

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
(IFSP)**

VANESSA GOMES DE MATOS SENA

**INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL I E II**

SÃO PAULO

2014

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
(IFSP)**

VANESSA GOMES DE MATOS SENA

**INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL I E II**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), *campus* de São Paulo, no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior.

Orientador: Profa. Me. Maria Angela Pedrina Crespo Grigoletto Masin

SÃO PAULO
2014

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A pesquisa só é possível com o apoio de uma extensa rede de colaboradores. Todos em volta acabam, de certa forma, às vezes até de modo involuntário, envolvidos no processo. Portanto, quero trazer meus agradecimentos a grupos e pessoas que se fizeram presente neste estudo.

À minha orientadora, Profa. Me. Maria Angela Pedrina Crespo Grigoletto Masin, obrigada por me aceitar e acompanhar nesta pesquisa. Graças à sua orientação segura, à sua disponibilidade e ânimo para ouvir todas as dúvidas, inseguranças, questões e confusões, a sua disposição para propor novos caminhos e estimular o processo de reflexão, é que este trabalho se desenvolveu.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo em que se desenrolou esta investigação, por permitir a realização da pesquisa.

Aos Professores do Ensino Fundamental I e II que se prontificaram a responder aos questionários.

À minha amiga Ângela Maria da Silva Rezende, pelas contribuições a este trabalho.

À colega e amiga Renata Santos Susi, pelo apoio e pelas inúmeras correções e opiniões.

Às minhas queridas amigas Maria Sueli, Maria Nazareth e Flavia Fanti, pelas palavras de ânimo nos momentos difíceis.

Ao meu marido, Marcos, por me apoiar, assumindo, em muitos momentos, as nossas responsabilidades, sozinho. A sua existência e disponibilidade irrestrita permitiram a conclusão desta etapa em nossas vidas.

Aos meus filhos, Luan e Henrique, por entenderem a minha ausência em tantas ocasiões, e por permitir o meu isolamento.

A Deus, por ter me iluminado e me abençoado para que eu fosse adiante.

RESUMO

A educação é uma questão de direitos humanos. Nessa visão, a educação inclusiva é definida como a prática de inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Nesse sentido, é preciso garantir a todos os alunos a frequência e a permanência em salas de aulas regulares, assegurando que suas necessidades sejam atendidas com qualidade. Entretanto, o direito dos alunos com deficiências variadas (auditiva, ocular, motora, física e cognitiva) muitas vezes encontra desafios que dificultam ou impossibilitam a sua efetivação. Nessa perspectiva, cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais para que supere seu próprio limite. Defender esse direito é um desejo das políticas públicas de inclusão e dos professores que estão diariamente em contato com esses alunos. Adotando essa premissa, este trabalho tem o objetivo de fazer um levantamento dos desafios enfrentados pelos professores em contato com esses alunos em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de São Paulo. Visa também sugerir algumas mudanças que viabilizem a prática pedagógica, pois é por meio da atuação dos professores que a relação de ensino-aprendizagem vai sendo tecida no ambiente escolar. Esta pesquisa se constitui como um estudo de caso, desenvolvido em um paradigma qualitativo. Utiliza, como instrumento de coleta de dados, um questionário que mescla perguntas fechadas e abertas e traz como fundamentos teóricos os trabalhos de Bourdieu (1990), Stainback e Stainback (1999), Mantoan e Prieto (2006), Leão (2004), Bueno (2001), Pires (2006). A partir da análise de dados pode-se constatar que há desafios que dificultam a efetivação da educação inclusiva. Para caminhar em direção a uma inclusão, de fato, faz-se necessário repensar a escola e sua estruturação.

Palavras-chave: educação inclusiva, alunos com necessidades especiais, desafios dos professores.

ABSTRACT

Education is a human rights question. Based on this, inclusive education is defined as the practice of the inclusion of all, independent of their talent, deficiency, social, economic or cultural origin. Consequently, it is important to guarantee all students the frequency and permanence in regular classrooms, attending their needs with quality. However, the rights of students with different needs such as audition, vision, motor, physical and cognitive, often encounter problems that make its effectiveness difficult. The school has to create necessary conditions to enable the development of the student with special educational needs, so as to go beyond their limit. To defend this right is the desire of the public and teachers, to include them into normal life. This, however, has the objective to survey the challenges, faced by the teachers, in contact with the students, in a public school of São Paulo, basic education. It also aims to suggest solutions for necessary changes that allow the pedagogical practice, since the actions of teachers show the amount of teaching and learning in the school environment. This research is a case study, developed in a qualitative paradigm. This research use the methodology of data collect, the questionnaire mix close and open questions, and use as theoretical foundations the published works of Bourdieu (1990), Stainback and Satinback (1999), Mantoan and Prieto (2006) , Leão (2004), Bueno (2001), Pires (2006) (RLM2). From the analysis of the data we can see that there are challenges that hinder the effectiveness of inclusive education, to walk toward inclusion, in fact, makes necessary to rethink the school in its structure.

Key-words: inclusive education, students with special needs, challenges teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos temas abordados pelas perguntas do questionário.....	32
Quadro 2 – Tipos e objetivos das perguntas do questionário	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como foi implantada a educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo?.....	36
Gráfico 2 – Sobre sua formação para atender a estes alunos.....	37
Gráfico 3 – Como professor de alunos com NEEs, você.....	38
Gráfico 4 – Diante das dificuldades, é comum... ..	39
Gráfico 5 – Quando encontra desafios na prática cotidiana, você.....	41
Gráfico 6 – Em relação ao acolhimento.....	42
Gráfico 7 – Observando a formação de alunos com NEEs, você acredita.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1	
Fundamentação teórica.....	13
1.1 Inclusão: um processo histórico	13
1.2 Inclusão escolar: políticas públicas	19
1.3 Inclusão e integração escolar	21
CAPÍTULO 2	
Metodologia da pesquisa.....	25
2.1 Natureza da investigação	25
2.2 Contexto da pesquisa	26
2.2.1 A escola na qual se desenvolve a pesquisa.....	26
2.2.3. Participantes de pesquisa.....	29
2.2.4 Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs).....	31
2.3 O instrumento de pesquisa	32
2.3.1 Os procedimentos de coleta de dados.....	34
CAPÍTULO 3	
Análise dos dados.....	35
3.1 Análise das questões fechadas	35
3.2 Análise das questões abertas	44

CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	56
ANEXO 1 – Documentos internacionais	57
ANEXO 2 – Questionário	63
ANEXO 3 – Parecer consubstanciado do CEP	65
ANEXO 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido	67

INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho nasceu das angústias vivenciadas por mim e por meus colegas de profissão, que relatam, em momentos de encontros coletivos (reuniões pedagógicas e conselhos de classe), as dificuldades de garantir a inclusão intelectual e física dos alunos com necessidades educacionais especiais (doravante NEEs) no ambiente escolar em uma instituição de ensino pública regular de Ensino Fundamental no município de São Paulo.

No meu entender, o processo histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência muito contribuiu para a nossa dificuldade de lidar ou aceitar as diferenças. A História da humanidade é marcada por um processo de discriminação e preconceito, inferiorizando pessoas por suas especificidades. As pessoas que não faziam parte de um perfil de normalidade proposto pela sociedade, tanto física quanto cognitiva, ou que não conseguiam se “ajustar”, eram segregadas, renegadas ou excluídas do contexto social.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) definiu que a educação é direito de todos. Para que esse direito seja alcançado, a sociedade brasileira vem se organizando para que cada brasileiro, independentemente de sexo, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica, tenha acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades.

O Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, institui:

Todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurado o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária. Os professores da educação comum, em articulação com a educação especial, devem estabelecer estratégias pedagógicas e formativas, metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar. Deve-se ressaltar a necessidade da efetivação do acesso a educação infantil, de assegurar que todas as crianças possam

participar de ambientes comuns, beneficiando-se deste processo. (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, a inclusão dos alunos com NEEs nas escolas de ensino regular públicas vem sendo construída por meio de uma luta árdua de pais e professores. Ao se observar o processo histórico até o cenário atual, esses alunos têm acesso à escolarização sob três tipos: em regime de segregação (dentro da instituição regular, porém com atendimento separado dos demais alunos), em sala de recursos (conhecida como sala de apoio, que complementa o processo pedagógico da sala comum) e em regime heterogêneo, nas próprias salas de aula regular (este último em consonância com a proposta da escola inclusiva).

Stainback e Stainback (1999) afirmam que as salas de aula exclusivas para os alunos com NEEs são prejudiciais porque os alienam ao impedir que participem do contexto real de convivência em sociedade. A inclusão desses alunos nas salas de aulas do ensino regular, lado a lado com alunos comuns, segundo Mantoan e Prieto (2006) e Stainback e Stainback (1999), propiciaria a oportunidade de que adquirissem habilidades necessárias para o trabalho, bem como para a vida em comunidade. Esses mesmos autores consideram que, quanto mais tempo os alunos com NEEs passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional.

Stainback e Stainback (1999) defendem que a educação inclusiva de alunos com NEEs em classes do ensino regular deve ser acompanhada de apoio aos professores e aos alunos “ditos normais”, uma vez que o principal objetivo do ensino inclusivo é servir adequadamente a todos os alunos. Assim sendo, é preciso cuidar da reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que os professores consigam atender à diversidade humana constituída pelo ambiente escolar. Nessa abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, os objetivos principais da educação inclusiva são o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A implantação da educação inclusiva no município de São Paulo, aconteceu de forma gradativa e teve o seu início a partir da promulgação da Constituição Federal (1988) após esta data foi autorizada a matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula regular, mas foi em 1990 com o Decreto n. 3.298 que regulamentava a Lei no 7.853/89 que estabeleceu a

matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência.

Desde sua implantação, apesar da regulamentação e das defesas de autores como Bueno (2001), Mantoan e Prieto (2006) e Pires (2006), a educação inclusiva apresenta obstáculos para a sua efetivação. Alguns desses desafios são apontados por professores do Ensino Fundamental I e II de uma escola da Rede Municipal de São Paulo, na qual trabalho. Acompanho diariamente queixas, insatisfações, dificuldades e angústias vivenciadas por esses profissionais no seu anseio de garantir avanços cognitivos para os alunos NEEs. As escolas inclusivas necessitam de uma reorganização completa, isto é, não só dos processos de ensino, mas também do espaço físico para enfrentar e eliminar os desafios da inclusão escolar (MANTOAN E PRIETO, 2013).

Leão (2004) ressalta a necessidade de se considerar a escola em sua totalidade, sem colocar sobre o professor toda a responsabilidade quanto à efetividade do processo inclusivo, apesar de esse profissional ser o alvo das atenções.

A abordagem da educação inclusiva é que será utilizada para condução desta pesquisa. É preciso considerar, nessa direção, antes de tudo, uma mudança de paradigma, de valores, de costumes, reconhecendo uma nova forma de encarar e agir diante dessa proposta. Apesar de existirem políticas educacionais para promover uma educação inclusiva e o direito garantido e regulamentado constitucionalmente, ainda é muito presente a insatisfação e queixas dos professores que se encontram numa situação de resistência a mudança e relatam desafios cotidianos em sua prática pedagógica para a efetivação da educação inclusiva.

Para possibilitar a constituição destes alunos como sujeitos históricos, capazes de desenvolver pensamentos e habilidades, desenvolvendo funções cognitivas mais complexas, inseridos culturalmente no mundo, faz-se necessário identificar os maiores desafios que inviabilizam a realização da inclusão escolar

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é identificar e fazer um levantamento dos principais desafios enfrentados pelos professores desta instituição municipal, para garantir a oferta de uma educação de qualidade para os alunos NEEs. E, ao

final, propor sugestões de mudanças que viabilizem a prática pedagógica, revertendo a situação em benefício dos alunos com NEEs.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais apresenta vários desafios tanto para as escolas que os recebe como para os professores que não foram adequadamente preparados para esse tipo de situação no ambiente da sala de aula.

Para a realização desta investigação, desenvolvida como um estudo de caso em um paradigma qualitativo, é utilizado um questionário de perguntas fechadas e abertas como instrumento de levantamento de dados.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam não somente para a reflexão dos professores na Unidade Escolar em questão, mas também propiciar aos alunos com NEEs uma inclusão efetiva tanto na sala de aula quanto em outras dependências da escola.

Acredito que as reflexões destacadas neste trabalho devam servir como desafio, provocando movimentos de ressignificação acerca da prática pedagógica especialmente dos professores envolvidos com a inclusão.

Esta monografia está dividida em três capítulos. No *Capítulo 1*, retomo o processo histórico da pessoa com deficiência, apresento o conceito de direito à educação conforme prevê a legislação vigente, perpassando pelo direito à educação básica e sua obrigatoriedade e conceituando integração e inclusão escolar.

No *Capítulo 2*, exponho a abordagem metodológica adotada (estudo de caso) no paradigma qualitativo, defino o instrumento utilizado para obtenção dos dados (o questionário de perguntas fechadas e abertas), contextualizo o local de realização da pesquisa, bem como descrevo os sujeitos e os procedimentos.

No *Capítulo 3*, trago a descrição e a análise dos dados.

Por fim, apresento as *Considerações finais*, apontando para as sugestões de mudanças que podem auxiliar no processo de inclusão na instituição investigada.

CAPÍTULO 1

Fundamentação teórica

Este capítulo pretende resgatar o processo histórico vivenciado por nossa sociedade na constituição dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo relações com a vivência atual e introduzindo o direito à educação no contexto escolar. É nessa perspectiva que pretendo identificar as dificuldades do profissional de educação para atender com qualidade as crianças com NEEs.

1.1 Inclusão: um processo histórico

Conhecer a trajetória das pessoas com deficiência é o eixo central para a história da inclusão, pois isso mostra o caminho da Medicina e da Pedagogia que permitiram que as pessoas com NEEs superassem um processo de exclusão de séculos. Esse grupo conquistou novos espaços sociais e educacionais, apesar dos preconceitos construídos e herdados ao longo dessa trajetória, que até hoje ainda se constituem como barreiras e limitações para o seu desenvolvimento. Aranha (2001, p. 2) defende:

A palavra “inclusão” invadiu o discurso nacional recentemente, passando a ser usada amplamente, em diferentes contextos e mesmo com diferentes significados. Este fato, ao invés de favorecer a compreensão sobre o processo a que a palavra se refere, tem feito dela um simples modismo, uso muitas vezes superficial de um rótulo, vazio de significação social. Não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado.

Para tratar do processo histórico das pessoas com deficiência é necessário entender a forma como a sociedade tratou as necessidades dessas pessoas. Para

tanto, procuro retomar o caminho percorrido por elas em comunidades diversas. Na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência não deveriam ser integradas à comunidade, motivo pelo qual eram excluídas ou abandonadas. Os deficientes dessa época viviam à margem da sociedade, pois eram considerados degenerativos da raça humana, como nos conta Buffa (2003). Há relatos, segundo Gurgel (2007), de recém-nascidos com malformação sendo lançados de abismos para a morte, abandonados em locais como florestas ou cavernas, exterminados pelos progenitores, mortos por afogamento, visto que dificilmente conseguiriam sobreviver nessas sociedades. Segundo esse autor, aqueles que sobreviviam tornavam-se objeto de exploração por parte de pessoas sem escrúpulos, que os submetiam a condições degradantes, “usando-os” como objetos de contemplação em circos, como pedintes de esmolas, como escravos sexuais ou serviçais domésticos.

Nos povos que viveram sob as relações de produção escravista, aos atos de eliminação e abandono de pessoas com deficiência vinculava-se o fato de elas não se encontrarem aptas às formas de trabalho disponíveis, conforme elucida Carvalho (2003, p. 99):

A explicação para a eliminação ou o abandono das pessoas com deficiência, que pertenciam à classe escravista, como um procedimento muito comum ao longo de todo este período histórico, encontra-se no fato de que para que o escravo pudesse ser rentável ao proprietário tornava-se necessário que ele obtivesse com o seu trabalho uma produção acima daquilo que necessitava consumir para continuar vivo, ou seja, um excedente que fosse capaz de financiar a si e toda a superestrutura que se fez necessário nas relações de produção escravista. Como essa tarefa não era possível para aqueles com graves deficiências físicas ou sensoriais e ou cognitivas, tornou-se muito mais vantajoso para o escravagista livrar-se dos mesmos. Os que conseguiam escapar do assassinato foram obrigados a submeterem-se a uma existência ainda mais miserável do que aquela vivenciada por aqueles que estiveram submetidos à escravidão.

A Idade Moderna assistiu a alguns avanços no tratamento dado às pessoas com deficiência devido à influência da Igreja, que acreditava serem esses indivíduos “criaturas de Deus” (BUFFA, 2002, p. 39). Assim, não poderiam ser desprezadas ou abandonadas, uma vez que possuíam alma.

Bianchetti (2006, p. 44-5) ilustra uma reviravolta no tratamento dado a essas pessoas na Idade Moderna:

Gradativamente, a partir do século XVI, a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da Igreja para se tornar objeto da medicina. “De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico”, afirma Pessoti (1984). E quando falamos Igreja não estamos apenas nos referindo à Igreja Católica. Martinho Lutero (1483-1546), no século XVI, sugeriu a um príncipe que afogasse uma criança dado que seu comportamento em nada se enquadrava na normalidade estabelecida.

[...]

Ainda nos séculos XV e XVI, com Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576), médicos e alquimistas, a visão teológica da diferença perde força, mas vão acabar colocando as bases teóricas para uma interpretação organicista.

Segundo Mendes (2010), no século XVI, surgiram novas posturas em relação aos deficientes. Nessa época, médicos e pedagogos começaram a desafiar os conceitos vigentes. Algumas mudanças aconteceram quando Gerolamo Cardoso (1501 -1576), médico e matemático, inventou um código para ensinar surdos a ler e a escrever, influenciando o monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a desenvolver um método de educação para pessoas com deficiência auditiva, por meio de sinais. Esses métodos contrariaram o pensamento da sociedade da época, que não acreditava que os indivíduos surdos pudessem ser educados, promovendo possibilidades educacionais para indivíduos até então considerados ineducáveis.

Essa nova concepção de tratar a incapacidade representou significativo avanço na percepção dos deficientes pela sociedade ao torná-los merecedores de atenção médica (PESSOTI, 1984, *apud* CARVALHO, 2003, p.66). Esse avanço, entretanto, em nada contribuiu para a inserção deles no mundo do trabalho, conforme esclarece Taborda (2006, p. 11):

Como a lógica do capitalismo é o investimento em equipamentos e indivíduos que propiciem cada vez mais produção e lucros, os limites postos pela deficiência são vistos preconceituosamente como limitadores da produção e da lucratividade capitalista, o que gerou historicamente o abandono e a discriminação de tais indivíduos.

Assim, a ampliação da prática segregacionista de pessoas com deficiência em instituições asilares, advinda da Idade Média, representou mecanismo impingido pelo sistema capitalista como forma de promover, segundo Silveira Bueno (2004 p.80), “[...] o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento

da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização”.

No entanto, com o crescimento do uso da maquinaria no processo de produção, o número de pessoas com deficiência cresceu ainda mais, conforme atestam Carvalho (2003, p. 67):

Com o advento do maquinismo, o ritmo das atividades produtivas nas fábricas passou a ser determinado pela máquina e as extensas jornadas de trabalho passaram a fadigar cada vez mais o trabalhador. Esses dois fatores levaram um grande número de operários à condição de pessoas com deficiência, dentre os quais se encontra uma enorme quantidade de crianças e de jovens que, após serem degradados no processo de produção, têm sua capacidade produtiva reduzida e, devido à finalidade da produção capitalista, voltada para a geração de mais-valia e de lucros, são transformados em seres humanos inválidos, incapazes e, portanto, inúteis.

Contudo, para uma condição de existência ainda mais perversa para esse novo contingente, a ciência médica desenvolveu a teoria da degenerescência humana¹, que concorreu para maior preconceito e segregação em instituições:

Mais espantoso que tal revelação, foi a resposta que a ciência médica ofereceu a este verdadeiro massacre promovido pela indústria capitalista. Para explicar o grande número de pessoas com deficiência no começo da segunda metade do século XIX, Augustin Morel formula a teoria da degenerescência humana, a qual se trata, como se sabe, de uma obra pré-darwinista de 1857 que, apoiada na doutrina medieval da queda, supõe que a espécie humana sofreu um desmembramento involutivo, de onde se originariam os degenerados. A degeneração seria sempre hereditária e progressiva, de tal forma que, pelo seu inevitável agravamento nos descendentes, conduziria a [...] estirpe degenerada a extinção.

[...]

A partir deste tratado, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas uma ameaça à existência da espécie humana e a prática medieval de recolher os "desajustados sociais" em manicômios, hospícios e leprosários ganha mais força, agora fundamentada num pseudo conhecimento científico.

A fábrica, que já enclausurara o trabalho, agora internará também o resultado de sua ação sobre a população: serão trancafiados nos morredouros manicomiais, para serem devidamente exterminadas,

¹ **Degenerescência** vem do verbo **degenerar**, do francês *degenerescence*, pelo latim *degeneratione*, que significa "sair do seu tipo ou gênero, perder suas qualidades próprias ou ancestrais"; pode se referir à doença degenerativa, moléstia que causa degeneração ao longo do tempo

as vítimas que carregavam no corpo os sinais da "degeneração" com a qual a fábrica - e nova medicina mental - os "estigmatizara". (ROCHA,1997, *apud* CARVALHO, 2003, p. 68-9, aspeamentos do autor).

Todavia, em sentido diverso, no decorrer da história, outros pesquisadores, médicos e cientistas contribuíram, com seus trabalhos e pesquisas, para uma mudança de postura na abordagem das pessoas com deficiência, ao mostrarem possibilidades de educação e integração:

Esse é um dos lados da moeda. O outro vai ser representado por uma bela e edificante história, tendo em Jean Itard (1774-1838) e E. Seguin (1812-1880) os nomes mais representativos nos séculos XVII e XIX, e Maria Montessori (1870-1952), no século corrente, na busca de ultrapassar condições psicológicas, mentais e até físicas que, segundo os organicistas, inviabilizavam uma vida digna e construtiva. (BIANCHETTI, 2006, p. 45).

No início do século XX, importantes avanços em relação às pessoas com deficiência começaram, sobretudo em relação às ajudas técnicas e aos elementos tecnológicos. Esse século viu o surgimento de apetrechos que permitiram maior mobilidade para essas pessoas, como cadeiras de rodas mecanizadas. Viu também o sistema de ensino para surdos e cegos ser aperfeiçoado. A Europa, a partir de 1902, presenciou o surgimento de organizações e instituições voltadas para assistir a pessoa com deficiência². Com isso, houve também, a conscientização, por parte de pessoas esclarecidas, de que as pessoas com deficiência poderiam participar ativamente do cotidiano das cidades e integrar-se à sociedade, como relata Carvalho (2003, p. 96-7):

Apesar do capitalismo não se interessar pela capacidade produtiva das pessoas com deficiência, algumas destas, devido ao desenvolvimento tecnológico, vêm percebendo que podem contribuir no processo de produção dos meios de vida de que os homens necessitam para sobreviver e pondo-se em luta para romper com uma prática que os excluem socialmente desde os tempos mais remotos da história da humanidade.

Porém, para concretizar este rompimento, é preciso ter claro de que não basta apenas se perceber enquanto um ser humano com capacidade de produzir, ou a inserção de alguns no mercado de trabalho. Faz-se necessário a edificação de uma nova sociedade,

² O Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência definiu através da portaria 2.344, qual é o termo correto para o tratamento das pessoas com necessidades especiais. Por lei, elas devem ser tratadas como Pessoa com Deficiência.

onde a forma de tratamento dispensado as pessoas com deficiência não seja definida a partir da quantidade de riqueza que as mesmas podem produzir, mas sim, pelas necessidades específicas presentes em cada uma delas.

A construção desta nova sociedade passa necessariamente pela luta contra determinadas práticas, dentre elas a teológica, que continua a compreender a existência dos mesmos enquanto o resultado de ações demoníacas ou como desígnios divinos; a da tradicional medicina cientificista, que os consideram como seres humanos inválidos, incapazes e inúteis; a da educação, seja ela especial ou não, que os têm enquanto elementos perturbadores da ordem social; e, principalmente, contra a exploração classista, pois, na atualidade, é ela a base fundamental da exclusão da maioria da população e, em particular, das pessoas com deficiência.

No século XX, precisamente em 1945, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), houve uma preocupação com a solução de problemas relativos às pessoas com deficiência. Entre as preocupações demonstradas, estava a afirmação do respeito aos direitos humanos.

No ano de 1948, a comunidade internacional se reuniu na sede da ONU para declarar, em um só documento, os direitos dos seres humanos, habitantes da Terra. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) foi criada e os países signatários propuseram-se a procurar alternativas para a integração social e o aperfeiçoamento das ajudas técnicas para pessoas com deficiência física, auditiva e visual.

O Brasil, como um dos signatários dessa Declaração, passou a desencadear algumas ações, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, o que aconteceu paralelamente ao surgimento de entidades filantrópicas, que passaram a tratar pessoas com deficiência em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação. O avanço da medicina ao longo do século XX trouxe consigo uma maior atenção em relação aos deficientes (ANDRADE, 2009).

A criação dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, na década de 40, significou a produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação. Nesse contexto, é possível constatar que havia uma clara associação entre a deficiência e a área médica.

1.2 Inclusão escolar: políticas públicas

Os ideais de educação inclusiva foram lançados a partir de congressos e conferências cujo início foi marcado pela *Convenção dos Direitos da Criança*, em 1988, seguida pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em 1990, provendo serviços às necessidades básicas de Educação, e a *Conferência Mundial sobre Educação Especial - Acesso e Qualidade*, em Salamanca, Espanha, em 1994, com apoio de órgãos internacionais, tais como *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO)³, o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF)⁴, entre outros, como citados no Anexo 1.

No Brasil, as discussões sobre inclusão começaram a proliferar, conforme aponta Castro (1997), apenas na década de 1980, quando foi criada, em 1986, a *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (CORDE). Trata-se de um órgão federal cujo objetivo é coordenar as ações das secretarias de instituições referentes às pessoas com deficiência. Ele busca harmonizar programas, potencializar recursos e aumentar resultados.

Congressos internacionais patrocinados pela UNESCO estabeleceram os fundamentos de uma política educacional mundial menos excludente e mais inclusiva. Decorreram desses eventos os seguintes documentos mundiais: *Convenção de Direitos da Criança* (ONU, 1989), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Esses eventos e documentos geraram discussões mundiais, desencadearam uma verdadeira revolução educacional e transformaram a educação inclusiva em pauta mundial.

As políticas públicas destinadas aos alunos com deficiência articularam um novo significado e uma forma particular de encarar a educação especial escolar

³ UNESCO é a sigla para *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, em inglês *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. Fundou-se a 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

⁴ UNICEF é a sigla para *Fundo das Nações Unidas para a Infância*, em inglês *United Nations Children's Fund*. É uma agência das Nações Unidas e tem o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento. Está presente em 191 países e territórios de todo o mundo.

também em nível nacional, com discussões a respeito do entendimento dessa proposta inclusiva no seu verdadeiro sentido, como mostra, por exemplo, a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994, p. 23):

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.

Segundo Bueno (2001), o Brasil, apesar de não ser signatário da *Declaração de Salamanca*, vem procurando colocá-la em prática. Tem buscado o compromisso político de atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento do sistema educacional, tendo por meta torná-lo apto a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Nas várias reformas educacionais ocorridas no país nos últimos anos, houve destaque para a educação especial na nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, BRASIL, 1996). No Capítulo V, em seu artigo 58, define-a como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” e estabelece-a como “dever constitucional do Estado” (art. 58, § 3). Além disso, a LDB prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de necessidades educativas especiais (art. 59, I) e “professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, III).

Ao reconhecer a educação especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, a LDB (BRASIL, 1996) deixa claro que não há, nos sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, a educação especial não é um subsistema e as unidades escolares devem ter um conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados para que todos os alunos possam desenvolver suas competências com respeito e dignidade, entre eles os que necessitam de apoios diferenciados. A escola precisa estar aberta para atender a todos e o governo deve oferecer reais condições para a implantação da escola inclusiva no país, fornecendo verbas, criando cursos de capacitação para os docentes e atendendo as demais necessidades estruturais necessárias para tal

ocorrência, como, por exemplo, proporcionando apoio educacional especializado adequado para todos os alunos.

A escola e seus membros, frente à nova situação apresentada pela LDB (BRASIL, 1996), também têm suas “necessidades educativas especiais”, pois as escolas precisam “aprender” a lidar com uma nova demanda. Além disso, é necessária uma integração não só de alunos, mas também de profissionais detentores de conhecimentos em diversas áreas relacionadas à educação especial.

Assim, pensar a inclusão exige uma mudança de postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem diante das necessidades dos alunos. Se, por um lado, há avanços no tratar a educação inclusiva, principalmente em estudos e pesquisas em torno desse assunto, por outro, há um entendimento de que os alunos com deficiência ainda devem permanecer em escolas especializadas (educá-los e desenvolvê-los, sem a possibilidade de inclusão à escola comum e sem participação social). Para reverter essa concepção, é fundamental um trabalho coletivo, apoiado por uma política democrática, que busque uma ação interdisciplinar e viabilize a proposta de uma educação inclusiva de igual oportunidade, ou seja, que reconheça e trabalhe respeitando as diferenças.

1.3 Inclusão e integração escolar

Os dois termos, “integração” e “inclusão”, possuem significados semelhantes e estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes, revelando posicionamentos divergentes para a obtenção de suas metas.

De acordo com Blanco (2001, p. 200), integração é um termo muito mais restrito que inclusão, uma vez que este não é uma ação da educação especial. O autor parte do pressuposto da própria natureza da escola regular:

A inclusão é a ideia de que todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola da sua comunidade, uma escola que não selecione crianças. O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Logo, é um conceito muito mais amplo do que integração.

O movimento de integração, segundo Sasaki (1997), consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Em outras palavras, a criança com necessidade educacional especial é inserida na escola desde que esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais. Consiste, pois, no “esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social)” (SASSAKI, 1997, p. 34) em se adequar aos moldes da sociedade vigente. Para esse autor, a integração está impregnada pelo modelo prático da deficiência, o que adiciona um caráter de dependência ao outro nas relações estabelecidas pela pessoa com deficiência.

Diferentemente de integração, que prevê a adaptação das pessoas às estruturas gerais da escola, a inclusão tem como um de seus preceitos fundamentais a eliminação das barreiras arquitetônicas. Visando à equiparação de oportunidades, está definida como um direito inalienável e disposto no Decreto 3.298, de 21 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Assim, inclusão não se refere somente à inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares; a inclusão diz respeito à inserção de “todos em todos os espaços sociais” (WERNECK, 1999, p. 32).

Nesse tipo de educação inclusiva, para se assegurar a permanência do educando na escola, são definidos métodos e procedimentos que possibilitem a ele usufruir do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Blanco (2001), a inclusão na escola é uma situação bastante complexa e envolve vários fatores. Para o processo de inclusão ser bem sucedido, deve contar com o suporte familiar adequado e com os recursos pedagógicos necessários.

De modo diverso da integração, em que a pessoa com deficiência é quem deverá adaptar-se à estrutura escolar já existente, na inclusão está prevista uma reforma educacional geral, pois é o sistema de ensino que deverá se adaptar ao aluno. Isso implica, por exemplo, garantir que todas as crianças frequentem os mesmos espaços de aprendizagem, criar propostas curriculares condizentes com a realidade do aluno e acatar as respostas diferenciadas conforme condição do aluno.

Mantoan (2003) defende a ideia de que todas as crianças devem ser incluídas na sala de aula regular, afirmando que a meta da educação inclusiva é atender a todos os alunos. Para Mantoan, a escola terá que se adaptar às particularidades dos alunos, aprimorando sua estrutura para melhor acolhê-los. A referida autora mantém a defesa de que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, necessita que toda a escola se prepare para recebê-la. Estar frequentando a escola e participando das atividades oferecidas a todas as crianças indistintamente não significa que um atendimento inclusivo as crianças com NEEs esteja sendo oferecido. Educação para todos é sinônimo de educação inclusiva. Reforçando essa afirmação, Mantoan, Quevedo e Oliveira (1998, p. 44) registram:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

No momento em que a escola comum assume uma educação inclusiva, precisa, antes de tudo, adequar seu currículo, programas, conteúdos e, em especial, estruturar uma proposta político-pedagógica que venha a atender as reais necessidades de cada indivíduo.

A educação inclusiva, de acordo com Merch (1998, p. 31), traz uma nova forma de trabalhar com o aluno, que tem que ser aprendida pela escola atual:

O desafio que enfrenta as escolas inclusivas é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e as meninas, inclusive os que sofrem de doenças graves. O mérito dessas escolas não está na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças: com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades inclusivas (Declaração de Salamanca).

Para Martins (1999), Forest e Pearpoint (1997) e Figueiredo (2002), a inclusão implica dar outra lógica à escola, isto é, pensar em uma instituição que não deixe nenhum aluno de fora; instituir uma escola que atenda a todos sem exceção,

que possa ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual, como também das exigências do novo alunado.

Figueiredo (2002) complementa afirmando que inserir o aluno com necessidade educacional especial em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma significa dar prosseguimento ao processo de exclusão, pois, se a escola se mantém dentro da perspectiva excludente, com concepções político-pedagógicas conservadoras, os alunos serão excluídos e não serão bem sucedidos em sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Figueiredo (2002), a inclusão terá possibilidade de ocorrer quando se transformar a escola, desconstruírem-se práticas segregacionistas, sobretudo mudando o trabalho pedagógico, o currículo, a avaliação e a formação do professor. Isso implica “questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e finalmente, invalidar soluções paliativas” (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

Finalizando este capítulo, pontuo que a bibliografia pesquisada ressalta que é preciso persistir e, dessa forma, conhecer os desafios, acreditando que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é algo possível e necessário. Martins *et al.* (2006, p.25) afirmam que é preciso “investir tempo, esforços e recursos para que a inclusão deixe de ser apenas um aspecto garantido na legislação e em documentos educacionais, uma utopia ou uma mera formalidade”.

A seguir, apresento a metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Metodologia da pesquisa

A finalidade deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa, desenvolvida a partir do paradigma qualitativo. Defino a natureza da investigação, que se caracteriza por constituir um estudo de caso. Na sequência, apresento o contexto da pesquisa, o instrumento de levantamento de dados e, por fim, os procedimentos adotados para análise.

2.1 Natureza da investigação

Esta pesquisa situa-se na área da Educação e enfoca a área de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEEs. Caracteriza-se como um trabalho construído no paradigma qualitativo, que, de acordo com Minayo (2002), preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada, nem reduzida à operacionalização de variáveis, pois abrange o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos sobre determinado fenômeno.

O trabalho se constitui, mais especificamente, como um estudo de caso, no sentido de poder observar mais detalhadamente o evento que chama a atenção do pesquisador. Ele se propõe a examinar em detalhes um número limitado de eventos ou condições e suas relações.

De acordo com Yin (2001), no paradigma qualitativo, o estudo de caso permite analisar e dar voz aos atores envolvidos na pesquisa. O autor acrescenta que o estudo de caso leva o pesquisador a entender um problema complexo que está aparente, mas cujo funcionamento não adequado não está clarificado. Além disso, o estudo de caso, como pesquisa empírica, investiga um fenômeno contemporâneo no contexto real no qual se desenrola, sendo que os limites entre

fenômeno e contexto não estão claramente evidentes no momento e local em que acontecem, conforme acrescenta Yin (2001).

A opção por essa abordagem efetivou-se visto que objetiva apreender a situação da educação inclusiva em uma única escola municipal de Ensino Fundamental I e II no município de São Paulo.

2.2 Contexto da pesquisa

Aqui apresento, inicialmente, a escola na qual a presente pesquisa se desenvolveu e, na sequência, a *Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)*⁵, os professores envolvidos e os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos por esta unidade escolar.

2.2.1 A escola na qual se desenvolve a pesquisa

A escola em que a pesquisa se desenvolveu localiza-se na Zona Norte de São Paulo, mais especificamente na Brasilândia, um bairro periférico que tem deficiência de serviços básicos. A escola foi inaugurada em 2007 e, nos dias atuais, mantém a seguinte estrutura, distribuída por 3 andares:

- **térreo:** secretaria; sala da direção; 4 banheiros (2 para funcionários e 2 para alunos); 1 cozinha; 2 refeitórios (1 para funcionários e 1 para alunos); 1 quadra poliesportiva; 1 área externa utilizada para aulas de Educação Física; 1 sala de vídeo; 1 Sala de Apoio aos Alunos de Inclusão (SAAI), destinada ao atendimento dos alunos NEEs no contraturno;
- **primeiro andar:** 10 salas de aula; 5 banheiros (2 para funcionários, 2 para alunos e 1 adaptado para alunos NEEs);
- **segundo andar:** 7 salas de aula; 5 banheiros (2 para funcionários, 2 para alunos e 1 adaptado para alunos NEEs); 1 laboratório de

⁵ Essa *Jornada* será descrita em detalhes mais à frente.

informática; 1 sala de leitura; 1 sala para professores; 1 sala para coordenadores pedagógicos; 1 sala de estudo para professores.

Por ser uma escola relativamente nova, possui boas condições de acessibilidade, com elevador, rampas de acesso e adaptações para utilização da escada. Além disso, essa escola passou recentemente por uma reforma, na qual os itens de acessibilidade foram ainda melhorados e adaptados. Tais adaptações consistiram basicamente em soluções para a locomoção do deficiente visual e físico.

Funcionam atualmente na unidade:

- 18 turmas de Ensino Fundamental I;
- 16 turmas de Ensino fundamental II; e
- 5 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No total, a escola atende cerca de 1.160 alunos nos períodos da manhã, da tarde e da noite.

Em relação a quantidade de alunos por sala, a escola mantém o que atualmente a Prefeitura Municipal de São Paulo estabelece, apresentando a seguinte demanda:

- 1º ano = 30 alunos por sala
- 2º ano = 32 alunos por sala
- 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano = 35 alunos por sala.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola possui:

- 1 Diretor;
- 2 Assistentes de Diretor;
- 2 Coordenadoras Pedagógicas;
- 56 Professores;
- 1 Secretária;
- 4 Auxiliares Técnicos de Educação que atendem na secretaria;
- 3 Auxiliares Técnicos de Educação que atendem na inspetoria;
- 5 Agentes Escolares que apoiam o trabalho dos Auxiliares Técnicos;

- 1 Auxiliar de Vida Escolar (AVE) que auxilia os alunos NEEs nos quesitos de locomoção, higiene e alimentação; e
- 10 funcionários terceirizados que atendem na cozinha e na limpeza.

A avaliação da escola é feita por meio de um instrumento bianual externo (*Prova Brasil*), que conferiu à escola a média 4,6. Essa média insere a instituição dentro da média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶ das escolas municipais e acima de algumas escolas do entorno.

Dentre o grupo docente:

- 90% dos professores são efetivos e possuem formação na área em que atuam;
- cerca de 70% acumulam cargos, o que, em alguns casos, gera um obstáculo para a realização de cursos, formação e aperfeiçoamento; o *Projeto Especial de Ação (PEA)*, que ocorre durante a *Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)*, tornou-se o único momento possível para leitura, formação e reflexão da prática pedagógica por professores com carga dupla de trabalho.

Na unidade educacional em questão, no ano de 2013, tornaram-se objetos de estudo, durante o PEA, os subsídios e as leituras sob o tema *Necessidades Educacionais Especiais*. Durante os encontros realizados na escola, o corpo docente discutiu sobre as práticas de uma educação inclusiva e sua real efetivação na sala de aula.

Como pesquisadora, participei desses encontros de formação, acompanhando as discussões e as reflexões do grupo, que procurou buscar alternativas e soluções para os desafios apontados.

2.2.2 Jornada Especial Integral de Formação

⁶ o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios.

A Prefeitura Municipal de São Paulo oferece aos seus professores duas opções de jornada de trabalho: a Jornada Básica Docente (JBD), que compreende semanalmente 25 horas/aulas com alunos e 3 horas/atividade, destinadas a estudo e planejamento de aulas; e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que compreende semanalmente 25 horas/aulas com alunos, 3 horas/aulas de planejamento e 8 horas/aulas de formação. De acordo com o *Referencial sobre a Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual* (SÃO PAULO, 2008, § 4º), essa segunda Jornada é assim apresentada:

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) corresponde a 40 (quarenta) horas/aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas/aula de regência e 15 (quinze) horas/adicionais; destas, 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro) em local de livre escolha”.

Essa é a de opção de jornada de 90% dos professores envolvidos neste trabalho.

Nessa unidade escolar, as 8 horas/aulas destinadas aos estudos são divididas em dois momentos:

- **1º momento:** 4 horas/aulas de espaço coletivo, nas quais os professores se reúnem para discussões mais pertinentes ao planejamento, a organizações de eventos, ao compartilhamento de experiências, às demandas individuais; e
- **2º momento:** 4 horas/aulas destinadas aos momentos de formação, nos quais acontece o *Projeto Especial de Ação* (PEA), utilizado para leituras, reflexões, debates, vídeos formativos e, por vezes, palestras com formadores convidados. Os dados para esta pesquisa foram coletados durante o horário reservado para JEIF, uma vez que esse espaço é a opção da grande maioria dos professores que responderam ao questionário aplicado.

2.2.3. Participantes de pesquisa

JOHNSON on (1992, p. 83, apud MASIN, 2009, p.54).) defende que “os estudos de caso podem surgir diretamente da experiência” do pesquisador. Seguindo essa ótica, a pesquisa em questão contou com a participação de profissionais que atuam na escola, participantes do PEA, que demonstraram interesse em encontrar soluções para o grande desafio de atender com qualidade os alunos NEEs, como bem comenta Tricoli (2002, p. 98): “[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”.

Cabe ressaltar que todos os professores desta Unidade Escolar lecionam para alunos que apresentam necessidade educacional especial. Esta pesquisa contou com 47 participantes, assim caracterizados⁷:

- 1 professor Orientador de Sala de Leitura;
- 2 professores Orientadores de Informática Educativa;
- 1 professor de Sala de Apoio a Inclusão;
- 13 professores de Ensino fundamental I;
- 4 professores de Educação Física;
- 4 professores de Matemática;
- 6 professores de Português;
- 2 professores de Ciências;
- 4 professores de História;
- 3 professores de Arte;
- 4 professores de Geografia; e
- 2 professores de Inglês.

Todos os professores participantes possuem formação superior, sendo que:

- 12 possuem mais de uma licenciatura;
- 13 já haviam concluído pós-graduação *lato sensu*; e
- 2 já concluíram pós-graduação *stricto sensu*.

⁷ Conforme levantamento feito pela parte inicial do questionário aplicado.

A média de tempo de serviço no magistério registrada pelos participantes foi de 16 anos. O professor com maior tempo de serviço trabalha há 23 anos na área do magistério e o professor com menor tempo conta com 2 anos de experiência.

2.2.4 Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)

A unidade escolar atende 1.160 alunos, dentre os quais é possível constatar, por meio dos laudos e informações dos professores, que 57 crianças possuem necessidades educacionais especiais, embora 14 delas não possuam laudo e estejam em processo de investigação e desta forma ficam sem atendimento oficial da Sala de Apoio a Alunos de Inclusão (SAAI). Portanto, 43 alunos possuem diagnóstico médico, sendo:

- 27 alunos com deficiência intelectual (DI);
- 2 alunos com Síndrome de Down;
- 3 alunos com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDHA);
- 10 alunos com deficiências múltiplas, sendo física e intelectual (DM); e
- 1 aluno com deficiência física (DF).

Esses alunos estão matriculados na sala de aula regular, frequentando o horário normal de aula e são atendidos no contra turno pela professora da Sala de Apoio aos Alunos de Inclusão (SAAI).

Dentre eles:

- 18 frequentam o Ensino Fundamental I;
- 23 estão no Ensino Fundamental II ; e
- 2 frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

No grupo atendido pela unidade de ensino, 7 precisam do apoio da Auxiliar de Vida Escolar para locomoção, higiene e alimentação.

No grupo de referência de alunos com NEEs dessa unidade de ensino, apenas 5 recebem atendimento de especialistas fora do ambiente escolar, portanto,

37 crianças não frequentam atividades em outros espaços, não têm atendimento especializado e não frequentam qualquer tipo de acompanhamento de especialistas.

2.3 O instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa deste trabalho foi um questionário de respostas fechadas e abertas⁸, escolhido em decorrência da pouca disponibilidade de tempo dos professores fora de sua jornada de trabalho.

O referido questionário apresenta a seguinte estrutura:

- na primeira parte, há perguntas que procuram respostas para identificação pessoal do respondente, como: nome, sexo, idade, tempo de magistério municipal, formação, disciplina e ano/série que leciona;
- na segunda parte, há sete questões fechadas e duas abertas, que buscavam conhecer, da perspectiva dos professores,
 - o processo da implantação da educação inclusiva na rede municipal de São Paulo;
 - os principais desafios presentes no cotidiano escolar vivenciados por esses educadores;
 - as ações já realizadas para que os alunos NEEs sejam integrados e incluídos no espaço físico e social da unidade educacional; e, por fim,
 - as propostas e/ou sugestões que poderiam garantir a efetivação da educação inclusiva.

A distribuição das perguntas em relação aos temas abordados pelo questionário nessas quatro grandes direções pode ser assim sistematizada:

Quadro 1 - Distribuição dos temas abordados pelas perguntas do questionário

Perguntas	Temas
1 e 2	Preparo

⁸ Ver Anexo 2.

	Formação Conhecimento sobre o tema
3	Opinião do professor quanto aos alunos com NEEs
4 e 5	Sentimento de apoio coletivo Amparo da gestão
6	Acolhimento dos alunos
7	Avanços cognitivos dos alunos com NEEs
8	Principais dificuldades
9	Sugestões para superação

Já em relação ao tipo e objetivo de cada uma das perguntas, temos:

Quadro 2 – Tipos e objetivos das perguntas do questionário

Tipos	Objetivos
Fechadas	1 - Conhecer o processo de implantação da educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo.
	2 - Verificar a formação inicial e/ou continuadas dos participantes da pesquisa.
	3 - Conhecer a opinião dos professores sobre o atendimento do aluno NEE na sala regular.
	4 - Entender o sentimento de acolhimento dos professores junto aos gestores educacionais.
	5 – Identificar o envolvimento coletivo diante dos desafios.
	6 - Verificar se os alunos NEEs são acolhidos ou discriminados pelos colegas da classe.
	7 – Verificar os avanços cognitivos dos alunos NEEs.
Abertas	8 - Conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelo professor no atendimento dos alunos NEEs.
	9 - Buscar sugestões para os enfrentamentos dos desafios elencados.

As questões literais desse questionário podem ser consultadas no *Anexo 2*.

2.3.1 Os procedimentos de coleta de dados

Para iniciar a coleta de dados, solicitei previamente a autorização da Direção da Escola Municipal na qual pretendia realizar a pesquisa e fiz minha inscrição, encaminhando o meu pré –projeto para análise da Comissão de Ética da *Plataforma Brasil*. Recebi prontamente a autorização da Gestão para iniciar a pesquisa, mas fiquei aguardando o parecer consubstanciado da Comissão de Ética⁹. Depois do recebimento desse parecer, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes¹⁰. Não houve recusa dos professores convidados em participar da pesquisa, mas não foi possível realizar a pesquisa com todos os professores da Unidade Escolar, pois cinco professores estavam em licença médica no período da realização da pesquisa e 1 quatro professores não me entregaram o questionário a tempo para realizar a tabulação.

Apresentei o questionário ao grupo no momento da JEIF. Entreguei-o a cada professor individualmente, deixando de livre escolha o local para respondê-lo. O prazo para devolução do questionário preenchido foi de uma semana.

Para análise, foi feita a tabulação e a sistematização dos dados obtidos pelos questionários no que tange às questões fechadas, organizando-as por meio de gráficos, referentes a cada uma das perguntas. Todos os itens das questões abertas apontados pelos docentes foram elencados.

Com os dados tabulados e sistematizados, pude articulá-los, analisá-los e discuti-los, conforme consta no *Capítulo 3*, a seguir.

⁹ Ver Anexo 3.

¹⁰ Ver Anexo 4.

CAPÍTULO 3

Análise dos dados

Este capítulo apresenta os dados referentes à pesquisa realizada e procura explicitar os desafios vivenciados no cotidiano escolar, apontados pelos docentes envolvidos nas pesquisas, e as sugestões identificadas para que a educação inclusiva seja de fato concretizada nesta unidade escolar.

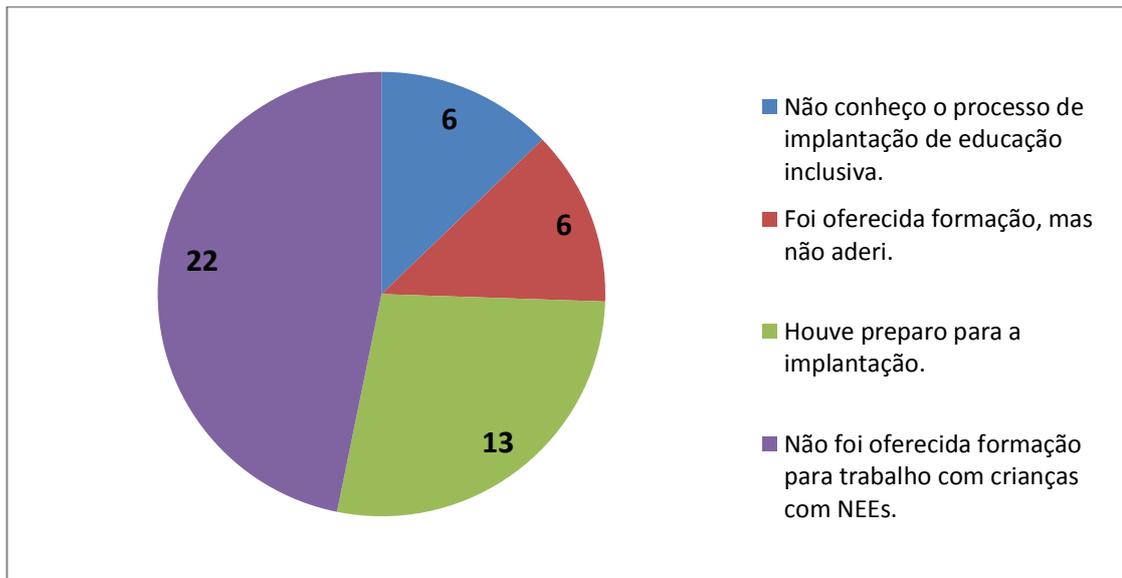
Optei por apresentar a análise e discussão dos dados seguindo a ordem das perguntas do questionário aplicado, comentando cada uma para, inicialmente, estabelecer um rol dos entraves vivenciados pelos docentes. Conforme relatam Martini e Dell Prette (2002), é fundamental que os professores se tornem conscientes de suas crenças e do efeito que elas causam em suas práticas para, dessa maneira, poderem construir possibilidades de superação dos desafios identificados.

3.1 Análise das questões fechadas

Esta primeira seção volta-se para entender, por meio da perspectiva dos professores, o processo da implantação da educação inclusiva na unidade escolar municipal em foco.

As informações obtidas com o **item 1** do questionário (“Como foi implantada a educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo?”) permitiram identificar como ocorreu esse processo e se houve preparo para essa realidade.

Gráfico 1 – Como foi implantada a educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo?



Fonte: Informações levantadas com o item 1 do questionário aplicado.

Com base *Gráfico 1*, é possível verificar que 6 professores afirmaram não ter conhecimento desse processo: na época da implantação desse projeto esses professores não faziam parte da Rede Municipal. Por sua vez, 6 professores afirmaram que fora oferecida formação, mas que não participaram dela. 13 docentes apontam que não receberam formação e 22 professores declararam que não foram preparados para receber os alunos com necessidade educacionais especiais.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) legislou sobre o atendimento de alunos com NEEs em salas regulares e, para que houvesse a efetivação dessa lei, seria adequado que, primeiramente, os educadores fossem preparados para essa realidade. Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

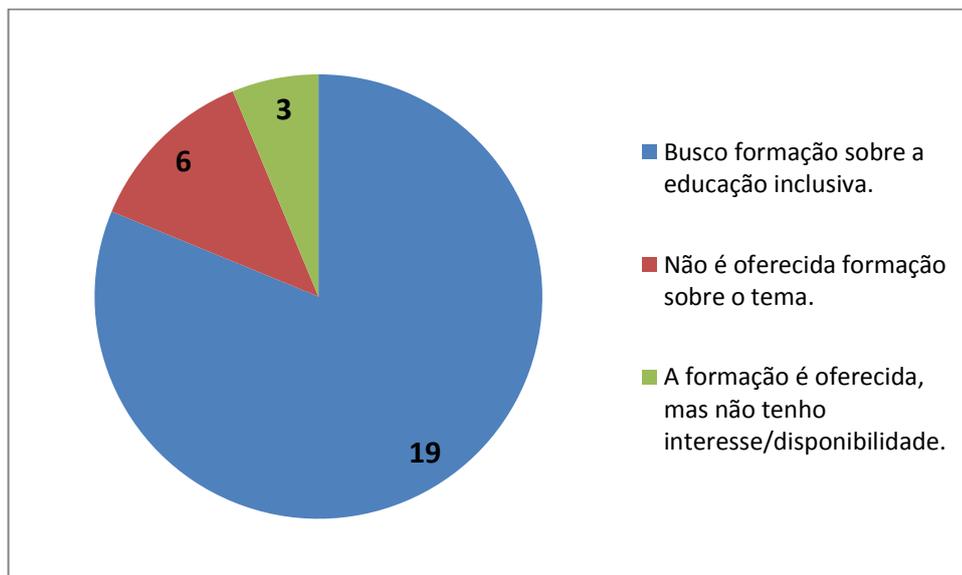
Nesse sentido, é possível constatar, pelas respostas dos professores, que, de certa maneira, o processo de implantação da educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo, cumpriu a legislação no que se refere à inserção dessas crianças no ambiente escolar, mas houve rupturas e falhas no que se refere ao preparo dos educadores para recebê-las. Corroboram essa constatação Moreira e Baumel (2001), ao relatarem que, após a promulgação da nova LDB, iniciou-se um processo de desativação das classes especiais, sem, contudo, ocorrer em paralelo a criação de outros apoios especializados, conforme o indicado na legislação. Nessa

perspectiva, o suporte ao professor é essencial para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, conforme afirmam Moreira e Baumel (2001, p. 134):

[...] uma das principais barreiras para se efetivar a inclusão é o despreparo do professor para receber, em suas salas de aula superlotadas, não só o aluno com deficiência visual, auditiva, motora ou mental, mas todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”. Esse aluno “diferente” ainda é, para o professor, abstrato e desconhecido.

Com as informações obtidas com o **item 2** (“Sobre sua formação para atender a estes alunos...”), busquei entender a formação dos docentes participantes da pesquisa, para dialogar com o obtido pela questão anterior. Em outras palavras, o intuito foi conhecer a formação inicial ou continuada dos professores sobre o atendimento aos alunos com NEEs: se os docentes receberam alguma formação específica para trabalhar com essa necessidade.

Gráfico 2 – Sobre sua formação para atender a estes alunos...



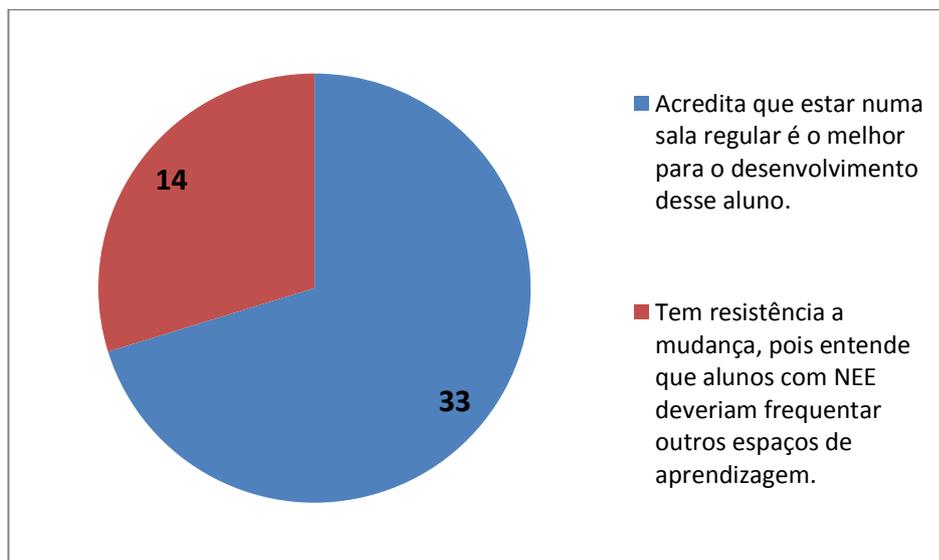
Fonte: Informações levantadas com o item 2 do questionário aplicado.

Em relação a esse item, 6 professores afirmaram que não é oferecida formação sobre esse tema para os profissionais da Rede Municipal de São Paulo; 3 relataram que existe formação, porém nem sempre é possível realizá-la por falta de interesse/disponibilidade; e 39 professores declararam que buscaram formação sobre o tema, participando de cursos que, eventualmente, foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

É importante ressaltar, porém, que, ao falarmos de formação docente, pensamos em cursos abrangentes e programas de capacitação efetivos e permanentes, não apenas em eventuais participações em cursos, muitas vezes teóricos, que pouco auxiliam nos desafios do cotidiano. Nessa perspectiva, não houve uma devida formação dos professores dessa escola quanto à inclusão, pois os cursos foram de curta duração ou não atenderam as necessidades dos professores.

O **item 3** do questionário (“Como professor de alunos com NEEs, você...”) pretendeu verificar se há aceitação ou resistência por parte do educador em atender os alunos com NEEs na sala de aula regular.

Gráfico 3 – Como professor de alunos com NEEs, você...



Fonte: Informações levantadas com o item 3 do questionário aplicado.

De acordo com o que mostra o *Gráfico 3*, 33 docentes concordaram que os alunos com NEEs devem estar em salas de aula regular, mas 14 entenderam que esses alunos deveriam frequentar outros espaços de aprendizagem.

Uma parcela maior de professores acredita que os alunos com NEEs devem estar em salas regulares. No entanto, o número de resistências é relevante e pode, sim, promover complicações no atendimento a esses alunos. Para Stainback e Stainback (1999, p. 41), “[...] apesar de uma firme tendência rumo à inclusão, houve também tentativas de retardar, parar e até mesmo reverter o ensino inclusivo [...]. Tais tentativas de resistir ao ensino inclusivo ainda são evidentes”. Muitos

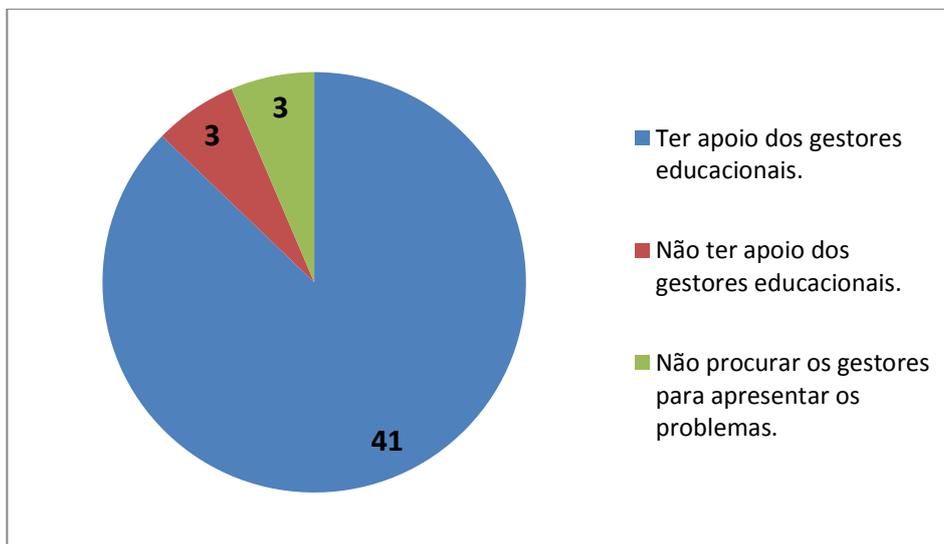
profissionais resistem à inclusão por se declararem despreparados para atender aos alunos com NEEs. A construção da escola inclusiva exige mudanças na cultura e nas práticas dos profissionais. Stainback e Stainback (1999, p. 25) consideram:

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades [...]. Nessa transformação da profissão do ensino, os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas. Os benefícios são muitos.

Para Oliveira (2008), a questão da capacitação dos recursos humanos é um fator extremamente importante. O autor relata que a construção de uma escola que esteja preparada para atender à diversidade apenas será possível se os investimentos no capital humano acontecerem. Cabe, portanto garantir que os profissionais recebam atenção e apoio do sistema educacional.

O **item 4** do questionário (“Diante das dificuldades, é comum...”) pretende identificar se o educador se sente amparado pelos gestores educacionais diante das dificuldades enfrentadas. Busca trazer o sentimento dos professores em relação ao acolhimento dos gestores dessa unidade no que se refere ao apoio quando se deparam com desafios cotidianos no atendimento aos alunos com NEEs.

Gráfico 4 – Diante das dificuldades, é comum...



Fonte: Informações levantadas com o item 4 do questionário aplicado.

Dos profissionais pesquisados, 3 afirmaram que não procuram os gestores para apresentar os problemas; 3 declararam não receber apoio dos gestores quando se deparam com dificuldades; e 41 professores pesquisados se sentem amparados pelos gestores da unidade educacional para resolver os entraves vivenciados.

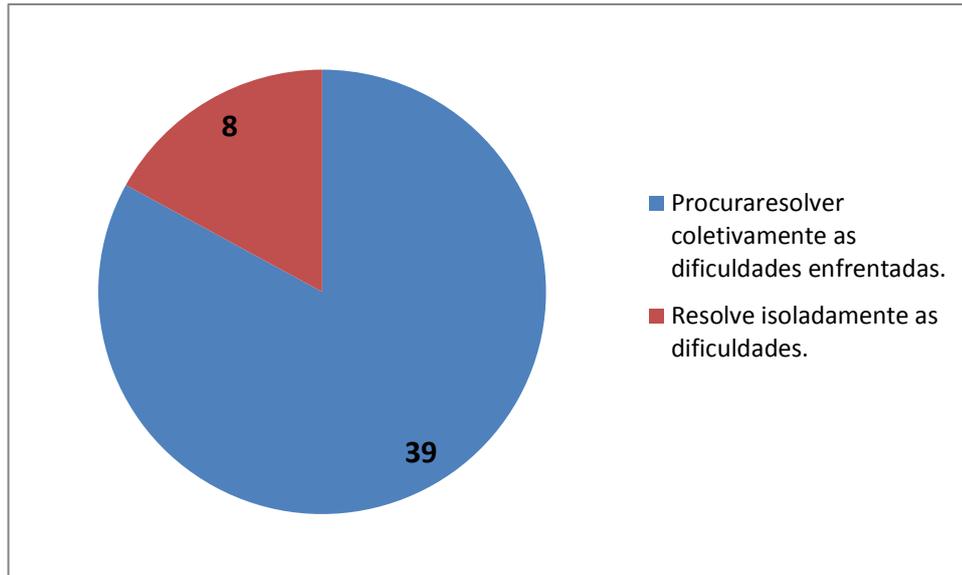
Mendes (2002) ressalta alguns aspectos importantes na construção da escola inclusiva, dentre os quais destaca a atuação da gestão escolar. Nessa perspectiva, Oliveira (2008) defende que a gestão participativa acontece nas pequenas estruturas, isto é, na escola, por meio da constituição da equipe, e não da restrição burocrática. Oliveira (2008, p. 86) comenta:

A gestão escolar é capaz de propor mudanças na sua estrutura organizacional, visando a transformar a escola na sua dimensão política, crítica e técnica. Porém, poucos são os relatos de pesquisa que apresentam propostas de alternativas para organizar a gestão da escolar, tendo como perspectiva a própria escola e seu dia-a-dia. É por meio da gestão escolar que se almeja a transformação educacional proveniente dos interesses da comunidade escolar local.

Cabe ressaltar que a escola que pretende ser inclusiva precisa do envolvimento de todos os segmentos. A direção de uma escola, portanto, desempenha um papel relevante na condução da prática educacional. Ainda segundo Oliveira (2008), cabe aos gestores promover a mobilização dos professores e funcionários e a coesão do grupo tomado como equipe. Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscou entender a abordagem significativa referente ao apoio coletivo dos pares.

A proposta do item 5 (“Quando encontra desafios na prática cotidiana, você...”) pretende identificar o envolvimento do grupo pesquisado, buscando entender se esses profissionais se sentem isolados em sua prática, se é comum compartilharem desafios e receber auxílio dos colegas ou se, por vezes, sentem-se ilhados, desamparados diante dos conflitos diários.

Gráfico 5 – Quando encontra desafios na prática cotidiana, você...



Fonte: Informações levantadas com o item 5 do questionário aplicado.

Para 8 professores, as dificuldades enfrentadas são resolvidas de forma individual, sem o apoio coletivo, mas 39 professores afirmaram que resolvem coletivamente os desafios vivenciados. Não houve relatos de professores que não conseguem resolver as dificuldades do cotidiano.

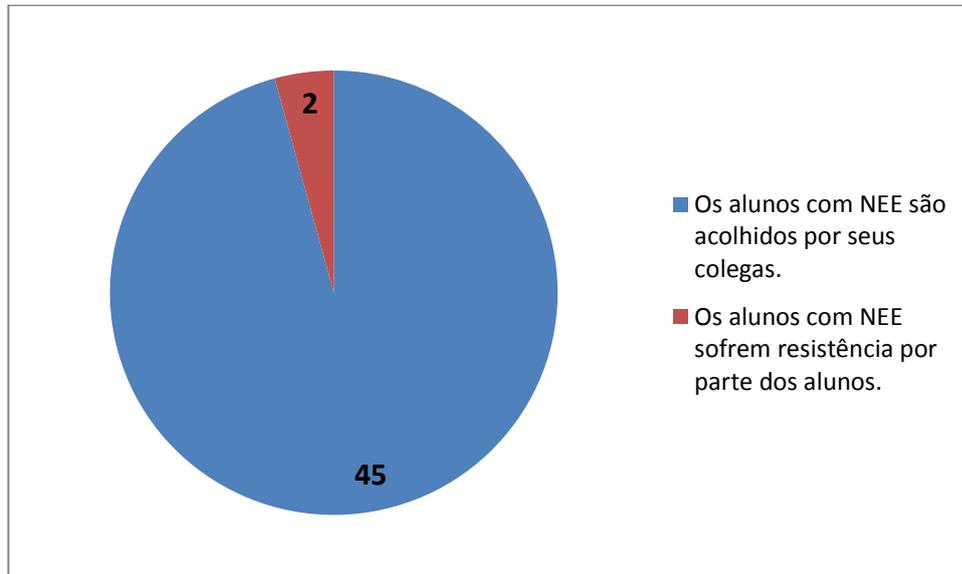
A oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe resulta em benefícios para os professores. Alguns autores (entre eles PIMENTA, 2008 e STAINBACK E STAINBACK, 1999) afirmam que muitos professores se sentem alienados, no fazer cotidiano, pois a dinâmica escolar proporciona pouca ou nenhuma possibilidade de interação entre os pares. Para Stainback e Stainback (1999, p. 25) “[...] a colaboração permite-lhes a consultar um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico”. Nesse sentido Paro (2006, p. 18) afirma:

A participação do coletivo na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Essa preocupação está refletida no coletivo desse grupo de professores que busca, em sua maioria, apoio dos colegas e dos gestores para o enfrentamento dos desafios diários.

Diante da relevância dessa questão, outro aspecto que merece atenção é referente à inserção dos alunos com NEEs na sala de aula e o acolhimento que recebe por parte dos colegas. Esse é o foco do **item 6** do questionário (“Em relação ao acolhimento... ”), que busca saber se os alunos com NEEs são acolhidos pelos colegas de classe ou se sofrem resistência, rejeição ou mesmo exclusão pelo grupo

Gráfico 6 – Em relação ao acolhimento...



Fonte: Informações levantadas com o item 6 do questionário aplicado.

Foi possível observar que apenas 2 docentes relatam que alunos com NEEs sofrem algum tipo de resistência por parte dos colegas da turma, enquanto 45, a grande maioria, defenderam que nessa unidade escolar os alunos com NEEs são acolhidos pelo grupo.

Constatou-se, portanto, que os alunos com NEEs são bem acolhidos e que há pouca ou nenhuma resistência por parte dos colegas em aceitá-los. Essa situação é favorável ao processo inclusivo, como consideram Stainback e Stainback (1999, p. 22), ao citarem Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1998):

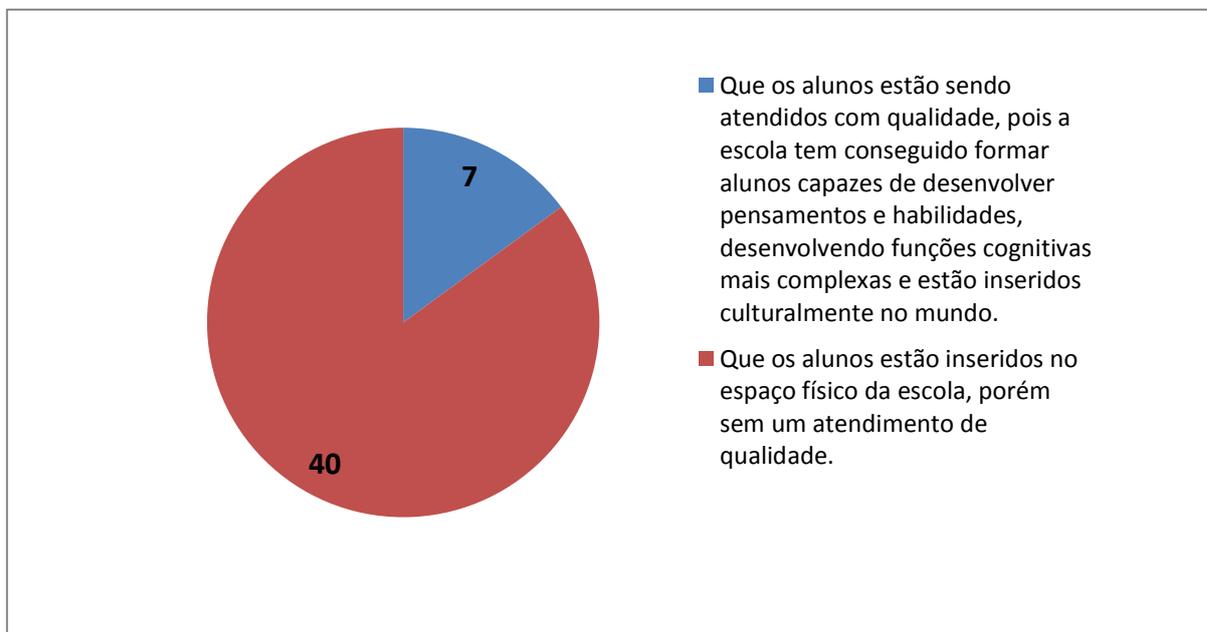
Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de os cidadãos.

Nesse sentido, a educação inclusiva oferece benefícios porque permite que todos tenham a possibilidade de conviver e aprender com as diferenças.

Outro aspecto que merece ser abordado se refere à autoestima dos alunos com NEEs quando são bem acolhidos pelo grupo. Para Oliveira (1998), o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou mesmo diminuir o ritmo de desenvolvimento cognitivo. Por isso, a escola inclusiva deve constituir-se como um ambiente que promova possibilidades de interações entre os alunos.

O **item 7** (“Observando a formação de alunos com NEEs, você acredita...”) investiga a percepção dos professores sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEEs, no sentido de identificar se acreditam que os alunos estão sendo atendidos com qualidade ou não.

Gráfico 7 – Observando a formação de alunos com NEEs, você acredita...



Fonte: Informações levantadas com o item 7 do questionário aplicado.

Para 7 professores entrevistados, os alunos com NEEs estão sendo atendidos com qualidade e apresentam avanços cognitivos; no entanto, 40 entrevistados apontaram que são poucos os avanços cognitivos desses alunos, que não contam com um atendimento de qualidade. Isso confirma o problema e a justificativa desta pesquisa, que defende ser fundamental para o ser humano ter acesso aos elementos da cultura, aos saberes elaborados de forma sistêmica, à

possibilidade de construir conhecimentos de forma coletiva, por meio da mediação do professor, para que haja avanços cognitivos. O que se constata, porém, é que garantir esse direito a todos os alunos e, particularmente, aos alunos com NEEs, tem sido um grande desafio para os professores. Conforme argumentam Stainback e Stainback (1999, p. 22), “[...] a simples inclusão de alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular não resulta em benefícios para a aprendizagem” .

Partindo dessa premissa, entendo que os alunos com NEEs estão inseridos no sistema educacional, mas muitos desses alunos, no entender dos professores entrevistados, parecem não estar aprendendo de maneira insatisfatória. Essa situação é denunciada por esses profissionais que, após avaliação e acompanhamento cotidiano verificam poucos avanços no desempenho cognitivo desses alunos. Nesse sentido, pela opinião expressa pelos participantes e embasada por avaliação individual dos mesmos, parece que o sistema educacional no qual se desenvolveu a pesquisa não está conseguindo garantir o direito de um ensino de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais e é nesse contexto que Bourdieu (1990) apresenta a expressão “excluídos do interior”, cunhada já no título do livro, referindo-se aos alunos com necessidades educacionais especiais que estão dentro do sistema de ensino, mas permanecem excluídos em relação à perspectiva de progresso escolar.

3.2 Análise das questões abertas

Os dois últimos itens do questionário formulados de maneira aberta, buscaram levantar situações e elementos que dificultam a inclusão de alunos com NEEs na vida escolar, do ponto de vista dos professores. Com esse foco, foi solicitado aos docentes, no **item 8**, que registrassem três dos principais desafios vivenciados no cotidiano escolar.

De posse dos questionários preenchidos, elenquei os desafios apontados:

- 32 professores defenderam que a falta de formação/preparo/capacitação para os professores dificultam o êxito da educação inclusiva;

- para 28 docentes, o número elevado de crianças por sala compromete o atendimento individual que é necessário dispor aos alunos NEEs;
- 16 dos docentes declararam que sentem falta de orientações para realizar as intervenções adequadas junto a esses alunos;
- 14 educadores apontaram a necessidade de uma equipe de especialistas/rede de apoio para que haja um atendimento de qualidade;
- 9 afirmaram que a falta de diagnóstico e a burocratização para conseguir laudos para esses alunos interferem e prejudicam a atuação do professor; e
- 5 acreditam que os espaços físicos precisam ser adequados para que o atendimento a estes alunos seja qualificado.

Foram esses os principais desafios que inviabilizam a prática pedagógica, segundo os docentes da escola aqui envolvida.

Para a efetivação da inclusão, com qualidade, dos alunos com NEEs é primordial e indispensável a participação ativa dos professores que os atendem. Suas intervenções são fundamentais para auxiliar o processo de construção do conhecimento desses alunos. Entendo que as propostas dos professores que lidam diariamente com esses desafios pode lançar luz a possíveis soluções para o enfrentamento dos obstáculos.

O **item 9**, último do questionário, buscou levantar as propostas e sugestões desses profissionais para que os desafios sejam superados. Como resultado, consta que:

- 37 professores defenderam a necessidade da diminuição de alunos na sala de aula, pois para esses profissionais os alunos NEEs têm um tempo diferenciado de aprendizagem e muitos deles precisam de mais detalhes e maior atenção no momento das solicitações das comandas e das explicações dos conteúdos trabalhados; sem essa diminuição, o atendimento fica comprometido diante do número de alunos que o professor precisa atender na sala de aula;

- para 30 docentes é necessário que haja formação continuada e efetiva; muitos professores relataram a dificuldade de realizar cursos, a necessidade de maior preparo para o atendimento dos alunos NEEs, a falta de conhecimento na realização de intervenções adequadas; tais dificuldades foram apontadas pela maioria do grupo pesquisado, pois muitos acumulam cargos, o que impede ou dificulta a realização de cursos fora do horário de trabalho;
- 27 educadores solicitaram apoio de especialistas e atendimentos especializados contínuos para os alunos com NEEs, pois muitos deles precisam de apoio extra de outros profissionais: psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos, para os docentes, se houvesse uma rede de apoio sistemático, muitos alunos com NEEs teriam maiores possibilidades de avanços;
- 9 educadores expressaram a dificuldade da realização de um planejamento coletivo para o atendimento desses alunos, afirmando que as possibilidades de adequações curriculares são realizadas a partir de iniciativas individuais; porém, mesmo diante dessas iniciativas, nem sempre as especificidades dos alunos NEEs são alcançadas.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível, conforme demonstraram as sínteses de cada item, estabelecer uma lista que sugere os principais desafios, dificuldades e entraves apontados pelos docentes:

- rupturas e falhas na implantação da educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo;
- números elevados de crianças na sala de aula, o que compromete a atenção individual do educador junto aos alunos com NEEs;
- falta de formação ou formação precária dos docentes;
- resistência por parte de alguns educadores em atender os alunos com NEEs na sala de aula regular;
- necessidade de atendimentos especializados para os alunos que precisam;
- burocratização dos diagnósticos;

- necessidade dos laudos;
- adequação dos espaços físicos.

E, a seguir, apresento algumas sugestões para a superação dos desafios elencados:

- um programa de formação continuada e efetiva para os docentes de alunos com NEEs, de modo a viabilizar sua realização por professores que acumulam cargos;
- diminuição de alunos nas salas, principalmente naquelas que tenham alunos com NEEs;
- constituição de uma rede de apoio especializada para atender os alunos com NEEs em suas especificidades;
- envolvimento e planejamento coletivo dos profissionais que atendem esses alunos.

Diante do exposto, é possível constatar que, segundo os professores dessa unidade de ensino, a educação inclusiva, apresenta desafios que precisam ser superados. Nesse sentido, é preciso desenvolver a capacidade de criar, de buscar soluções, de descobrir caminhos para auxiliar os profissionais que lidam com essa diversidade e garantir que todos os alunos superem as suas dificuldades, construam conhecimentos e tenham avanços cognitivos. Discussão a esse respeito segue nas *Considerações finais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos. Para Denari (2006, p. 20), o processo educativo inclusivo “[...] trouxe sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos”. Desse modo, alunos com NEEs teriam suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades.

O presente estudo objetivou conhecer a realidade vivenciada pelos professores de uma escola da Rede Municipal de São Paulo, identificando os principais desafios, os dilemas, as necessidades e as dificuldades para realizar um atendimento de qualidade para os alunos com NEEs.

Esta pesquisa fundamentou-se teoricamente em autores como Stainback e Stainback (1999), Mantoan (2003), Oliveira (2008) e Bueno (1999) para apresentar o conceito da educação inclusiva, buscando o processo histórico das pessoas com necessidades educacionais especiais e abordando o direito, garantido por lei, à educação de qualidade para todos os cidadãos.

A educação inclusiva é resultado de muitas discussões, estudos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. É fruto também de um contexto histórico em que se resgata a educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Isso acontece quando se preconiza, por meio da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), uma sociedade mais justa em que valores fundamentais são resgatados, como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. Percebeu-se que as escolas estavam ferindo esses direitos, tendo em vista os altos índices de exclusão escolar; populações mais pobres, pessoas com deficiência, dentre outros, estavam sendo cada vez mais marginalizadas no processo educacional. A *Convenção dos Direitos da Criança* (1988) seguida pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de*

Salamanca (1994) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre essa temática.

Conhecer e compreender a realidade da educação inclusiva nessa escola da Rede Municipal de São Paulo significou ter acesso às concepções, às frustrações e às necessidades desses professores diante da realidade educativa.

Para identificar os principais desafios vivenciados por esses profissionais, foi aplicado um questionário. A análise das informações obtidas aponta para vários desafios que dificultam ou impedem que a educação inclusiva seja efetivada com qualidade.

Como consta na análise de dados, os entraves elencados por esses profissionais são: falhas na implantação da educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo, que no entender dos professores entrevistados, não preparou a comunidade escolar para se adequar à nova realidade; número elevado de alunos por sala, que dificulta que o professor disponha de maior atenção para os alunos com NEEs; necessidade de atendimentos especializados ou de uma rede de apoio para atender os alunos NEEs; adequação dos espaços físicos; diminuição da burocratização dos diagnósticos, pois a falta dos laudos comprometem o conhecimento do professor sobre qual intervenção ter junto ao alunos com NEEs; envolvimento e planejamento coletivo dos profissionais que atendem a esses alunos; e, principalmente, a necessidade de constituição de um programa de formação continuada e efetiva para os docentes, viabilizando a realização desses cursos por professores que acumulam cargos.

Diante das necessidades elencadas pelos professores, é possível constatar que ainda há muito que se fazer para a efetivação da educação inclusiva. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 88) afirma:

A escola que se pretende inclusiva tem que ser despida do tradicionalismo, em sua estrutura física, recursos pedagógicos e humanos. Precisa estar pronta para atender a todos, cada qual em suas especificidades e necessidades. Precisa desenvolver seu papel e, para isso, tem que preparar seus professores, providenciar adaptações e aquisição de recursos materiais também específicos ao ensino de sua população diferente.

A educação inclusiva é voltada não só para o estudante com NEEs, mas visa oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de

suas diferenças. Leva-se em conta, portanto, que todos os alunos são diferentes, tendo ou não alguma limitação física, sensorial, intelectual. Oliveira (2008, p. 169) defende:

Já que é uma obrigação da escola oferecer uma educação de qualidade para todos, é urgente que o processo de inclusão se torne uma realidade em todas as nossas escolas. É fundamental que as agências formadoras façam maior investimento em recursos humanos e programações formativas para que todos os professores [...] em nossas escolas se sintam habilitados a lidar com todos os tipos de criança.

Houve uma grande mudança na perspectiva sobre a inserção do aluno com NEEs na sala de aula regular, abandonando-se uma posição dita integradora para investir-se em uma posição inclusiva. É com esse olhar que defendo que a escola deve propiciar igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e construção de uma realidade escolar que considere as diferenças, sem buscar a homogeneização, garantindo, para todos os alunos, a efetivação de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luciana Dantas. **Concepções sobre educação inclusiva em uma escola regular da rede federal em Minas Gerais**. 2009. 114 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, 2009.

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p.160-173, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 21-51.

BLANCO, R. Aprendiendo em la diversidad: implicaciones educativas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, III, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais**. V. 1, Foz do Iguaçu/PR, 2001, p.14 - 27.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-27.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. p. 10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei de diretrizes e bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23. dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 4 abr. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out.1988. p. 1. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Acesso em: 4 abr. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e a escolarização dos surdos. **Revista Integração**, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), ano 13, n. 23, p. 37-42, 2001.

_____. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores:** algumas considerações. Formação do Educador e Avaliação Educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

BUFFA, Maria José Monteiro Benjamin. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular:** uma visão do professor de classe comum. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo (USP), Bauru, 2002.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade:** as bases objetivas de sua exclusão social. 2003. 104f. Monografia (Especialização em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2003.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. **Inclusão escolar:** das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de natal, RN. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DENARI, Fátima Aparecida. Adolescência e deficiência mental: desvelando aspectos de afetividade e sexualidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; VIEIRA DE MELO, Francisco Ricardo Lins (Orgs.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 206 - 223.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65 -71

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/Senac,1997. p. 137 - 141.

GURGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** 2007. Disponível em:

<http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 11 mar. 2014.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. (Org. de Valéria Amorim Arantes). São Paulo: Summus, 2006.

_____; QUEVEDO, Antonio Augusto Fasolo; OLIVEIRA; José Raimundo de (Orgs.). **Mobilidade, comunicação e educação**: desafios à acessibilidade. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de casualidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. **Integração em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 149-56, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; VIEIRA DE MELO, Francisco Ricardo Lins (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina, 1999. p. 25 - 38.

MASIN, Maria Angela P. C. Grigoletto. **Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de Tecnologia em Automação Industrial**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDES, Enicéia. **Tramas entre deficiência, Estado e educação**: algumas reflexões a partir do contexto francês. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6702--Int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

MERCH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Integração. 1998. 204 f. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-37, 2001.

OLIVEIRA, Sabrina Camargo de. **Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem**: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

ONU. **Convenção de Direitos da Criança**. Assinada e adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 25 maio 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escola**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3.ed. (Revisão técnica de José Cerchi Fusari). São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; VIEIRA DE MELO, Francisco Ricardo Lins (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 78 - 94.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2003.

SÃO PAULO. **Referencial sobre a Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual** (RAADI). Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

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

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2.ed.rev. São Paulo: ECUC, 2004.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TABORDA, Benhur Wagner. **Aspectos históricos da educação especial no município de Cascavel**: dos primórdios à regionalização dos serviços especializados. 2006. 120f. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2006.

TRICOLI, Valquíria Aparecida Cinira. O papel do professor no manejo do *stress* do aluno. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002. p. 90-106.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Aprovada em Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada e adotada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, em 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. **Revista Nova Escola**, n. 123, p. 8 – 17 São Paulo, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 – Documentos internacionais

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU): é um marco histórico na luta pela igualdade, liberdade e pela dignidade da pessoa humana, que comemora formalmente 60 anos de trajetória nos dias 10 de dezembro de 2008. Traz garantias básicas, como educação e saúde de qualidade, além de estabelecer a importância do direito à segurança e ao acesso à justiça como tópicos fundamentais para o pleno desenvolvimento do ser humano. Acontecimentos como as Conferências de Direitos Humanos que foram realizadas em 19 regiões do Estado de São Paulo em 2008, com intensa participação e rica formulação de propostas, mostram que, na prática, o tema Direitos Humanos atinge a todos nós, e que a sociedade civil e o Governo do Estado estão comprometidos com a democracia, sem a qual não é possível garantir os direitos humanos.

1971 – Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU): proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual.

1975 – Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU): estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação.

1980 – Carta para a Década de 80 (ONU): estabelece metas dos países membros para garantir igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência.

1983-1992 – Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência: foi instituída para que os países-membros adotassem medidas concretas para garantir direitos civis e humanos.

1990 – Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU): aprova a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*; promove a universalização do acesso à educação.

1993 – Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU): estabelecem padrões mínimos para promover igualdade de

direitos (direito à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos).

1993 – Declaração de Manágua: delegados de 39 países das Américas exigem inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que assegurem acesso a serviços públicos e privados, incluindo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho significativo para os jovens.

1994 – Declaração de Salamanca: a Conferência que culminou na criação do que hoje é considerado um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da *Convenção de Direitos da Criança (1989)* e da *Declaração sobre Educação para Todos (1990)*. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos que surgiram a partir das décadas de 1960 e 1970. Também é considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, “proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos afirmada em 1990 promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”.

1999 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Guatemala): condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação.

1999 – Declaração de Washington: representantes dos 50 países participantes do encontro “Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio”, Washington DC, Estados Unidos, reconhecem a responsabilidade da comunidade no fomento à educação inclusiva e igualitária.

2001 – Declaração Internacional sobre Inclusão: representantes de várias partes do mundo, reunidos em Montreal/Canadá, conclamam governos, empregadores,

trabalhadores e comunidade a se comprometerem com o desenho inclusivo e aplicá-lo em todos ambientes, produtos e serviços para benefício de todos.

2002 – Declaração de Caracas: constitui a Rede Iberoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias como instância para promoção, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias.

2002 – Declaração de Sapporo: Japão representando 109 países, 3 mil pessoas, em sua maioria com deficiência, na 6ª Assembleia Mundial da *Disabled Peoples' International* - DPI, insta os governos em todo o mundo a erradicar a educação segregada e estabelecer política de educação inclusiva.

2002 – Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência: proclama 2003 o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência para conscientizar sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência.

2003 – Ano Europeu das Pessoas com Deficiência: oportunidades iguais e acesso aos recursos da sociedade (educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor).

2004 - Ano Iberoamericano da Pessoa com Deficiência: proclamado na última reunião da Cúpula dos Chefes de Estados dos Países iberoamericanos, realizada na Bolívia, da qual o Brasil é membro, define a questão da deficiência como prioridade, fortalecendo as instituições e as políticas públicas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência.

A partir desses estudos e documentos, chegou-se à conclusão de que a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Educação inclusiva e a legislação brasileira

No Brasil, muitas leis municipais, estaduais e federais foram feitas para defender o direito das pessoas com deficiência. Diversas Leis Orgânicas (uma espécie de constituição dos municípios) e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988, determinam que o aluno com deficiência tem direito e deve receber, na classe comum da escola comum, todo o atendimento específico de que necessitar.

1988 – Constituição Federal: o artigo 208, bem como os artigos 58, 59 e 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definem parâmetros para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum da rede regular de ensino. Porém, a simples produção legislativa não representa uma mudança real para educação inclusiva, é preciso conciliar a política e a prática para que tenhamos um país realmente fundado nos princípios dos Direitos Humanos e da Declaração de Salamanca.

1989 – Lei de Acessibilidade n. 7853/1989: considera deficiência a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. A deficiência permanente é aquela que não permite recuperação ou alteração apesar do aparecimento de novos tratamentos, por já ter corrido tempo suficiente para a sua consolidação. Já a incapacidade, é redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - Art. 5º: nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

1994 – Política Nacional de Educação Especial: orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares

programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

1994 – Plano Decenal de Educação para todos (1994): concebe estratégia de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo no país que, se bem executada, poderá contribuir para superar um dos principais obstáculos ao processo de modernização nacional.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96: no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, entre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”.

1998 – Parâmetros Curriculares Nacionais: fornecem as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

1999 – Decreto n. 3.298 regulamenta a Lei no 7.853/89: trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência.

2000 – Lei n. 10.098: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

2000 – Lei n. 10.048: estabelece a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e determina que os veículos de transporte coletivo a serem produzidos deverão ser planejados de forma a facilitar o acesso a seu interior das pessoas com deficiência.

2001 – Plano Nacional de Educação: explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação básica que terá início na educação infantil, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que forem necessários, os sistemas devem matricular todos os alunos inclusive os com necessidades educacionais especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, garantindo a qualidade do processo formativo desses alunos.

2001 - Decreto n. 3.956: reconhece o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva.

2001 – Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação) /CEB (Câmara de Educação Básica) n. 17: aponta os caminhos da mudança para os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de educação infantil, fundamental, médio e profissional.

2004 – Decreto n. 5296 (de 2 de dezembro): regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000 e, 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.

ANEXO 2 – Questionário

Identificação:

Nome _____

Cargo _____

Disciplina _____ Ano/ciclo _____

Início de exercício ____/____/____

Unidade de exercício _____

1) Como foi implantada a educação inclusiva na Rede Municipal de São Paulo?

- Não conheço o processo.
- Preparou professores para implantação.
- Não ofereceu formação/preparo para a implantação educação inclusiva.
- Ofereceu formação, mas não aderiu.

2) Sobre sua formação para atender a esses alunos...

- Busca formação sobre a educação inclusiva.
- Não é oferecida formação sobre o tema.
- A formação é oferecida, mas você não tem interesse/ disponibilidade.

3) Como professor de alunos com NEEs, você...

- Acredita que estar numa sala regular é o melhor para o desenvolvimento desse aluno.
- Tem resistência à mudança, pois entende que alunos NEE, deveriam frequentar outros espaços de aprendizagem.

4) Diante das dificuldades, é comum...

- Ter apoio dos gestores educacionais.
- Não ter apoio dos gestores educacionais.
- Não procura os gestores para apresentar os problemas.

5) Quando encontra desafios na prática cotidiana, você...

- Procura resolver coletivamente as dificuldades enfrentadas.
- Resolve isoladamente as dificuldades.
- Não encontra solução para os desafios enfrentados.

6) Em relação ao acolhimento:

- Os alunos NEE são acolhidos por seus colegas.
- Os alunos NEE sofrem resistência por parte dos alunos.

7) Observando a formação de alunos com NEEs, você acredita...

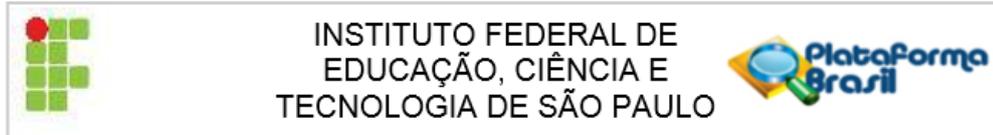
() Que os alunos estão sendo atendidos com qualidade, pois a escola tem conseguido formar alunos capazes de desenvolver pensamentos e habilidades, desenvolvendo funções cognitivas mais complexas e estão inseridos culturalmente no mundo.

() Que os alunos estão inseridos no espaço físico da escola, porém sem um atendimento de qualidade.

8) Cite três principais dificuldade enfrentadas em sua prática cotidiana para a realização da educação inclusiva de qualidade.

9) Cite três ações que você considera importante para a realização de uma verdadeira educação inclusiva.

ANEXO 3 – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Pesquisador: Vanessa Gomes de Matos Sena

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 23145613.8.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 625.151

Data da Relatoria: 10/04/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo qualitativo que propõe fazer um levantamento das dificuldades da inclusão educativa de alunos com necessidades especiais, do ponto de vista dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Produzir um rol de situações e elementos que dificultam a inclusão de alunos com necessidades especiais na vida escolar, do ponto de vista dos professores, e propor soluções para estes problemas.

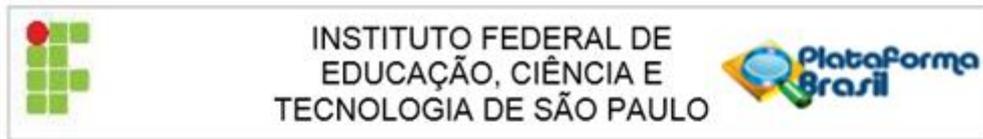
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador é assistente do diretor - como poderá garantir a liberdade de participar ou não dos professores? Neste caso, não participar pode ser, sim, bastante constrangedor. Apesar disso, os benefícios que o estudo pode representar tanto para professores quanto para alunos justificam a realização do trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante e deve ser realizada, uma vez que pode lançar mais luz sobre um problema importante. A educação escolar não vem conseguindo bons resultados sequer com os alunos comuns e, no caso dos alunos com necessidades especiais, certamente existem agravantes que apenas os profissionais que operam no dia a dia das instituições conhecem e podem revelar.

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.213-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4569 **Fax:** (11)3775-4570 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 025.151

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está bom.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador resolveu satisfatoriamente as pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 24 de Abril de 2014

Assinador por:
Vera Lucia Saikovitch
 (Coordenador)

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
 Bairro: Canindé CEP: 01.213-010
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3775-4569 Fax: (11)3775-4570 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

ANEXO 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, declaro terem sido a mim esclarecidos os objetivos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa intitulada (título provisório) “**INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II**” conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Gomes de Matos Sena RG 37.998.082-4, CPF 894.193.835-04.

Minha participação no estudo é voluntária, tenho o direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e posso deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo. Conforme acordado com a pesquisadora, na publicação dos resultados da pesquisa minha identidade e os registros escritos ou gravados serão mantidos sob sigilo, e autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa em tese de doutorado, comunicações, artigos, livros, discussões públicas e outros. Consinto, portanto, em participar deste estudo por compreender sobre o quê, como e porquê este estudo está sendo feito, e receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura _____

São Paulo, ____/____/20____

Testemunha _____

Assinatura _____

Orientadora Maria Angela Pedrina Crespo Grigoletto
 Masin
 E-mail: magmasin01@yahoo.com
 Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
 Telefone: (11) 2763-7xxx (tel. da coordenação do curso)

Vanessa Gomes de Matos Sena
 Estudante de Pós-Graduação
 E-mail: vanessamatosen@yahoo.com.br
 Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
 Telefone: (11) 3775-4569
 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br