



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

RENATA SILVEIRA DO CARMO

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS - BA:
CONCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES**

CRUZ DAS ALMAS

2013

RENATA SILVEIRA DO CARMO

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS - BA:
CONCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como parte
dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em
Biologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Couto Pimentel

CRUZ DAS ALMAS

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

C287

Carmo, Renata Silveira do.

Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Médio do Município de Cruz das Almas – BA: concepções de gestores e professores / Renata Silveira do Carmo._ Cruz das Almas, BA, 2013.

70f.; il.

Orientadora: Susana Couto Pimentel.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.

1.Educação inclusiva – Deficientes. 2.Educação especial – Ensino médio. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.
II.Título.

CDD: 371.9

RENATA SILVEIRA DO CARMO

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS - BA:
CONCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES**

Aprovada em: / /

EXAMINADORES:

Prof. (a) Susana Couto Pimentel

Prof. (a) Pedro Nascimento Melo

Prof. (a) Rosana Cardoso Barreto Almassy

CRUZ DAS ALMAS

2013

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir chegar aqui. Sem Ele jamais conseguiria.

A minha mãe, guerreira. Se sigo em frente é por ela. Obrigada por me amar tanto, por confiar em mim. Te amo!

A Kal, minha irmã. Um exemplo de pessoa. Obrigada por todo apoio. Por todas as noites que foi me encontrar no meio do caminho. Obrigada. Te amo, maninha.

A paiño e toda minha família pelo apoio e por acreditar em mim sempre.

Ao velhos amigos desde os tempos da escola (Cleide, Dêon, Adeilma, Jonolino, Marcolino, Neuza, Eliane, Ivan, Carine), obrigada pela admiração, torcida e por tudo que vivemos juntos. E aos novos que vim conquistando ao longo dessa caminhada: Cidoka, Márcia, Mari, Inesita, Camila... Obrigada pelo carinho, apoio e pelos bons momentos compartilhados. Trago vocês no meu coração.

A dona Vânia pela confiança. Obrigada pelo que faz a minha mãe. Obrigada pela ajuda e torcida.

A todos que pude conviver quando estive estagiando na Embrapa, em especial Dr. Antônio Silva pelo aprendizado. O senhor é um exemplo de humildade. Obrigada por tudo!

A todos os mestres que passaram por mim, em especial Cláudia Melo, Cláudia Souza, Cristiano Dias, Maria Isa, Rosimeire Conceição (in memória), Hiram Amorim, Michele Barbosa, Lindinalva, Evaristo e pró Dell pela torcida e confiança. Muito obrigada!

A minha orientadora Susana Couto Pimentel, pela compreensão, hospitalidade, carinho. És um ser humano lindo.

E a todos os demais que compartilharam desta etapa importante da minha vida, o meu muito obrigada.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	133
2.1. Histórico da concepção da deficiência	13
2.2. A evolução do processo educacional de pessoas com deficiência	200
2.3. Demandas do paradigma da inclusão para escola regular	24
3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
3.1. A opção pelo estudo exploratório	30
3.2. Caracterização dos espaços investigados	33
3.3. Sujeitos da Pesquisa	34
4. INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DIRETORES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS.....	37
4.1. Diretores - concepções sobre educação inclusiva.....	377
4.1.1. Concepção sobre inclusão	37
4.1.2. Dificuldades da escola para assegurar a inclusão	39
4.1.3. Ações da escola para assegurar a inclusão	41
4.2. Professores – Concepções Sobre Educação Inclusiva.....	43
4.2.1. Concepção sobre inclusão	43
4.2.2. Dificuldades da escola para assegurar a inclusão	45
4.2.3. Ações da escola para assegurar a inclusão	46
4.2.4. Mudanças na prática docente para assegurar a inclusão.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES.....	61

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3.1. Área de formação profissional dos professores investigados.

Figura 3.2. Tempo de atuação profissional dos professores.

Figura 4.1. Porcentagem dos professores que possuem alunos com deficiência.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 3.1. Caracterização das escolas investigadas.

Tabela 4.1. Distribuição das categorias de respostas diretores sobre as dificuldades encontradas no processo inclusivo.

Tabela 4.2. Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre as dificuldades encontradas no processo inclusivo.

Tabela 4.3. Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre as mudanças feitas pela escola para assegurar a inclusão.

Tabela 4.4. Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre as mudanças feitas na prática docente para assegurar a inclusão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AAE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BA – Bahia
- CEC – Centro Educacional Cruzalmense
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- NARCH – Associação Nacional para os Cidadãos Retardado
- NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- SESPE – Secretaria de Educação Especial
- UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS - BA: CONCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES.

RESUMO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), mais de um bilhão de pessoas em todo mundo convivem com alguma forma de deficiência. Historicamente, as pessoas com deficiência ocuparam diferentes papéis na história da humanidade. Porém, nos últimos anos essas pessoas vêm conquistando a garantia de seus direitos nos diversos setores da sociedade. Dentre eles destaca-se o direito à educação através da chamada Educação Especial que busca promover a inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares. A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996) garantem a educação como direito de todos indistintamente. Assim, o presente estudo se justifica já que conhecer as concepções dos vários segmentos da comunidade escolar sobre o processo de Educação Inclusiva apresenta-se como um dos caminhos a para uma possível intervenção no contexto escolar. Constituiu-se objetivo desse estudo investigar a concepção de gestores e professores de biologia sobre a organização da escola pública para o trabalho de inclusão de pessoas com deficiência. Participaram da pesquisa 4 diretores e 8 professores de Biologia, vinculados a escolas da rede pública do município baiano de Cruz das Almas. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados entre os sujeitos participantes. Os resultados obtidos com essa investigação trazem um diagnóstico sobre a realidade da operacionalização do paradigma da inclusão nas instituições pesquisadas, possibilitando parâmetros para uma melhor avaliação, pela comunidade escolar, do processo de educação inclusiva por ela vivenciado.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com deficiência. Concepções de gestores e professores.

ABSTRACT

According to the World Health Organization (WHO), more than a billion people worldwide live with some kind of disability. Historically, people with disabilities occupied different roles in the humanity's history. However, in recent years people with disabilities have been conquering the assurance their rights in various sectors of society. Among them there is the right to education by the Special Education that wants to promote the inclusion of students with disabilities in regular schools. The Universal Declaration of Human Rights (1948), the Federal Constitution (1988), the Statute of Children and Adolescents (1990), the Salamanca Statement (1994) and the LDB (1996) ensure education as a right for all, without distinction. Thus, this study is justified as to identify the concepts of the various segments of the school community about the process of Inclusive Education presents itself as one of the ways for a possible intervention in the school context. It constitutes objective of this study to investigate the concept of managers and biology teachers on the organization of the public school to work for the inclusion of people with disabilities. The participants were 4 directors and 8 biology teachers, linked to public schools in Cruz das Almas, Bahia. The data has been collected through questionnaires among the participating subjects. The results obtained from this investigation bring a diagnosis on the reality of the operation of the paradigm of inclusion in the institutions studied, enabling parameters for better assessment by the school community, the process of inclusive education experienced for it.

Keywords: Inclusion. People with disabilities. Concept of managers and teachers.

1. INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS)¹, mais de um bilhão de pessoas em todo mundo convivem com alguma forma de deficiência. Isto corresponde à cerca de 15% da população mundial, dentre as quais, aproximadamente, 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. No Brasil, de acordo com dados do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², cerca de 23,91% da população brasileira possuem algum tipo de deficiência, totalizando aproximadamente 45,6 milhões de pessoas.

A Organização das Nações Unidas (ONU), no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, define que “pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, p. 21).

Historicamente, as pessoas com deficiência ocuparam diferentes papéis na história da humanidade (ROMERO; SOUZA, 2008). Na Bíblia, por exemplo, certas passagens permitem inferir sobre o lugar social destinado às pessoas com deficiência, nela há referências ao cego, ao manco e ao leproso – a maioria dos quais sendo retratados como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses (SAMPAIO, 2005).

Porém, nos últimos anos essas pessoas vêm conquistando, por meio de lutas em fóruns nacionais e internacionais, a garantia de seus direitos nos diversos setores da sociedade. No que se refere ao segmento educação, podemos afirmar que muitos foram os avanços que contribuíram para mudanças significativas deste cenário. Dentre eles destaca-se o interesse pela Educação Especial, que busca promover a inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) afirma pela primeira vez que “*toda pessoa tem direito à Educação*”. Em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi proclamada em Jomtien, na Tailândia, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990)

¹Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial Sobre a Deficiência em 2011. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf

²Fonte: Censo Demográfico 2010 – resultados preliminares da amostra. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

que aprovou objetivos da Educação para Todos. Quatro anos depois, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que produziu a Declaração de Salamanca tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva (MENDES, 2006).

No Brasil, em termos de legislação, a Educação Especial surge em documentos que estabelecem o direito de educação para todos. Exemplo disso são a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/89 e a Lei nº 9.394/96. A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208, inciso III, explicita como dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Lei nº. 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Por sua vez a Lei nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, em seu capítulo V, da Educação Especial, Art. 58, promulga “educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”³. Ao se inserir na LDB condições de educação para as pessoas com deficiências, as escolas tornam-se o lugar mais eficaz de luta contra a discriminação, possibilitando a inclusão dessas pessoas na comunidade, abrindo caminhos para a realização de uma educação para todos, permitindo que as pessoas com deficiências sejam incluídas no sistema educacional.

Diante dessa realidade da inclusão amparada pela legislação brasileira, surgiu o problema que suscitou esta pesquisa que busca investigar: Como a escola pública de ensino médio tem se organizado para o trabalho de inclusão de pessoas com deficiência? Qual a concepção de gestores e docente sobre esta inclusão? Esta investigação pretendeu, então: 1. Investigar a concepção de gestores e professores de biologia sobre a organização da escola pública para o trabalho de inclusão de pessoas com deficiência. 2. Analisar a concepção de professores e gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola pública. 3. Identificar as dificuldades apresentadas pela escola para implementação da inclusão. 4. Refletir/discutir sobre as adequações feitas pela escola para a garantia da inclusão.

Para a realização do referido trabalho foi adotada como abordagem metodológica a pesquisa exploratória com caráter descritivo-explicativo, com vistas a avaliar/analisar como as escolas públicas de ensino médio do município baiano de Cruz das Almas tem se organizado

³Lei 9.394/96 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

para o trabalho de inclusão de pessoas com deficiência. Optou-se pela metodologia qualitativa, pois esta valoriza a busca do significado e da interpretação, visando gerar conhecimentos aplicados a um contexto particular.

Assim, pretendeu-se, com a realização desta pesquisa, analisar e interpretar as concepções dos atores da comunidade escolar no que se refere à inclusão de alunos com deficiência das escolas públicas de ensino médio de Cruz das Almas-BA⁴. Os dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva, dentre eles, formação continuada dos sujeitos participantes, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados.

Para discorrer sobre o processo e os resultados desta investigação o desenvolvimento deste trabalho monográfico será feito em três partes. No primeiro capítulo, busca-se uma abordagem teórica sobre a concepção da deficiência, a evolução do processo educacional das pessoas com deficiência, as demandas do paradigma da inclusão para escola regular, assim como o papel do professor e da escola para atender as diversidades, enfatizando possibilidades para se lidar com estas diferenças existentes.

O segundo capítulo trata da metodologia adotada para a realização deste estudo, apresentando o detalhamento metodológico da pesquisa, uma breve caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes, além dos instrumentos e técnicas de coleta de dados e de análise de resultados.

Por fim, no terceiro capítulo, são apresentadas as considerações e análises dos dados coletados por meio de questionários, respondidos por diretores e professores de Biologia a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas de Ensino Médio de Cruz das Almas-BA.

Espera-se que os resultados encontrados sejam relevantes e significativos para os sujeitos da pesquisa e sirvam como um instrumento para a realização de pesquisas futuras.

⁴ Município localizado no Recôncavo da Bahia há 152 km da capital, Salvador, cuja população é estimada segundo o último Censo do IBGE (2010) em 58.606 habitantes. Este município é considerado a segunda cidade mais importante do Recôncavo Sul.

2. INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo apresenta uma abordagem teórica sobre a concepção da deficiência nos diferentes momentos históricos, a evolução do processo educacional das pessoas com deficiência e as demandas do paradigma da inclusão para escola regular.

2.1. HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA

A forma de pensar e conseqüentemente a forma de agir com relação à deficiência⁵ enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais⁶ enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas (ARANHA, 2005). Pode-se observar que as concepções sobre a deficiência foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p. 25).

Na antiguidade, praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência. Entretanto, através da literatura da época, bem como da Bíblia, é possível inferir sobre a concepção social e os procedimentos utilizados na relação com as pessoas com deficiência. Na Bíblia há referências ao cego, ao manco e ao leproso – a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses (SAMPAIO, 2005).

Vêm de Esparta, os primeiros registros históricos acerca de pessoas com deficiência. Lá, por costume, as crianças portadoras de deficiências eram lançadas de precipícios, pois eram consideradas aberrações da natureza, inúteis perante a sociedade e, por isso, deveriam ser abandonadas (SAMPAIO, 2005).

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência não podiam ser mais exterminadas, pois eram reconhecidas como criaturas de Deus. Entretanto, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana (BRASIL, 2000).

⁵ Limitação de origem física, sensorial ou cognitiva que pode ser potencializada se o meio circundante não favorecer a inclusão. Envolve: deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência múltipla.

⁶ Necessidades originadas nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem dificuldades ou transtornos de aprendizagem e de comportamento, além das deficiências.

No entanto, a partir do séc. XII, dado o poder adquirido pela Igreja Católica, iniciou-se a prática da inquisição, caracterizada pela perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges ou “endemoninhados”. Documentos da Igreja que regiam o processo inquisitorial eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência, e dentre estas, principalmente para aquelas com deficiência mental. Contudo, não só elas eram alvos de perseguições, qualquer um poderia ser acusado de herege, num movimento crescente característico de regimes totalitários (ARANHA, 2005). Assim, constata-se que enquanto na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a deficiência considerada como castigo de Deus ou como influência demoníaca.

No século XVI, com Renascimento, começaram a surgir novas ideias não só quanto à origem das deficiências (causas orgânicas), mas também quanto ao seu tratamento por meio da alquimia, magia e astrologia. Mas foi no século XVII – palco de novos avanços da Medicina – que se fortaleceu a tese da organicidade que defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais ou transcendentais (ARANHA, 2005) e conseqüentemente as ações de tratamento deveriam estar associadas a um processo médico-terapêutico, voltado às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Entretanto, apesar dos avanços na medicina que foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos, continuou predominando a segregação dessas pessoas, com a prática da internação para o tratamento ou cuidado médico, caracterizando o Paradigma da Institucionalização, que perdurou parte da Idade Média até o início do século XX, totalizando o período de cerca de oito séculos (BRASIL, 2004).

Mas, à medida que a medicina foi evoluindo nesse aspecto, “[...] outras áreas também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento” (BRASIL, 2000, p. 13). Assim, aos poucos o diagnóstico das deficiências foi deixando de ser exclusividade médica passando a ser vinculado a três áreas profissionais: a pedagogia, a medicina e a psicologia (JANNUZZI, 2004).

O espírito de filantropia estimulou, durante todo esse longo período, ações de proteção caridosa e compassiva nas primeiras instituições asilares e hospitalares. Entretanto, segundo Jannuzzi (2004), as pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade, enquanto era possível e conveniente.

Somente no século XX, por volta de 1960, é que o Paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado, pois “se reconhece que a vida na instituição era

desumanizadora, afetava a auto-estima, tornava os pacientes impossibilitados de viver em sociedade, os tratamentos não eram adequados e era muito dispendioso para o governo manter essa massa improdutiva segregada” (SILVA, 2003, p. 7).

Ao se afastar do paradigma da institucionalização, passa-se a adotar as ideias de normalização. Esse princípio, que chegou ao Brasil na década de 80, gerou alguns equívocos conceituais, chegando a ser interpretado erroneamente como a possibilidade de tornar normal o deficiente. Segundo Mantoan (1997, p. 120), “a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Este princípio da normalização tornou-se o eixo central do paradigma da integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (ARANHA, 2005). A proposta da integração buscava, então, levar as pessoas com deficiência a possuir uma vida próxima daquela desfrutada pelos indivíduos “não deficientes”.

Assim a integração:

tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva de detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso na afirmação – sempre que suas condições pessoais permitirem (BUENO, 1999, p. 2).

Entretanto, ainda que fosse reconhecido o mérito da integração social em promover a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, nas últimas duas décadas surgiram novos questionamentos quanto a esta proposta, desta vez proveniente da academia e das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, já organizadas em associações e outros órgãos de representação da sociedade organizada, que apontavam as reais dificuldades encontradas no processo de busca da normalização da pessoa com deficiência. (ARANHA, 2001).

Em função de tal debate, a ideia da normalização começou a perder força. De modo geral, assumiu-se que pessoas com deficiência necessitavam, além de serviços de avaliação e de capacitação, de outras providências no sentido de mobilizar a sociedade para modificar atitudes, espaços físicos e práticas sociais para que garantisse as pessoas com deficiência o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade (SAMPAIO, 2005).

Constrói-se, então, o conceito de inclusão social:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...). A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

Assim, percebe-se que a inclusão social mostra-se como uma prática de ação conjunta, onde a pessoa com deficiência e a sociedade que o cerca e da qual faz parte, trabalham em conjunto na busca de assegurar a igualdade plena no gozo de seus direitos. Conforme Aranha (2005) a inclusão não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. Por conseguinte, um sistema educacional inclusivo é aquele que permite a convivência de todos no cotidiano, na diversidade que constitui os agrupamentos humanos.

No que se refere a integração e inclusão voltadas para o âmbito escolar, tais termos podem ser conceituados no sentido etimológico como: integração, do verbo integrar (do latim *integrare*), que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado, tornar inteiro. Ao passo que inclusão, do verbo incluir (também do latim *includere*), no sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar em inclusão escolar é falar do educando que está contido na escola ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição. Assim sendo, incluir, dentre outros significados, envolve o ato de participar. Para Sampaio (2005), participação é uma necessidade fundamental do ser humano, pois o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação.

Embora comumente usadas como sinônimos, inclusive na legislação, integração e inclusão configuram-se, como duas propostas educacionais essencialmente diferentes. Ferreira & Glat (2003), alertam para isso quando afirmam que o primeiro termo refere-se a integração de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular desde que demonstrem condições para tal adaptando-se à escola, enquanto que a inclusão prevê a inclusão desses alunos, cabendo a escola se modificar para que possa atendê-los em suas necessidades.

Outros autores como (ARANHA, 2001; MANTOAN, 2006, 1993; MENDES, 2006; PIRES, 2006; SASSAKI, 1997; 2006, entre outros) também fazem uma distinção entre o

conceito de integração e inclusão e enfatizam que os dois termos se referem a situações de inserção diferentes.

O conceito de integração vai além de colocar ou manter pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares, nesse caso é necessário que essas pessoas se “modifiquem” para que sejam mais facilmente inseridas no convívio em sociedade, adaptando-se, no sentido de normalizá-lo. (BRASIL, 2000). Portanto, segundo essa concepção, a condição de deficiência é vista como centrada na pessoa com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, noção de inclusão vai além da proposta de integração, pois institui a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, devendo haver mudanças no ambiente escolar e nas práticas educativas. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 1993).

Assim, conforme Mantoan (2006), o uso do termo integração

[...] refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (p. 18).

Para mesma autora (2006), a integração, ao oportunizar ao aluno vários tipos de atendimento quer seja em escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares ou ensino domiciliar, se caracterizava como uma inserção parcial. Sobre isso, Enumo (2005) observa que o modelo de integração, ao adotar as “classes especiais” para alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), acabava por contribuir para sua segregação, uma vez que previa apenas a inserção de alunos em escolas regulares, mas limitava-o ao convívio com demais alunos.

Apesar de inúmeras críticas com relação a essa prática, é válido ressaltar a importância histórica da mesma, uma vez que permite a ruptura de ideias e práticas, promovendo a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

A partir do reconhecimento dos direitos das pessoas independente de sua deficiência, os conceitos inclusivistas vão se fortalecendo. Assim, a partir da década de 1980, o termo integração começa a perder forças, sendo criadas inúmeras leis, documentos, grupos de discussão na busca de igualdade direitos e oportunidades, ocasionando uma revolução nos instrumentos jurídicos (PARANÁ, 2006).

Apesar de ambos os modelos – de integração e inclusão – se assemelharem, uma vez, que ambas as propostas pressupõem uma política de educação que reúna pessoas com e sem deficiência no mesmo espaço escolar, deve-se ressaltar que na integração considera-se que “o problema” está nos sujeitos com deficiência, e não na sociedade e na escola que aceita recebê-los desde que sejam capazes de desempenhar as mesmas funções das pessoas não deficientes. Na proposta da inclusão, por outro lado, as barreiras atitudinais, físicas e curriculares devem ser eliminadas para receber e atender a todas as pessoas, aceitando suas diferenças e oferecendo oportunidades diferenciadas de participação social e aprendizagem, atendendo-se suas necessidades (FONTES, 2007).

Pires (2006) afirma que a ética da inclusão, como um dos imperativos do direito da cidadania, garante às pessoas com necessidades especiais tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população. Este defende uma sociedade para todos, onde todos os cidadãos possam ter qualidade de vida, garantidos o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Deste modo, a inclusão prevê intervenções decisivas no processo de desenvolvimento do sujeito ao mesmo tempo em que exige o reajuste da realidade social. Dessa forma, a educação inclusiva vem questionar não somente as políticas e a organização da educação especial, mas também o próprio conceito de integração, garantindo a todos os alunos, o acesso ao ensino regular e a sua permanência nele.

Assim, o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em ensinar a todos os alunos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, de maneira que possibilite oferecer aos mesmos, caso seja necessário, respostas educacionais adequadas às suas peculiaridades individuais (PARANÁ, 2006).

Diante das opiniões sobre a educação inclusiva, Bueno (2001) argumenta que é necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada.

Desse modo, é necessário avaliar como vem ocorrendo esse processo de inclusão nas escolas, pois se corre o risco de sua prática limitar-se apenas ao discurso como ressalta Lacerda (2007, p. 261) sobre o processo inclusivo brasileiro, onde:

[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Apesar do inegável avanço no que se refere ao reconhecimento político dos direitos de todos, estes não podem ser garantidos de forma plena baseada em postulados formais.

Assim Sasaki (1997; 2006) reconhece que estamos vivendo uma fase de transição entre integração e inclusão e que acertos e redefinições serão ainda necessários durante esse processo para se alcançar a inclusão de fato. Dessa forma, o mesmo salienta a coexistência de ambos os processos por algum tempo, até que haja uma “substituição ou prevalência” da integração pela inclusão.

Pires (2006) lembra ainda que

“[...] todos estamos conscientes que se trata de um processo que depende de mudanças sociais, que são lentas, por natureza, e as mudanças de atitudes das pessoas, pelo fato de deverem ser incorporadas à seus hábitos pessoais, são ainda mais lentas” (p.48).

Assim, é importante ressaltar, porém, que esse processo não se configura apenas na inserção do aluno com necessidades especiais na classe regular. Pois, “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC /SEESP, 2001, 42).

Em outras palavras, a educação inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando ao benefício acadêmico de todos. A inclusão impulsiona, portanto, uma transformação das práticas tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto “déficit”, em direção a uma prática inovadora que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações (GLAT et. al, 2006).

Assim, o processo de execução/implantação do modelo inclusivo mostra a exclusão/inclusão como um processo multifacetado, uma configuração de múltiplas dimensões, “trata-se de um processo sutil e dialético, que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2002, p. 9).

2.2. A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Somente no século XVIII, de acordo com Jannuzzi (2004), influenciados pelas ideias iluministas, foram abertas em vários países instituições especializadas para atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva. Esse foi o início da educação destinada às pessoas com deficiência.

A primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada em Paris, no ano de 1770, pelo abade Charles M. Eppée, que inventou o método dos sinais. Sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776, intitulada “A verdadeira maneira de Instruir os surdos-mudos”. (MAZZOTTA, 2005). Para o atendimento aos indivíduos com deficiência visual, destaca-se o papel de Valentin Haüy que no ano de 1784, fundou em Paris, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Foi neste Instituto que, em 1829, o jovem estudante Louis Braille (1809-1852), inventou o método Braille, importante meio de leitura e escrita que constitui método mais eficiente e útil para o uso de pessoas cegas (MAZZOTTA, 2005). Nos Estados Unidos, a primeira Escola pública para surdos foi a American School, de West Hartford Connecticut, fundada em 1817, pelo Reverendo Thomas Gallaudet (MAZZOTTA, 2005).

No Brasil, segundo Bueno (1993), Januzzi (1985) e Pessotti (1984), citados por Aranha (2005), as primeiras iniciativas nesta área começaram ainda no século XIX culminando com a criação, em 1954, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (I.B.C.). Este foi criado no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854. Em 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, que passou a ser denominado em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ainda no período imperial foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, em 1874, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887 foi criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

No entanto,

A criação dessas primeiras instituições especializadas (...) não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiram, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam, incorporados às tarefas

sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada. (JANNUZZI, 1985, p. 28).

Após a Proclamação da República, em 1889, profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil (ARANHA, 2005). Em 1906, as escolas públicas começaram a atender alunos com deficiência intelectual, no Rio de Janeiro. Em seguida, em 1911, foi criado, no Serviço de Higiene e Saúde Pública, do Estado de São Paulo, a inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Em 1912 (JANNUZZI, 1985) ou 1913 (PESSOTTI, 1984) foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos). Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras, uma questão determinante na área da Saúde Pública (ARANHA, 2005).

No século XX, especialmente a partir da década de 20, iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, caracterizada principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de caráter assistencial.

Em 1928, foi criado em São Paulo, o Instituto de Cegos Padre Chico, que atendia crianças em idade escolar, oferecia serviços de assistência médica, dentária e alimentar, num sistema de internato, semi-internato e externato.

Em 1929, aqui no Brasil, a psicóloga russa Helena Antipoff, foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, prevendo inclusive a instalação de classes especiais para pessoas com deficiência mental nas escolas públicas. Essa medida é considerada ambígua por Jannuzzi (2004), que argumenta:

Se por um lado, Antipoff ajudou a firmar a ‘situação’, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a ‘turbulência’, a ‘anormalidade’, os ‘de difícil aprendizagem’ etc., de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos (JANNUZZI, 2004, p134).

Antipoff, em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi⁷ de Minas Gerais, especializada em deficientes auditivos e mentais, que a partir de 1945, iria se expandir no país (MENDES, 2010).

Em 1952, foi fundada em São Paulo, a Escola Municipal Helen Keller, especializada em deficiência auditiva. A partir de 1976, passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil e de Nível Fundamental para Deficientes Auditivos Helen Keller. A partir de 1988, foram criadas mais quatro escolas com os mesmos objetivos (GONÇALVES, 2006).

As primeiras iniciativas no campo educacional para deficientes físicos datam de 1931/1932, com a criação de uma classe especial na Santa Casa de Misericórdia, funcionando como classe hospitalar. Por volta de 1982, havia cerca de dez classes especiais estaduais classificadas administrativamente como Escolas Isoladas. Em São Paulo, o Lar-Escola São Francisco é especializado na reabilitação de pessoas com deficiência física (GONÇALVES, 2006).

Em 1950 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD)⁸ considerado um dos mais importantes centros de reabilitação do país. Ela nasceu do sonho de um médico que queria criar no Brasil um centro de reabilitação, com a mesma qualidade dos centros que conhecia no exterior, para tratar crianças e adolescentes com deficiências físicas e reinseri-los na sociedade. Foi pensando nisso que o Dr. Renato da Costa Bonfim reuniu um grupo de idealistas e, no ano de 1950, fundou a AACD. Hoje, a AACD, possui centros de reabilitação em São Paulo, Osasco, Recife, Porto Alegre, Uberlândia, Nova Iguaçu e Poços de Caldas.

Em 1954 foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁹ no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo (MENDES, 2010). Assim, pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa portadora de deficiência com um grupo de famílias que traziam para o movimento suas experiências como pais de pessoas com deficiência e, em alguns casos, também como técnicos na área.

⁷ A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff iria influenciar na ampliação da rede das Sociedades e Institutos, ao nível nacional, principalmente com apoio de Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais que posteriormente se tornou Ministro da Educação (PEREIRA, 1986 *apud* MENDES, 2010).

⁸ Disponível em: <http://www.aacd.org.br/conheca-a-aacd.aspx>

⁹ O movimento das APAE talvez se configure na atualidade como o maior movimento filantrópico do país, agregando muitas instituições implantadas em muitos municípios brasileiros (MENDES, 2010).

A partir de 1957, o governo federal lançou diversas campanhas de conscientização sobre a educação especial. Foram campanhas para a educação de surdos e de pessoas com deficiência visual, movimentos liderados pelas APAEs e pela Sociedade Pestalozzi com a formação de grupos-tarefa para promover a estruturação da Educação Especial no Brasil, culminando com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁰. Este Centro, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tinha como principal finalidade promover a expansão e a melhoria do atendimento aos chamados excepcionais. Mais tarde foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1992, passou a chamar-se Secretaria de Educação Especial¹¹ (SEESP), atuando como órgão específico do então Ministério da Educação e do Desporto (GONÇALVES, 2006).

Segundo Mendes (2000), no início da década de 60, os serviços de ensino oferecidos a pessoas com necessidades educacionais especiais baseavam-se em modalidades segregadoras, com a implantação de classes especiais para pessoas com deficiência intelectual considerada em grau leve nas escolas públicas de ensino regular e de escolas especiais de natureza privada e sem fins lucrativos, para os casos mais graves.

Assim, segundo a mesma autora, pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola pública comum. Para ela, o debate sobre Educação Inclusiva, constitui num fenômeno de retórica assim como foi à integração escolar (MENDES, 2010). Nesse aspecto, salienta:

O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106).

Independentemente dessa discussão, evidencia-se nas últimas décadas do século XX uma gradativa transformação social no tocante às pessoas com necessidades educacionais especiais (ANDRADE, 2009). Em cada momento histórico e educacional, aquele que tem uma deficiência ou necessidade especial foi visto de uma determinada forma. Seja de acordo

¹⁰ O CENESP também desempenhou um importante papel na formação de recursos humanos especializados em diferentes níveis, inclusive, com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, permitindo o desenvolvimento acadêmico e científico na área. (FERREIRA; GLAT, 2003).

¹¹ Hoje denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

com a cultura, pela ausência de informações, seja por crenças e convicções ou religiosidade, o modo de agir em relação as pessoas com deficiência esteve sempre permeado pela discriminação e pelo preconceito (CORRÊA, 2003).

A Educação Especial tem, portanto, sua origem vinculada aos estudos médicos e terapêuticos especializados. Desde então, o ensino voltado para as pessoas com deficiência foi sendo lentamente expandido, a reboque das oportunidades oferecidas a população em geral. Assim, além das instituições que foram criadas, a legislação vem contribuir para delimitar os espaços de atuação e definir os campos de possibilidades de atendimento à pessoa com deficiência.

Na atualidade a legislação que embasa a educação contempla o princípio da inclusão. No entanto, apesar da seguridade legal, ainda verifica-se que ainda estamos vivenciando um processo de transição de paradigmas, transição do paradigma da integração, com resquícios do paradigma da segregação, para o princípio da inclusão. Dessa forma, de acordo com o princípio da inclusão, é fundamental que os alunos não sejam apenas aceitos nas escolas, mas que estas lhes assegurem sua permanência e sua efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, visando ao seu desenvolvimento.

2.3. DEMANDAS DO PARADIGMA DA INCLUSÃO PARA ESCOLA REGULAR

A legislação brasileira determina a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC), defende que o processo seja gradativo e que as escolas que fazem atendimento especializado continuem a existir.

O atendimento especializado inicialmente era centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos, estendendo-se por mais de um século, enraizando concepções e práticas até os dias atuais. Porém hoje há uma nova concepção no que diz respeito ao atendimento especializado. Este se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais oferecidos, de modo a apoiar e complementar as práticas do ensino comum, abandonando-se a ideia de que os serviços especializados se resumem às classes e escolas especiais.

A legislação brasileira prevê, portanto, o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena

participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009), devendo ser realizado no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno e preferencialmente, na própria escola.

A grande polêmica que envolve o assunto do AEE é a formação de professores para este atendimento e a criação de espaços acessíveis a estes alunos nas escolas públicas brasileiras.

A escola constitui um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das competências, possibilitando apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004).

Assim, é nesse espaço que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares que devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Porém, para que isso ocorra a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2004).

Portanto, a escola inclusiva é aquela que: “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p. 7).

Mas para que se torne inclusiva, a escola deve contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. Deste modo, a construção de uma escola inclusiva implicará em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

Assim, segundo Vargas (2009, p. 11), a transformação da escola não constitui “uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e /ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso das escolas públicas, que terá inclusão para todos como consequência”. Portanto, as escolas precisam estar preparadas de antemão, independente de possuir ou não entre seu alunado pessoas com deficiência.

Porém é comum encontrarmos em nossas escolas alunos com deficiência frequentando o ensino regular sem que a escola tenha passado por um processo de adequação de

procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos, adaptação de materiais, acessibilidade arquitetônica, entre outros requisitos básicos.

Além de um bom projeto pedagógico e de adaptações físicas, a escola precisa também oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local.

O atendimento educacional especializado foi criado para dar um suporte para os alunos com deficiência para facilitar o acesso ao currículo. De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Nas escolas de ensino regular o AEE deve acontecer nas chamadas salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Tais salas são projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (MEC, 2007).

Para que a escola seja verdadeiramente inclusiva é preciso que ela tenha um projeto político pedagógico que contemple esta reflexão. De acordo com Mantoan (2005), um bom projeto deve valorizar a cultura, a história e as experiências anteriores, devendo ser também revistas as práticas pedagógicas. Os alunos, com deficiência ou não, precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com o seu tempo e suas condições. Para isso eles precisam de uma mediação pedagógica eficaz.

Todavia, como diz Bueno (2001, p. 17), com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, não se pode deixar de considerar,

que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser

gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “*ad eternum*” para a inclusão [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

Assim, para que a educação inclusiva de fato ocorra, são necessárias mudanças em todos os âmbitos da comunidade escolar, entendendo-se que o professor tem grande participação nessa construção, sendo a sua formação para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, essenciais para a efetivação da inclusão (BRASIL, 2001).

Deste modo, deve-se também repensar o processo de formação de educadores, pois, para atuar em uma escola inclusiva o professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças e a diversidade de todas as crianças. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 31), Artigo 40, “a preparação adequada de todos os profissionais da Educação é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança”.

Portanto, cabe ao professor, “a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural” (PRADO & FREIRE, 2001, p. 5).

Diante disso, Pimenta (2005) salienta que se deve esperar da licenciatura o desenvolvimento nos estudantes de habilidades, atitudes e valores que lhes permitam construir de forma contínua seus saberes-fazer docentes diante dos desafios cotidianos, tendo o ensino como prática social.

Deste modo, cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDB faz referência a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor de classe comum capacitado, com formação adequada, e o professor especializado em educação especial. Assim, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), são considerados professores capacitados aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: 1. perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; 2. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; 3. avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e; 4. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001).

E, professores especializados em educação especial são aqueles que:

Desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (...). (BRASIL, 2001, p. 32)

Desse modo, a formação de professores deve ser compreendida de forma ampla e contextualizada, envolvendo a diversidade e sabendo lidar com ela sem preconceito, discriminação, indiferença. Assim, de acordo com Silveira & Neves (2006, p. 84), a formação profissional deve ser

[...] questão central para a implantação da escola inclusiva. Acima de tudo, a predisposição para perceber o aluno como ser cognoscente e se perceber como peça importante no desenvolvimento do aluno, de forma a corresponsabilizar-se pelas mudanças que urgem ser realizadas no processo educacional, se traduz como uma questão urgente a ser enfrentada no trabalho com os professores.

Dessa forma, a formação do professor mostra-se como fator importante para que a educação inclusiva seja bem sucedida, mas para que isso aconteça não dependerá unicamente do esforço do professor, tampouco de uma atitude isolada da escola. O progresso dessa proposta depende de um conjunto de condições e ações (mudanças) que permitirão que os alunos com necessidades especiais sejam educados em escolas regulares com eficiência e eficácia.

Estas mudanças vão envolver diversas transformações em todo o planejamento pedagógico e a realização de adaptações curriculares pode ser um dos caminhos para ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Adaptações curriculares significam a promoção de modificações necessárias no currículo, envolvendo a sua estrutura (objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação) ou a sua operacionalização/mediação em sala de aula, de modo a atender às especificidades de aprendizagem do aluno. É através desse tipo de procedimento, conforme ressaltam Oliveira; Glat (2003), que a educação inclusiva pode deixar de ser apenas uma filosofia, ideologia ou política para se transformar em ações concretas, em situações reais.

O conceito de currículo é difícil de estabelecer, etimologicamente vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Está associado à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e seu

funcionamento e ao papel que exerce – ou deveria exercer – a partir das perspectivas e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere (BRASIL, 1998).

Portanto a concepção de currículo incluirá desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que o concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCNs (1998), as adaptações curriculares constituem, portanto, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998).

Portanto, pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica (BRASIL, 1998).

No entanto, é válido ressaltar que não basta apenas adaptar o currículo escolar. É necessário que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos alunos com deficiência, mas que se organizem para construir uma escola para todos, que dê conta da diversidade.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia adotada para a realização deste estudo, apresentando o detalhamento metodológico da pesquisa, uma breve caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes, bem como dos instrumentos e técnicas de coleta de dados e de análise de resultados.

3.1. A OPÇÃO PELO ESTUDO EXPLORATÓRIO

A pesquisa realizada apresenta uma abordagem qualitativa caracterizando-se como um estudo descritivo-exploratório que, de acordo com Gil (2009), tem como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno, buscando, conforme Rauen (1999), conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. Num estudo exploratório busca-se descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Tal pesquisa tem por principal finalidade levantar informações, desenvolver, esclarecer e transformar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. É um tipo de pesquisa realizada especialmente quando a temática escolhida é pouco explorada, tornando-se difícil a estabelecer hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2009).

Embora se tenha optado neste estudo por uma abordagem qualitativa, pois o mesmo busca explicar as concepções de gestores e docentes de escolas comuns acerca do processo de inclusão, o uso de questionários como método de recolha dos dados requereu o tratamento estatístico, portanto quantitativo, de alguns dados.

Cabe ao pesquisador, considerando-se seu objeto de pesquisa, a escolha do método e técnicas que darão suporte as coletas e análise dos dados. No que se refere as principais técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa para coleta de dados, Chizzotti (2001) traz: observação direta, entrevista dirigida, sondagem, aplicação de questionários e outras.

Nesta investigação optou-se pelo uso de questionário como técnica de recolha dos dados. Esse tipo de abordagem pode ser empregado na pesquisa em algumas situações, dentre elas, quando se tem um instrumento de medida utilizável e válido (LEOPARDI, 2002).

Assim sendo, os procedimentos metodológicos da referida pesquisa ocorreram em quatro etapas. Na primeira etapa, para a construção de um referencial teórico, foi realizada uma revisão bibliográfica que, segundo Figueiredo & Souza (2011), é de grande importância,

pois além de demonstrar o conhecimento sobre a literatura, possibilita ao orientador avaliar o projeto quanto à sua relevância na produção de conhecimento. Desse modo, o referencial teórico serve como base para a “interpretação do significado dos dados e fatos colhidos através da pesquisa”.

Num segundo momento, realizou-se a coleta de dados junto a quatro¹² instituições de ensino que representam uma amostra das escolas de Ensino Médio de Cruz das Almas-BA. Para seleção destas quatro escolas foram utilizados como critérios: a) instituições que oferecem o nível médio de ensino; b) interesse/disposição em participar da pesquisa.

Foi utilizada como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários (**APÊNDICES A e B**), buscando dados referentes a concepção de professores e diretores de escolas do Ensino Médio do município de Cruz das Almas, Bahia sobre educação inclusiva e às condições da escola frente à proposta da inclusão. Segundo Gil (2009, p. 121) o questionário é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O levantamento de dados através de questionários é formato básico de trabalhos nas pesquisas descritivas. Consiste basicamente em elaborar “uma série de perguntas ordenadas que traduzam os objetivos específicos da pesquisa em itens redigidos de forma clara e precisa tendo como base o problema formulado ou hipótese levantada” (FIGUEIREDO e SOUZA 2011).

De acordo com Gil (2009), o questionário apresenta uma série de vantagens, dentre elas: atinge grande número de pessoas, mesmo que estas estejam numa área geográfica muito extensa, já que pode ser enviado pelo correio; garante o anonimato dos sujeitos da pesquisa; flexibilidade para que os participantes respondam no momento que julgarem mais convenientes; garante que o pesquisador não exerça influencia com sua opinião nas respostas dos participantes.

No entanto, o autor supracitado relata algumas limitações que essa técnica apresenta dentre as quais: exclui pessoas que não sabem ler e escrever; impede que dúvidas sejam sanadas, já que o pesquisador não está presente quando o questionário é respondido; não

¹² Centro Educacional Cruzalmense, Colégio Estadual Alberto Torres (atual Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo II Alberto Torres), Colégio Estadual Dr. Lauro Passos e o Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida.

oferece garantia na devolução do mesmo devidamente respondido; envolve número limitado de questionamentos; pode proporcionar resultados não confiáveis devido ao caráter objetivo de suas questões, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado (GIL, 2009).

Os questionários elaborados para realização desta pesquisa foram compostos por questões diversificadas, dentre elas, as questões fechadas nas quais são fornecidas múltiplas possibilidades de escolha de respostas ao entrevistado, o que facilita a resposta e a tabulação dos dados por serem objetivas (FIGUEIREDO e SOUZA, 2011). Os questionários apresentam também questões abertas, as quais solicitam a justificativa/explicação para as opções escolhidas nas respostas fechadas.

Contem também questões dicotômicas, onde a pessoa escolhe a resposta num conjunto de duas opções, por exemplo “sim” ou “não”. Segundo Mattar (1996) dentre as vantagens deste tipo de questões cita-se que elas são de rápido preenchimento, fácil tabulação e análise dos dados, como desvantagens pode ser citada a ocorrência de erros sistemáticos, caso o respondente não concorde com as duas opções de respostas, ele pode optar por uma das alternativas, mesmo não sendo a sua opinião ou por não responder a questão. Outro tipo de questões utilizadas são as questões encadeadas ou dependentes onde a segunda resposta está relacionada a resposta da primeira.

Dessa forma, concorda-se com Gil (2009) que a elaboração de um questionário requer uma série de cuidados, tais como a determinação da forma do conteúdo das questões, da quantidade e ordenação das mesmas em linguagem acessível para que sejam entendidas com facilidade.

Os questionários foram entregues aos diretores e professores de biologia após o preenchimento do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, sendo estes, respondidos e devolvidos posteriormente. O percentual de retorno dos questionários preenchidos e devolvidos foi de 83,4%, representando 12 dos 16 entregues, somando-se todas as escolas participantes.

Na terceira etapa da investigação foi feito o tratamento dos dados e a seguir foi realizada a última etapa da pesquisa, que envolveu a apresentação dos dados e análise dos resultados.

Assim, o presente trabalho, apresenta um caráter exploratório sobre a temática educação inclusiva, adotando a metodologia qualitativa, que valoriza a busca do significado e da interpretação, visando gerar conhecimentos aplicados a um contexto particular.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INVESTIGADOS

A presente pesquisa foi desenvolvida em 4 (quatro) escolas públicas de Ensino Médio localizadas na zona urbana do município de Cruz das Almas, Bahia (QUADRO 3.1).

Quadro 3.1. Caracterização das escolas investigadas.

COLÉGIO	REDE	LOCALIZAÇÃO	TOTAL DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO	TOTAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO
Escola A	Estadual	Centro	510	Sem dados
Escola B	Estadual	Centro	470	1
Escola C	Estadual	Centro	423	Sem dados
Escola D	Municipal	Centro	395	Sem dados

Fonte: Dados da pesquisa

O Colégio “A” está localizado no centro da cidade e, no ano letivo de 2012, possuía 510 alunos matriculados no Ensino Médio distribuídos nos três turnos de funcionamento. No entanto, não há dados oficiais quanto ao número de alunos com deficiência.

O Colégio “B”, também localizado no centro da cidade, possuía no ano letivo de 2012 cerca de 470 alunos matriculados no Ensino Médio, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Esta escola registrava a matrícula de um aluno com deficiência.

O Colégio “C”, localizado no centro, possuía no ano letivo 2012 um total de 423 alunos matriculados no Ensino Médio. Em seus registros não há dados oficiais no que se refere ao número de alunos com deficiência.

Por fim a instituição “D” localizada no centro, pertence à rede municipal de ensino e possuía no ano letivo de 2012 um total de 395 alunos matriculados no Ensino Médio. No entanto, não havia dados oficiais quanto ao número de alunos com deficiência matriculados.

Observa-se que em apenas uma instituição encontrou-se dados de matrícula de alunos com deficiência no Ensino Médio, representando na escola encontrada, 0,2% do total de matrículas neste nível de ensino. Isso pode suscitar algumas questões: Onde estão estudando os adolescentes e jovens com deficiência no município de Cruz das Almas? O baixo número de matrículas no Ensino Médio é provocado pelo alto índice de reprovação no Ensino Fundamental?

3.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram deste estudo oito professores de Biologia e quatro gestores atuantes nas escolas anteriormente caracterizadas. O recorte no universo de docentes que definiu a opção pelos professores de Biologia se deu devido ao fato de que se constituía interesse da pesquisadora conhecer a concepção dos professores desta área, tendo em vista ser esta sua formação inicial.

Os professores pesquisados possuíam faixa etária entre 29 e 54 anos, sendo a maioria (sete) do sexo feminino. Quanto à formação profissional dos mesmos, todos eles apresentavam formação superior, sendo: 50% (quatro) em Ciências Biológicas, sendo dois com licenciatura (25%) (FIGURA 3.1). Todos os participantes informaram lecionar Biologia, juntamente com outras disciplinas como ciências e química.

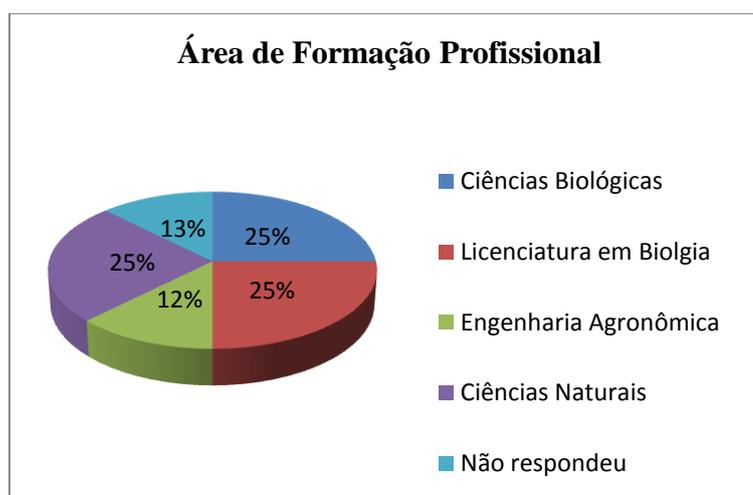


Figura 3.1 – Área de formação profissional dos professores investigados.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2012.

No que se refere ao tempo de exercício profissional, todos os participantes apresentaram um período mínimo de experiência de cinco anos de atuação na área. 37%, isto é, três docentes, apresentaram tempo de atuação entre 15 e 20 anos. No entanto, metade dos docentes investigados, quatro, encontrava-se na faixa entre 5 a 15 anos de trabalho na profissão (FIGURA 3.2).

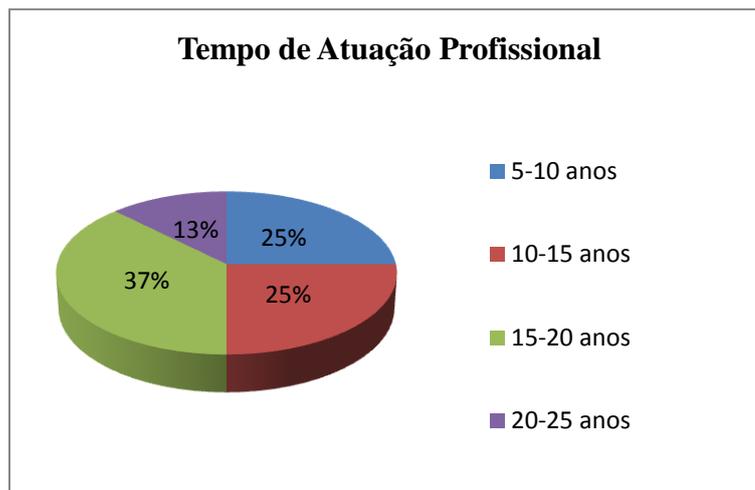


Figura 3.2 – Tempo de atuação profissional dos professores.
 Fonte: Dados coletados pela autora – Cruz das Almas-BA.

Este perfil permite, portanto, a inferência inicial de que embora a totalidade de professores investigados apresentem formação em nível superior, apenas 25% dos docentes têm formação específica em Licenciatura em Biologia. Diante disso é possível questionar se os demais professores se encontram preparados para atuação no campo educacional, principalmente com estudantes com deficiência, uma vez que se espera dos profissionais egressos dos cursos de licenciatura, conforme prevê o inciso III do Artigo 59 da LDB nº 9.394/96, uma formação voltada para lidar com a diversidade.

No que se refere à experiência prévia dos professores com a inclusão e sobre a formação continuada para atuação com alunos com deficiência, 75% dos professores (seis) alegaram não ter participado de cursos desta natureza. Já os dados referentes à experiência com alunos com deficiência, 62% dos professores (cinco) disseram não ter esse alunado.

Quanto aos diretores que participaram da pesquisa, 75% (três) eram sexo feminino e apenas um (25%) do sexo masculino. Os diretores apresentaram faixa etária entre 41 a 49 anos. Com relação à formação profissional, todos possuíam formação acadêmica superior, sendo que 75% (três) apresentavam especialização.

No que se refere à experiência com inclusão e formação para atuação com alunos com deficiência, somente um profissional (25%) afirmou ter participado de cursos e eventos sobre a inclusão escolar, porém não informou o período em que tal evento foi realizado. Esse resultado torna-se preocupante, tendo em vista, a realidade atual da educação na perspectiva inclusiva, que demanda o preparo de todos os atores que permeiam o cenário educacional, que inclui: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive, como forma de prepará-los para situações que exijam ações, atitudes e competências que lhes

permitam agir de maneira responsável e eficiente frente à realidade que lhes é apresentada, implicando em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

4. INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DIRETORES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados recolhidos durante a investigação. Para fins de análise o capítulo será dividido em duas partes que tratarão sobre a concepção de gestores e de docentes. Na discussão dos dados recolhidos entre os gestores foram levantadas três categorias, sendo concepção sobre inclusão, dificuldades da escola para assegurar a inclusão e ações da escola para favorecer a inclusão. Por sua vez para análise dos resultados apresentados pelos professores foram utilizadas as mesmas categorias, acrescentando-se as mudanças na prática docente para assegurar a inclusão.

4.1. DIRETORES - CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1.1. CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO

A primeira categoria analisada a partir do questionário refere-se ao questionamento levantado junto aos gestores sobre seu posicionamento no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Dos diretores participantes 75% (três) responderam de forma afirmativa em concordância com a inclusão argumentando que:

“Porque todos devem ter oportunidades iguais” (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola C)

“Desde que haja preparo de toda equipe da U.E oferecido pelo governo” (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola D)

“É necessário uma orientação e formação para os profissionais” (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola B)

Apenas um (25%) dos diretores indicou não ser favorável à inclusão

“Porque o Estado não dá condição, quer que inclua, mas não capacita o pessoal” (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola A).

Fica evidente nas falas de três diretores, independente de ser favorável ou não a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, uma ressalva referente à formação dos profissionais que atuam na escola para que o processo inclusivo aconteça e seja bem sucedido. Ao pesquisar sobre a temática, Michels (2006, p. 412) constata que “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos”. No entanto, é válido ressaltar que não é apenas esse grupo de profissional que precisa ser ou estar preparado para que a escola esteja apta a receber alunos com deficiência. É necessária uma mobilização conjunta de toda comunidade escolar indo desde a solicitação de formação de ‘pessoal’ até aspectos que envolvem estrutura da unidade escolar, material pedagógico, seu currículo, entre outros.

Percebe-se que os diretores expressaram em suas falas a necessidade de capacitação, orientação e apoio ressaltando o papel por parte do Estado para que a inclusão escolar seja possível. Assim, estes resultados tornam-se pertinentes visto que a realidade desse processo vai além de simplesmente matricular alunos com deficiência nas escolas regulares, pois, apesar de a educação inclusiva ser hoje, de acordo com Glat (2007, p.188) “[...] política educacional garantida pela legislação em nível federal, estadual e municipal”, caberá aos órgãos governamentais e demais instituições garantirem sua implementação de forma satisfatória, considerando o contexto e as peculiaridades locais. Deste modo, a inclusão prevê intervenções decisivas e afirmativas no processo de desenvolvimento do sujeito ao mesmo tempo em que exige o reajuste da sua realidade social.

Verifica-se que apenas em uma das falas se é favorável à inclusão levando-se em conta o direito de oportunidades para todas as pessoas. Isso é evidenciado na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948, Artigo XXVI) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988, Artigo 205) que reconhecem que a educação é um direito de todos indistintamente. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), garantem atendimento educacional a todas as pessoas, inclusive àquelas com necessidades educacionais especiais.

4.1.2. DIFICULDADES DA ESCOLA PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO

Na Tabela 4.1 estão presentes as frequências de categorias segundo as verbalizações dos diretores em relação às dificuldades encontradas na operacionalização da inclusão escolar. As principais dificuldades apontadas foram barreiras arquitetônicas, de comunicação e a falta de formação dos funcionários, apontadas três vezes cada uma.

Tabela 4.1. Distribuição das categorias de respostas diretores sobre as dificuldades encontradas no processo inclusivo.

Categorias	Frequência
Nenhuma dificuldade	1
Barreiras arquitetônicas (instalações, equipamentos, mobiliários, etc.)	3
Barreiras na comunicação (inexistência de Libras ou Braille)	3
Falta de formação dos funcionários	3
Outras	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Quanto às barreiras citadas como dificuldades, a Lei preconiza que os sistemas de ensino devem criar as condições de acesso aos espaços, aos recursos didático-pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (MEC, 2007). A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (MEC/SEESP, 2007).

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, portanto, é comum encontrar nestas, alunos com deficiência frequentando o ensino regular, sem que a escola tenha passado por um processo de adequação de procedimentos didáticos, adaptação de materiais, construção de rampas para pessoas com deficiência física, entre outros requisitos básicos.

Nesse sentido, um item do questionário investigou se os participantes já tinham acompanhado ou presenciado algum processo de inclusão de alunos na escola que trabalham e

de como avaliam essa experiência, três deles indicou de forma afirmativa, sendo que um avaliou como parcialmente mal sucedido, como se verifica na transcrição abaixo.

“Pelo fato de os professores não terem um curso específico para agir com a inclusão, alguns resistem em colaborar”. (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola D)

O trecho acima expressa a ideia de que a formação do professor é o fator-chave para que o processo inclusivo seja bem sucedido. Apesar de se reconhecer que para atuar uma escola inclusiva o professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças e a diversidade de todas as crianças como está ressaltada no artigo 40 da Declaração de Salamanca (1994), essa formação deve estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de outros profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional para que essas mudanças sejam concretizadas.

Dois dos gestores participantes da pesquisa (50%) avaliaram esse processo de inclusão como sendo, mal sucedido, pois:

“Não há investimento da rede estadual para inclusão de alunos com deficiência”. (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola B)

Aqui fica evidente na fala do diretor a ausência de oferta de cursos e outros investimentos pelos órgãos administrativos regionais, indicando que se faz necessária a sua realização para que todos os envolvidos no processo inclusivo tenham condições de desenvolver um trabalho adequado às necessidades desse alunado, tornando o processo inclusivo bem sucedido. No entanto, é válido ressaltar que o fato da falta de investimento nesse aspecto não impede que esses sujeitos invistam em sua formação e na transformação dessa realidade.

Em outra fala observa-se que o diretor justifica o insucesso no processo inclusão atribuindo ao movimento grevista ocorrido no período em que a pesquisa foi desenvolvida.

“Porque o aluno não conseguiu permanecer na escola. Acho que por conta da greve”. (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao gestor da Escola A)

Diante dessa premissa, não fica evidente se esse aluno desistiu de estudar devido aos dias em que a escola não funcionou ou se a mesma não conseguiu trabalhar de modo que esse aluno, como os outros muitos, permanecesse na escola.

No que se refere à existência de alunos com deficiência nas escolas, segundo os dados do questionário aplicado a docentes e gestores, todas apresentam esse alunado, sendo a deficiência física o tipo de deficiência mencionada com mais frequência. No entanto, estes dados levantados nos questionários tornam-se controversos quando comparados aos exibidos anteriormente no Quadro 3.1, oferecidos pela própria instituição, onde apenas uma das escolas diz ter alunos matriculados com deficiência.

Diante disso, levando-se em conta as respostas anteriores, referente ao processo de inclusão, que como foi visto, foi considerado mal sucedido, pode-se inferir que estes alunos foram apenas matriculados nessas instituições, porém sem que as mesmas conseguissem pôr em prática as demandas que a escola inclusiva requer.

Assim, é importante ressaltar que esse processo de inclusão não se configura apenas na inserção do aluno com deficiência na classe regular, mas “significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC /SEESP, 2001).

4.1.3. AÇÕES DA ESCOLA PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO

Nesse contexto, quando questionados sobre o que a escola tem feito para favorecer a inclusão, todos os diretores apontaram modificações referentes à estrutura física como instalações de rampas e sanitários acessíveis, o que contraria a afirmação referente ao item (Tabela 4.1), que questiona as principais dificuldades das escolas para assegurar a inclusão.

No entanto, esses resultados mostram-se satisfatórios por um lado, pois sugerem que essas instituições buscam eliminar algumas dificuldades que dificultam a inclusão, conforme mencionado na questão anterior, por outro, no entanto, é válido ressaltar que mudanças apenas neste âmbito, por si só, não assegurarão a inclusão, pois, incluir requer mais que adequações na estrutura física, a desconstrução de barreiras atitudinais, físicas e curriculares também é necessária para receber e atender a todas as pessoas, aceitando suas diferenças e oferecendo oportunidades diferenciadas de participação social e aprendizagem de acordo com suas necessidades (FONTES, 2007).

A respeito da frequência em que a temática ‘inclusão’ é abordada na escola, 75% (três diretores) disseram que isso ocorre sempre e apenas um deles (25%) disse que é mencionada em outras ocasiões “quando *surge a situação*”. Esta resposta não fica muito clara, pois se pode inferir que essa “situação” signifique que se um aluno com deficiência for matriculado na escola aí sim se aborda a temática ou por outro lado, aborda-se quando o assunto é mencionado.

Diante disso, os resultados apresentados mostram a necessidade de adequações nas escolas de modo a favorecer a inclusão de pessoas com deficiência. Essas mudanças devem envolver adequação arquitetônica, formação do pessoal, aquisição de recursos didáticos específicos etc. Tais mudanças devem acontecer de modo contínuo devido a grande importância que a escola apresenta, constituindo-se como um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, possibilitando apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004, p. 8).

A escola inclusiva é aquela que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p. 9).

Portanto, para que haja essa transformação nas escolas e estas se tornem de fato inclusivas, é necessário que as mesmas reconheçam seu papel na busca de tornar a escola um ambiente desprovido de discriminações, criando condições para a atuação do professor, por meio de mudanças que envolvem “capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros” (SOUZA, 2005, p. 98).

Diante desse contexto, no que se refere às escolas pesquisadas, apesar de os diretores afirmarem que abordam a temática educação inclusiva, nenhuma delas promove ou promoveu alguma formação sobre inclusão na escola, sejam palestras, seminário, grupos de estudo ou afins, constituindo assim, numa situação conflitante e contraditória, pois ao mesmo tempo que dizem abordar a temática, demonstram que isto não é feito.

No que se refere aos diretores, é válido ressaltar seu papel na busca de uma escola inclusiva onde este necessita ter uma liderança ativa, buscando apoiar o professor, investindo em sua qualificação e favorecendo a relação entre escola e comunidade (SAGE, 1999; REIS, 2000), num processo de colaboração para concretizar a construção do projeto inclusivo.

4.2. PROFESSORES – CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.2.1. CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO

A primeira categoria analisada a partir do questionário refere-se ao questionamento levantado junto aos professores sobre seu posicionamento no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na escola regular. 62% (cinco) responderam ser favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, desde que a escola dê suporte e preparo para os mesmos. Estas afirmações estão presentes em algumas respostas dadas:

“Sim, mas para que isso ocorra é importante que a escola esteja preparada para receber esses alunos, investindo-se na qualificação de profissionais, na infraestrutura, oferecendo uma educação que favoreça seu crescimento e sua autoestima”. (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao professor da Escola B).

“Sim, todos tem direito a educação de forma igual e justa. No entanto, ainda não temos estrutura disponível nem formação adequada para atendermos de forma correta esses alunos”. (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao professor da Escola C).

“Não, para trabalhar com a inclusão é preciso que o profissional tenha uma formação para voltada para tal”. (Trecho de resposta ao questionário aplicado ao professor da Escola A).

Percebe-se nas falas acima que apesar dos dois primeiros professores citados serem favoráveis à inclusão na escola regular, mostram que estão cientes da falta de preparo dos profissionais da educação para isso, além da ausência de estrutura adequada. Este argumento da necessidade formativa é também utilizado pelo professor que diz não concordar com a inclusão.

Sobre isso, Mittler (2003) afirma que

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

É possível perceber que a maioria dos professores vê a educação como um direito de todos, independente de sua deficiência, como pode ser verificado em umas das falas:

“Sim. Todos tem direito a educação de forma igual e justa [...]”.
(Trecho de resposta ao questionário aplicado ao professor da Escola C).

“Sim, porque mesmo existindo a “deficiência” (não gosto deste termo), todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma”
(Trecho de resposta ao questionário aplicado ao professor da Escola D).

Sobre isso, assim como já foi referenciado anteriormente, cabe ressaltar, que as falas desses professores condizem com o que trazem documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (1996), que ressaltam a educação como direito de todos.

Para Mendes (2002):

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

Em suma, é possível dizer que o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana (SASSAKI, 1997). De acordo com Carvalho (2004), a educação inclusiva visa à universalização da educação de qualidade para todos. Assim, a escola inclusiva busca uma mudança do modelo tradicional de educação, para um novo modelo em que os alunos com necessidades educacionais especiais são incluídos nas turmas ditas "normais" ou no ensino regular (JESUS & MARTIN, 2008).

Portanto, para que todos os alunos – com deficiência ou não, sejam de fato incluídos no cotidiano escolar, é necessário quebrar barreiras que vão desde as adaptações físicas e curriculares, até atitudinais para que assim possa receber e atender a TODOS, aceitando suas diferenças, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem e de participação social de acordo com suas necessidades.

4.2.2. DIFICULDADES DA ESCOLA PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO

Quando questionados se a escola promoveu ou promove alguma formação sobre inclusão, todos os professores (oito) afirmaram nunca terem participado de cursos de formação ou capacitação direcionada pela rede ou pela escola. Diante desses resultados, pode-se inferir que apesar da “presença” de alunos com deficiência nessas instituições e de quão atual e presente seja a discussão em torno da educação inclusiva e com ela a formação para a diversidade, tais instituições de ensino parecem isentar-se de seu papel na facilitação da inclusão, o qual inclui, dentre outros, a promoção e oferta de cursos que busquem tanto o favorecimento de acessibilidade ao currículo, quanto às modificações no planejamento pedagógico para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. É através desse tipo de procedimento, conforme ressaltam Oliveira e Glat (2003), que a educação inclusiva pode deixar de ser apenas uma filosofia, ideologia ou política para se transformar em ações concretas em situações reais.

De nada adianta apenas matricular alunos com deficiência nas escolas regulares, é necessário que a escola mude e essa mudança deve ocorrer em todos os aspectos. Assim, é papel da escola inclusiva promover transformações em todo seu contexto: “transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico” (SEESP/MEC, 2004).

Diante dessa premissa, foi avaliada também por meio do questionário a percepção dos professores quanto às dificuldades encontradas na escola para assegurar a inclusão e o que a esta tem feito para favorecer esse processo. A tabela 4.2, traz as frequências de categorias segundo as verbalizações dos professores em relação às dificuldades encontradas. As dificuldades apontadas foram: barreiras arquitetônicas; barreiras na comunicação e ausência de formação continuada dos funcionários.

Tabela 4.2. Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre as dificuldades encontradas no processo inclusivo.

Categorias	Frequência
Nenhuma dificuldade	-
Barreiras arquitetônicas (instalações, equipamentos, mobiliários, etc.)	3
Barreiras na comunicação (inexistência de Libras ou Braille)	2
Falta de formação dos funcionários	3
Outras	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Observa-se que a fala dos professores coincide com as dificuldades apresentadas pelos gestores escolares, sendo indicador que a escola precisa mudar tanto no aspecto de infraestrutura arquitetônica quanto no processo de promoção de formação dos seus profissionais e, por fim na disponibilização de recursos e serviços para acessibilidade comunicacional.

4.2.3. AÇÕES DA ESCOLA PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO

No que se refere às mudanças feitas pela escola (Tabela 4.3), foram apontadas pelos professores, a construção de rampas (mencionado por um professor) e sanitários acessíveis (mencionado por quatro). Três professores não reponderam a esta questão proposta.

Tabela 4.3. Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre as mudanças feitas pela escola para assegurar a inclusão.

Categorias	Frequência
Nada	-
Orientação ou formação para trabalhar com pessoas com deficiência	-
Interpretes em Libras	-
Adaptação curricular	-
Promoção de cursos sobre inclusão	-
Material didático adaptado (Braille, letras ampliadas, alto relevo, etc.)	-
Estrutura física acessível	-
Rampas	1
Pistas táteis	-
Sanitários acessíveis	4
Sinalizadores táteis	-
Outros	-
Não respondeu	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Observa-se que as poucas mudanças empreendidas pelas escolas em direção à promoção da inclusão ainda dizem respeito a questões de ordem arquitetônica. Isso revela a escassa predisposição da comunidade escolar para buscar promover mudanças que alcancem as práticas pedagógicas e as atitudes.

Sobre essa temática, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que todos têm direito a educação de qualidade capaz de atender suas necessidades, cabendo à escola, adaptar suas estruturas para atender a suas necessidades. No entanto, para que a escola torne-se acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer deficiência são necessárias adaptações que,

“[...] não se limitam a aspectos físicos – como o ambiente arquitetônico, os recursos didático-pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas – nem aos aspectos educacionais – como o currículo, os objetivos instrucionais e a avaliação. Mais do que essas adaptações, sem dúvida necessárias, são essenciais as mudanças que precisam ocorrer no meio social, representado principalmente pelos diretores, professores, alunos e famílias desses alunos. Todos precisam estar disponíveis para enfrentarem juntos o desafio da convivência na diversidade”. (OMOTE, 2004).

Assim, para que essas escolas favoreçam a inclusão de maneira efetiva, são necessárias adaptações variadas, que vão desde modificações em sua estrutura física, passando pelo fornecimento de recursos e apoios especializados e, principalmente, por mudanças atitudinais de toda a comunidade escolar.

Em suma, a inclusão é muito mais do que ter rampas ou banheiros adaptados. Ela constitui o meio pelo qual os que são discriminados, seja pela deficiência ou não, possam ocupar o seu lugar na sociedade e proporciona a todos, o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade.

Nesse aspecto, Mittler (2003, p. 35) afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Portanto, estas e todas as escolas somente poderão ser tidas inclusivas quando objetivarem “favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” (SEESP/MEC, 2004, p. 7), de modo que não seja apenas garantida a sua matrícula numa sala regular, ignorando suas especificidades, mas que lhe seja assegurado o suporte pedagógico necessário.

Contudo, Lacerda (2007, p. 261) alerta para problemas encontrados no processo de inclusão educacional brasileira alegando que,

[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Assim, diante disso, pode-se inferir que essas escolas não devem de todo ser responsabilizadas, pois é necessário pensar que para que inclusão se efetue não basta estar garantida na legislação. É preciso também assegurar políticas públicas que promovam esta inclusão e isso requer desejo político. Portanto a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e da vivência de um novo paradigma que não pode ser feita apenas com recomendações técnicas, mas com reflexões dos professores, direções, pais, alunos e comunidade.

4.2.4. MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO

Para que a educação inclusiva de fato ocorra são necessárias mudanças em todos os âmbitos da comunidade escolar, entendendo-se que o professor tem grande participação nessa construção. A sua formação para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão (BRASIL, 2001).

Deste modo, deve-se também repensar o processo de formação de educadores, pois, para atuar em uma escola inclusiva, o professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças e a diversidade de todas as crianças. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), Artigo 40, “a preparação adequada de todos os profissionais da Educação é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança”.

Nesse contexto, quando os professores foram questionados se já participaram de algum curso de formação continuada sobre educação inclusiva, 75% deles responderam de forma negativa. Dos que responderam de forma afirmativa, dois no total (25%), relataram a participação em cursos referentes a “Libras” e “Deficiência mental”.

Assim, os resultados obtidos nesta pesquisa, mostram-se preocupantes, visto que a formação continuada do professor para educação inclusiva apresenta-se como um dos fatores essenciais para que a inclusão efetiva torne-se possível. Cabe ao professor a capacidade de analisar, “a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilitem ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural” (PRADO & FREIRE, 2001, p. 5).

A Declaração de Salamanca (1994), no item que trata das estruturas de ação, cita como fator chave para o progresso no estabelecimento das escolas inclusivas, o recrutamento e formação e educadores:

O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.

No entanto, não basta apenas o professor ter formação, torna-se necessário que a escola esteja disposta a vencer suas barreiras frente a educação inclusiva, juntamente com

toda comunidade escolar que deverá estar aberta às mudanças na busca de avanços nesse processo.

Sobre isso, Glat & Blanco (2007, p. 18) ressaltam que “implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma como um todo”.

Desse modo, a formação de professores deve ser compreendida de forma ampla e contextualizada, envolvendo a diversidade para que possa lidar com ela sem preconceito, discriminação, indiferença. Assim, a formação do professor vai além de informar e repassar conceitos, ela deve propor um novo modo de educar com vista a alterar sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando (ALMEIDA, 2007).

Portanto, para que uma escola se torne inclusiva não dependerá unicamente do esforço do professor, tampouco de uma atitude isolada da escola. O progresso dessa proposta depende de um conjunto de condições e ações (mudanças) que permitirão que os alunos com necessidades especiais sejam educados em escolas regulares com eficiência e eficácia.

Nesse sentido, no item do questionário que investigou se os professores têm alunos com deficiência (FIGURA 4.1), verificou-se que 63% (cinco) professores disseram não possuir esse alunado. Foram apontadas pelos professores que possuem alunos com deficiência, o autismo, a deficiência física e a deficiência intelectual dentre os tipos de deficiências exemplificadas no questionário, sendo o autismo apontado na opção ‘outras’. Com base nesses resultados, cabe ressaltar que da mesma forma que ocorre com os diretores, os dados aqui apresentados tornam-se controversos quando comparados aos exibidos anteriormente no Quadro 3.1, onde apenas uma das escolas diz ter alunos com deficiência matriculados. Essa divergência pode estar atribuída há falta de informação da gestão das escolas com relação ao número de alunos com deficiência, uma vez que a maioria delas não apresenta esse levantamento oficial e, talvez, por uma possível falta de comunicação entre este (gestão) e os docentes.

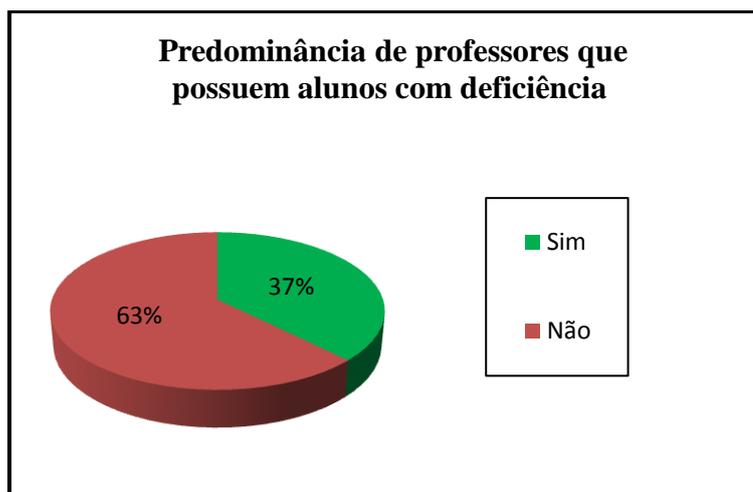


Figura 4.1 – Porcentagem dos professores que possuem alunos com deficiência.
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Ao se questionar aos professores que possuem alunos com deficiência quanto às mudanças que têm feito na sua prática educativa para favorecer a inclusão, verificou-se que todos disseram dar atenção individualizada a estes alunos, optando-se também por metodologias diferenciadas (Tabela 4.4).

Tabela 4.4. Distribuição das categorias de respostas dos professores sobre as mudanças feitas na prática docente para assegurar a inclusão.

Categorias	Frequência
Nada	-
Atenção individualizada	2
Avaliação diferenciada	-
Metodologias diferenciadas	2
Recursos didáticos adaptados	-
Adaptações curriculares (alterações no conteúdo/ objetivo/ tempo de ensino, etc.)	-
Outro	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Sobre isso, Beyer (2006) salienta que há um grupo de alunos que, por apresentarem algumas necessidades diferenciadas, demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Assim, é necessário um novo olhar do professor em sua prática pedagógica na busca de se adequar para melhor atender os diversos tipos de alunos, dentre eles, os com deficiência. Nesse contexto, Pimenta (2005 *apud* FERNANDES, 2011, p. 6), salienta que “se deve esperar das licenciaturas, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos

estudantes construïrem continuamente seus saberes-fazeres docentes diante dos desafios do cotidiano, tendo o ensino como prática social” que priorize, assim, uma formação eficiente em educação inclusiva.

No entanto, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais dependerá além da boa prática ou formação do professor, de uma atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos, ‘incluídos’, a família, a comunidade, fatores socioeconômicos e também socioculturais.

É válido ressaltar que o professor por si só não conseguirá tornar a escola inclusiva, é necessário antes disso, a ação conjunta de toda comunidade escolar. A escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, por meio de estudo investigativo, avaliou as concepções de gestores escolares e professores de Biologia de quatro escolas públicas de Ensino Médio em Cruz das Almas, buscando reunir dados que possam contribuir para construção de projetos que visem a inclusão, permanência e adequação dessas escolas para o acolhimento de alunos com deficiência.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos. Nesse sentido, foi possível investigar a concepção de gestores e professores de biologia sobre a organização da escola pública para o trabalho de inclusão de pessoas com deficiência; identificar as dificuldades apresentadas pela escola para implementação da inclusão e; refletir/discutir as adequações feitas pela escola para a garantia da inclusão.

Assim, os principais resultados indicaram a necessidade de formação continuada, não só para diretores e professores, mas também para toda comunidade escolar, e ainda a importância de se desenvolverem estratégias de acessibilidade em todas as instituições pesquisadas. O discurso da maioria dos participantes evidencia uma posição favorável à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, no entanto, ressaltam a necessidade de profundas transformações que vão desde a adequação da escola, com subsídios básicos, até a sua própria formação que demanda apoio dos órgãos públicos, para que assim haja mudança no sistema de ensino vigente.

Ao se analisarem as principais dificuldades encontradas nas escolas para garantir a inclusão, pôde-se perceber que a falta de estruturação da escola – física e metodológica, são apontadas pela maioria dos gestores e professores. Em contrapartida, fica evidente também, que embora modesta, as mudanças nesse sentido estão sendo realizadas no intuito de eliminar as dificuldades que impedem a inclusão. A respeito das informações referentes à quantidade de alunos com deficiência matriculados nessas escolas, percebem-se dados controversos e descontraídos com relação aos dados obtidos com os dois grupos de sujeitos participantes, uma vez que, de forma geral, não há um levantamento oficial desse alunado.

Embora se reconheça a relevância dos resultados encontrados nesse trabalho, persistiram algumas limitações: o número reduzido de professores; a limitação que o instrumento utilizado se mostrou em alguns questionamentos, o que poderia resultar em contribuições importantes e; a falta de uma pesquisa sobre o histórico das experiências de atendimento aos alunos com deficiência nas instituições. Essa investigação possibilitaria

parâmetros para uma melhor avaliação, pela comunidade escolar, do processo de educação inclusiva por ela vivenciado. Portanto, com essas informações, pode-se perceber que são necessárias algumas mudanças no sistema educacional vigente para que assim sejam garantidos os objetivos da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar”. Anped, 2007.

ANDRADE, L. D. **Concepções sobre Educação Inclusiva em uma escola regular da rede federal em Minas Gerais.** Cuiabá-MT, 2009. 114f. (Trabalho de conclusão de curso de especialização em educação profissional e tecnológica inclusiva) - Instituto Federal de Mato Grosso, IFMT, Brasil.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho.** Ano XI, nº 21, pp. 160-176. Brasília: LTR Editora Ltda., 2001.

_____, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação – citações em documentos – apresentação:** NBR 10520. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **Informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito - apresentação:** NBR 6024. Rio de Janeiro, maio 2003.

_____. Informação e documentação – referências - elaboração: NBR 6023. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **Informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação:** NBR 14724. 2.ed. Rio de Janeiro, dez. 2005.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **Ensaios pedagógicos.** Ministério da Educação e Cultura/MEC. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 25 out. 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, nº 9.394/96. Brasília, DF, Senado Federal, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental** – Deficiência visual – vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, Brasília, 2001. 79 p.

_____. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; Maria Salete Fábio Aranha (org.). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

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

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba. UNIMEP, v 3 nº 5, p 7 – 25, 1999.

_____, J.G.S.. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n.54, (pp.21-7). São Paulo: Memnon, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORRÊA, M. Â. M. **Educação especial**: v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

ENUNO, S. R. F. Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.

FERNANDES, I. O. A formação de professores na UEFS e a atuação com pessoas que tem deficiência: um estudo de propostas curriculares. In: **III Congresso Baiano de Educação Inclusiva: Práticas, Formação e Lugares**. I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva, SALVADOR BAHIA, 2011.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto da municipalização. In.: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTES, R. de S. **A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência**. Rio de Janeiro, 2007. 210f. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – 2 reimp. – São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. Publicado em: **Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã**. UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349.

_____, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

_____. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. pp. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GONÇALVES, M. A. **Educação musical e inclusão escolar: uma aproximação teórica**, 2006. Monografia (Curso de Licenciatura Plena de Educação Artística com Habilitação em Música), *Instituto Villa-Lobos*, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

JANNUZZI, G.S. de M. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____, G. S. de M.. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2 ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 234 p.

JESUS, S. N. de; MARTIN, M. H. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/praticaseducativas.htm> Acesso: 09 out. 2012.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, 2007. p. 257-280.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Palloti, 2001, p. 133-135.

MANTOAN, M. T. E. **Sobre identidades e diferenças na escola**. [199-]. Disponível em: <http://www.andi.org.br/_pdfs/artigo_maria_teresa.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2012.

_____, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

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

MENDES, E. G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. Texto produzido para a disciplina A Educação Especial no Brasil - UFSCar, 2000. Mimeografado.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2002, v.1, p. 61-85.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

_____. “Breve histórico da educação especial no Brasil”, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11 n.33, Dez. 2006, p. 406-423.

MITLLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, E. S. G. e GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. de B. R. , NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M.SI. do R. M.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P

(Orgs): **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE, 2003.

OMOTE, S. **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão**. 2004. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaomote.htm >. Acesso em: 7 abr. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, PR, 2006. 58p.

PIMENTA, S. G.. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Selma Garrido Pimenta (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 2. ed., p. 29-53 - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 231 p.

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

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul, SC: Nova Era, 1999.

REIS, M. G. **O compromisso político-social do diretor como educador**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2000.

Relatório Mundial sobre a Deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S.B.. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: formação de professores: edição internacional**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2008. v.I. p. 3091-3104.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. Em S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), **Inclusão: um guia para educadores** (M F. Lopes, Trad., pp. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPAIO, C. T. **Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental**. Salvador, BA, 2005. 151f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, UFBA.

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

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In Sawaia, B (org) **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. (p.07-13) Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

SILVA, R. A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva**: O Olhar da Cidade de Mairiporã. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, São Paulo, 2003.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psic.:Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/camara_dissert.pdf >. Acesso em: 15 set. 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

VARGAS, N. M. de. **Inclusão social na escola pública**, 2009. Monografia (Obtenção do título de Especialista em Gestão e Organização da Escola), Universidade Norte do Paraná, UNOPAR, Alegrete.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Avaliação da Concepção de Inclusão (diretores)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB / Campus C. das Almas

Pesquisa: “Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Médio do Município de Cruz das Almas - BA: concepções de gestores e professores”.

QUESTIONÁRIO II: DIRETOR (ES)

OBS: Algumas perguntas podem ter mais de uma resposta, conforme o caso. Assinale todas as que estiverem de acordo com o perfil da sua Escola.

1. Nome da escola: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade: _____

4. Nível de Formação:

() Superior Completo () Sup. Incompleto () Especialização

() Magistério () Outro (s). _____

5. Você já participou de algum curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva?

() Sim () Não

Em caso sim, qual? _____

6. Você já participou, acompanhou ou presenciou algum processo de inclusão de alunos com deficiência na escola? Em caso positivo/afirmativo, como você avalia o processo dessa experiência de inclusão?

() Excelente. () Parcialmente bem sucedido.

() Bem sucedido. () Mal sucedido.

Por quê?

7. Existem alunos com deficiência matriculados nesta escola?

Sim Não

Quais (tipos)?

8. Em caso negativo, porque isso ocorre?

- Não houve demanda.
- A escola não aceita alunos com deficiência.
- A escola não está preparada para recebê-los.
- Os professores e funcionários não estão preparados para trabalhar com esses alunos.
- Outros motivos. _____

9. Quais as maiores dificuldades da escola para assegurar a inclusão?

- Nenhuma dificuldade.
- Barreiras arquitetônicas (instalações, equipamentos, mobiliários, etc.).
- Barreiras na comunicação (inexistência de Libras ou Braille).
- Falta de formação dos funcionários.
- Outras. _____

10. O que a escola tem feito para favorecer a inclusão?

- Nada.
- Orientação ou formação para trabalhar com pessoas com deficiência.
- Interpretes em Libras.
- Adaptação curricular.
- Promoção de cursos sobre inclusão
- Material didático adaptado (Braille, letras ampliadas, alto relevo, etc.).
- Estrutura física acessível.

- Rampas.
- Pistas táteis.
- Sanitários acessíveis.
- Sinalizadores táteis.
- Outros. _____

11. Com que frequência à temática Inclusão é abordada na escola?

- Nunca.
- Sempre.
- No início do ano letivo.
- Uma vez por ano.
- A cada semestre.
- Outras ocasiões. Quais? _____

12. A escola promoveu ou promove alguma formação sobre inclusão?

- Sim Não

Em caso afirmativo, indique do que se tratou:

- Palestra
- Seminário
- Curso
- Grupo de estudo
- Outros. _____

Qual (is) temática (s) já foi (ram) trabalhada (s)?

13. Você é favorável à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular?

- Sim
- Não

Por quê?

APÊNDICE B - Questionário de Avaliação da Concepção de Inclusão (professores)**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB****Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB / Campus C. das Almas****Pesquisa: “Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Médio do Município de Cruz das Almas - BA: concepções de gestores e professores”.****QUESTIONÁRIO I: PROFESSORES****OBS.: Algumas perguntas podem ter mais de uma resposta. Assinale todas as que estiverem de acordo com o perfil da sua Escola.**

1. Nome da escola: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Nível de formação:

() Superior Completo () Sup. Incompleto () Especialização

() Magistério () Outro (s). _____

5. Área de Formação: _____

6. Disciplina (s) que ministra: _____

7. Tempo de atuação:

() 1-5 anos () 5-10 anos () 10-15 anos () 15-20 anos

() 20-25 anos () 25-30 anos () Mais de 30 anos

8. Você já participou de algum curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva?

() Sim () Não

Em caso sim, qual? _____

9. Você tem alunos com deficiência?

Sim Não

Qual?

Deficiência física;

Deficiência visual;

Deficiência auditiva;

Deficiência mental;

Deficiência múltipla (surdo-cegueira, por exemplo);

Outros. _____

Quais?

10. Em caso afirmativo, que mudanças você tem feito em sua prática docente para favorecer a inclusão?

Nada.

Atenção individualizada.

Avaliação diferenciada.

Metodologias diferenciadas.

Recursos didáticos adaptados.

Adaptações curriculares (alterações no conteúdo/ objetivo/ tempo de ensino, etc.).

Outros. _____

11. A escola promoveu ou promove alguma formação sobre inclusão?

Sim Não

Em caso afirmativo, indique do que se tratou:

Palestra

Seminário

Curso

Grupo de estudo

Outros. _____

Qual (is) temática (s) já foi (ram) trabalhada (s)?

12. Quais as maiores dificuldades da escola para assegurar a inclusão?

- () Nenhuma dificuldade.
- () Barreiras arquitetônicas (instalações, equipamentos, mobiliários).
- () Barreiras na comunicação (inexistência de Libras ou Braille).
- () Ausência de formação continuada dos funcionários.
- () Outras. _____

13. O que a escola tem feito para favorecer a inclusão?

- () Nada.
- () Orientação ou formação para trabalhar com pessoas com deficiência.
- () Interpretes em Libras.
- () Adaptação curricular.
- () Promoção de cursos sobre inclusão
- () Material didático adaptado (Braille, letras ampliadas, alto relevo, etc.).
- () Estrutura física acessível.
- () Rampas.
- () Pistas táteis.
- () Sanitários acessíveis.
- () Sinalizadores táteis.

() Outros. _____

14. Você é favorável a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular?

() Sim

() Não

Por quê?

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa que estou de acordo com a utilização para fins acadêmicos dos dados do questionário por mim respondido, como parte da coleta de dados da pesquisa *“Inclusão de pessoas com deficiência no ensino médio do município de cruz das almas - BA: concepções de gestores e professores”* desenvolvida pela graduanda Renata Silveira do Carmo, *aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.*

Declaro, igualmente, que estou informado que:

1. Tal pesquisa objetiva analisar a concepção de gestores e professores de Biologia sobre a organização da escola pública para o trabalho de inclusão de pessoas com deficiência.
2. A pesquisa será desenvolvida tendo como instrumento de coleta de dados questionário aplicado a docentes e gestores de escolas públicas do Ensino Médio. O questionário será entregue nas escolas e será marcado um dia para sua devolução em comum acordo com os docentes e gestor.
3. O consentimento atual para aplicação do questionário não exclui a liberdade de que, em qualquer fase da pesquisa, informações possam ser retiradas sem qualquer finalidade.
4. Serão garantidos o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo em vista que o questionário não prevê a identificação dos participantes.
5. Durante o curso da pesquisa, a pesquisadora coloca-se a disposição para garantir quaisquer esclarecimentos quanto à metodologia adotada.
6. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimentos.

Cruz das Almas, ____ de dezembro de 2012.

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins da realização da pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima para a realização desta pesquisa.

Cruz das Almas, ____ de dezembro de 2012.

Assinatura da Pesquisadora