referentes à cooperação nas atividades individuais;
 - c) Aspectos referentes à cooperação entre eles em trabalhos de grupo
9. Você tem conhecimento se o aluno com deficiência da sua sala de aula já sofreu alguma situação de preconceito na escola? (Em que situação? Por parte de quem? – professor – alunos - funcionários da escola – pais dos alunos). Nesta ocasião (Se isso aconteceu) como você reagiu?
10. Em sua opinião qual o papel do professor no processo de escolarização (inclusão escolar) dos alunos com deficiência na classe comum?
11. Na prática da sala de aula o que mudou após a presença do aluno com deficiência?
12. Quais recursos didáticos a escola oferece no desenvolvimento do seu trabalho com os alunos com deficiência?
13. Você costuma adaptar, adequar ou modificar as atividades para o aluno com deficiência? De que forma?

14. De que forma você avalia as atividades desenvolvidas pelos alunos? Há alguma diferença na avaliação do aluno com deficiência?

15. Em sua opinião seu trabalho tem colaborado para favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência? De que maneira?

16. Você acha que precisa mudar/alterar/complementar algo em seu trabalho com os alunos com deficiência? O que?

17. Você acredita na inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns?

❖ **SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED:**

1. Que tipo de apoio a SMED, por meio do Núcleo de Educação Especial, oferece aos professores que tem aluno com deficiência? (cursos, palestras, seminários, formação em serviço, cursos de extensão, oficinas, etc.)

2. Você já recebeu esse tipo de apoio? Qual (is)? Foi suficiente?

3. Sobre o Núcleo de Educação Especial da SMED :

- a. Você tem conhecimento se possui uma equipe multidisciplinar?
- b. Em caso positivo, você sabe como funciona essa equipe? Quais são os profissionais envolvidos?
- c. Em algum momento durante seu trabalho com o aluno deficiente você solicitou a presença de algum membro dessa equipe?

4. No que diz respeito ao papel do Município você acha que a SMED – Secretária Municipal de Educação vem cumprindo com seu dever no que se refere à política de inclusão desses alunos na sala de aula comum? Comente sobre esse fato.

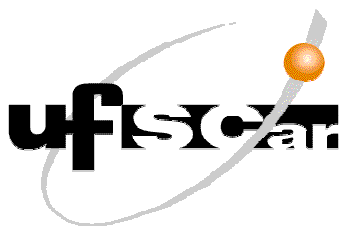
5. Em sua opinião qual (is) a(s) melhoria(s) a SMED poderia implementar no sentido de avançar a política de inclusão escolar em sua rede de ensino?

6. De que forma você avaliaria o trabalho desenvolvido pela SMED no que diz respeito à política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino?

7. Se você fosse convidada para participar do Núcleo de Educação Especial da SMED, considerando sua experiência na sala de aula, relate quais seriam suas primeiras providências no sentido de melhorar o atendimento aos professores que tem alunos com deficiência na sua turma?

8. Tem algo que não tenha sido contemplado nessa entrevista que gostaria de comentar?

APÊNDICE E – Temo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado a SMED.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE *PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À **Secretaria Municipal de Educação - SMED do município de Vitória da Conquista, Bahia.**

Meu nome é Danúsia Cardoso Lago, sou Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e minha orientadora é a Professora Dra. Maria Amélia Almeida. Necessito da autorização dessa secretaria para que possa desenvolver a pesquisa intitulada: “**Inclusão Escolar da Rede Municipal de Vitória da Conquista/Bahia: concepção e prática dos professores**”, pois a coleta de dados será realizada nesse município e nas dependências das escolas dessa unidade.

Os participantes dessa pesquisa serão os professores das unidades escolares da Rede Pública Municipal que tenham alunos em situação de deficiência inseridos/matriculados em sua sala de aula.

Os objetivos desse estudo são: **Geral:** Analisar a Proposta de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista de acordo com a concepção e prática dos professores que tem aluno em situação de deficiência na sala de aula comum da rede regular. **Específicos:** Analisar a proposta de inclusão dos alunos em situação de deficiência elaborada pela Secretaria Municipal de Educação da rede pública; identificar as práticas pedagógicas dos professores no que diz respeito aos procedimentos adotados, adaptados ou transformados no sentido de favorecer a inclusão escolar de alunos em situação de deficiência na classe comum.

A participação dos professores selecionados para essa pesquisa consistirá em:

1. Responder um **questionário** contendo os seguintes itens: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, carga horária de trabalho semanal, cursos realizados voltados à educação inclusiva.

2. Participar de uma entrevista que será realizada na escola onde atua, em um horário previamente agendado entre o (a) professor(a) e a pesquisadora. A entrevista seguirá um roteiro de questões que focalizam as seguintes dimensões: concepções sobre educação inclusiva (conceito, idéias e opiniões dos professores), desenvolvimento da Proposta de inclusão escolar da Secretaria Municipal de Educação - SMED (ações, cursos, eventos, palestras, encontros, seminários), dificuldades encontradas pelos professores durante a implementação da proposta de inclusão escolar (no âmbito administrativo e na prática da sala de aula) e condições necessárias à efetivação de uma política de inclusão escolar na rede municipal.

As entrevistas serão registradas em áudio e, posteriormente transcritas, transformadas em textos e submetidas à análise. Os dados e informações coletadas serão confidenciais, utilizados para fins científicos e não haverá nenhum ônus por parte do participante ou da instituição.

A instituição e os participantes desse estudo não sofrerão prejuízos em decorrência da sua participação na pesquisa. O único risco proveniente dessa pesquisa será o tempo despendido para a realização da entrevista e conseqüentemente mudanças de rotina por conta do desenvolvimento de alguns procedimentos.

Os riscos provenientes da identificação dos participantes serão desconsiderados, pois a identidade dos mesmos será mantida em sigilo e preservada no momento da transcrição dos dados obtidos através da entrevista. Exemplo: **participante 1 (P1) da escola A.**

A pesquisadora almeja que o resultado desse estudo traga novas contribuições em relação ao processo de inclusão escolar de alunos em situação de deficiência na rede pública municipal no sentido em que as concepções dos professores possam favorecer a formação de novas diretrizes que permeiam a política de inclusão escolar desse município. Com relação aos professores municipais que atendem alunos em situação de deficiência almeja-se que os resultados advindos desse estudo produzam uma reflexão ampla sobre a importância da inclusão escolar.

O Secretário de Educação da SMED e a coordenação pedagógica dessa secretaria receberão uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação dos seus professores, agora ou a qualquer momento que achar necessário.

Mestranda: Danúsia Cardoso Lago

RG: 2.767.963 22 - CPF: 425.798.215-20

Endereços:

Vitória da Conquista/Bahia : Rua Joana Angélica – 620 – Flamengo –Tel:(77) 8119-4228

São Carlos/São Paulo: Rua Eugenio de Andrade Egas, 480 – Vila Brasília — Tel: (16) 9151-4540

E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br

Orientadora: Professora Dra. Maria Amélia Almeida

RG: 865599-5 SSP – PR

Endereço: UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos – SP – PPGEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Fone: (16) 3351-8487

E-mail: ameliama@terra.com.br

Declaramos que a Secretaria Municipal de Educação - SMED de Vitória da Conquista – Bahia, na figura do Secretário Municipal de Educação, Dr. Coriolano Moreira Neto, da Coordenadora Geral e dos membros do Núcleo de Educação Especial entendemos os objetivos, riscos e benefícios da participação dos nossos professores na pesquisa e concordamos em autorizar a coleta de dados nas dependências das escolas públicas municipais onde há alunos em situação de deficiência na sala de aula regular durante o ano de 2009 conforme cronograma da pesquisa.

A pesquisadora nos informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Endereço eletrônico: <http://www.propg.ufscar.br>

Vitória da Conquista, _____ de _____ de 2009.

Secretário Municipal de Educação da SMED de Vitória da Conquista - Bahia

APÊNDICE F – Temo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos professores.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao professor (a) participante da pesquisa;

Meu nome é Danúsia Cardoso Lago, sou Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e minha orientadora é a Professora Dra. Maria Amélia Almeida. Pretendo desenvolver a coleta de dados em Vitória da Conquista/Bahia e por isso você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Inclusão Escolar da Rede Municipal de Vitória da Conquista/Bahia: concepção e prática dos professores”**.

Sua seleção aconteceu a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, ou seja, teria que ser professores das unidades escolares da rede pública municipal que tenham alunos em situação de deficiência inseridos/matriculados em sua sala de aula, entretanto sua participação não é obrigatória e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a SMED. Caso aceite participar da pesquisa poderá a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento.

Os objetivos desse estudo são: **Geral:** Analisar a Proposta de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista de acordo com a concepção e prática dos professores que tem aluno em situação de deficiência na sala de aula comum da rede regular. **Específicos:** Analisar a proposta de inclusão dos alunos em situação de deficiência elaborada pela Secretaria Municipal de Educação da rede pública; identificar as práticas pedagógicas dos professores no que diz respeito aos procedimentos adotados, adaptados ou transformados no sentido de favorecer a inclusão escolar de alunos em situação de deficiência na classe comum.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

1. Responder um **questionário** contendo os seguintes itens: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal.
2. Participar de uma **entrevista** que será realizada na escola onde atua em um horário previamente agendado entre você e a pesquisadora. A entrevista seguirá um roteiro de questões que focalizam as seguintes dimensões: concepções sobre educação inclusiva (conceito, idéias e opiniões dos professores), desenvolvimento da Proposta de inclusão escolar da Secretaria Municipal de Educação - SMED (ações, cursos, eventos, palestras, encontros, seminários), dificuldades encontradas pelos professores durante a implementação da proposta de inclusão escolar (no âmbito administrativo e na prática da sala de aula) e condições necessárias à efetivação de uma política de inclusão escolar na rede municipal.

As entrevistas serão registradas em áudio e, posteriormente transcritas, transformadas em textos e submetidas à análise e caso queira ler a transcrição de sua fala, bem como alterar algum dado terá total liberdade. Os dados e informações coletadas serão confidenciais e serão usados cientificamente e divulgados de forma que não possibilitará sua identificação. Exemplo: **participante 1 (P1) da escola A (EA)**.

Você não sofrerá prejuízos em decorrência da sua participação na pesquisa. Visando minimizar possíveis prejuízos advindos do tempo dispensado para realização da entrevista será agendado entre a pesquisadora e você um horário que seja mais conveniente.

A pesquisadora almeja que o resultado desse estudo traga novas contribuições em relação ao processo de inclusão escolar de alunos em situação de deficiência na rede pública municipal no sentido em que as concepções dos professores possam favorecer a formação de novas diretrizes que permeiam a política de inclusão escolar desse município. Com relação aos professores municipais que atendem alunos em situação de deficiência almeja-se que os resultados advindos desse estudo produzam uma reflexão ampla sobre a importância da inclusão escolar.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento que achar necessário.

Mestranda: Danúsia Cardoso Lago

RG: 2.767.963 22 - CPF: 425.798.215-20

Endereços:

Vitória da Conquista/Bahia: Rua Joana Angélica – 620 – Flamengo –Tel:(77) 8119-4228

São Carlos/São Paulo: Rua Eugenio de Andrade Egas, 480 – Vila Brasília — Tel: (16) 9151-4540

E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br

Orientadora: Professora Dra. Maria Amélia Almeida

RG: 865599-5 SSP – PR

Endereço: UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos – SP -

PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Fone: (16) 3351-8487

E-mail: ameliama@terra.com.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ portador(a) do RG _____, autorizo a gravação em áudio da entrevista e aceito a presença da pesquisadora em minha sala de aula ou nas dependências da escola com horários previamente agendado durante a realização da pesquisa **“Inclusão Escolar da Rede Municipal de Vitória da Conquista/Ba: concepção e prática dos professores”**.

Declaro aceitar participar da pesquisa e também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que a minha identidade será preservada. Alego que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. A pesquisadora me informou que o a coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação – SMED e que projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do professor participante

ANEXOS

ANEXO A – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

Planos de Saúde - Servidor

Page 1 of 1



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				FR - 211665	
Projeto de Pesquisa INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)				Fase Não se Aplica	
Unitermos Educação especial, Concepção de professores, Práticas pedagógicas, Educação inclusiva					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 10	Total Brasil 10	Nº de Sujeitos Total 10	Grupos Especiais Pessoas numa relação de dependência como presidiários, militares, alunos, funcionários, etc		
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Danúsia Cardoso Lago		CPF 425.798.215-20	Identidade 2.767.963		
Área de Especialização GRADUADA EM PEDAGOGIA C/ESPEC. EM FILOSOFIA		Maior Titulação ESPECIALISTA	Nacionalidade BRASILEIRA		
Endereço RUA JOANA ANGÉLICA - 620		Bairro FLAMENGO	Cidade VITÓRIA DA CONQUISTA - BA		
Código Postal 45045-425	Telefone / 16-9151-4540	Fax	Email lagodanusi@yahoo.com.br		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.					
Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.					
Data: 13 / 08 / 2008		Assinatura			
Instituição Onde Será Realizado					
Nome Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista		CNPJ 14.239.578/0001-00	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Orgão Secretaria Municipal de Educação - SMED		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Praça Joaquim Correia nº 55		Bairro Centro	Cidade Vitória da Conquista - BA		
Código Postal 45000000	Telefone (77)34248500	Fax (77)34228132	Email gabsaude@pmvc.com.br		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.					
Nome: Ester Maria de Figueiredo Souza		Assinatura			
Data: 20 / 08 / 08		Ester Maria de Figueiredo Souza Secretária Municipal da Educação Matricula nº 7.12042-0			
Vinculada					
Nome Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - SP		CNPJ 45.358.058/0001-40	Nacional/Internacional Nacional		
Unidade/Orgão Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO		
Endereço Rodovia Washington Luis, Km 235		Bairro Centro	Cidade São Carlos - SP		
Código Postal 13565905	Telefone 16 33518110	Fax 16 33613176	Email cephumanos@power.ufscar.br		
Termo de Compromisso					
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares.					
Nome: Enicéia Gonçalves Mendes		Assinatura			
Data: 05 / 09 / 2008		Enicéia Gonçalves Mendes Coordenadora do PPGEs			

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - <http://www.propq.ufscar.br/>

CAAE 3110.0.000.135-08

Título do Projeto: INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Danúsia Cardoso Lago, Profa. Dra. Maria Amélia Almeida (orientadora)

Parecer Nº. 434/2008**1. Normas a serem seguidas**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer nº. 404/2008, de 26 de setembro, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 24 de outubro de 2008.

Profa. Dra. Cristina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar