

Everton Ucela Alves

Políticas Públicas de Educação Inclusiva:

O posicionamento dos docentes de Santo André - Brasil.



Universidade Fernando Pessoa

PORTO, 2019

Everton Ucela Alves

Políticas Públicas de Educação Inclusiva:

O posicionamento dos docentes de Santo André - Brasil.



Universidade Fernando Pessoa

PORTO, 2019

Everton Ucela Alves

Políticas Públicas de Educação Inclusiva:

O posicionamento dos docentes de Santo André - Brasil.



Universidade Fernando Pessoa

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial.

Trabalho elaborado sob a orientação do **Professor Doutor João Manuel Casanova de Almeida.**

Ass: _____

PORTO, 2019

Resumo

Nas últimas décadas a inclusão escolar deixou de ser um ideal e passou a ser uma prática cotidiana, tornando-se responsabilidade dos órgãos competentes garanti-la e para que a inclusão verdadeiramente aconteça se faz necessário a consciência do docente sobre o seu papel fundamental de executar na prática tudo o que foi idealizado em teoria.

Este estudo tem como objetivo analisar a satisfação dos docentes de escolas públicas da cidade de Santo André frente à inclusão de alunos com deficiência, bem como analisar as práticas e percepções que os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I possuem em torno da problemática.

Para o desenvolvimento empírico da pesquisa, participaram um total de 82 professores de diversas escolas da cidade de Santo André, com representantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, aos quais foi aplicado um questionário para captação de dados.

Os resultados obtidos apontam que o tempo de serviço não influencia na satisfação em relação a inclusão, no entanto o grupo de docentes que atuam entre 6 e 11 anos demonstra-se mais insatisfeitos. Verificamos também que os docentes da Educação Infantil possuem maior disposição a incluir alunos com deficiência quando comparados aos docentes do Ensino Fundamental I. Observamos igualmente que os docentes que atuam em escolas periféricas são mais inclusivos do que os docentes de escolas centrais. Constatamos ainda que, os docentes da Educação Infantil buscam mais formações sobre a inclusão que os docentes do Ensino Fundamental I.

De nossa análise, no que diz respeito as barreiras e facilitadores percebidos pelos docentes em relação a inclusão dos alunos com deficiência, constata-se que existem ações e recursos para garantir a inclusão de tais alunos, no entanto não são suficientes. Observa-se também que os docentes não se sentem preparados para lidar com a inclusão de alunos com deficiência.

Por fim, constata-se com uma média ligeiramente favorável que os docentes concordam com a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua deficiência.

Palavras-chave: Inclusão, Políticas Públicas, Perspectiva dos Docentes.

Abstract

In the last decades, the inclusion changed from an ideal to a daily practice, becoming the responsibility of the competent authorities to ensure it. For the inclusion to occur it is necessary for the teachers to be aware of their role in putting theory into practice.

The aim of this study is to analyze the satisfaction of pre and elementary public-school teachers in Santo Andre city (Sao Paulo state, BR) about the inclusion of children with special needs, as well as, their practices and perceptions about it. For this purpose, a questionnaire about inclusion was applied to 82 pre and elementary school teachers from several schools in Santo Andre.

The results showed that the number of years teaching do not influence the teacher's satisfaction about inclusion. However, elementary school teachers demonstrated less satisfaction when compared with preschool teachers. It was observed that preschool teachers and teachers from peripheral schools have more disposition to put in practice the inclusion. We also verify that preschool teachers search more information about inclusion topic.

Regarding the barriers and facilitators realized by teachers about inclusion it is noticed that there are not enough actions and resources to ensure it. It was also noticed by teachers that themselves do not feel prepared to execute the inclusion of children with special needs.

Finally, it was verified a slightly favorable average of teachers who agree that inclusion should take place in schools regardless of their needs.

Keywords: Inclusion, public policy, teacher's perceptions

Dedicatória

Esse trabalho é para todos os profissionais de Santo André, que dedicam esforços em busca de uma escola que atendam as necessidades de todos que dela fazem parte, pois o objetivo da inclusão é ultrapassar barreiras, inclusive as de nomenclaturas e funções, tornando-se responsabilidade de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Agradecimento

Foram muitas as pessoas que possibilitaram a realização desse projeto, amigos, colegas de trabalho, familiares e até mesmo pessoas que até o momento eram completamente estranhas, mas que tiveram papel fundamental. Por isso agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram com essa empreitada, se não fosse a ajuda de cada um de vocês com certeza não seria possível chegar a conclusão desse projeto.

No entanto se faz necessário citar alguns nomes, que tiveram participações mais efetivas e porque não dizer, mais afetiva com a construção da dissertação e por isso serão citados.

Primeiramente agradeço ao meu orientador o Professor Doutor João Manuel Casanova de Almeida que me instruiu durante toda a trajetória, dando-me autonomia e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, superando todas as dificuldades, que não são poucas em orientações feitas a distância, separada por um oceano de culturas diferentes que felizmente a reforma ortográfica não foi capaz de igualar.

Sigo agradecendo aos meus familiares mais próximos, minha mãe Neusa Ucela Alves, que estendeu a mão quando foi necessário dando apoio moral e financeiro, sempre cobrando resultados, ao meu pai Wladimir Alves que sempre me transmitiu calma e serenidade nos momentos mais difíceis, buscando ainda que de maneira infundada mostrar os aspectos positivos da situação e ao meu irmão Leandro Ucela Alves e minha cunhada Gabriela Cristina de Carvalho, dois pesquisadores de excelência que me orientaram em diversos momentos sobre aspectos práticos no desenvolvimento da pesquisa.

Deixei para o final a pessoa mais importante nessa trajetória, minha esposa Suelen Martins Ucela Alves que me apoiou de diversas maneiras desde o início, acreditando na minha capacidade, abrindo mão de momentos que passaríamos juntos, enquanto estava sentado olhando para a tela de um computador, assumindo todas responsabilidades da casa, transformando-a em um lar, passando por cima de dificuldades financeiras e problemas pessoais de maneira excepcional, assumindo uma postura admirável que só reforça os motivos que me levaram ao altar.

Índice

| | |
|---|------|
| Resumo | v |
| Abstract | vi |
| Dedicatória | vii |
| Agradecimento | viii |
| Índice de Figuras | xii |
| Índice de Tabelas | xiii |
| Índice de Gráficos | xv |
| Índice de Abreviaturas | xvi |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Inclusão. | 5 |
| 1.1 Conceito de escola inclusiva. | 5 |
| 1.2 Necessidades Educacionais Especiais / Aluno com Deficiência. | 7 |
| 1.3 Benefícios e Facilidades na Escola Inclusiva. | 9 |
| 1.4 Problemas e Dificultadores na Escola Inclusiva. | 10 |
| Capítulo II – Panorama Histórico da Inclusão de Pessoas com Deficiência. | 13 |
| 2.1 Da exclusão a inclusão. | 13 |
| 2.1.1 Exclusão. | 15 |
| 2.1.2 Segregação. | 16 |
| 2.1.3 Integração. | 17 |
| 2.1.4 Inclusão. | 18 |
| 2.2 Declarações e Relatórios Internacionais. Leis e ações Mundiais. | 20 |

| | |
|---|----|
| 2.3 Leis e Ações Nacionais | 24 |
| 2.4 Desvendando Santo André..... | 31 |
| 2.4.1 Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional e Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar..... | 36 |
| Capítulo III – Por dentro da Escola Inclusiva. | 39 |
| 3.1 A importância da formação dos professores dentro da concepção Inclusiva. | 40 |
| 3.2 Participação dos docentes na construção da escola inclusiva | 41 |
| Capítulo IV – Modelo de escola inclusiva/exclusiva em Santo André. | 43 |
| 4.1 O que são e como funcionam as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental..... | 45 |
| 4.2 Profissionais do sistema de inclusão escolar. | 46 |
| 4.2.1 Formações e atribuições do Agente de Inclusão Escolar. | 47 |
| 4.2.2 Função e Formação do Professor Assessor de Educação Inclusiva. | 47 |
| 4.2.3 Formação do Estagiário | 48 |
| Capítulo V - Estudo Empírico. | 50 |
| 5.1 Problemática. | 50 |
| 5.2 Objetivos. | 51 |
| 5.2.1 Objetivo Geral. | 51 |
| 5.2.2 Objetivos específicos..... | 51 |
| 5.3 Hipóteses..... | 52 |
| 5.3.1 Hipótese Geral. | 52 |
| 5.3.2 Hipóteses | 52 |
| 5.4 Método. | 52 |
| 5.5 Universo e Amostra. | 53 |
| 5.6 Instrumento e procedimentos. | 57 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo VI - Apresentação e discussão de dados e resultados. | 60 |
| Capítulo VII - Conclusão. | 84 |
| Capítulo VIII - Bibliografia. | 88 |
| 8.1 Fontes Bibliográficas. | 88 |
| 8.2 Fontes Legislativas..... | 93 |
| 8.3 Fontes da Web..... | 93 |
| Anexos. | 97 |
| Anexo 1. Autorização para utilização do questionário. | 97 |
| Anexo 2. Autorização para aplicação do questionário da UFP. | 98 |
| Anexo 3. Autorização de aplicação de questionário da Prefeitura de Santo André. .. | 99 |
| Anexo 4. 1 ° Questionário – Pré-teste. | 100 |
| Anexo 5. Questionário final..... | 107 |
| Anexo 6. Declaração de Consentimento Informado. | 113 |
| Anexo 7. Folha de Instrução para Preenchimento do Questionário..... | 114 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Sala regular de ensino inclusiva..... | 09 |
| Figura 2 – Panorama do processo histórico da inclusão..... | 19 |
| Figura 3 – Localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo..... | 32 |
| Figura 4 – Cronologia da Inclusão..... | 36 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caracterização da amostra..... | 54 |
| Tabela 2 – Localização das Unidades Escolares..... | 57 |
| Tabela 3 – Satisfação com a gestão do P.P.P. vs Tempo de serviço..... | 60 |
| Tabela 4 – Modalidade de ensino mais inclusiva..... | 65 |
| Tabela 5 – Modalidade de ensino e a opinião sobre matrícula em escolas especializadas..... | 66 |
| Tabela 6 – Modalidade de ensino e a opinião de ter um aluno deficiente na sala de aula..... | 66 |
| Tabela 7 – Modalidade de ensino e a identificação de alunos com deficiência..... | 67 |
| Tabela 8 – Modalidade de ensino e as opiniões sobre as vantagens..... | 68 |
| Tabela 9 – Modalidade de ensino e as opiniões sobre as desvantagens..... | 68 |
| Tabela 10 – Modalidade de ensino e a opinião sobre as vantagens ao próprio aluno..... | 69 |
| Tabela 11 – Modalidade de ensino e a opinião sobre as vantagens a toda turma..... | 69 |
| Tabela 12 – Estrutura escolar para inclusão e geolocalização das UE..... | 71 |
| Tabela 13 – Relação entre ciclo e formação de docentes em educação especial..... | 72 |
| Tabela 14 – Relação entre ciclo e a necessidade de formações na área da inclusão..... | 73 |
| Tabela 15 – Formação em educação especial vs a crença se o docente deve ter tal formação..... | 73 |
| Tabela 16 – Inclusão e gêneros..... | 74 |
| Tabela 17 – Dificuldades dos docentes relacionadas a inclusão..... | 76 |
| Tabela 18 – Facilidades dos docentes relacionadas a inclusão..... | 76 |
| Tabela 19 – Ações e recursos dentro das UE..... | 77 |
| Tabela 20 – Nível de inclusão dos docentes de Santo André..... | 79 |

Tabela 21 – Docentes e a inclusão de qualquer aluno.....80

Tabela 22 – Docentes e a segregação da educação.....81

Tabela 23 – Satisfação com o sistema de avaliação interna e externa.....81

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Satisfação com o sistema de avaliação escolar face aos alunos com deficiência vs Tempo de serviço no magistério..... | 61 |
| Gráfico 2 – Satisfação relacionada a valorização dos conhecimentos dos alunos com deficiência vs Tempo de serviço no magistério..... | 62 |
| Gráfico 3 – Satisfação sobre avaliação externa, (Provinha Brasil) e a valorização dos conhecimentos dos alunos com deficiência vs Tempo de serviço no magistério..... | 63 |
| Gráfico 4 – Satisfação sobre a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares vs Tempo de serviço no magistério..... | 64 |
| Gráfico 5 – Idade vs comportamento inclusivo..... | 65 |
| Gráfico 6 – Opinião sobre as vantagens da inclusão para todos os alunos da turma vs Geolocalização das UE..... | 70 |

Índice de Abreviaturas

ABC – Região metropolitana que engloba as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio grande da Serra.

AP – Assistente Pedagógico

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIE – Agente de Inclusão Escolar

CADE – Centro de Atenção e desenvolvimento Educacional

CAEM – Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMPLASA – Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A

FUNDEB – Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica

FMABC – Faculdade de Medicina do ABC

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC – Ministério da Educação

MID – Monitor de Inclusão Digital

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

Políticas Públicas de Educação Inclusiva: O posicionamento dos docentes de Santo André – Brasil.

PAEI – Professor Assessor de Educação Inclusiva

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

SEFP – Secretaria de Educação e Formação Profissional

SRM – Sala de Recursos Multidisciplinar

UE – Unidade Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

No Brasil assim como em grande parte do globo, as discussões sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais evoluíram e se acaloraram nas últimas décadas, chegando na atualidade com a premissa unânime de que todas as crianças têm o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema de ensino regular e sem qualquer discriminação, Correia (2010). Os novos paradigmas da inclusão segundo Alves (2017) estão em torno das práticas inclusivas que acontecem dentro dos estabelecimentos escolares, sendo essas práticas o foco da presente investigação.

Este trabalho tem como objetivo maior, analisar como ocorre na prática a inclusão de crianças com deficiência dentro das unidades escolares municipais de Santo André, mas para além disso, a análise é baseada na perspectiva dos docentes que atuam nessas unidades, compreendendo que esse profissional é peça fundamental no processo da inclusão escolar, dessa forma apontando resultados mais próximos da realidade e possibilitando a compreensão de fenômenos ligados a percepção do docente sobre si e suas práticas.

O tema estudado surgiu através de observações realizadas informalmente durante alguns anos de docência, onde por muitas vezes as falas e práticas dos docentes não iam de encontro com as teorias expostas em leis e declarações, formando um possível cenário já descrito por Mendes (2006), onde os poucos alunos com deficiência que ingressam na rede de ensino regular, não recebem a educação apropriada. Percebendo esse abismo entre a teoria e a prática, dentro de uma rede de ensino que se denomina inclusiva, surgiram questionamentos e indagações, respondidas no decorrer desta pesquisa.

Em sua primeira parte, a pesquisa se estende a uma extensa revisão bibliográfica esclarecendo diversos conceitos, apresentando a trajetória que a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), consequentemente englobando os alunos com deficiência, percorreu até chegar nas ações realizadas ou não, dentro da sala de aula na atualidade e caracterizando a cidade e rede de ensino de Santo André, local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa.

Iniciando pelo conceito de inclusão no âmbito educacional que segundo Neves (2008) aparece pela primeira vez na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990,

culminando na Declaração de Salamanca no ano de 1994, Gomes (2016), assinala este documento como o responsável por tornar relevante a palavra inclusão, ainda que as discussões em torno do tema sejam muito anteriores a esses dois documentos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1994), uma escola inclusiva deve ser capaz de ir além do promover educação de qualidade, pois essas instituições são cruciais no processo de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Ao falar de inclusão escolar, torna-se necessária a definição do termo Necessidades Educacionais Especiais, referindo-se a qualquer criança ou jovem cujo suas necessidades sejam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, UNESCO (1994). Dessa forma diferenciando e especificando o objetivo da pesquisa, que está diretamente ligada a inclusão de alunos com deficiência, compreendendo que esses alunos são apenas uma fatia dos alunos que necessitam ser incluídos no ambiente escolar, portanto pertencente ao grupo com NEE.

Por sua vez, mesmo com as discussões amadurecidas e conceitos claramente definidos as práticas dentro das salas de aula encontram diversos fatores que dificultam a inclusão do aluno com deficiência como a falta de preparo de docentes e instituições em receber os alunos com deficiência, fator esse que segundo Tessaro (2005), são responsáveis por tornar a teoria da inclusão distante do que ocorre na prática.

Interesses político-econômico também entram na lista de dificultadores, mesmo que não sejam simples de serem observados, tais interesses existiram e continuam existindo, para Mendes (2006) a aceitação do governo pela proposta de inclusão está diretamente ligada a interesses econômicos, pois acabando com as escolas especiais os gastos se concentrariam apenas em um sistema de ensino, fato que coincidiu com os interesses da sociedade da época.

Apesar dos fatores que dificultam a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, também há fatores positivos e que facilitam a inclusão, pois como citado pela própria Mendes (2006) a inclusão foi uma solicitação legítima da população e existem diversas leis, relatórios e declarações que garantem não somente a inclusão no ambiente escolar, mas também a qualidade da educação.

Outro fator que facilita a inclusão é o aumento no número de tecnologias assistivas desenvolvidas nos últimos anos, deixando de ser um mero apoio, tornando-se ferramenta para a equiparação de oportunidades aos alunos, além de promover a socialização e o desenvolvimento de atitudes de aceitação nos alunos com deficiência, assim como nos alunos que não possuem deficiência.

Os paradigmas sociais, culturais e de valores que cercam a inclusão de alunos no sistema regular de ensino para Serra (2005), estão enraizado em ações e pensamentos excludentes que dominaram o cenário global por muito tempo e em diversas culturas, marginalizando, segundo Correia (2013), todos aqueles que não se enquadrassem nos padrões impostos ou almejados pela classe dominante. Apenas no século XIX as discussões sobre a possibilidade de incluir tiveram início, ganhando força nos séculos seguintes, chegando na década de 90 do século XX, a compreensão da necessidade de incluir as pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade, uma ideologia que não chegou ainda a 30 anos desde sua concepção, por isso ainda apresenta diversas barreiras, assim como inúmeras soluções que surgem a todo momento afim de ultrapassar dificuldades ainda não percebidas.

Nessa perspectiva, compreendendo todo o processo histórico da inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, são elencados os documentos mais relevantes para esse processo, no âmbito mundial, nacional e finalizando com as leis orgânicas do município de Santo André. Com essa extensa pesquisa torna-se possível compreender todo o processo pelo qual a teoria da inclusão passou, desde sua origem até as leis mais atuais, caracterizando um cenário ideal, porém teórico, como são apresentados no decorrer da pesquisa ao serem comparados com a realidade prática de dentro da sala de aula, através da perspectiva do docente.

Os professores da rede pública de Santo André que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) da cidade, foram escolhidos como público alvo da pesquisa, para apresentarem sua perspectiva sobre a inclusão de crianças com deficiência na escolas municipais, assim como demonstrarem as dificuldades e facilidades que os mesmos encontram no momento de colocar em prática todas as ideologias pensadas, discutidas e em muitas vezes transformadas em leis. A escolha da rede de ensino não foi aleatória, pois para analisar as ações realizadas a favor da inclusão, se faz necessário que a rede seja

minimamente inclusiva, que acredite na inclusão dos alunos com deficiência, sendo esse o caso da rede municipal de ensino de Santo André como é possível observar no artigo 247 da Lei orgânica de 1990, onde é afirmado que o município deve promover um atendimento escolar inclusivo em todas as modalidades de ensino, tendo como base a Declaração de Salamanca.

Dentre outras ações se destaca o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade, que está em vigor até o ano de 2025, apresentando como a meta 4 universalizar o acesso à educação básica e ensino superior na rede regular de ensino para todos os municípios com deficiência, garantindo um sistema de educação inclusivo, Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2015).

Com toda a coletânea de informações obtidas sobre a trajetória da inclusão desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949, até a construção democrática do PME de Santo André em 2015, cabe aos instrumentos de pesquisa apontar quais são as percepções dos docentes sobre o cenário atual e compreender se objetivos e metas estão alinhados com as ações praticadas pelos mesmos e os possíveis motivos que levaram a construção desse quadro no sistema educacional de Santo André.

Capítulo I – Inclusão.

1.1 Conceito de escola inclusiva.

Para abordar a temática da “inclusão” no âmbito educacional se faz necessário contextualizar historicamente a origem da palavra, que de acordo com Neves (2008), surge pela primeira vez em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, sendo essa conferência o início de inúmeras discussões em torno do assunto, culminando na Declaração de Salamanca em 1994, que é apontada por Gomes (2016) como sendo a responsável por dar relevância a palavra inclusão e responsável por delinear as normas necessárias para as modificações educacionais. No entanto, conceitos sobre a escola inclusiva já eram discutidos e criados em décadas anteriores, como é possível observar no Relatório de Warnock (1978), que busca não confinar a questão das pessoas com deficiências, somente a área da saúde, mas considera-la também na área da educação, integrando essas pessoas no sistema educacional, para que lhes seja garantido o desenvolvimento de suas capacidades, tais como as superações advindas de suas dificuldades.

Anos mais tarde, UNESCO (1994) descreve com clareza através da Declaração de Salamanca, as características de uma escola inclusiva, afirmando que essa deve ser capaz de acomodar todas as crianças, indiferente de suas deficiências, condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, dessa forma abrangendo todo o contexto social e cultural ao qual a criança esteja inserida, buscando formas bem sucedidas de educá-las.

Rita (2016) observa que a partir desse momento, para o desenvolvimento de uma escola inclusiva através dos ideais da Declaração de Salamanca, é necessário que a escola passe por adaptações, retirando a responsabilidade até então quase exclusiva dos alunos com deficiência de adaptar-se ao meio educacional.

Ainda de acordo com UNESCO (1994) uma escola inclusiva é aquela capaz de ir além do promover uma educação de alta qualidade, pois essas instituições são cruciais no processo de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Segundo UNESCO (1998), as mudanças nas instituições de ensino em busca da inclusão se fizeram necessárias, pois durante a década de 80 do século XX, países menos desenvolvidos tiveram dificuldades em avançar com a educação básica e mesmo em países que tinham condições de investir na educação, milhões de seres humanos continuavam privados de escolaridade, além de cortes nos gastos públicos que deterioraram a educação durante a década em questão.

Em relação ao conceito de inclusão dentro dos sistemas educacionais, o Ministério da Educação (MEC) (2006), afirma que os sistemas educacionais devem passar a promover uma educação de qualidade para todos, realizando as adequações necessárias para que sejam atendidas as necessidades especiais dos alunos com deficiência.

Correia e Martins (2000) e Rogalski (2010) acrescentam que o conceito de inclusão está relacionado a inserção plena do aluno com deficiência na rede regular de ensino, ultrapassando os conceitos já antiquados da integração, visando o desenvolvimento global, acadêmico, pessoal e social de todos os alunos, desse modo a inclusão surge com a construção de um desenvolvimento diferenciado no âmbito escolar, com uma aprendizagem também pensada e planejada aos alunos com deficiência, para que enfim esses possam usufruir de serviços adequados as suas necessidades educacionais.

Na definição de inclusão de Tilstone et al. (2003), diz que a mesma deve seguir o conceito de oportunizar as pessoas com deficiência a participação de todas as atividades que representem a sociedade do nosso cotidiano,

Oliveira e Drago (2012) concordam com Tilstone et.al. (2003) e Rogalski (2010) no entanto completa afirmando que para que ocorra verdadeiramente a inclusão de alunos com deficiência nas redes de ensino regulares as mesmas devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com aprendizado ao longo de toda a vida, bem como a efetivação de ambientes e medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, que seja compatível com as metas da inclusão escolar, assim como articulações com diversos setores dentre eles o setor da saúde.

Respaldo por todo processo histórico de luta, congressos, relatórios e declarações que transformaram o modo de enxergar a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino em todo o mundo, Congresso Nacional (2015), pública a Lei Brasileira de Inclusão que define como direito da pessoa com deficiência o acesso a todos

os níveis de aprendizado em instituições com sistema educacional inclusivo, desenvolvendo dessa forma seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de acordo com suas necessidades.

Em suma as escolas inclusivas são aquelas com características que possibilitem a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, independentemente de quais sejam essas necessidades, como parte do processo ensino aprendizagem, participando ativamente de todas as atividades dentro da instituição sem que sofra qualquer forma de discriminação, com acolhimento de toda comunidade escolar, para que dessa forma seja constituída uma sociedade mais justa e compreensiva.

1.2 Necessidades Educacionais Especiais / Aluno com Deficiência.

Apesar de incansáveis discussões e avanços em relação a educação inclusiva, os termos para referir-se a aluno com Necessidades Educacionais Especiais e Alunos com Deficiência ainda são uma barreira a ser vencida, como aponta o Ministério da Educação (2006) ao revelar que as denominações utilizadas durante todo o processo de inclusão ainda demonstram a segregação e marginalização dentro de diversos grupos sociais.

Neste contexto, Ministério da Educação (2006, p. 6) afirma que:

No contexto contemporâneo, é possível encontrar no mesmo cenário educacional, expressões como: inválidos, anormais, excepcionais, incapacitados, subnormais, deficientes, portador de deficiência, portadores de Necessidades Educacionais Especiais e, mais recentemente, a terminologia utilizada é pessoas com deficiência.

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais, merece a devida atenção, para que não haja confusões, segregações ou qualquer forma de marginalização ao empregar tais nomenclaturas.

De acordo com Rita (2016) o conceito de Necessidades Educacionais Especiais surge no final da década de 70 do século XX, no entanto foram levantadas variadas linhas de interpretação sobre a definição do termo, até que em 1994 a Declaração de Salamanca adota a terminologia referindo-se a qualquer criança que faça parte de grupos sociais

desvantajados ou marginalizados por questões étnicas ou culturais entre outras, e por sua vez também englobando crianças com deficiências e superdotadas. UNESCO (1994).

Ainda de acordo com UNESCO (1994), o termo Necessidades Educacionais Especiais é aplicado a qualquer criança ou jovem cujas necessidades sejam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Para Correia (2013) são alunos com Necessidades Educacionais Especiais os que apresentam a necessidade de complementos educativos diferenciados dos demais alunos, baseadas em critérios educativos e pedagógicos, buscando o desenvolvimento de suas necessidades e capacidades.

Seguindo a definição adotada na Declaração de Salamanca, as Necessidades Educacionais englobam um universo de inclusões, sejam elas de caráter físico, social, intelectual, econômico, entre outros, no entanto a presente pesquisa busca o foco na inclusão de crianças com deficiências, sendo esse grupo parte de algo maior e mais abrangente, denominados de Necessidades Educacionais Especiais.

A Lei federal brasileira nº 13.146/15, define a pessoa com deficiência seguindo as ideias e acordos realizados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU realizada em 13 de dezembro de 2006, seguindo essa premissa, a Lei 13.146/15 define pessoa com deficiência como.

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com o que tem sido referido e a fim de ilustrar, do ponto de vista sistêmico, os diversos subgrupos existentes dentro de uma mesma instituição de ensino, esquematizamos na figura a seguir (figura 1) a premissa inclusiva dentro de salas regulares de ensino.

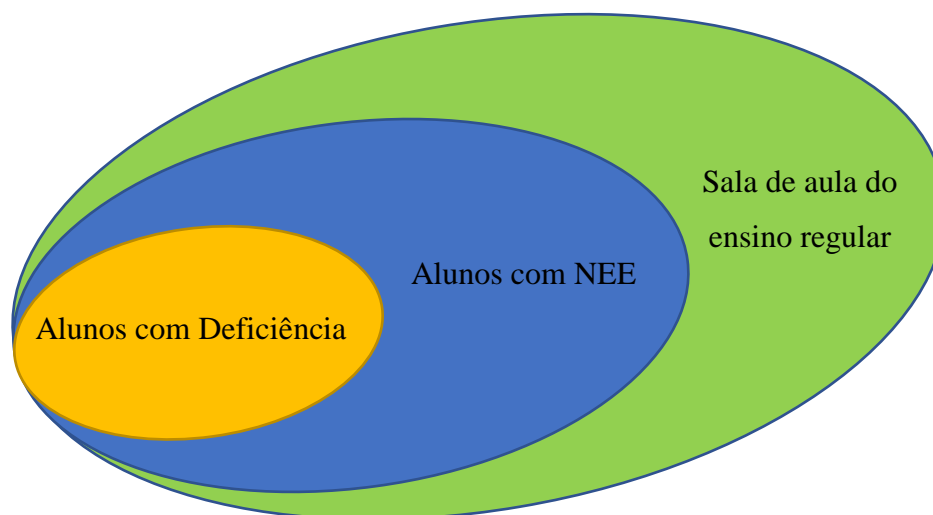


Figura 1 – Sala regular de ensino inclusiva.

1.3 Benefícios e Facilidades na Escola Inclusiva.

Atualmente a inclusão conta com diversos meios que facilitam a sua prática, pois nos últimos anos esse tema foi exaustivamente discutido em todo o mundo como é possível de observar ao realizarmos uma linha do tempo, iniciando pelo Relatório de Warnock (1978), a Assembleia Geral das Nações Unidas (1982), Convenção das Nações Unidas (1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) chegando a Lei Brasileira de Inclusão 13.146 em 2015 que gerou ainda mais discussão em âmbito nacional, assim como a criação de diversas leis nas esferas públicas estaduais e municipais, dentre outros tantos movimentos em busca de assegurar não somente a inclusão, mas também garantir sua qualidade.

Galvão Filho (2009) apresenta que na sociedade atual, rodeada de conhecimento, informações e comunicações, as tecnologias assistivas aumentam exponencialmente para que de fato ocorram a inclusão de alunos com deficiência, pois se antes esse tipo de tecnologia serviam apenas como apoio, hoje são ferramentas fundamentais na busca pela inclusão escolar de qualidade, promovendo aos alunos maior autonomia e independência, sendo usada como ferramenta para a equiparação de oportunidade ao aluno com deficiência, facilitando sua locomoção, escrita, fala, visualização e compreensão, de

disciplinas e do mundo que o cerca, tornando-o sujeito participativo e social da comunidade escolar, preparando-o para usufruir de seus direitos como cidadão no ambiente exterior a escola.

Segundo estudos apresentados por Rita (2016, p. 17) “[...] as vantagens parecem ultrapassar os constrangimentos existentes” no que diz respeito a escola inclusiva, afetando alunos com e sem NEE principalmente em termos sociais e comportamentais, pois “a interseção entre alunos diferentes promove o desenvolvimento de atitudes de aceitação da diferença, evitando a discriminação.” (Rita. 2016, p. 18).

Em relação aos benefícios da inclusão escolar relacionado aos alunos com deficiência, são bastante claros e evidentes segundo Batistão (2013), Silveira e Neves (2008) e Faleiros (2001), expõe que embora existam problemas em relação ao apoio fornecido pela escola para a inclusão dos alunos com deficiência, sua inclusão em escolas de ensino regular apresenta ganhos relacionados a socialização e a aprendizagem.

Vygotsky (1993), aponta que uma criança com deficiência ao ser inserida ao meio escolar e social se deparará com constantes conflitos e problemas que necessitarão ser resolvidos, estimulando o aluno a buscar tais respostas aos desafios impostos e com isso crescer cognitivamente e socialmente, Vygotsky ainda coloca o professor como peça fundamental na mediação da apresentação e resolução dos conflitos.

As ressalvas de Mantoan (2002) também apontam os benefícios sociais da inclusão de alunos com NEE e conseqüentemente a inclusão dos alunos com deficiência, ressaltando um caráter ainda maior que a simples inclusão e desenvolvimento do aluno com deficiência, pois ao inclui-los, também educa-se a sociedade ao qual está sendo inserido, transformando conceitos e preconceitos antiquados em interação e aprendizado para todos envolvidos no contexto escolar, sendo esse, um passo fundamental para a construção de uma escola para todos.

1.4 Problemas e Dificultadores na Escola Inclusiva.

Mesmo que existam diversos fatores que levam a acreditar na inclusão de alunos com deficiência ou qualquer outro aluno com NEE como uma solução para o fim da exclusão, ao observar mais atentamente observam-se também muitas dificuldades.

Como aponta Tessaro (2005), embora existam inúmeros ganhos com a inclusão, as escolas, assim como as pessoas que nela trabalham não estão preparadas para lidar com tamanho desafio, o que torna toda a teoria da inclusão distante do que realmente acontece na prática.

Em Batistão (2013, p. 49), também são apontados problemas em relação a qualidade da educação ao expor que:

[...] os direitos universais à educação de qualidade permanecem assegurados nas leis que foram sendo estabelecidas, enquanto que no cotidiano escolar aqueles que participam da escola e vivem suas mazelas sustentam que o debate precisa ser intensificado para que as leis deixem de existir somente no seu aspecto formal.

Nesse contexto em sua pesquisa, Lacerda (2006) afirma que alunos surdos que possuíam inicialmente capacidades cognitivas semelhantes às dos alunos ouvintes chegaram ao final do processo com aquisição de competências muito menores que as dos demais alunos, apontando uma falha ou inadequação no sistema de ensino.

A deficiência da inclusão escolar ultrapassa os muros da escola, deixando ainda mais difícil a inclusão dentro da sala de aula como comprovado por Araújo e Maia (2016, p. 136), em seu artigo:

No entanto, o que se pode verificar é que o Poder Judiciário, destoando da progressão legislativa, vem mantendo velhos conceitos sobre o tema da deficiência, deixando de implementar novos conceitos.

MEC (2006) corrobora com Tessaro (2005) e Mendes (2006) apontando que as práticas pedagógicas padronizada em sala de aula, através de conteúdos, metodologias e principalmente materiais didáticos, não se adequam as necessidades dos alunos com deficiência e aponta dificuldades em relação ao modelo das prática docentes que se constitui predominantemente na racionalização, padronização e objetividade, fazendo-se necessário a mudança para uma nova concepção, pautada nas dimensões do ser, do fazer e do conviver.

Outra dificuldade enfrentada pelas escolas inclusivas literalmente, são as barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem totalmente o acesso de alunos com deficiência de usufruírem de alguns espaços escolares ou até mesmo impossibilitam a entrada nessas estruturas

Nesse caso, alunos com deficiência física e visual são os mais atingidos, dado que muitas vezes essas barreiras não são propositais, sendo fruto do mero descaso dos responsáveis com as pessoas com deficiência e complementa apresentando que a acessibilidade vai além das barreiras arquitetônicas, compreendendo acessibilidade como o desfrute de rede de informação, comunicação, equipamentos e programas adequados, MEC (2006).

Finaliza-se a questão das dificuldades enfrentadas pela inclusão escolar com uma problemática de difícil visualização, pois está diretamente ligada ao governo e seus interesses.

Uma questão, ainda que fundamental para definir a inclusão na prática, não possui visibilidade dentro da comunidade escolar, compreendendo esta pais de alunos, alunos, professores e gestores escolares, sendo velados alguns interesses que mancham a nobreza e o caráter fundamental da inclusão escolar.

Como explana Mendes (2006), a integração das crianças com deficiência ocorreu no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 com respaldo científico e filosófico, porém amplamente apoiado pelo governo, devido a fatores econômicos. Durante a crise mundial do petróleo, tornaram-se inviáveis os gastos com duas redes de ensino segregadas, dessa forma, também por interesses econômicos e apoiados por pais de alunos com deficiência, os governantes brasileiros moldaram a integração de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, eliminando os gastos com as escolas de ensino especial.

Com o esclarecimento das concepções nas quais a presente pesquisa é baseada, cabe agora compreender como ocorreu o processo histórico da inclusão escolar no Brasil, tema este que será abordado no capítulo seguinte.

Capítulo II – Panorama Histórico da Inclusão de Pessoas com Deficiência.

Nas últimas décadas do século passado, houveram mudanças em relação ao atendimento e compreensão sobre a crianças com deficiência nas redes de ensino e demais órgãos responsáveis em garantir a educação dessas e das demais crianças, na perspectiva de Moital (2012, p. 61) as mudanças ocorreram no encaminhamento “[...] filosófico, legislativo e prático, contribuindo em paralelo com diferentes movimentos e organizações nacionais e internacionais, para um maior empenho na defesa dos direitos das crianças”, buscando dessa forma a evolução de conceitos e ações teóricas e práticas, relacionadas a inclusão no âmbito escolar, assim como em toda sociedade.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular brasileira não aconteceu de uma hora para outra, nem tão pouco ocorreu baseada em ideologias próprias, todas as ações foram e são embasadas em movimentos globais, adaptados as características e necessidades do sistema de ensino brasileiro.

2.1 Da exclusão a inclusão.

Atualmente não se contesta que as necessidades das pessoas com deficiência devam ser respeitadas pela sociedade e por ela serem oferecidas formas, maneiras que possibilitem a participação plena das pessoas com deficiência em todos os setores sociais. No entanto através de uma perspectiva histórica proposta por Correia (2013) e Serra (2005) sabe-se que não foi sempre assim, pois a exclusão do diferente, daquele que não se enquadra no perfil imposto pela sociedade foi a regra no mundo por vários séculos, a sociedade passou mais tempo excluindo pessoas, com qualquer tipo de deficiência ou que simplesmente não se enquadrassem nos padrões impostos pela maioria e por aqueles que governavam, do que buscando e praticando meios de inclui-los.

Para Nascimento (2018) isso indica que a sociedade se dividiu em dois grupos, os dominadores e os dominados, indo de encontro ao trabalho de Freire (1987) que denomina como opressores e oprimidos, o início da mudança de perspectiva só ganhou forças em meados dos anos 80 com modelos integradores e apenas na década de 90, cerca de 25

anos atrás foi compreendida globalmente a necessidade da inclusão de pessoas com deficiência. Sabe-se que as discussões em torno da temática inclusão, segundo Nascimento (2018), antecede essa época, tendo marcos que deram início e encaminharam as discussões atuais ainda no século XIX, mas foram os séculos XX e XXI que demarcaram um entrave mais acirrado defendendo a diversidade humana.

Por conta desse longo processo, a inclusão hoje em dia passa por tantas dificuldades e contradições, não é para menos, seguindo as ideias de Serra (2005), questões culturais, sociais e de valores, ainda estão enraizados no ser humano, fazendo com que seja mais natural excluir do que a ação de incluir.

Rodrigues (2008), Galvão Filho (2009) e Moital (2012), apresentam diferentes culturas como a China, Roma e Grécia Antiga, sociedades que matavam, atirando de rochedos ou simplesmente abandonavam em praças públicas, todas as crianças que não nascessem dentro dos padrões impostos pela sociedade. Em outro extremo aparece a cultura africana que considerava a criança com deficiência a personificação de divindades, ambas excluía a criança com deficiências do caráter humano.

Com a chegada do cristianismo na Idade Média, tornou-se inaceitável perante os olhos da religião matar uma criança deficiente e surge a Segregação, com espaços reservados para que pessoas com deficiência fossem depositadas, separadas do restante da sociedade e ainda que mantendo suas vidas preservadas, poderia ser considerada uma morte em vida, de acordo com os pensamentos de Moital (2012).

Apenas no século XX surgem propostas e discussões como a Declaração dos Direitos Humanos, criada em 1948, dessa forma a necessidade de integrar a pessoa com deficiência a sociedade torna-se irrefutável, assim surge a proposta da Integração. Ainda com paradigmas a serem superados a integração dá lugar a uma nova vertente, a inclusão, que surge nos anos 90 tem como principal diferencial manter as pessoas com deficiência participantes das atividades sociais adaptando a sociedade para receber essas pessoas ao mesmo tempo em que os deficientes se adequam ao dia-a-dia da sociedade.

Na perspectiva de Correia (2013, p. 44) o surgimento da Inclusão vem na pretensão de:

[...] combater o insucesso escolar dos alunos com NEE e proporcionar a sua inserção social. Os serviços de educação especial e do ensino regular deveriam juntos contribuir para uma resposta mais eficaz às necessidades individuais de cada aluno, fazendo as devidas adaptações na classe regular, o que exigia a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem.

Contudo a inclusão ainda não resolveu todos os paradigmas e sob essa ótica, em capítulos posteriores serão esmiuçados as dificuldades práticas decorrentes da inclusão, mesmo com o apoio das políticas públicas, ainda que a perspectiva macro (governo) seja inclusiva a visão do micro (professor) é definitiva para a garantia ou não das ações, possibilitando dessa forma, que a política e o planejamento seja inclusivo enquanto as práticas não consigam em muitas ocasiões ultrapassar a barreira da integração, o que demonstra falhas na compreensão dos conceitos de inclusão nas pessoas responsáveis por aplicá-la, assim como na formação e orientação das mesmas.

Os conceitos pelos quais a sociedade passou ou está passando como a exclusão, segregação, integração e inclusão serão esmiuçados a seguir, devido a necessidade apontada por Antun (2013) ao afirmar que a importância de tais temas não devem ser mantidos apenas em revisões históricas do processo de educação inclusiva, apontando que compreender a diferenças entre esses conceitos é “importante porque facilita uma análise crítica das contradições atuais das políticas e práticas vigentes”(Antun, 2013, p. 37).

2.1.1 Exclusão.

A ideia de exclusão na sociedade contemporânea é algo inaceitável, no entanto foi uma prática que perdurou uma lacuna muito grande na história da humanidade e consiste em abandonar a própria sorte pessoas que nasceram ou tornaram-se incapazes para produção ou convivência em sociedade. Nesse sentido empresas e órgãos públicos não são responsáveis por ajustar ou oferecer serviços que ajude no desenvolvimento ou até mesmo na sobrevivência dessas pessoas.

Como expõe Correia (2013), a escola passou a ter um caráter democrático a partir do século XVIII, após a revolução francesa, com os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, no entanto mesmo com o conceito de educação elementar para todos os incapazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem eram deixados de fora e apenas no século XX as estratégias pedagógicas começaram a se diversificar, para que a educação realmente passassem a ser para todos.

Com esse processo histórico compreende-se que os séculos anteriores ao XX foram todos dedicados a exclusão, até o surgimento da segregação.

2.1.2 Segregação.

Segundo Sá (2017) e Correia (2013), a sociedade passa a acreditar que as pessoas com deficiência não deveriam ser deixadas de lado e abandonadas à própria sorte as margens da sociedade, no entanto as pessoas com deficiência também não poderiam conviver no meio dos demais cidadãos, dessa forma ainda na idade média, através de obras de caridade de alguns nobres e ordens religiosas, são criados hospícios e albergues, os primeiros espaço onde pessoas com deficiência são internadas, sem que façam parte da sociedade efetiva e diretamente, mas ainda sem o compromisso com a educação. Nesse período histórico existe um sentimento de não abandonar, porém também não é aceitável deixar que se misturem aos demais cidadãos e para isso os hospícios e albergues cumpriam bem o papel para o qual foram criados.

Sobretudo no século XX, segundo Correia (2013) a perspectiva segregadora deixa de servir apenas de asilo e passa a se preocupar também com a educação, tornando-se um marco na história da educação inclusiva.

Para Sá (2017) nesse momento a segregação consistia em colocar os alunos em classes especiais, dessa forma aumentando ainda mais o preconceito da sociedade em relação as pessoas com deficiência, além de não existir um verdadeiro programa de educação.

Apesar dos equívocos da segregação, Correia (2013, p. 40 - 41) aponta que:

Existia, contudo, um ensino separado para as crianças e jovens com deficiência física ou mental, que eram excluídos do sistema escolar normal e colocados em instituições especializadas, conforme o seu tipo e grau de incapacidade. Este sistema de ensino segregado caracteriza a chamada “educação especial” e correspondia à percepção que a sociedade tinha em relação aos chamados deficientes.

Nesse período as crianças eram classificadas de acordo com as suas deficiências, sendo responsabilidade dos médicos o papel decisivo no “processo de avaliação, diagnóstico e colocação das crianças nas instituições” (Correia, 2013, p. 42) foi nesse período em que

as instituições de ensino especializada cresceram exponencialmente, assim como outras formas de atendimento, semi-internato e classes especiais para contemplar a parcela de alunos com dificuldades de aprendizagem ou insucesso escolar.(Correia, 2013).

Apesar da evolução do conceito do papel da pessoa com deficiência perante a sociedade, o caráter segregador gerou protestos e correntes que contestavam sua prática, dando início a uma nova linha de pensamento que caminhava na direção da integração escolar.

2.1.3 Integração.

A integração para Antun (2013) e Sá (2017) é um movimento que antecedeu a inclusão em diversas partes do mundo e que até a atualidade ainda é uma prática facilmente confundida com a própria inclusão.

De acordo com Armstrong (2011, p. 8):

[...] o enfoque da integração está nos supostos déficits da criança vistos como barreiras à participação, enquanto a inclusão situa as barreiras à participação na escola e nas atitudes sociais, nas políticas e nas práticas.”.

A prática da integração surge pela necessidade de tornar pessoas invalidas ou incapazes, apropriadas para o mercado de trabalho e convívio em sociedade, a ideia fundamental desse movimento foi tornar um grande número de pessoas com deficiências que geravam despesas para a sociedade, em pessoas que passariam a gerar receita, contanto que se tornassem adequados a voltar para dentro do convívio em sociedade, essa educação acontecia em locais separados e especializado, a inserção social só ocorreria quando o deficiente se tornasse apto.

No século XVIII de acordo com Sá (2017) surgiram diversas instituições para educação para surdo e cegos que conseqüentemente os integravam, até o século XIX todas as outras deficiências eram ignoradas, ainda assim os países mais desenvolvidos foram os primeiros a implantarem medidas legais com relação a integração.

Segundo Sá (2017) e Correia (2013), é correto afirmar que foi apenas na década de 70 do século XX que a integração escolar passou a ter olhos para todas as crianças com

deficiência que chegassem aos portões das escolas de ensino regular. Para Correia (2013), nesse momento histórico surge um novo paradigma político e social, que parte do princípio de que todas as pessoas têm direito à educação, que por sua vez deve se adaptar as necessidades do educando, garantindo a igualdade entre pessoas com e sem deficiência.

Bautista (1997, p. 41) conclui que:

A integração pressupõe não uma simples colocação física no ambiente menos restritivo possível, mas significa uma participação efetiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada necessária, apoiando-se nas adaptações e meios que forem pertinentes em cada caso.

Está visão sobre a integração de alunos com deficiência não durou muito tempo, pois em 1978, menos de uma década após sua implantação que atendia as mais variadas deficiências é criado o Relatório de Warnock, que obriga a uma nova remodelagem do sistema de ensino, dando início ao conceito de inclusão.

2.1.4 Inclusão.

Por último temos a inclusão modelo que permanece até os dias atuais, a grande mudança nesse modelo pontuado por Armstrong (2011), é em relação a adaptação, pois não são mais as pessoas com deficiência que devem se adaptar a sociedade e sim a sociedade que deve se adaptar para a chegada dessas pessoas que sempre estiveram ali, no entanto constantemente marginalizadas. Cabe destacar a respeito da inclusão, o movimento que surgiu nos Estados Unidos da América denominado de *Regular Education Initiative*, que de acordo com Sá (2017) tem o objetivo de incluir as crianças com deficiência na rede regular de ensino, tais ações direcionaram para unificação do sistema de educação especial e ensino regular, criticando a segregação da educação especial, assim surgindo pela primeira vez uma importante defesa do sistema unificado de educação para todos.

A inclusão vai além das adaptações para garantir acesso e permanência nos espaços físicos das escolas de ensino regular, segundo Correia (2013), a partir desse momento o foco volta-se para a qualidade do processo ensino aprendizagem, combatendo dessa

forma o insucesso escolar dos alunos com NEE e focando nas necessidades individuais de cada aluno

A imagem a seguir baseada na figura de Amato (2017), ilustra e sistematiza as quatro fases pelas quais as pessoas com deficiência passaram até chegar aos dias atuais.

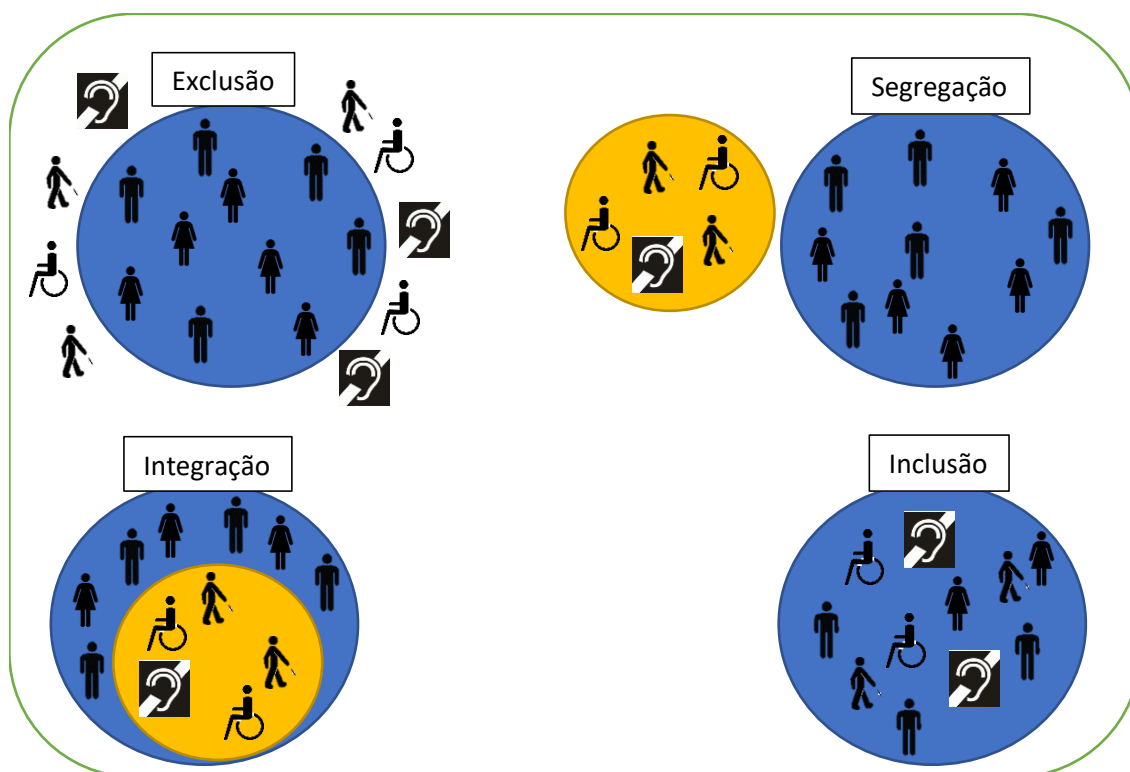


Figura 2 – Panorama do processo histórico da inclusão¹.

O Brasil conta com diversos documentos que citam as crianças com deficiência e o modelo da escola inclusiva, documentos esses, que serão apresentados no decorrer da pesquisa, no entanto para a compreensão global dos acontecimentos e influências pelo qual a inclusão brasileira de pessoas com deficiência passou, se faz necessário a apresentação de um panorama geral da inclusão no mundo, que teve início muito antes dos movimentos nacionais e passaram por diversas modificações até chegar ao modelo de inclusão apresentado atualmente.

¹ Imagem adaptada a partir de Amato (2017). [online]. Disponível em < <http://www.cloudcoaching.com.br/o-que-torna-uma-empresa-inclusiva/post#.W7PXUOhKhPY> >. [Consultado em 18/03/2019].

2.2 Declarações e Relatórios Internacionais. Leis e ações Mundiais.

Em 1949 a sociedade no âmbito global dá seu primeiro passo para garantir os direitos das pessoas com deficiência, embora a inclusão não seja o tema específico da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os países participantes organizados pelas Nações Unidas iniciam o caminho para igualar os seres humanos, declarando em seu artigo 1º UNESCO (1949, p. 01):

Artigo 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Ainda de acordo com ONU (1949), nos artigos 2º e 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é garantida a liberdade sem distinção de qualquer sorte, além de repudiar qualquer tratamento desumano e degradante; nos artigos 6º e 7º surge a assertiva de que todo ser humano deve ser reconhecido como pessoa perante a lei, sem qualquer distinção, possuindo direito a proteção contra qualquer discriminação que viole esta declaração e o artigo 21º, § 2º juntamente com o artigo 26º, aponta que todo ser humano tem direito a serviços públicos e à educação.

Em 1977 já respaldado pela declaração feita em 1949, o mundo passa a se preocupar com a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e conseqüentemente no sistema educacional, buscando dessa forma assegurar os direitos humanos para essa parcela, até então marginalizada. Essa preocupação é facilmente notada através dos diversos documentos produzidos no decorrer do tempo, sendo possível analisar cada período histórico em que foram produzidos, criando uma linha cronológica até os documentos norteadores atuais da inclusão.

O documento da UNESCO (1977) – *Table ronde internationale sur le thème: Images di handicapé proposées au grand public*, denotou o início de um novo trajeto, pelo qual a sociedade caminharia em relação aos deficientes, organizando-os em cinco estágios, “filantrópico”, “assistência pública”, “direitos fundamentais”, “igualdade de oportunidades” e “direito a Integração”. No primeiro estágio, “filantropia”, os deficientes são tratados como doentes e por isso eram justificados seu isolamento com a finalidade

de tratamentos e cuidados da saúde; o segundo estágio é a “assistência pública”, onde ainda eram tratados e vistos como doentes ou inválidos, o que diferencia do estágio anterior é a institucionalização da ajuda e assistência social; o terceiro estágio é chegado os “direitos fundamentais”, onde as liberdades individuais são defendidas para todas as pessoas, não sendo diferenciadas por suas limitações, é justamente nesse estágio que surge a educação como direito universal; o quarto estágio, “igualdade de oportunidade”, é o momento em que ocorre a manifestação do ensino, culminando com a chegada numerosa de alunos com deficiência, que teriam um rendimento a baixo do esperado no contexto escolar da época; por fim o quinto e último estágio mencionado no documento, é o de “direito à integração” resultante da necessidade de ser posta em prática efetivamente o conceito de integração. (UNESCO, 1977, pp. 5-6).

Tendo em vista o ano em que esse documento da UNESCO foi elaborado, 1977, é compreensível a perspectiva pela qual foram abordadas as questões relacionadas as pessoas com deficiência, já que o conceito de inclusão surgiu anos depois através de movimentos que começaram na América do Norte, mais precisamente no ano de 1986, por isso deixando de lado algumas características cruciais para que a inclusão seja efetivada, ficando nítido, principalmente ao colocar a integração como último estágio da inclusão das pessoas com deficiência na educação e na sociedade, ainda assim sua contribuição foi de suma importância para discussões que estariam por vir.

Em 1978 surge o Relatório de Warnock que busca um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, sugerindo a mudanças de paradigmas médicos tornando-os paradigmas educacionais, defendendo a integração de todos os alunos em escolas regulares, com o objetivo de que todas as crianças superem as suas dificuldades. UNESCO (1978).

Neste mesmo relatório, UNESCO (1978) apresenta pela primeira vez o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), englobando uma gama de alunos ainda maior, ultrapassando apenas a integração de alunos com deficiência, incorporando todos aqueles que apresentem qualquer dificuldade específica de aprendizagem em qualquer momento do percurso escolar. Este relatório vai além de conceitos, pois também traz em seu conteúdo, afirmações de como a integração dos alunos com deficiência deve ser realizada na prática, referindo-se a implementação de serviços de apoio e orientação à educação especial em cada comunidade escolar, sendo esse serviço composto por docentes da área da educação especial especializados, com a função de orientar,

professores de sala regular e pais de alunos, o Relatório de Warnock também aborda a questão da intervenção junto aos alunos com NEE, além de avaliar as necessidades dos alunos com NEE, afim de garantir a melhor intervenção possível, aprovar os formulários dos alunos, acompanhar o processo educativo dos alunos de forma a garantir a máxima eficácia.

UNESCO (1978) em seu relatório recomenda cinco tipos de avaliação: a 1ª deve ser contínua e de responsabilidade do docente de ensino regular, sendo essa responsável por avaliar em quais áreas o aluno apresenta sucesso ou em quais áreas ele apresenta insucesso; 2ª realizada por docentes especializados, a educação especial tem o caráter de decidir se o aluno deve ou não ser atendido por programas especiais; 3ª em caso de agravamento das dificuldades dos alunos com deficiência, os mesmos deverão ser encaminhados a profissionais exteriores a escola como médicos, psicólogos fisioterapeutas entre outros; 4ª, essa avaliação não está relacionada diretamente ao aluno com deficiência e sim aos meios e medidas implementados ao contexto escolar, afim de promover de fato a integração; e pôr fim a 5ª avaliação, que deve ser feita por uma equipe multiprofissional em conjunto com os docentes e técnicos que tenham participado do caso.

Consciente de que a criança necessita de um olhar diferenciado, pois ainda que goze dos mesmos direitos de um adulto, já estabelecido anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, se faz necessário um olhar especial, para suprir essa lacuna (UNICEF. 1989).

Em 1989 a UNICEF, através da ONU constrói a Convenção sobre os Direitos da Criança, conseqüentemente as crianças e alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I com deficiência, que serão o foco desta pesquisa, são contemplados, pois segundo a própria convenção, nenhuma criança deve ser discriminada independentemente de qualquer consideração feita em relação a ela.

De acordo com o Artigo 2º da Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu Artigo 23º explícita os direitos da criança com deficiência a uma educação de qualidade, que garanta o máximo de desenvolvimento possível da criança, assim como a integração da mesma em sociedade, sendo também atentados esforços para o desenvolvimento de uma vida plena e decente, com autonomia e dignidade, para isso os órgãos responsáveis devem

despender sempre que possível e de forma gratuita assistência especializada, desde que necessário, para as crianças com deficiência, UNICEF (1989).

Seguindo a mesma linha, não podendo ser diferente, a ONU através da UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, realizaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, com a meta de encontrar soluções para problemas relacionados ao grande número de pessoas fora da escola ou que de alguma forma frequentaram, mas no entanto não conseguiram desenvolver habilidades para uma vida plena, problemas que assombravam o mundo já naquela década em especial os países em desenvolvimento UNESCO (1990).

Dentre tantas pessoas que se mantinham fora do ensino regular, estavam as pessoas com deficiência e por isso em seu Artigo 3º, surge novamente a preocupação com as necessidades básicas da pessoa com deficiência, salientando uma atenção especial, afim de garantir a igualdade de acesso da pessoa com qualquer deficiência, dessa maneira tornando-o integrante do sistema educativo UNESCO (1990).

No ano de 1994 surge o principal documento norteador, no que se refere a inclusão de pessoas com NEE, utilizado como base para produção de leis e ações até a atualidade, a Declaração de Salamanca, construída na Conferência Mundial de Educação Especial, contando com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha. Logo no início o documento demanda que todos os governos dessem prioridade em relação aos esforços para tornar seus sistemas educacionais aptos para qualquer aluno, independentemente de suas dificuldades, incluindo crianças, jovens e adultos com NEE no sistema regular de ensino UNESCO (1994).

A Declaração de Salamanca atinge um nível mais profundo da inclusão de pessoas com NEE em relação aos documentos anteriores, pois além de solicitar a garantia da educação para todos através de leis e políticas governamentais, este documento também apresenta parâmetros de como deve ocorrer na prática tal inclusão, apontando uma pedagogia centrada no aluno, possibilitando o aluno a atingir e manter um nível adequado de ensino, respeitando suas características, interesses, capacidades e necessidades únicas UNESCO (1994).

De acordo com Coelho et al. (2007) é na Declaração de Salamanca que o paradigma médico, baseado na deficiência é realmente deixado para trás, cedendo espaço ao paradigma educacional, centrado na identificação, descrição e avaliação das NEE, corroborando com a ideia referida por este autor, a UNESCO (1994) aponta a necessidade de esforços para adequar escolas equipamentos e professores para o acolhimento dos alunos com NEE, principalmente em países em desenvolvimento e em regiões rurais, generalizando o acesso a essas instituições e equipamentos, dessa forma extinguindo a premissa de um sistema educacional elitizado e urbano. Contudo a partir desse momento as escolas devem se adaptar as necessidades de cada aluno e não mais o contrário como foi pensado até então.

2.3 Leis e Ações Nacionais

Como foi apresentado anteriormente, os movimentos voltados para a inclusão de pessoas com NEE e conseqüentemente as pessoas com deficiência percorreram um longo caminho e ainda continuam buscando novas e efetivas formas de melhorar a inclusão dentro do ensino regular.

O Brasil enquanto país presente em diversas conferências, em especial na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, onde foi criada a Declaração de Salamanca, comprometeu-se com o desenvolvimento de políticas inclusivas, passa a desenvolver leis que incluam especificamente pessoas com deficiência e até mesmo realizando emendas em leis já existente para que esse grupo de pessoas possam ser contempladas, no entanto esse foi um caminho longo.

Assim como nos restantes países do mundo, a negligência ou a exclusão de pessoas com deficiência foram os procedimentos que até o momento mais duraram no Brasil e de acordo com Sá (2017), acabando apenas no ano de 1950, dando origem a uma nova perspectiva com a criação de escolas de educação especial, em geral vinculadas a associações comunitárias e particulares. Cabe ressaltar que algumas ações ocorreram muitos anos antes dos movimentos encabeçados por Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais na década de 50 do século XX, pois ainda na época do imperialismo surgiram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto de Surdos-

Mudos, em 1857, ambos localizado no Rio de Janeiro, à semelhança da “criação e financiamento, em 1823, do Instituto para Surdos-Mudos e Cegos”, em Lisboa, de acordo com Almeida (2017, p. 137).

Para Jannuzzi (1985) diversas ações políticas e governamentais envolvendo a Educação Especial tiveram como fator motivador as pressões dessas associações e com esse movimento o Brasil inicia uma nova fase, que segundo Sá (2017) é marcada pela normatização, a partir desse ponto a Educação Especial passa a ser legislada pelo governo brasileiro, no entanto a LDB de 1961 continua compreendendo o financiamento de instituições particulares especializadas, como é possível observar no Artigo 89º da própria LDB de 1961, Lei nº 4.024:

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A fim de corrigir a visão superficial que a LDB de 1961 lançou sobre os alunos com deficiência, no ano de 1969 é decretada a Lei nº 1.044/69 que embora ainda apresente o tema de forma rudimentar, esboça a preocupação do país em relação a temática. Baseada na Lei nº 1.044/69, em 1971 a LDB é alterada e passa a tratar as questões da Educação Especial com maior profundidade, através da Lei nº 5.692/71, em seu Artigo 9º, onde apresenta a preocupação de contemplar a educação especial nas políticas educacionais, no entanto ainda de maneira segregadora, ao apontar que alunos com deficiência físicas, mentais, superdotados ou até mesmo alunos que estejam em atraso considerável, devam receber tratamento especial, mantendo “o regime especial para os alunos de que trata o Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969.” (Lei n. 5692/71. Art. 67).

Sá (2017) aponta que o momento mais importante na fase de normatização da Educação Especial aconteceu na década de 70 do século XX, quando foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial, (CENESP), derrubando de vez os paradigmas do modelo médico usado até então e assumindo o modelo educacional, com a premissa de que o deficiente pode aprender.

O próximo passo na caminhada da inclusão foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 3º aponta como “objetivo fundamental, promover o bem para todos, sem preconceito ou qualquer forma de discriminação”, afirmando os

artigos 6º e 23º que todos os brasileiros têm direito a educação, sendo competência de todas as esferas, Federal, Estadual e Municipal, “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.” Congresso Constituinte (1988, art. 23º, inciso II). Este documento trata especificamente da educação em seu capítulo III, seção I, citando novamente a inserção dos alunos com deficiência no sistema educacional, ao apontar em seu art. 205º que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado fornece-la, assim como o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Congresso Constituinte (1988, art. 208º, inciso III).

A Constituição Federativa da República do Brasil foi o primeiro documento brasileiro a adotar a nomenclatura de pessoa portadora de deficiência, deixando de lado o termo pessoa excepcional tão utilizado até o momento.

Em 1990 é sancionada a Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que coloca novamente como dever do Estado oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, oferecendo atendimento especializado nas instituições regulares de ensino, Conforme a Constituição Federal de 1988, no entanto é anexado ao ECA o Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990 que promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, que de maneira inédita, até então no país, apresenta artigos específicos, referindo-se as crianças com deficiência, tal como é referido no seu artigo 23º a criança com deficiência deve, além de receber cuidados especiais, ter uma vida plena, decente e digna, através de uma educação que o prepare efetivamente para autonomia, assim podendo chegar a mais completa integração social possível.

Mudanças na LDB em 1996 através da Lei nº 9.394/96, aponta que os sistemas de ensino devem efetivar, métodos e recursos que atendam às necessidades educacionais específicas como prevista em seu artigo 59º. Mas as mudanças vão além da integração do aluno com deficiência dentro do ambiente escolar, a partir desse momento, as instituições de ensino passam a ter responsabilidades relacionadas a construção de um currículo específico, a fim de que sejam supridas suas necessidades específicas e para que isso ocorra verdadeiramente as deficiências são pela primeira vez destrinchadas em, deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dessa forma traçando objetivos diferenciados dentro de uma mesma sala de ensino regular, buscando atingir aqueles que por motivos de sua deficiência não consegue acompanhar os alunos

regulares, mas que no entanto não deixaram de aprender, assim como os alunos que vão além dos conteúdos e objetivos atingidos regularmente, sendo possível observar no MEC (Lei nº. 9.394/96, art. 59º, inciso II):

[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Ainda de acordo com o artigo 59º da Lei. 9394/96, também é assegurado a capacitação dos professores que atuarão diretamente com a integração de alunos com deficiência dentro de salas comuns, “[...] bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;” MEC (Lei nº. 9.394/96, art. 59º, inciso III).

Em 1999 através do Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7853/89, baseado na ideologia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conforme o Decreto 7.611/2011, o AEE não substitui o ensino regular, devendo ser realizado no contraturno estudantil de forma complementar ou suplementar. Este decreto surge com o objetivo de sacramentar a inclusão escolar no país, deixando para trás até o momento definitivamente o modelo de integração que por tanto tempo foi utilizado nas instituições de ensino brasileiras como foi possível observar em leis e decretos anteriores.

Anterior ao Decreto 7.611/2011, ainda no ano de 2001 o governo homologa o Parecer 17/2001, intitulado “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” que surge como resultado de uma necessidade apontada na Câmara de Educação que de acordo com o Congresso Nacional (2001), aparece com a proposta de garantir uma aproximação entre as leis e decretos anteriores e as ações práticas, para isso são elencados 2 temas a serem seguidos e debatidos pelos sistemas de ensino e dessa forma implantar de fato uma instituição de ensino que contemple as necessidade de todos, para o Congresso Nacional (2001, p. 09), são eles:

- a) TEMA I: A organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e
- b) TEMA II: A formação do Professor

O documento deixa claro que para a organização e execução prática do tema I se faz necessário “considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva” (MEC, 2001, p. 10).

MEC (2001) afirma ainda através do Parecer 17/2001 que a legislação Brasileira adota o posicionamento de que os alunos com NEE devem ser atendidos preferencialmente nas salas de ensino regular em unidades de ensino comum em todas as etapas e modalidade do ensino, partindo do princípio que:

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. (MEC, 2001, p. 26-27).

Ainda em busca de qualificar o atendimento em 2011 é promulgado o Decreto 7.611/2011 regula a educação especial e o atendimento especializado, colocando em seu artigo 1º, como dever do Estado, a garantia de um sistema educacional inclusivo baseado na igualdade, aprendizado e não exclusão sob alegação de deficiência.

No mesmo ano de 2011 o MEC lança o Plano Nacional de Educação (PNE), que segundo MEC (2014), apresenta metas a serem atingidas a partir do ano de publicação, com término no ano de 2020, sendo esse o plano vigente até o momento da pesquisa.

O PNE 2011/2020 busca entre outros objetivos a universalização do acesso à educação básica para população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo dessa forma o sistema educacional inclusivo.

Para Sá (2017) as metas contidas no PNE 2011/2020, propõem diminuir a desigualdade no sistema de ensino brasileiro, através de metas a serem executadas nas esferas Federais, Estaduais e Municipais, o que demanda de formação continuada para os professores, valorização dos profissionais e investimento em recursos pedagógicos, para que dessa forma a escola torne-se promotora de construção de conhecimento, através de uma aprendizagem significativa.

Para isso a Resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, obriga a organização curricular das universidades nos cursos que formam docentes para enfatizar

a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos específicos sobre alunos com deficiência.

No ano de 2002 é promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio de comunicação e expressão legal.

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, surge para fortalecer e complementar a Lei nº 10.436/02, indicando que a LIBRAS deve ser inserida nos cursos de professores para o exercício do magistério, como disciplina curricular obrigatória.

Outra medida com o objetivo de tornar a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino em uma ação de qualidade, foi o decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que prevê, para efeito da distribuição do recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento (FUNDEB), a aceitação dos alunos que frequentam a rede pública de ensino regular, prevendo que ao mesmo tempo também recebam atendimento educacional especializado, possibilitando dessa maneira o desenvolvimento global da criança.

Com influência de toda essa trajetória e evolução no âmbito nacional e internacional, por qual passou o conceito de inclusão nos mais diversos meios da sociedade, é sancionada no ano de 2015 a Lei nº 13.146/15 conhecida como, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo que a partir desse momento “45 milhões de brasileiros passarão a ter direitos e poderão deixar de ser invisíveis” Congresso Nacional (Lei nº. 13.146/15, p. 8).

Este é o documento com validade nacional mais atualizado em relação a inclusão de pessoas com deficiência, que as define de acordo com a Lei nº. 13146/15, p. 8 como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A LBI em seu capítulo IV, trata exclusivamente do direito das pessoas com deficiência à educação, iniciando com o Artigo 27º, que trata novamente da seguridade do direito a um sistema educacional inclusivo, e ampliando os direitos ao garantir a inclusão em todos os níveis educacionais, ao longo de toda vida, assegurando o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas capacidades e necessidades no cotidiano. Para tal, são garantidas no Artigo 28º uma série de medidas,

que deverão ser de responsabilidades do poder público tais como, aprimoramento do sistema educacional; adaptação de serviços; assistência educacional especializada; formação inicial e continuada de professores para atendimento educacional especializado; acessibilidades de alunos, trabalhadores e integrantes da comunidade escolar com deficiência, aos prédios escolares, assim como aos ambientes e atividades que nele ocorre, entre outras (Lei 13.146/15, p. 36).

Com as leis nacionais como parâmetro, chega aos Estados e Municípios a necessidade de se adequarem a essas novas diretrizes e criarem seus próprios planos de educação, que universalize para a população de 4 à 17 anos de idade com qualquer deficiência, transtorno, alta habilidade ou superdotação, o acesso a rede regular de ensino e atendimento educacional especializado nas mesmas, garantindo um sistema educacional de ensino inclusivo, como é previsto no PNE 2011/2020, MEC (2011). Para Sá (2017) as metas criadas dentro dos planos de educação nas diversas esferas públicas e que possuem um prazo de 10 anos para serem atingidas, visam a diminuição das desigualdades sociais presentes no sistema educacional brasileiro.

Por fim, após um longo período de adequações, diversas manifestações populares contra a implantação de uma base comum do ensino para todo o país e um processo de criação democrático que buscou a participação ampla da sociedade, em vários Estados e Municípios, surge no final do ano de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2 que institui a obrigatoriedade da adoção a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como parâmetro para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em todo território nacional.

MEC (2017) através da BNCC apresenta o compromisso de promover uma educação integral que reconheça o desenvolvimento pleno de todos os alunos “[...] respeitando às diferenças e enfrentando a discriminação e ao preconceito.” (MEC, 2017, p. 5), e continua afirmando seus princípios éticos, políticos e estéticos, buscando a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O foco em combater a exclusão também surge nesse documento, ao citar o compromisso com alunos deficientes, e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, como também consta na LBI. No entanto a BNCC não traz nenhuma novidade ou modificação em relação a inclusão de pessoas com deficiência comparada a documentos anteriores. Dessa forma a LBI continua sendo o documento com maior peso no tocante das pessoas com deficiência.

Contudo, Sousa (2013, p. 19) afirma após extensa análise da legislação brasileira “que o país não precisa evoluir em termos de legislação, mas sim da aplicação de todas as suas diretrizes no contexto escola”.

Seguindo a ideia hierárquica Federal, Estadual e Municipal das leis relacionadas ao objeto de estudo inclusão, faz-se necessária a compreensão dentro da esfera Municipal e dessa forma entrando definitivamente de modo incisivo no universo onde a pesquisa se realizou, o município de Santo André, assim a sequência da pesquisa é realizada dentro da história, teorias e práticas que ocorrem na rede de ensino desta cidade como será apresentado a seguir.

2.4 Desvendando Santo André

A presente pesquisa se desenvolve no município de Santo André, por esse motivo é de suma importância a compreensão desta cidade através de um panorama geral, que caracterize através de inúmeras vertentes, pois em um país com dimensões territoriais de tamanha proporção como o Brasil, que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), é o 5º maior país do mundo, com a superfície territorial de 8.514.876 km², as discrepâncias culturais, econômicas, demográficas entre outras, que permeiam as regiões, Estados e por fim municípios brasileiros, podem proporcionar falsas compreensões, principalmente em relação a grandeza dos números coletados e analisados com a pesquisa.

O município de Santo André está localizado no Estado de São Paulo e faz parte da área metropolitana que envolve a capital do Estado de mesmo nome, essa área é chamada de Grande São Paulo, que segundo a Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A, (EMPLASA), é o maior polo de riqueza do país, sendo composta por 39 municípios.

De acordo com o anuário de Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2016), tendo como ano referência de coleta e análise de dados 2015, último documento desta ordem produzido pela Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA), o município possui uma área de 174,39 km².

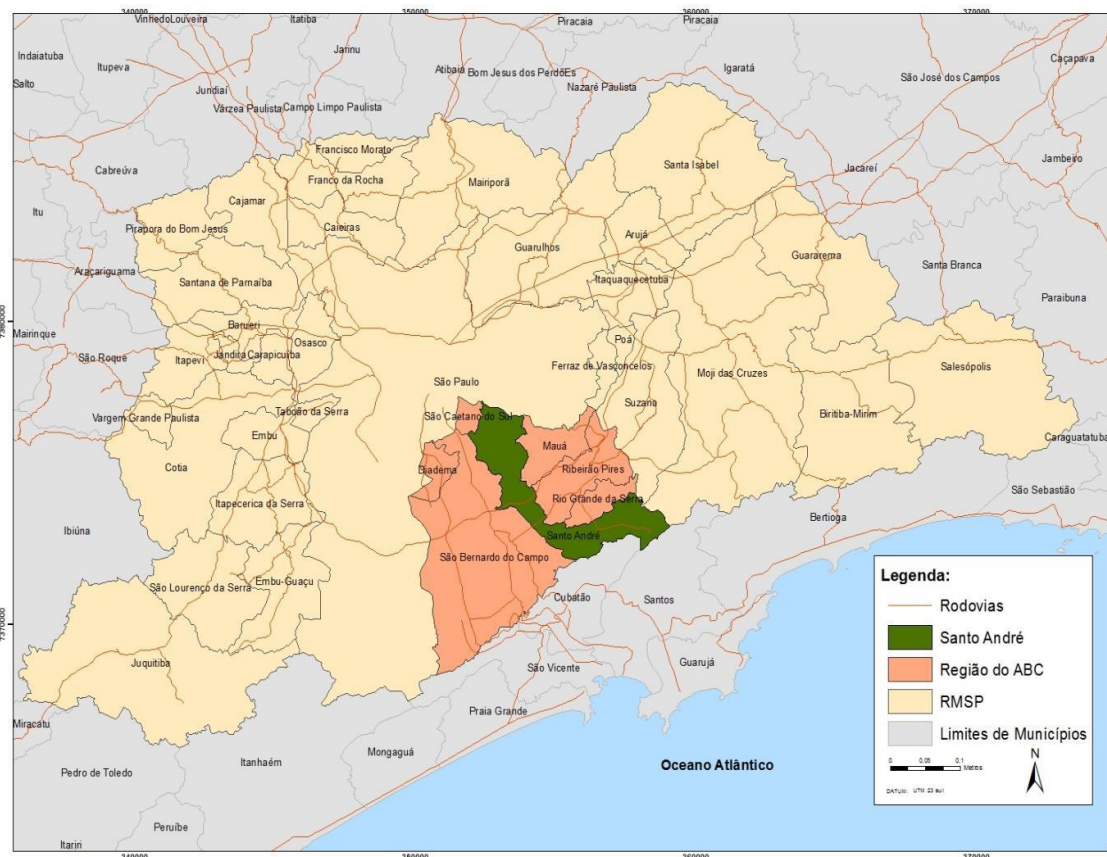


Figura 3 – Localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo²

A Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2016), apresenta a cidade como sendo a 4ª cidade do Estado de São Paulo que mais gera empregos formais, a população tem um bom acesso a saúde com 35 unidades básicas e possui a maior lista de medicamentos gratuitos da região, composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra região conhecida como ABC. Há uma boa rede de escolas normatizada pelo Conselho Municipal de Educação, com centros públicos de educação para jovens e adultos, nos quais são oferecidos cursos de capacitação profissional e creches.

Ainda com base em Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2016), a cidade até o ano de 2015, tem seu território subdividido em duas macrozonas, que correspondem a área Urbana e Industrial ocupando 95% do território e áreas de Proteção Ambiental que

² Fonte: Prefeitura Municipal de Santo André, 2016. Elaboração: DISE/SOPP/PSA.

correspondem a 5% do território, com uma arrecadação anual de impostos de R\$ 755.212,30 no ano de 2015, neste mesmo ano de acordo com o IBGE o Produto Interno Bruto (PIB), chegou a R\$ 26.240.884,88.

A população da cidade de Santo André foi estimada para o ano de 2017 pelo IBGE em 715.231 habitantes, número que classifica a cidade com a segunda mais populosa da região do ABC, com uma densidade demográfica de 3.848,01 hab/km², com renda per capita em 2016 segundo o IBGE de 2.9 salários mínimos.

Seguindo com a caracterização é chegado o momento de aprofundar-se na infraestrutura do sistema de ensino da rede municipal, compreendendo a infraestrutura de acordo com os pensamentos de Garcia (2016, p. 589) “Sinônimo de condições materiais, condições físicas, recursos físicos, recursos pedagógicos, dependências, equipamentos, infraestrutura física e infraestrutura escolar”. O desempenho e performance dos alunos estão ligados, entre outros fatores, também as características das escolas como sua infraestrutura, que pode ser definida como um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui “as instalações, os equipamentos, e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (Garcia et al., 2014, p.616).

De acordo com a Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2016) a rede de educação de Santo André possui 51 EMEIEF, que atendem às Etapas de Educação Infantil (4 a 5 anos), nos períodos manhã ou tarde, com carga diária de 4 horas, Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), nos período manhã ou tarde, com carga diária de 5 horas e Educação de Jovens e Adultos (a partir de 15 anos de idade), nos período tarde ou noite, com carga diária de 4 horas. Possui também 143 escolas particulares (com atendimento à Educação Infantil), 33 creches municipais e 19 creches conveniadas que atendem à Educação Infantil com faixa etária de 0 a 3 anos. Com toda essa gama de unidades escolares o município andreense atende de acordo com Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2016), 49.620 alunos no total, segundo Biazan (2017) ao especificar apenas as unidades da rede municipal de ensino de Santo André, a mesma atende aproximadamente 34.848 alunos na faixa etária de 0 a 10 anos, sendo 16.827 atendidos na Educação Infantil e 18,021 no Ensino Fundamental I. Esse total de alunos são atendidos por uma equipe docente, que segundo a Prefeitura Municipal de Santo André

do Brasil (2016) é composta por 1.291 professores, divididos em Educação Infantil 422 e Ensino Fundamental I 869.

Em 2014 a Rede de Cidades Educadoras, elege Santo André como a nova coordenadoria da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Afirma Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2015), que esse título define o município como Cidade Educadora, sendo aquela que exerce além das funções tradicionais, reconhece e promove um papel educador na vida dos cidadãos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes, com diferentes políticas, espaços, tempos e atores.

No âmbito da educação inclusiva, Santo André dispõem de uma organização específica. Para Batistão (2013), após a promulgação da Constituição de 1988 a Secretaria de Educação de Santo André, iniciou alguns movimentos em busca de uma educação para todos, atendendo indistintamente a todos os alunos na rede regular. Na lei orgânica do município de 1990 é enfatizado que o mesmo deverá providenciar atendimento escolar a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e educação especial, colaborando com a Declaração de Salamanca de 1994. No ano de 1999 foi criado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), com o intuito de auxiliar os professores nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2013) afirma que o CADE conta com um quadro de funcionários designados da Prefeitura, com formação e cursos específicos da área da educação inclusiva, são eles os Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEI) e os Agentes de Inclusão Escolar (AIE), assim como os estagiários específicos para atender alunos com deficiência.

Nos dados mais recentes apresentados pelo anuário, da cidade de Santo André, eram atendidos pela rede municipal de ensino 1.545 alunos com algum tipo de deficiência, dentro de salas regulares de Creches ou EMEIEFs públicas, número que corresponde a 5,48% do público atendido por essas instituições.

Com tamanha demanda de alunos com deficiência dentro das salas de ensino regular, além das orientações nacionais e internacionais, através de declarações e leis que pressionam os municípios a terem políticas mais inclusivas e um olhar especial com os deficientes, Santo André imprime em seu Plano Municipal de Educação (PME), através da Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, com metas a serem cumpridas entre o ano de 2015 e 2025, dentre as quais não poderiam faltar a temática da inclusão. Este documento

serve como guia para ações relacionadas a educação no município até o ano de 2025, quando será realizada uma avaliação das metas alcançadas ou não e serão estipuladas novas metas, vale salientar que os dados coletados nesta pesquisa ocorreram no ano de 2018, já passado 1/3 do tempo para as ações práticas do Plano Municipal de Educação.

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2015), em sua meta 4 estipula a universalização do acesso à educação básica e ensino superior para população a partir de 0 ano, crianças, adolescente, jovens e adultos, garantindo um sistema educacional inclusivo e atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, de forma complementar e suplementar, todos com o objetivo de garantir o melhor desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Ainda na meta 4 do PME, surge como estratégia, a formação de professores, com a finalidade de garantir a inclusão de alunos com deficiência dentro do ambiente escolar, Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2015, p. 36), “[...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas do município.”. O PME segue com diversas estratégias, dentre elas, garantir a acessibilidade nas instituições públicas com o objetivo de garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, através de adequações arquitetônicas, materiais didáticos e tecnologia assistiva, a acessibilidade também deve ser garantida no deslocamento do aluno até a escola no trajeto de ida e volta, para tanto, será fornecido o transporte, de responsabilidade do governo municipal, garantindo a educação inclusiva, sendo vedada a exclusão sob alegação de qualquer deficiência. Concordando com essa política de inclusão, serão promovidas, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância e adolescência, buscas por crianças e adolescentes com deficiência que permanecem fora da escola.

Em relação a avaliação, a Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2015) em sua meta 7, estratégia 7.1 visa estabelecer até o 3º ano de vigência do PME, mecanismos de avaliação que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo adaptações nas avaliações quando necessário, além de disponibilizar recursos técnicos e humanos.

Ao analisar as metas propostas pelo PME de Santo André, pode-se afirmar que são metas audaciosas para serem cumpridas em tão pouco tempo, tendo em vista o tamanho da rede municipal de ensino e o número de unidades escolares, bem como a quantidade e

EMEIEFs, se faz necessário para compreensão ampla do estudo o detalhamento respectivo.

Em virtude da dificuldade e da demanda de gerenciar a inclusão educacional e todas as suas ramificações como:

[...] avaliação inicial, acompanhamento de cada etapa, estabelecimento de parcerias com as famílias e instituições e promoção de capacitação de toda a comunidade escolar para o trabalho com alunos com deficiência. (Sousa, 2013, p. 25).

O CADE foi criado, em 1999, no entanto foi no ano de 2000 através da Lei Orgânica nº 8.144 de 22 de dezembro de 2000 que o CADE se tornou uma unidade administrativa, o que garante a continuidade dos serviços prestados a sociedade, independente de mudanças políticas ou partidárias, (Batistão, 2013).

Em consulta ao site da Prefeitura Municipal de Santo André encontrasse um texto datado de 2013, que define as funções do CADE como sendo de assessorar pedagogicamente os alunos com deficiência que frequentam o ensino regular das escolas municipais de Santo André, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, além de ser responsável pela articulação em tudo que diz respeito a inclusão do aluno com deficiência, como formação de professores, assessoria técnica no planejamento de cada professor, articulação com famílias e equipes responsáveis pela saúde desses alunos, assessoria para eliminação de barreiras que as unidades escolares venham a apresentar, assim como discutir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Para que isso aconteça o CADE conta com uma equipe de 30 Professores Assessores de Educação Inclusiva e 20 professores de Sala de Recursos Multifuncionais, responsáveis pelo atendimento especializado no contraturno escolar, para auxiliar esses professores na parte técnica, soma-se a equipe mais 12 profissionais de diversas áreas como fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, instrutores surdos e interpretes de LIBRAS, no entanto para fazerem uso das Salas de Recursos Multifuncionais os alunos devem ser selecionados, porém nem todos possuem acesso a esse recurso, pois varia do tipo de deficiência ou o grau de comprometimento que a deficiência causou no aluno, sendo assim é realizada uma avaliação que antecede a indicação para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Objetivo do CADE segundo a Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil é:

Incluir, em sala regular de ensino, os alunos com deficiência com qualidade, visando o desenvolvimento de cada aluno de acordo com as particularidades de cada educando. Qualificar e instrumentalizar a ação do professor de sala regular, para favorecer o trabalho junto ao aluno com deficiência. (Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil, 2013).

O Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Santo André, assim como o CADE, também atende aos alunos matriculados na rede regular de ensino, diferenciando no foco da inclusão, enquanto o CADE cuida dos alunos com deficiência, o CAEM foca sua atenção para os alunos com transtornos e para isso conta com uma equipe multidisciplinar formada por 32 profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Neurologia, Psicologia, Neuropsicologia e terapia ocupacional, que realizam a avaliação do aluno e sendo constatado algum transtorno automaticamente são matriculados nas terapias necessárias, desde que haja interesse da família.

Capítulo III – Por dentro da Escola Inclusiva.

Após conceituar o modelo de escola inclusiva adotado pelo Brasil e boa parte do mundo é chegado o momento de discuti-la na prática e na atualidade.

Ao analisar especificamente a inclusão dentro do núcleo escolar na atualidade, é possível elencar algumas características e objetivos básicos a serem alcançados com os alunos com deficiência. A Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, garantem que a educação é um direito de todos os brasileiros, sendo dever do Estado e da família promovê-la. Moital (2012) completa ao dizer que esta visão sobre a inclusão desenvolveu uma democratização escolar, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades e acesso à educação de todas as crianças, no entanto Rogalski (2010, p. 08) ressalta que “[...] nem todos são atendidos ou contemplados no seu direito.”.

Após observar profundamente leis, tratados e declarações internacionais que permeiam a temática da inclusão como Salamanca em 1994 e a LBI em 2015, dentre tantos outros, é possível constatar que o Brasil aceitou o desafio de tornar inclusivo seu modelo escolar, aberta a todos os tipos de diferenças, assumindo a diversidade como fundamento educacional, estabelecendo a democracia, através desse sistema.

No entanto essa perspectiva de inclusão, segundo Oliveira e Drago (2012) cria uma ilusão de que está acontecendo a inauguração de uma nova era no sistema educacional, porém os desafios inerentes as novas práticas pedagógicas são enormes e intensos, pois vão além, muito além das paredes das escolas. De acordo com as autoras, a sociedade ainda convive com “bolsões de miséria” que dificultam o acesso aos bens culturais e humanos, por isso a dificuldade de garantir um ambiente inclusivo e acolhedor dentro do âmbito escolar toma tamanha proporção, tendo em vista que para assegurar tais preceitos são necessárias diversas ações exteriores a escola. Jannuzzi (2004, p. 68) aponta que “[...] há um longo e difícil caminho a ser construído, permeado por um discurso de igualdade, pregado em uma organização mundial cada vez mais excludente”

Apesar das diretrizes nacionais apontarem para a inclusão, há um abismo profundo entre a forma como é compreendida a inclusão escolar pelo sistema educacional e a maneira como esses novos paradigmas são incorporados na prática cotidiana, que para Oliveira e

Drago (2012, p. 366) ocorrem “[...] na instancia administrativa, formativa organizacional ou pedagógica”.

Sobre esse ponto Sá (2017) apresenta a necessidade de haver adaptações curriculares, para que seja criada uma escola inclusiva, fazendo com que o aluno se sinta parte e protagonista do aprender, para que ocorra de fato tal ideologia se faz necessário a qualificação do profissional, adaptações pedagógicas, tecnologia assistiva, acessibilidade arquitetônica e humana, assim como a valorização dos profissionais que estão envolvidos com a educação

Parte desse preceito a importância de uma formação de qualidade para os docentes que receberão esses alunos, e garantir sua participação no processo de elaboração da escola inclusiva.

3.1 A importância da formação dos professores dentro da concepção Inclusiva.

Diversos são os questionamentos sobre a formação do professor relacionada a educação inclusiva, desde sua formação acadêmica até as formações continuadas, para Oliveira e Drago (2012), não há dúvidas sobre a importância da formação de professores para o desenvolvimento da concepção inclusiva.

A inclusão de alunos com deficiência dentro das salas de aula regulares é um desafio para toda a equipe escolar, tendo em vista o atendimento de todas as especificidades e particularidades, no entanto é na figura do professor que os desafios se materializam com maior evidencia, pois é dele o papel de oferecer propostas pedagógicas para todos os alunos, sendo ou não deficiente. Para Michels (2006, p. 411), o “[...] ponto fulcral da reforma educacional em foco está colocado sobre o sujeito que é visto como o elo dessa política com a sociedade, qual seja, o professor”.

Compreendendo que a formação do professor é responsável pela ligação entre gestão educacional e a educação inclusiva, pois é através da formação que se cria o alicerce para que sejam atendidas e realizadas as transformações necessárias para a efetivação da educação inclusiva. (Sá, 2017).

Através de pesquisa, Sá (2017) levantou dados de professores de escolas municipais da cidade de São José dos Patos, nos quais os mesmos ao serem questionados sobre capacitações e formações continuadas, relataram a importância da ocorrência dessas práticas, para que a educação seja mais inclusiva, deixando em segundo plano o atendimento educacional especializado, através de outros profissionais qualificados.

Oliveira e Drago (2012), já salientavam sobre a importância da formação continuada, com encontros em horários coletivos e reuniões pedagógicas, caracterizando esses como espaços privilegiados para formação permanente dos gestores, dos docentes e quadro de apoio, de forma sistemática e intencional, problematizando ações pedagógicas do cotidiano, avaliações, currículo, organização dos espaços, tempo, recursos humanos, materiais e ações metodológicas. No entanto as autoras destacam a importância desse tipo de formação ser permanente para que haja o aprofundamento necessário nas questões escolares.

Como pode-se observar, a formação dos professores no âmbito da inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regular é de suma importância, para que o sistema inclusivo idealizado em esferas superiores através de Leis, Decretos e Declarações chegue ao seu propósito de incluir qualquer aluno dentro um ambiente próspero de ensino e aprendizagem, com qualidade e parâmetros bem definidos, pois de nada adianta um sistema inclusivo se houver ruptura no momento de colocá-lo em prática.

3.2 Participação dos docentes na construção da escola inclusiva

Como apresentado em capítulos anteriores a escola inclusiva, por si só, deve ser um espaço democrático, onde as opiniões e anseios de todos os envolvidos devem ser levados em consideração, entendendo que o processo de inclusão envolve toda a comunidade escolar.

No entanto não é difícil encontrar sistemas educacionais inclusivos que propõem ações e mudanças de maneira vertical, como aponta Lacerda (2006) e Sá (2017), ao afirmar que as mudanças ocorrerem sem levar em conta a situação das instituições de ensino, como salas superlotadas e a falta de formação de professores para atender as necessidades dos alunos com deficiência.

A cidade de Santo André deu um passo à frente nessa questão, ao menos burocraticamente, pois o PME Lei 9.723/15, documento norteador da educação até o ano de 2025 no município, contou no momento de sua elaboração com a participação de professores, familiares, alunos e membros da sociedade civil organizada, responsabilizando cada cidadão na elaboração, monitoramento e controle social da implementação das metas e estratégias propostas no documento. (Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil, 2015).

Esses tipos de ações supracitadas vão de encontro com Libâneo et al. (2006, p. 328).

[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Partindo do pressuposto sobre a importância da participação de toda a comunidade escolar e obviamente do professor, sendo ele peça importante dessa comunidade, no processo de implantação do sistema inclusivo dentro das unidades escolares e nas ações realizadas pela Secretaria de Educação de Santo André, para garantir a democracia no processo, a seguir serão apresentados os modelos de escola oriundas de um processo democrático e efetivamente participativo. A eficiência desse processo será verificada mais afrente com as discussões dos resultados obtidos pela pesquisa.

Capítulo IV – Modelo de escola inclusiva/exclusiva em Santo André.

Como mencionado anteriormente a movimentação para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino de Santo André tem início nos anos de 1990, atendendo somente a Educação Infantil através da Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP), no entanto segundo Batistão (2013) houve uma interrupção no serviço entre os anos de 1993 e 1996, sendo retomado o atendimento apenas em 1998, passando a atender alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. De acordo com Sousa (2013) a partir desse momento houve uma migração dos alunos que frequentavam salas especiais existentes em algumas escolas estaduais que frequentemente ficavam longe das suas residências, para as escolas da rede municipal, ainda que por muitas vezes os pais desses alunos fossem contra a inclusão dentro de uma sala de ensino regular. A comodidade de matricular o filho próximo a sua residência foi o estímulo necessário para que a inclusão em Santo André tivesse início de fato.

Em 2001 foram iniciados movimentos dentro da SEFP, para garantir a acessibilidade em todas as Unidades Escolares (UE) da rede. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Sousa (2013), uma equipe de engenheiros percorreu todas as UE com a finalidade de observar o espaço e entrevistar os gestores, a respeito das adaptações necessárias para que os alunos com deficiência tivessem acesso a todos os espaços da UE, assim como materiais pedagógicos adaptados e mobiliários adequados.

Após solucionar ou dar andamento para a resolução das adaptações citadas acima, chega um dos momentos mais importante, se não mesmo o de maior importância, a criação de estratégias para o desenvolvimento pedagógico que ultrapassem a simples barreira da integração e socialização. Para tal, segundo Sousa (2013) a SEFP buscou parceria com o Instituto Paradigma, uma empresa de consultoria social, voltada a desenvolver projetos para educação, que por sua vez investiu no conhecimento das particularidades de cada aluno e a partir delas os docentes tornassem-se capazes e confiantes para mediar com qualidade, desafios pedagógicos encontrados cotidianamente dentro da sala de aula.

Segundo Costa (2006) e Sousa (2013) o diagnóstico obtido em conjunto com as informações pessoais se tornariam ferramentas para encontrar um caminho de possibilidades, tirando o foco das limitações supostamente causadas pela deficiência.

“Esse seria o primeiro ponto para promover a equiparação de oportunidades e de participação no processo de aprendizagem em conjunto com todos os alunos da classe.”, (Sousa, 2013, p. 27).

Ultrapassando os muros da escola, como dito anteriormente, a SEFP estabeleceu parcerias internas e externas à Prefeitura, para onde eram encaminhados, Após a sua caracterização, os alunos que necessitassem de um atendimento mais especializado, onde de acordo com Sousa (2013) embora as parcerias entre instituições externas e Prefeitura melhorassem a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência, apresentavam alguns problemas que inviabilizavam a parceria com instituições mais afastadas da cidade, pois por muitas vezes a disponibilidade de transporte não coincidia com a data da consulta, tornando o processo de avaliação e encaminhamento pedagógico muito longo e lento. Buscando a solução para esse problema, em 2007 o atendimento passa por uma reformulação e firma parceria com instituições com sede na própria cidade, como é o caso da Faculdade de Medicina do ABC (FMABC), que oferece uma equipe multidisciplinar que atua em três frentes sendo elas, avaliação, intervenção e apoio à inclusão, parceria que se mantém até a data de realização dessa pesquisa.

No entanto como é apresentado por Sousa (2013), as dificuldades em relação ao tempo entre diagnóstico e intervenção não foram amenizadas:

Essa intervenção não tem início imediato após o diagnóstico, pois a equipe ainda é pequena para a quantidade de alunos encaminhados. Atualmente estuda-se a possibilidade de organizar as crianças em pequenos grupos de três ou quatro para a realização de uma intervenção coletiva que possibilite ampliação no número de vagas e redução no tempo de espera, que atualmente, pode chegar a um ano. (Sousa, 2013, p. 30)

A Prefeitura Municipal de Santo André busca atender de maneira inclusiva e com qualidade os alunos com deficiência, para isso a SEFP ainda conta com uma equipe de apoio, composta por um coordenador, quatro psicólogos, dois fonoaudiólogos, quatro interpretes de LIBRA, apenas para trabalhos com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dois instrutores surdos, que auxiliam em salas e passeios realizados pela EJA. Há também uma equipe técnica com um fonoaudiólogo, um psicólogo e quatro terapeutas ocupacionais que atuam especificamente nas salas de recursos multifuncionais. A rede de ensino de Santo André por fim conta com onze salas de recursos multifuncionais para

atender aos alunos no contraturno, onde os professores responsáveis pela sala atuam em parceria com a equipe técnica.

As UEs contam com Agentes de Inclusão Escolar (AIE) e Estagiários do curso de pedagogia, para o auxílio nas demandas provindas dos alunos com deficiência, esses profissionais variam de acordo com a demanda da unidade escolar, mantendo em suas funções de acordo com a Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2011), o AIE que tem a função de oferecer suporte ao professor da sala regular com foco na educação inclusiva, auxiliar o aluno nas questões relacionadas a mobilidade, higiene, alimentação, além de oferecer auxílio para adaptações pedagógicas ou qualquer outra demanda pertinente a inclusão dos alunos com deficiência. Os estagiários possuem a mesma função com o viés a mais de realizar intervenções no processo de ensino aprendizagem junto a professora da sala regular.

É notável a preocupação da rede municipal de ensino de Santo André em relação a educação inclusiva, e o crescimento significativo das ações político-administrativas para atender os alunos com deficiência, no sentido de mantê-lo na sala de ensino regular e oferecer subsídios pedagógicos ao professor e apoio direto aos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado para todos os alunos. Mas existem questões que só podem ser observadas por quem está cotidianamente dentro das salas de aula e por isso a presente pesquisa visa romper essa barreira entre a teoria e a prática e expor questões que teoricamente estão sanadas, mas para quem atua diretamente com a prática pode não ter a mesma perspectiva, pois como já afirmava Sigolo et. al. em 2010:

[...] é grande a insatisfação com o atendimento escolar a essa população. Ainda se observa uma distância entre o que acontece no interior das escolas brasileiras e o que as políticas educacionais traçam como metas prioritárias de governo (Sigolo, et al, 2010, p. 68)

4.1 O que são e como funcionam as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Sendo a pesquisa realizada com professores que lecionam para alunos com deficiência matriculados em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) que estudam nas modalidades da Educação Infantil e Ensino fundamental I,

compreendendo respectivamente as faixas etárias de (3 à 5 anos de idade) e (6 à 10 anos de idade), faz-se necessário a caracterização desse espaço que em relação ao percurso da dialética da inclusão é onde coloca-se a prova tudo que foi discutido e imaginado como ideal anteriormente.

As 51 EMEIEFs atendem à demanda de alunos com idade entre 3 e 5 anos, através da Educação Infantil, nos períodos manhã e tarde, com uma carga de 4 horas diárias; os alunos do Ensino fundamental I com idades entre 6 e 10 anos, também são atendidos nos períodos manhã e tarde, porém com a carga diária de 5 horas; e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de 15 anos de idade, nos períodos tarde, oferecido em poucas unidades escolares, pois as turmas são formadas de acordo com a demanda local, e noite com carga horária de 4 horas diárias.

Para atender essa demanda, segundo Juliani (2017), cada UE conta com uma equipe gestora responsável por coordenar as ações da escola, composta por: um diretor; um vice-diretor, cargo que só existe em EMEIEFs que possuam EJA ou que tenha um grande número de salas de aula; um assistente Pedagógico (AP), para atender a Educação Infantil e Ensino Fundamental I; podendo existir em EMEIEFs com grande número de salas um segundo AP para suprir as demandas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; e outro AP para atender as demandas da EJA quando houver. Há também funcionários externos a UE mas que compõe a equipe, sendo eles: o coordenador de serviço educacional e o PAEI, ambos atendem diversas escolas, as quais são escolhidas em sua maioria, pela divisão setorial do município.

Já o quadro funcional, cada UE possui: professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; professores de Educação Física; secretário escolar; auxiliar administrativo; AIE e/ou estagiário, sendo esses responsáveis exclusivamente por ações com as crianças com deficiência; Monitor de Inclusão Digital (MID); inspetor de alunos, somente em escolas que tenham EJA; merendeiras; serventes de serviços gerais; equipe de limpeza.

4.2 Profissionais do sistema de inclusão escolar.

4.2.1 Formações e atribuições do Agente de Inclusão Escolar.

O cargo de Agente de Inclusão Escolar (AIE) de acordo com o edital de concurso público 08/2011, realizado em 2011 pela Prefeitura Municipal de Santo André, exige como requisito a formação no ensino médio, não sendo necessário nenhuma formação superior ou cursos na área da educação especial.

Suas atribuições são:

Oferecer suporte a professores e alunos do ensino regular com foco no processo de inclusão, inclusive: Auxiliar a mobilidade do aluno de acordo com suas especificidades (cadeiras de rodas, andador, muleta, bengalas, etc.); Efetuar troca de fraldas e roupas, acompanhamento ao banheiro, higiene bucal, banho quando necessário; Auxiliar na alimentação, supervisionando os alunos de acordo com suas especificidades; Acompanhar as atividades pedagógicas frente ao processo de inclusão educacional mediante orientação do professor (atividades classe e extraclasse); Executar quaisquer outras atividades que, por sua natureza, estejam inseridas no âmbito das atribuições pertinentes à área. (Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil, 2011, p. 41).

Ainda que os AIEs não possuam formação inicial relacionada a inclusão de alunos com deficiência a Prefeitura Municipal de Santo André através do CADE, oferece formações continuadas para esses funcionários.

4.2.2 Função e Formação do Professor Assessor de Educação Inclusiva.

O município de Santo André de acordo com Batistão (2013), conta com os Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEI) desde 1998, antes mesmo da criação do CADE como Unidade Administrativa, fato que ocorreu apenas no ano de 2000, no entanto foi em 2006 que o serviço de PAEI passou a ser função gratificada, tendo a partir de então o acréscimo de 30% no salário base de professor.

Segundo Gonçalves e Patiño (2013) o PAEI é um professor itinerante que atende em média de 4 a 5 unidades escolares, variando de acordo com o número de alunos com deficiência nas unidades.

Para exercer a função de PAEI é necessário previamente ser professor efetivo da rede de ensino municipal e possuir cursos na área de educação inclusiva ou psicopedagogia, a formação continuada faz parte da carga horaria sendo realizada durante um dia da semana. (Gonçalves e Patiño, 2013).

Dessa maneira suprimindo as necessidades das funções atribuídas a esses profissionais como: orientação, através de conversas pontuais e formações; auxílio, com o esclarecimento de dúvidas e acrescentando um olhar externo a situação; e complementação, realizada através da interlocução entre escola familiares e terapeutas. (Gonçalves e Patiño, 2013).

No mesmo ano Batistão esmiúça as ações realizadas pelo PAEI dentro as UE, sendo elas: auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e a aprendizagem; problematizar com o professor atividades para os alunos com deficiência; discutir adequações de rotina; auxílio no planejamento; levantar com o professor objetivos específicos para os alunos com deficiência; orientar, encaminhar e registrar tudo que for discutido; auxiliar no preenchimento de fichas de avaliação; realizar formações sobre deficiências e o processo de educação inclusiva; aumentar o repertório do professor; socializar registros e diagnósticos de anos anteriores; por fim, a busca pela implantação de uma cultura inclusiva. (Batistão, 2013).

Gonçalves e Patiño (2013) completam a lista de atribuições da função de PAEI com mais duas divisões, sendo elas as ações junto aos alunos e ações com as famílias dos alunos. Espera-se que junto ao aluno o PAEI: se aproprie de diagnósticos, acompanhamento clínico e terapêutico do aluno; observe e interaja junto ao aluno em todos os ambientes escolares; registre sobre o desenvolvimento do aluno; realize sondagem em conjunto com o professor; realize mediações entre a SRM e a UE; realize formações junto aos demais alunos com a temática da educação inclusiva; e proponha adaptações de materiais quando necessário. Junto da família fica ao PAEI a responsabilidade de: realizar formações; realizar reuniões para ouvir, dar orientações e fortalecer a parceria; e realizar orientações e encaminhamentos feitos com os familiares.

4.2.3 Formação do Estagiário

As atribuições dos estagiários contratados para auxiliar na inclusão de alunos com deficiência não está especificada de forma detalhada em nenhum documento oficial encontrado, deixando como único registro no que se refere ao estagiário o Manual de Informações: Programa de Integração para Novos Estagiários, criado pelo Departamento de Recursos Humanos, com base na legislação federal, Lei 11.788/08 e municipal, Lei 9.175/09.

Segundo a Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2017), em seu resumo sobre os aspectos legais da legislação do estagiário aponta que não há vínculo empregatício, havendo no entanto obrigatoriedade da formalização de termo de compromisso de estágio, com comprovação semestral de matrícula e frequência, sendo o prazo máximo de estágio de dois anos, com jornadas que podem variar entre 25 e 30 horas semanais, não ultrapassando seis horas diárias.

Nestas condições, este modelo de estágio oferece remuneração. O ponto mais relevante para os estagiários que atuam junto as crianças com deficiência está relacionada com a compatibilidade das tarefas executadas e o curso em que está matriculado, sendo que no caso dos estagiários em questão é exigido a matrícula no curso de pedagogia.

Além da remuneração o CADE oferece formações pontuais buscando suprir as necessidades e sanar dúvidas dos estagiários em relação aos alunos com deficiência, colmatando assim uma possível deficiência na formação inicial.

Capítulo V - Estudo Empírico.

5.1 Problemática.

A rede de ensino municipal da cidade de Santo André apresenta um discurso inclusivo através de leis e ações como é possível observar em seu Plano Municipal de Educação, Meta 4:

Universalizar para população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados. (Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil, 2016, p. 114)

No entanto surgem dúvidas se, a inclusão proposta através de teorias, está realmente sendo posta em prática dentro das salas de aula e qual o modo como o docente enxerga essa proposta de inclusão através dos recursos oferecidos pela secretaria de educação, juntamente ao preparo e convicções desse profissional.

Sem dúvida o docente é peça fundamental para que a inclusão aconteça efetivamente. De acordo com Nascimento (2018) quando implementada a política de inclusão no sistema educacional de Santo André no ano de 2007 diversos professores relataram não se sentirem preparados para atuar com as “necessidades educativas deferentes dos demais” (Nascimento 2018, p.69). Com o objetivo de abrandar, ou até mesmo extinguir essa problemática Nascimento (2018) e Bastistão (2013), apontam que a Prefeitura Municipal de Santo André em parceria com o Instituto Paradigma ainda no ano de 2007, iniciou um ciclo de formações continuadas com os profissionais da educação, afim de garantir a inclusão social, cultural e formativa, através de formações permanentes que transpassavam os referenciais teóricos, promovendo discussões e reflexões coletivas sobre a prática.

Onze anos se passaram desde toda essa movimentação para garantir a inclusão de alunos na rede regular de ensino.

Em relação à inclusão dos alunos com deficiência, como se sentem atualmente os professores que atuam nas salas regulares de ensino das escolas municipais de Santo André?

5.2 Objetivos.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o objetivo “relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”.

Os objetivos informam a proposta, os resultados, a real contribuição da pesquisa. Eles se interlaçam com a justificativa e o problema da pesquisa. O objetivo geral é uma síntese do que se pretende alcançar, e os objetivos específicos devem ser vistos como um desdobramento do objetivo geral. (Silva, 2005).

5.2.1 Objetivo Geral.

A presente investigação tem como objetivo geral, avaliar a percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com deficiência, nas escolas municipais de Santo André.

5.2.2 Objetivos específicos.

OE 1 – Analisar a satisfação dos docentes do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil em relação a inclusão de alunos com deficiência, de acordo com as variáveis (idade, gênero, tempo de serviço, modalidade de ensino grau de formação e localização escolar).

OE 2 – Identificar os dificultadores e os facilitadores que os docentes percebem sobre suas práticas na inclusão de alunos com deficiência;

OE 3 – Compreender a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão dentro das unidades escolares de Santo André.

5.3 Hipóteses.

5.3.1 Hipótese Geral.

O discurso inclusivo na rede municipal de ensino de Santo André não transpassa para a prática em sala de aula no que diz respeito ao aluno com deficiência.

5.3.2 Hipóteses

H 1.1 – Os docentes dos dois grupos estudados com mais tempo de serviço apresentam menor satisfação em relação a inclusão;

H 1.2 – Os docentes que atuam na modalidade da Educação Infantil demonstram maior disposição a incluir alunos com deficiência do que os docentes do Ensino Fundamental I;

H 1.3 – Os docentes das escolas próximas ao centro, são menos inclusivos que os docentes das escolas periféricas;

H 1.4- Os docentes que atuam na Educação Infantil, buscam mais formação sobre inclusão do que os docentes do Ensino Fundamental I;

H 1.5 – Os docentes do gênero masculino demonstram maior aceitação dos alunos com deficiência do que os docentes do gênero feminino;

H 2.1 – Os docentes não se percebem totalmente preparados para incluir alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular;

H 2.2 – Existem ações e recursos que podem facilitar a inclusão de alunos com deficiência;

H 3.1 – Os docentes não concordam com a inclusão de todas as deficiências dentro das unidades escolares de Santo André.

5.4 Método.

Tendo como objetivo geral desta pesquisa, avaliar o sistema de inclusão dos alunos com deficiência, nas escolas municipais de Santo André, através da perspectiva dos docentes que atuam nas salas regulares de ensino, averigua-se que sua abordagem é de cunho

quantitativa. Pois a abordagem quantitativa de acordo com Silva (2005) é caracterizada como:

[...] quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). (Silva, 2005, p. 20)

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.33) “[...] a pesquisa quantitativa, [...] tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”.

Em uma abordagem quantitativa, a presente pesquisa se enquadra como exploratória, pois:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (Gil, 2002, p. 41)

5.5 Universo e Amostra.

O trabalho de campo foi realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs), localizadas na cidade de Santo André. Sendo estas escolas públicas organizadas e geridas pela Prefeitura Municipal de Santo André, contemplam em seu atendimento a etapa de ensino da Educação Infantil com 16.827 alunos e Ensino Fundamental I com 18.021 alunos, totalizando 34.848 crianças com idades compreendidas entre 3 e 10 anos. O universo de docentes destas escolas é composto por 420 docentes da Educação Infantil e 869 do Ensino Fundamental I, somando um total de 1291 docentes.

O público alvo desta pesquisa, serão os docentes, que tem relação direta com a inclusão de alunos com deficiência na sala regular de ensino das escolas municipais de Santo André. De acordo com Silva (2005, p.32) se caracterizam como o universo da pesquisa/população, o total de indivíduos com as mesmas características estipuladas para

um determinado estudo e “Amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plano. A amostra pode ser probabilística e não-probabilística.”.

Uma amostra não-probabilista pode ser especificada entre: amostras acidentais, por quotas, intencionais. Já as amostras probabilísticas podem ser definidas por sorteio ou por: amostras casuais simples, casuais estratificadas, por agrupamento. (Silva, 2005).

Sendo assim esta pesquisa caracteriza por uma amostra não-probabilística de conveniência.

A amostra do grupo de docente foi selecionada de forma aleatória, sendo enviados 5 questionários para cada unidade escolar totalizando 255 questionários, a chegada dos questionários se deu através do grupo de professores de Educação Física, grupo este que tem reuniões semanais e estão presentes em todas as UEs do município, facilitando dessa forma a distribuição e coleta da pesquisa, além de ser um grupo neutro no que diz respeito a inclusão de crianças com deficiência dentro das salas de aula, assim compondo para que a interferência nas respostas sejam minimizada.

Os professores de Educação Física receberam orientação de entregarem os questionários para os primeiros 5 professores que encontrassem na escola que aceitassem participar da pesquisa, após o preenchimento deveriam devolver o envelope lacrado com a pesquisa e a Declaração de Consentimento Informado dentro.

Dessa maneira foram selecionados os 82 questionários que retornaram devidamente preenchidos, compondo uma amostra de 6,3% do universo de docentes da rede de ensino de Santo André.

Com o intuito de caracterizar a mostra coletada, serão seguidamente apresentadas tabelas passíveis de análises futuras, no momento de discussão e cruzamento dos dados coletados.

| | <i>Frequência</i> | <i>Porcentagem</i> | <i>Porcentagem Valida</i> |
|---------------------|-------------------|--------------------|---------------------------|
| <i>Gênero</i> | | | |
| <i>Masculino</i> | 4 | 4,9% | 4,9% |
| <i>Feminino</i> | 78 | 22,0% | 22,0% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |
| <i>Idade</i> | | | |
| <i>21 a 30 anos</i> | 7 | 8,5% | 8,5% |

Políticas Públicas de Educação Inclusiva: O posicionamento dos docentes de Santo André – Brasil.

| | | | |
|------------------------|----|--------|--------|
| <i>31 a 40 anos</i> | 18 | 22,0% | 22,0% |
| <i>41 a 50 anos</i> | 40 | 48,8% | 48,8% |
| <i>> de 50 anos</i> | 17 | 20,7% | 20,7% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Tempo de serviço

| | | | |
|------------------------|----|--------|--------|
| <i>00 a 05 anos</i> | 24 | 29,3% | 29,3% |
| <i>06 a 11 anos</i> | 13 | 15,9% | 15,9% |
| <i>12 a 17 anos</i> | 20 | 24,4% | 24,4% |
| <i>> de 17 anos</i> | 25 | 30,5% | 30,5% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Ciclo que leciona

| | | | |
|---------------------------|----|--------|--------|
| <i>Ed. Infantil</i> | 19 | 23,2% | 23,2% |
| <i>Ens. Fundamental I</i> | 63 | 76,8% | 76,8% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Contato profissional com criança deficiente.

| | | | |
|--------------|----|--------|--------|
| <i>Sim</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |
| <i>Não</i> | 00 | 0,0% | 0,0% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Tipos de deficiência que teve contato durante a vida profissional

| | | | |
|--------------------|----|--------|--------|
| <i>Intelectual</i> | 3 | 3,7% | 3,7% |
| <i>Visual</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Auditivo</i> | 2 | 2,4% | 2,4% |
| <i>Físico</i> | 4 | 4,9% | 4,9% |
| <i>TEA</i> | 70 | 85,4% | 85,4% |
| <i>Diversas</i> | 2 | 2,4% | 2,4% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Grau de Formação

| | | | |
|---------------------------------|----|-------|-------|
| <i>Graduação</i> | 7 | 8,5% | 8,5% |
| <i>Pós-graduação Lato Sensu</i> | 69 | 84,1% | 84,1% |

| | | | |
|------------------|----|--------|--------|
| <i>Mestrado</i> | 5 | 6,1% | 6,1% |
| <i>Doutorado</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Formação na área da Educação Especial

| | | | |
|--------------|----|--------|--------|
| <i>Sim</i> | 44 | 53,7% | 53,7% |
| <i>Não</i> | 38 | 46,3% | 46,3% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Qual a formação em Educação Especial

| | | | |
|--|----|--------|--------|
| <i>Não possui formação</i> | 38 | 46,3% | 46,3% |
| <i>Libras</i> | 7 | 8,5% | 8,5% |
| <i>Não especificada</i> | 12 | 14,6% | 14,6% |
| <i>Pós-graduação em Educação Especial</i> | 5 | 6,1% | 6,1% |
| <i>Inclusão</i> | 2 | 2,4% | 2,4% |
| <i>Psicopedagogia</i> | 3 | 3,7% | 3,7% |
| <i>Diversas</i> | 6 | 7,3% | 7,3% |
| <i>Atividade Física área pessoa com deficiência</i> | 2 | 2,4% | 2,4% |
| <i>Pós-graduação em Educação</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Formação em TEA</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Neuropsicopedagogia clínica e institucional</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Neuroaprendizagem</i> | 2 | 2,4% | 2,4% |
| <i>Pós-graduação em Orientação Educacional com ênfase em Educação Especial</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Dificuldades de Aprendizagem</i> | 1 | 1,2% | 1,2% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Tabela 1 – Caracterização da amostra.

Outro ponto importante a ser destacado em torno da caracterização da amostra é que do montante das pesquisas que retornaram 29,3% são de professores que atuam em UEs

localizadas numa área Periférica da cidade, 45,1% atuam em UEs localizadas numa área Quase Periférica e 25,6% das pesquisas são referentes a professores que lecionam numa área Quase Central, não havendo o retorno de nenhum questionário de UEs localizadas numa área Central da cidade. Essa divisão da cidade em quatro grandes áreas foi baseada em (Yonekura et al., 2010) no estudo sobre o mapa da juventude em Santo André.

Os dados referidos encontram-se sistematizados na tabela 2.

Localização das Unidades Escolares

| | | | |
|-------------------------|----|--------|--------|
| <i>Central</i> | 00 | 0,0% | 0,0% |
| <i>Quase Central</i> | 21 | 25,6% | 25,6% |
| <i>Quase Periférica</i> | 37 | 45,1% | 45,1% |
| <i>Periférica</i> | 24 | 29,3% | 29,3% |
| <i>Total</i> | 82 | 100,0% | 100,0% |

Tabela 2 – Localização das Unidades Escolares.

5.6 Instrumento e procedimentos.

O instrumento de coleta de dados conforme Silva (2005), deve proporcionar uma interação entre o público alvo, população, amostra, pesquisador e pesquisa. A coleta de dados tem que estar relacionada com o problema, hipótese e objetivos a serem alcançados.

Silva (2005, p. 33) relata que os instrumentos de coleta de dados podem ser divididos em: Observação, “quando se utilizam os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade”; entrevista, “obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”; e questionário, “questões fechadas e em escalas, aplicados a uma população”.

Já Marconi e Lakatos (2003), descrevem sobre os procedimentos que podem ser seguidos para a coleta de dados, como: coleta documental, observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opiniões e de atitudes, técnicas mercadológicas, testes, societária, análise de conteúdo e história de vida.

Verificando as caracterizações indicadas por Silva (2005) e Marconi e Lakatos (2003) utilizou-se nesta pesquisa o procedimento do questionário, pois ele é definido como “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”

(Marconi; Lakatos, 2003, p. 201). E como um “instrumento objetivo, limitado em extensão, acompanhado de instruções, que esclarecem o propósito de sua aplicação, ressaltam a importância da colaboração do informante e de fácil preenchimento.” (Silva, 2005, p.34).

Os questionários podem ser classificados por perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas. Esta pesquisa optou por questões fechadas pois, “as perguntas fechadas também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, permitem que o informante escolha sua resposta entre algumas opções”, que podem ser escalonadas. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 204).

Dessa forma, a escala tipo Likert de 5 pontos foi escolhida para compreender o grau de satisfação e a percepção que os docentes participantes têm em relação ao tema da inclusão de alunos com deficiência em salas de ensino regular na rede municipal de educação de Santo André, sendo o questionário adaptado a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa de Gomes (2016) intitulada “A Satisfação e Atitudes dos Docentes face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Região Autónoma da Madeira”

Anterior a aplicação dos questionários houveram etapas que se mostraram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. No mês de novembro de 2017 foram entregues 20 questionários aos professores de uma única Unidade Escolar (UE) da rede municipal de ensino de Santo André, as respostas obtidas nesse primeiro questionário não constarão em momento algum nesta pesquisa, mas esse processo permitiu que os professores tivessem a liberdade de expor pontos do questionário que acharam confuso ou até mesmo dar opiniões sobre questões que julgavam ser relevantes para o tema e não constavam na pesquisa. Em mãos dessas impressões o questionário em seu formato final foi reelaborado, sofrendo algumas alterações em busca de aprimoramentos.

No dia 24 de janeiro de 2018 o questionário em seu formato final foi encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Fernando Pessoa, as autorizações dos integrantes do comitê chegaram respectivamente nos dias 25 de janeiro de 2018 e 08 de fevereiro de 2018, podendo ser consultadas no (anexo 2).

No dia 12 de março de 2018 a solicitação para o desenvolvimento de pesquisa, concomitantemente com o questionário revisado foram encaminhados para o Comitê de

Ética e Pesquisa (CEP) da Prefeitura Municipal de Santo André, no entanto por motivos organizacionais da equipe que forma tal comitê, mesmo com diversas conversas telefônicas e pessoalmente, a pesquisa só foi liberada no dia 11 de setembro de 2018 como consta no (anexo 3). Esta demora por parte do órgão municipal causou atrasos no cronograma inicial, mas não interferiu nas variáveis analisadas ou no resultado final da pesquisa.

Os questionários foram enviados no dia 01 de outubro de 2018, chegando a todas as UEs, através do grupo de professores de Educação Física, grupo de profissionais com reuniões semanais e acesso a todas as UEs, por esses motivos jugou-se ser o meio mais adequado e ágil para que os questionários chegassem aos Docentes. Todos os professores de Educação Física foram orientados verbalmente sobre a maneira que deveriam proceder na aplicação dos questionários e o objetivo do mesmo, tendo também recebido por escrito tais informações, assim como os Docentes participantes da pesquisa.

Cada envelope entregue continha um questionário (anexo 5), duas Declarações de Consentimento Informado (anexo 6) onde consta o objetivo da pesquisa, contatos do pesquisador e uma folha de instruções para preenchimento do questionário (anexo 7), bem como uma etiqueta para lacrar o envelope ao término do preenchimento.

Após o recolhimento dos envelopes lacrados contendo os questionários, nesse momento já preenchidos, foram separados para análise de dados 82 questionários, sendo esse o número de questionários que retornaram antes da data limite estipulada de 28 de outubro de 2018, não sendo consideradas as respostas contidas nos questionários que chegaram após a data para efeito desta pesquisa. Para a análise dos dados, assim como para a criação de gráficos e tabelas, foi utilizado o programa IBM SPSS 25.

Capítulo VI - Apresentação e discussão de dados e resultados.

Este capítulo foi reservado para apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários citados anteriormente, podendo ser encontrado na íntegra no (anexo 5), ao qual 82 professores responderam. No intuito de facilitar a leitura e a compreensão os dados serão apresentados, relacionando-os com os objetivos e hipóteses que guiaram a realização da presente pesquisa, realizando a análise e discussão dos dados.

O objetivo geral da pesquisa é **“Avaliar a percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com deficiência, nas escolas municipais de Santo André”**, tendo tal objetivo como norteador, foram definidos 3 objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico (OE 1) – **Analisar a satisfação dos docentes do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil em relação a inclusão de alunos com deficiência, de acordo com as variáveis (idade, gênero, tempo de serviço, modalidade de ensino grau de formação e localização da unidade escolar)**, gerou 5 hipóteses de investigação que serão demonstradas a seguir:

Sendo a hipótese 1 (H 1.1) – **Os docentes dos dois grupos estudados com mais tempo de serviço apresentam menor satisfação em relação a inclusão**, dessa forma torna-se imprescindível analisar e comparar o tempo de serviços prestados nas escolas da Prefeitura Municipal de Santo André com os resultados obtidos nas questões 1.7, 1.8, 1.9, 1.10 e 1.12, do questionário (anexo 5), como é possível observar nas tabelas e gráficos apresentados e discutidos na sequência.

Sente-se satisfeito (a) com a gestão do P.P.P. na sua escola, face aos alunos com deficiência.

| | Discorda totalmente | Discorda | Não concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
|------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>De 0 a 5 anos</i> | 0,0% | 12,5% | 58,3% | 25,0% | 4,2% |
| <i>De 6 a 11 anos</i> | 15,4% | 38,5% | 46,2% | 0,0 | 0,0% |
| <i>De 12 a 17 anos</i> | 0,0% | 35,0% | 35,0% | 30,0% | 0,0% |
| <i>Mais de 17 anos</i> | 4,0% | 36,0% | 24,0% | 32,0% | 4,0% |

Tabela 3 – Satisfação com a gestão do P.P.P. vs Tempo de serviço.

Como é possível observar, na tabela 3 a porcentagem de docentes que discordam sobre a gestão do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), para os alunos de inclusão aumenta de 12,5% em seus primeiros 5 anos de docência para 38,5% entre os docentes com o tempo de serviço no magistério entre 6 e 11 anos, mantendo-se nesse patamar com pouca variação. Outro ponto a ser observado é o grau de insatisfação da gestão do P.P.P. no grupo de docentes que possuem entre 6 e 11 anos de tempo de carreira, apresentando as maiores porcentagens em discordância total 15,4% e discordância 38,5%, assim como os menores índices em concordância e concordância total, ambos com 0,0%.

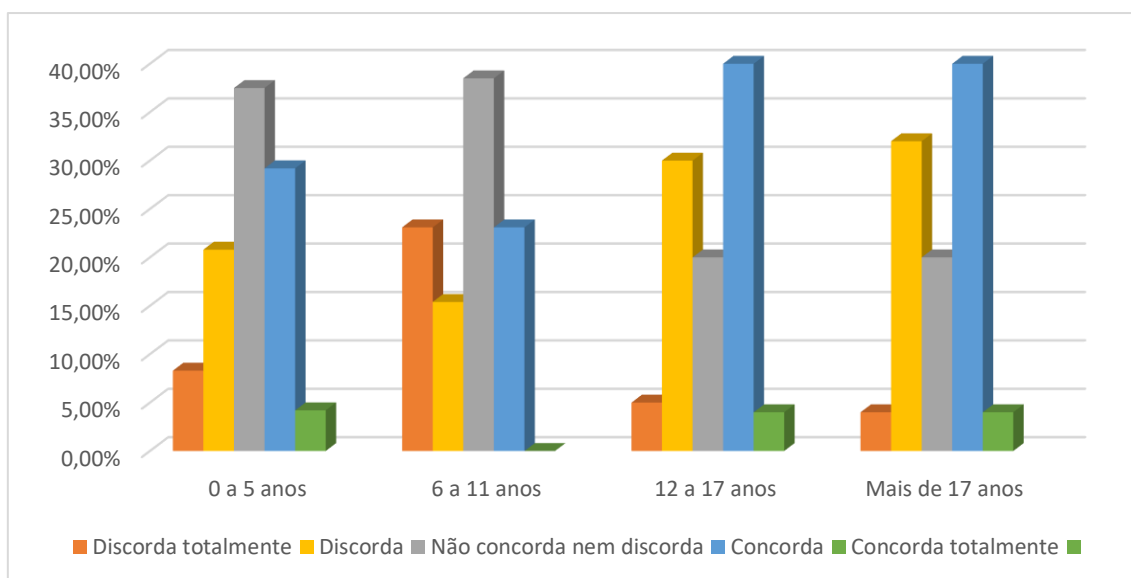


Gráfico 1 – Satisfação com o sistema de avaliação escolar face aos alunos com deficiência vs Tempo de serviço no magistério.

No gráfico 1 nota-se que os docentes com mais de 12 anos de magistério, na Prefeitura Municipal de Santo André tendem a concordar mais com os sistemas de avaliação utilizados em suas unidades escolares, enquanto os professores com menor tempo de serviço tendem a discordar do sistema de avaliação para os alunos com alguma deficiência. Novamente o grupo de docentes com tempo de serviço entre 6 e 11 anos demonstram maiores índices de insatisfação, comparados aos outros grupos.

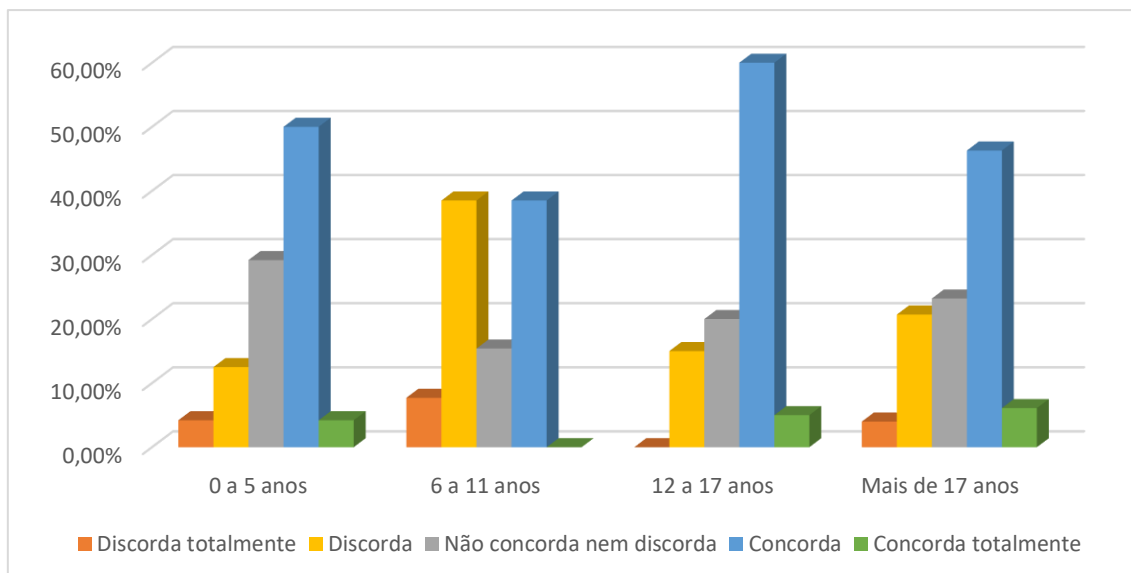


Gráfico 2 – Satisfação relacionada a valorização dos conhecimentos dos alunos com deficiência vs Tempo de serviço no magistério.

Observa-se no gráfico 2 que a relação do tempo de serviço no magistério não causa grandes alterações relacionadas a satisfação na valorização do conhecimento dos alunos com deficiência no momento das avaliações. Porém vale ressaltar que o grupo com o tempo de trabalho entre 6 e 11 anos apresenta fatores negativos mais acentuados que os outros grupos, chegando a um total de discordância de 46,2%, em contra partida apenas 38,5% concordam que os conhecimentos dos alunos com deficiência são valorizados, os demais grupos apresentam índices positivos maiores, concordando de alguma forma que os conhecimentos são valorizados, o grupo com o tempo de serviço entre 0 e 5 anos concordam em 54,2%, no grupo com tempo de serviço entre 12 a 17 anos, chega-se ao maior valor de concordância com 65,0% e os docentes com mais de 17 anos de trabalhos demonstram-se satisfeitos com a valorização do conhecimento dos alunos com deficiência em 52,4% dos casos.

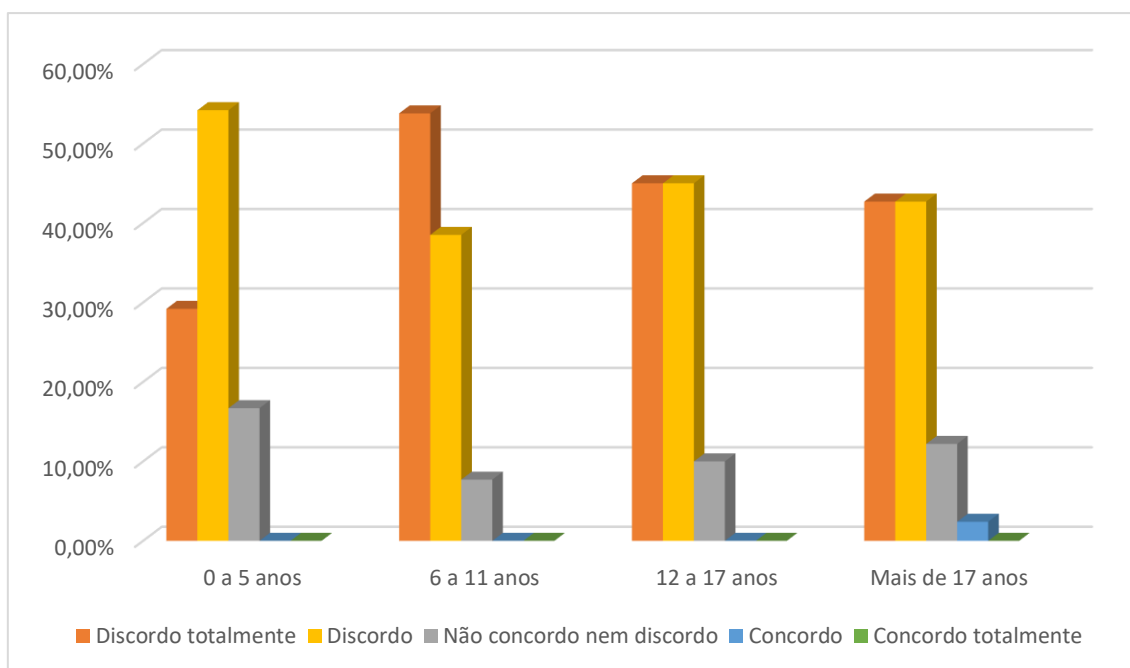


Gráfico 3 – Satisfação sobre avaliação externa, (Provinha Brasil) e a valorização dos conhecimentos dos alunos com deficiência vs Tempo de serviço no magistério.

Quando entra em questão as provas externas e a valorização dos conhecimentos dos alunos com deficiência, ocorre uma mudança drástica no grau de satisfação do professor, como pode ser observado no gráfico 3, nenhum docente em nenhum dos grupos se demonstra totalmente satisfeito e apenas 2,4% dos docentes com mais de 17 anos de atuação demonstram satisfação, enquanto a insatisfação chega a 83,4% no grupo com tempo de atuação entre 0 e 5 anos, 85,4% no grupo com mais de 17 anos de atuação, 90,0% de insatisfação no grupo de docentes com tempo de atuação entre 12 e 17 anos, atingido o pico de insatisfação aos 92,3% com o grupo com atuação entre 6 e 11 anos.

Com o gráfico 4 são apresentados os resultados relacionados com a satisfação dos docentes perante a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares, de acordo com o tempo de atuação no magistério, os resultados de satisfação e insatisfação foram bastante equilibrados. O grupo de docentes com tempo de magistério entre 0 e 5 anos demonstrou 29,2% de satisfação e 29,1% de insatisfação o grupo com atuação entre 6 e 11 anos resultou em 46,2% de satisfação e os mesmos 46,2% de insatisfação, os docentes na faixa entre 12 e 17 anos de atuação apresentaram 40,0% de satisfação e 35,0 de insatisfação, por fim o grupo de docentes com mais de 17 anos de docência apresentam 44,0% de satisfação e 32,0% de insatisfação.

Vale atentar-se ao grande número de professores entre 0 e 5 anos de docência que não se demonstraram satisfeitos nem insatisfeitos, chegando a soma de 41,7%.

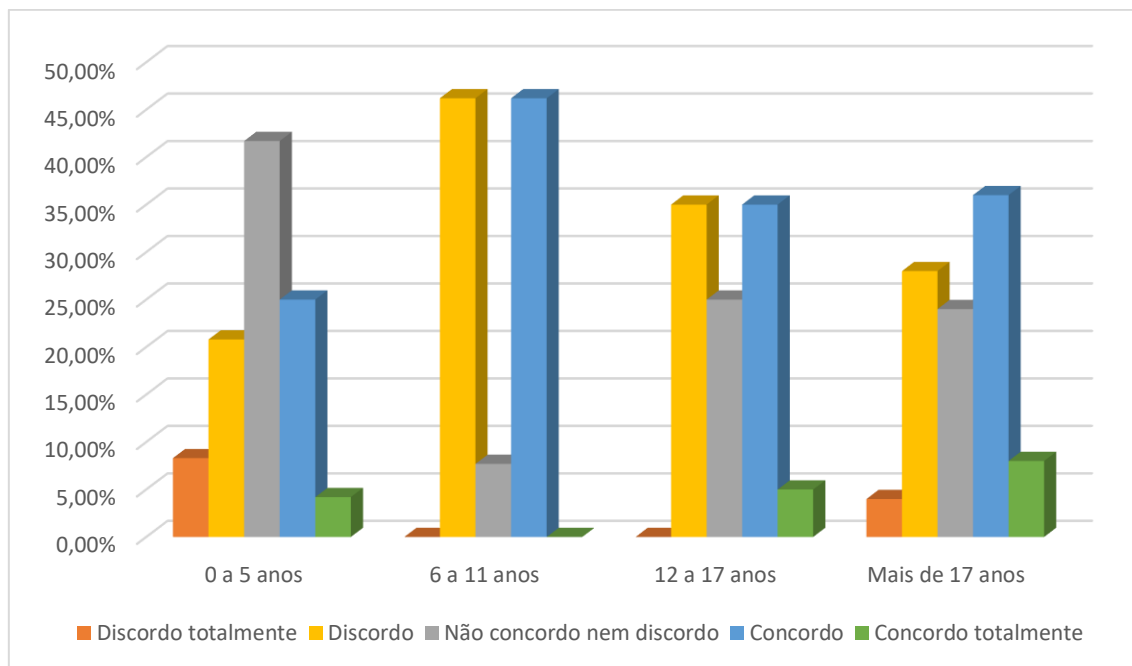


Gráfico 4 – Satisfação sobre a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares vs Tempo de serviço no magistério.

Dessa forma constata-se que a hipótese elaborada não se sustenta, pois os docentes com mais tempo de serviço, não demonstraram menor satisfação em relação ao modo como a inclusão é realizada na cidade de Santo André, contrariando a ideia inicial do investigador de que o tempo de carreira provocariam barreiras relacionadas a novos formatos de ensino causando comodismo e diminuindo a predisposição à novos desafios.

No entanto o grupo com tempo de docência entre 6 e 11 anos de acordo com os gráficos acima demonstraram-se mais críticos e menos satisfeitos com a maneira que ocorre a inclusão de alunos com deficiência na cidade de Santo André.

No entanto no gráfico 5 onde foram cruzadas as informações sobre a idade com a afirmativa de que **“a inclusão de alunos com deficiência em uma turma confere vantagens a todos os alunos da turma”**, o resultado foi de encontro com a pesquisa de Kotter e Heskett (1992), ao afirmarem que os docentes mais jovens se adaptam melhor a diversas situações e circunstâncias, assim podendo facilitar comportamentos favoráveis a

inclusão, conectando comportamentos inclusivos com a idade do docente e não com o tempo de carreira no magistério.

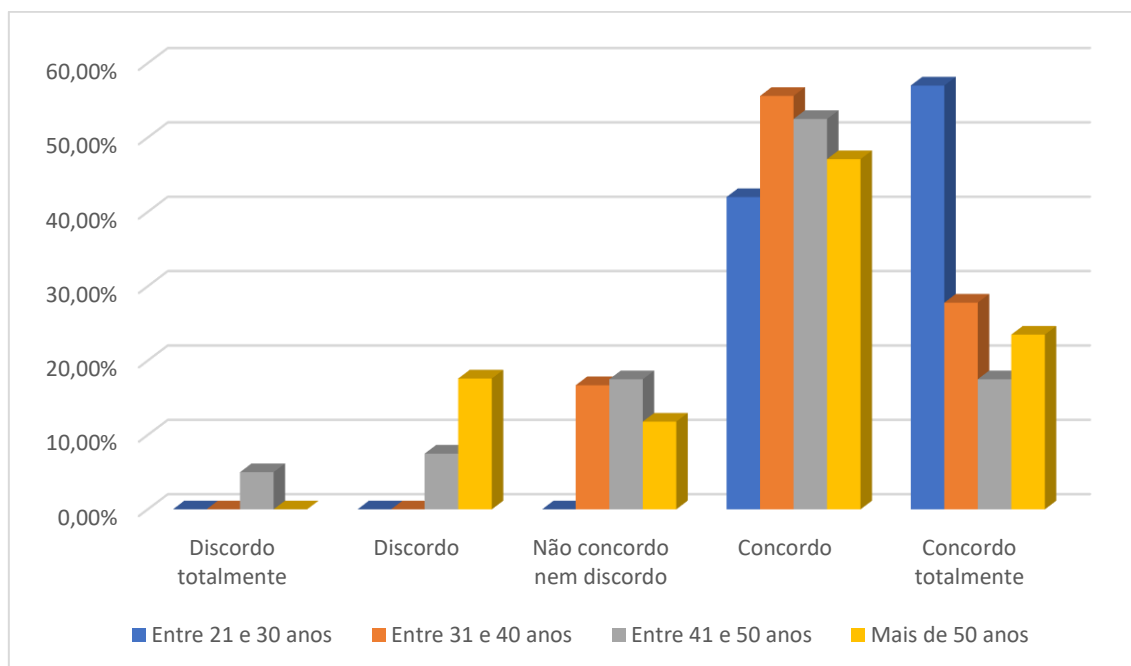


Gráfico 5 – Idade vs comportamento inclusivo

Em sequência serão analisados os dados relacionados a hipótese 2, (H 1.2) – **Os docentes que atuam na modalidade da Educação Infantil demonstram maior disposição a incluir alunos com deficiência do que os docentes do Ensino Fundamental I**, para isso os questionários aplicados foram separados em dois grupos, docentes da Educação Infantil e docentes do Ensino Fundamental I, utilizando como critério as respostas obtidas na caracterização do sujeito da amostra com a questão “Ciclo que leciona no ano de 2018”, combinando as respostas das questões 2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4, do questionário, encontrado no anexo 5, os dados obtidos geraram as tabelas a seguir.

É a favor da inclusão de alunos com deficiência independente de qual seja, na sala de aula do ensino regular.

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 0,0% | 26,3% | 21,1% | 31,6% | 21,1% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 9,5% | 27,7% | 12,7% | 28,6% | 22,2% |

Tabela 4 – Modalidade de ensino mais inclusiva

Através da tabela 4 pode-se observar que na afirmativa, 36,5% dos docentes do Ensino Fundamental I discordam de alguma forma sobre a inclusão de alunos independente de qual seja sua deficiência, enquanto na Educação Infantil o número dos que discordam é de 26,3% representando uma diferença >10%, no entanto a quantidade de docentes que não concordam nem discordam sobre o assunto é maior na Educação Infantil, chegando a 21,1% contra 12,7% no Ensino Fundamental I, diminuindo a diferença para < 2%, sendo 52,7% os que concordam com a inclusão na Educação Infantil e 50,8% no Ensino Fundamental I. Uma questão que merece ser ressaltada é que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I a porcentagem de docentes que discordam ou não possuem opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência aproximam-se dos 50% sendo de 47,3% na Educação Infantil e de 49,2% no Ensino Fundamental I.

Considera que os alunos com deficiência deveriam estar inseridos especificamente em escolas especializadas para trabalhar com essas especificidades.

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 21,1% | 42,1% | 26,3% | 10,5% | 0,0% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 14,3% | 34,9% | 25,4% | 17,5% | 7,9% |

Tabela 5 – Modalidade de ensino e a opinião sobre matrícula em escolas especializadas.

Ao serem questionados se os alunos com deficiência deveriam frequentar especificamente escolas especializadas, os docentes da Educação Infantil discordam de alguma forma em 63,2% enquanto no Ensino Fundamental I esse número reduz para 49,2%, já os que concordam chegam a 10,5% na Educação Infantil e 25,4% no Ensino Fundamental I. Os resultados apresentados na tabela 5 corrobora com os obtidos através da questão anterior.

Gostaria de ter um aluno com deficiência na sua sala de aula

| | Discorda totalmente | Discorda | Não concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 0,0% | 10,5% | 42,1% | 42,1% | 5,3% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 3,2% | 14,3% | 36,5% | 33,3% | 12,7% |

Tabela 6 – Modalidade de ensino e a opinião de ter um aluno deficiente na sala de aula.

Com a tabela 6 notasse a satisfação do docente em ter um aluno com deficiência em sua sala de aula. Os dois grupos apresentam resultados bastante próximos, sendo que 47,4% dos docentes da Educação Infantil afirmam que gostaria de ter alunos com deficiência em sua sala de aula, enquanto a somatória dos professores de Ensino Fundamental I chega 46,0%, os resultados chamam a atenção para o grande número de professores que não concordam, nem discordam da afirmativa, chegando a 42,1% na Educação Infantil e 36,5% no Ensino Fundamental I, apresentando um grande número de professores indecisos ou sem uma opinião formada sobre a inclusão de alunos com deficiência em sua turma.

Os dados a seguir ao serem analisados superficialmente, entram em contradição com os dados apresentados anteriormente na tabela 6, pois os mesmos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que afirmam que gostariam de ter alunos com deficiência em sua turma com 47,4% e 46,0% respectivamente, chegam a 84,2% na Educação Infantil e 84,1% no Ensino Fundamental I, ao afirmarem que responderia positivamente caso identificasse um aluno com deficiência em sua turma. Em contrapartida a porcentagem de docentes que não concordam nem discordam cai drasticamente quando comparados aos dados obtidos através da afirmativa de que os docentes gostariam de ter um aluno com deficiência em sala de aula, atingindo 5,3% na Educação Infantil e 15,9% no Ensino Fundamental I. No entanto uma das possíveis causas para essa alteração é mencionada no capítulo 2.4.1, onde são explicadas as ações do CADE, ou seja, quando um aluno recebe o laudo ou diagnóstico de qualquer deficiência, imediatamente passa a receber assistência do grupo de profissionais do CADE, concomitantemente é estabelecida parceria entre esses profissionais e o professor de sala, com o intuito de sanar as dificuldades no aprendizado e no cotidiano escolar.

Contudo, é possível que a reação positiva em relação ao diagnóstico de um aluno com deficiência, esteja atrelada aos auxílios no planejamento e execução de atividades que o docente receberá a partir daquele momento, dados apresentados na tabela 7.

Se identificasse uma criança com deficiência na sua turma reagiria positivamente

| | Discorda totalmente | Discorda | Não concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
|--------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 5,3% | 5,3% | 5,3% | 57,9% | 26,3% |

| | | | | | |
|-----------------------------|------|------|-------|-------|-------|
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 0,0% | 0,0% | 15,9% | 50,8% | 33,3% |
|-----------------------------|------|------|-------|-------|-------|

Tabela 7 – Modalidade de ensino e a identificação de alunos com deficiência.

Continuando com a análise dos dados, se apresenta a tabela 8, com informações sobre a concordância ou discordância inerentes a afirmativa que a inclusão de alunos com deficiência nas turmas de ensino regular traz apenas vantagens, 31,5% dos docentes da Educação Infantil acreditam nessa premissa, sendo que o valor referente aos docentes do Ensino Fundamental I é de 34,9%. Enquanto os valores dos que acreditam que a inclusão de alunos com deficiência tem apenas desvantagens é de 0.0% na Educação Infantil e de 3,2% no Ensino Fundamental I, já os que discordam sobre essa desvantagem somam 89,4% na Educação Infantil e 77,8% no Ensino Fundamental I, dados organizados na tabela 9. Através da análise desses dados é possível verificar que os docentes da Educação Infantil estão mais de acordo com a proposta de inclusão de alunos com deficiência quando comparados aos docentes do Ensino Fundamental I da mesma rede.

É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula tem apenas vantagens

| | Discorda totalmente | Discorda | Não concorda nem discorda | Concorda | Concorda totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 5,3% | 42,1% | 21,1% | 26,3% | 5,3% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 9,5% | 27,0% | 28,6% | 28,6% | 6,3% |

Tabela 8 – Modalidade de ensino e as opiniões sobre as vantagens

É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula tem apenas desvantagens

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 36,8% | 52,6% | 10,5% | 0,0% | 0,0% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 25,4% | 52,4% | 19,0% | 1,6% | 1,6% |

Tabela 9 – Modalidade de ensino e as opiniões sobre as desvantagens

Corroborar com os dados anteriores as duas últimas afirmativas utilizadas para discorrer sobre a hipótese 3, transpassadas nas tabelas 10 e 11, onde relacionam valores ao grupo

de professores da Educação Infantil de 89,5% concordando de algum modo que a inclusão de alunos com deficiência traz vantagens ao próprio aluno e 0,0% discordando, 89,5% dos docentes da mesma etapa, também acreditam que a inclusão de alunos com deficiência confere vantagens a todos os alunos da turma, os que discordam dessa afirmativa somam 5,3%. Enquanto o grupo de docentes do Ensino Fundamental I somam 61,9% a acreditar que a inclusão de alunos com deficiência confere vantagens ao próprio aluno e 71,4% os que acreditam que a inclusão traz vantagens para todos, sendo que 11,1% discordam total ou parcialmente dessas vantagens.

É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência em uma turma confere vantagens ao próprio aluno

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 0,0% | 0,0% | 10,5% | 63,2% | 26,3% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 3,2% | 9,5% | 25,4% | 47,6% | 14,3% |

Tabela 10 – Modalidade de ensino e a opinião sobre as vantagens ao próprio aluno

É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência em uma turma confere vantagens a todos os alunos da turma

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 0,0% | 5,3% | 5,3% | 68,4% | 21,1% |
| <i>Ensino Fundamental I</i> | 3,2% | 7,9% | 17,5% | 46,0% | 25,4% |

Tabela 11 – Modalidade de ensino e a opinião sobre as vantagens a toda turma.

Com a análise dos dados pode-se afirmar que a hipótese ficou provada, pois os resultados vieram confirmar que os docentes que atuam na modalidade da Educação Infantil demonstram maior disposição a incluir alunos com deficiência quando comparados aos docentes do Ensino Fundamental I.

Quanto a hipótese 3 (H 1.3) – **Os docentes das escolas próximas ao centro, são menos inclusivos que os docentes das escolas periféricas**, para verificar a veracidade dessa hipótese, foram coletados através do questionário o nome das Unidades Escolares (UE),

assim possibilitando encontrar o endereço de cada uma delas e agrupa-las em quatro seguimentos “central”, “quase central”, “quase periférica” e “periférica” de acordo com a pesquisa de Yonekura et al. (2010).

Como já explicado no capítulo 5.5, nenhum dos questionários enviados as escolas localizadas nas regiões centrais da cidade retornaram, assim sendo os dados aqui representados referem-se apenas aos outros três grupos, mas ainda é de grande valor para a compreensão e desenvolvimento da pesquisa.

Pode-se observar no gráfico 6, que conforme as UE se afastam da região central da cidade a crença de que a inclusão traz vantagem a todos os alunos da turma aumenta proporcionalmente, iniciando com 66,7% de concordância nas UE das regiões quase centrais, 75,7% nas UE das regiões quase periférica, chegando a 83,3% de concordância em algum nível na UE das regiões periféricas. Os que discordam de alguma forma das vantagens proporcionada pela inclusão a todos os alunos segue a lógica proporcionalmente inversa, sendo de 14,3% na UE quase centrais, 8,1% nas quase periféricas e 8,3% nas UE periféricas.

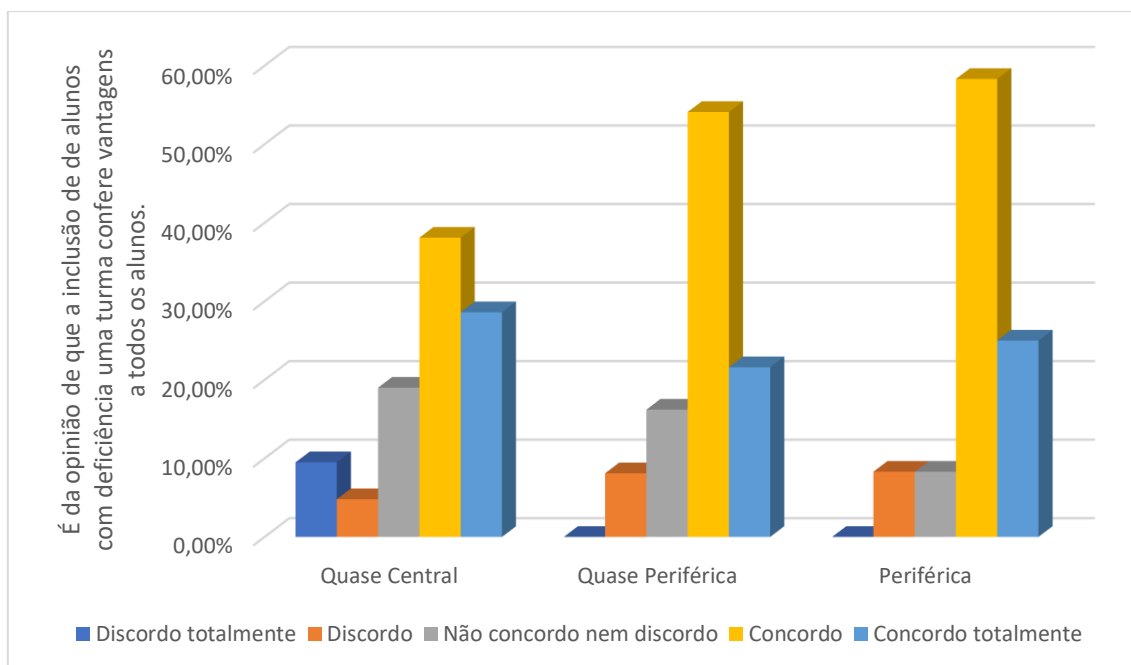


Gráfico 6 – Opinião sobre as vantagens da inclusão para todos os alunos da turma vs Geolocalização das UE.

Através da análise do gráfico 6, seria possível confirmar a hipótese de que as UEs de regiões periféricas são mais inclusivas, comparadas as UE das regiões quase centrais e quase periféricas, no entanto a tabela 12 apresenta resultados diferentes quando o foco é retirado das ações dos docentes perante os alunos com deficiência dentro de sala de aula e passa-se a analisar a estrutura escolar.

A escola onde leciona é acolhedora para todos

| | Discordam totalmente | Discordam | Não concordam nem discordam | Concordam | Concordam totalmente |
|-------------------------------|----------------------|-----------|-----------------------------|-----------|----------------------|
| <i>U. E. Quase Central</i> | 0,0% | 4,8% | 4,8% | 66,7% | 23,8 |
| <i>U. E. Quase Periférica</i> | 0,0% | 5,4% | 8,1% | 40,5% | 45,9% |
| <i>U. E. Periférica</i> | 4,2% | 8,3% | 12,5% | 66,7% | 8,3% |

Sente que sua escola dispõe de um programa eficaz de inclusão para crianças com deficiência.

| | | | | | |
|-------------------------------|------|-------|-------|-------|------|
| <i>U. E. Quase Central</i> | 9,5% | 28,6% | 33,3% | 28,6% | 0,0% |
| <i>U. E. Quase Periférica</i> | 2,7 | 45,9% | 21,6% | 29,7% | 0,0% |
| <i>U. E. Periférica</i> | 8,3% | 41,7% | 37,5% | 12,5% | 0,0% |

Acredita que na escola onde leciona existem recursos humanos que apoiam a inclusão de todos os alunos.

| | | | | | |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| <i>U. E. Quase Central</i> | 14,3% | 33,3% | 23,8% | 28,6% | 0,0% |
| <i>U. E. Quase Periférica</i> | 5,4% | 32,4% | 13,5% | 43,2% | 5,4% |
| <i>U. E. Periférica</i> | 12,5% | 41,7% | 8,3% | 37,5% | 0,0% |

Acredita que na escola onde leciona existem materiais que facilitam a inclusão de todos os alunos.

| | | | | | |
|-------------------------------|------|-------|-------|-------|------|
| <i>U. E. Quase Central</i> | 9,5% | 33,3% | 23,8% | 28,6% | 4,8% |
| <i>U. E. Quase Periférica</i> | 2,7% | 29,7% | 32,4% | 35,1% | 0,0% |
| <i>U. E. Periférica</i> | 4,2% | 54,2% | 12,5% | 29,2% | 0,0% |

Acredita que esses recursos humanos e materiais são suficientes.

| | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|------|------|
| <i>U. E. Quase Central</i> | 25,0% | 50,0% | 16,7% | 8,3% | 0,0% |
|----------------------------|-------|-------|-------|------|------|

| | | | | | |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| <i>U. E. Quase Periférica</i> | 18,9% | 59,5% | 10,8% | 10,8% | 0,0% |
| <i>U. E. Periférica</i> | 20,7% | 54,9% | 14,6% | 9,8% | 0,0% |

Tabela 12 – Estrutura escolar para inclusão e geolocalização das UE.

Sob a perspectiva da estrutura escolar, as UEs das regiões quase centrais se equiparam ou superam a qualidade dos recursos humanos e materiais relacionados a inclusão, comparados as escolas periféricas e quase periféricas da mesma rede de ensino, um exemplo claro dessa mudança está diretamente relacionado a primeira afirmativa da tabela 12, onde as UE localizadas nas regiões quase centrais apresentam 90,5% dos docentes concordando total ou parcialmente que a escola onde leciona é acolhedora para todos, sendo este valor nas demais regiões de 86,4% para as UEs quase periféricas e de 75,0% nas UEs periféricas.

Estes dados se mostram proporcionalmente inversos aos dados apresentados através do gráfico 3.

Dessa forma a hipótese 3 ficou confirmada, havendo realmente diferença significativa relacionadas a percepção e as ações inclusivas de docentes das escolas localizadas em áreas próximas ao centro e as escolas localizadas em áreas mais afastadas. No entanto se faz necessário enfatizar a ressalva que embora os docentes de regiões periféricas acreditem mais na inclusão, a satisfação com a estrutura escolar e seus recursos são semelhantes em todas as regiões ou até superior nas áreas denominadas quase periféricas.

Em relação a hipótese 4 (H 1.4) – **Os docentes que atuam na Educação Infantil, buscam mais formação sobre inclusão do que os docentes do Ensino Fundamental I,** foram cruzados dados obtidos através da caracterização dos sujeitos da pesquisa que deu origem a tabela 13 a seguir.

| | <i>Sim</i> | <i>Não</i> |
|-----------------------------|------------|------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 68,4% | 31,6% |
| <i>Ensino fundamental I</i> | 49,2% | 50,8% |

Tabela 13 – Relação entre ciclo e formação de docentes em educação especial

No entanto é importante ressaltar outros pontos relevante da pesquisa, apontando que 100% dos docentes que participaram da pesquisa, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental I, já tiveram contato com alunos com algum tipo de deficiência, dessa forma não justificando a falta de interesse por parte dos docentes do Ensino Fundamental I por motivos relacionados ao distanciamento de tal público, principalmente ao levar em consideração a perspectiva do próprio docente em relação a necessidade de todos possuírem formação na área da inclusão.

É da opinião de que todos os professores deveriam ter formação na área da inclusão

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|-----------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| <i>Educação Infantil</i> | 0,0% | 5,3% | 10,5% | 52,6% | 31,6% |
| <i>Ensino fundamental I</i> | 3,2% | 6,3% | 9,5% | 36,5% | 44,4% |

Tabela 14 – Relação entre ciclo e a necessidade de formações na área da inclusão.

Com os dados apresentados na tabela 14, percebe-se que a quantidade de docentes que acreditam de alguma forma que os mesmos deveriam ter formação na área da inclusão chega a 84,2% na Educação Infantil e 80,9% no Ensino Fundamental I. No entanto dos 73,6% dos docentes que não possuem formação em educação inclusiva, concordam que todos os professores deveriam ter formação na área da inclusão como é observável na tabela 15.

É da opinião de que todos os professores deveriam ter formação na área da inclusão

| <i>Formação em educação especial</i> | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--------------------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Sim | 0,0% | 4,5% | 6,8% | 36,4% | 52,3% |
| Não | 5,3% | 7,9% | 13,2% | 44,7% | 28,9% |

Tabela 15 – Formação em educação especial vs a crença se o docente deve ter tal formação.

Contudo, apesar das contradições entre o que os docentes julgam ser necessário e as ações que realizam, sobre a hipótese 4, é certo dizer que está confirmada, pois o número de docentes que buscaram formações relacionadas a área da educação especial na Educação Infantil, supera em 31,7% o Ensino Fundamental I.

Na hipótese 5 (H 1.5) – **Os docentes do gênero masculino demonstram maior aceitação dos alunos com deficiência, comparados aos docentes do gênero feminino**, embora a tabela 16 apresente que 100% dos docentes do gênero masculino tenham a opinião de que a inclusão de alunos com deficiência tragam vantagens para todos os alunos da turma e no gênero feminino esse número seja de 74,4%, ou quando questionados sobre a inclusão de todos os alunos, independente de sua deficiência os docentes do gênero masculino apresente 50% de concordância e 25% de discordância contra 51,3% do gênero feminino concordam com a inclusão de todos e 34,6% que discordam, os dados não serão levados em consideração na pesquisa. Pois dentre os 82 participantes que devolveram a pesquisa apenas 4 eram do gênero masculino, sendo assim um número inexpressivo da amostra, sem relevância para análise científica.

É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência em uma turma confere vantagens a todos os alunos da turma.

| Gênero | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Masculino | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 75,0% |
| Feminino | 2,6% | 7,7% | 15,4% | 50,0% | 24,4% |
| <i>É a favor da inclusão de alunos com deficiência independente de qual seja, na sala do ensino regular.</i> | | | | | |
| Masculino | 0,0% | 25,0% | 25,0% | 25,0% | 25,0% |
| Feminino | 7,7% | 26,9% | 14,1% | 29,5% | 21,8% |

Tabela 16 – Inclusão e gêneros.

Contudo a hipótese 5 não pode ser constatada de forma conclusiva, deixando uma possibilidade para pesquisas e análises futuras em torno da temática, pois ainda que o universo da rede de ensino de Santo André seja prioritariamente feminino³ com 1.281 mulheres e 113 homens é de suma importância analisar a fundo as diferenças no comportamento, concepções e percepções dos dois grupos.

³ Esses números representam todos os docentes da rede, incluindo professores de Educação Física e docentes que atualmente estão exercendo algum cargo ou função, são os mais atualizados e foram cedidos pela Secretaria de Educação através da Gerencia de Administração de Pessoa da Educação.

Como é possível observar, através dos gráficos e tabelas apresentados, existem inúmeros fatores que podem interferir na satisfação do docente em relação a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, corroborando com essa premissa está Gomes (2016) que em sua pesquisa aponta diversos fatores como idade gênero, localização geográfica da UE entre outros. Os dados obtidos por Gomes (2016) também se assemelham com os obtidos através desta pesquisa, com algumas variações. Para Gomes (2016) os docentes com menos tempo de serviço se apresentaram mais satisfeitos e favoráveis a inclusão, enquanto os gráficos 1 e 2 apontam o maior índice de insatisfação no segundo grupo, com tempo de serviço entre 6 e 12 anos.

Fato observado por Lamy (2015) que discorda dos resultados aqui obtidos, pois segundo a autora os grupos de docentes que se encontram no meio da carreira são os que apresentam maior preferência por práticas colaborativas em diversos aspectos, incluindo as questões relacionadas a inclusão de alunos com deficiência.

Enquanto alguns dos resultados obtidos, vão de encontro aos resultados apresentados por Kotter e Heskett (1992), ainda na atualidade de acordo com a pesquisa tal preceito se repete, quando apontam que os docentes mais jovens se adaptam melhor as situações diferenciadas e circunstanciais, facilitando dessa maneira o comportamento inclusivo.

A variação com relação da satisfação dos docentes e a localização geográfica da unidade escolar na cidade de Santo André, também foi verificada na Região Autônoma da Madeira, com resultados apresentados através da pesquisa de Gomes (2016), reforçando que embora as políticas públicas de inclusão sejam as mesmas em toda a rede de ensino, existem bolsões de cultura que envolvem cada UE ou até mesmo pequenas regiões que podem ou não favorecer a inclusão.

Quanto ao objetivo específico (OE 2) – **Identificar os dificultadores e os facilitadores que os docentes percebem sobre suas práticas na inclusão de alunos com deficiência**, foram criadas duas hipóteses de investigação, apresentadas na sequência.

Hipótese 6 (H 2.1) – **Os docentes não se percebem totalmente preparados para incluir alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular**, em busca de maior veracidade foram utilizados dois blocos de afirmativas no questionário, um para identificar as dificuldades e outro para expor as facilidades percebidas pelos

docentes. Ambos os blocos foram utilizados como fonte de dados e escalonados através da escala tipo Likert de 5 pontos, aplicada através do questionário (anexo 5).

| <i>Questões</i> | <i>Média</i> | <i>Moda</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|--|--------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Teria dificuldade em planejar atividades para uma criança com deficiência.</i> | 3,18 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Teria dificuldade em executar atividades com uma criança com deficiência.</i> | 3,04 | 3 | 1 | 5 |
| <i>Teria dificuldade em gerir um grupo de alunos que tenham crianças com deficiência inseridas no mesmo.</i> | 2,79 | 2 | 1 | 5 |
| <i>Teria dificuldade em gerir o tempo dentro de sala com uma criança com deficiência inserida no grupo.</i> | 3,00 | 3 | 1 | 5 |
| <i>Teria dificuldade em ajudar e orientar os pais de uma criança com deficiência.</i> | 2,80 | 2 | 1 | 5 |

1 - Discorda totalmente, 2 – Discorda, 3 – Não concorda nem discorda, 4 – Concorda, 5 – Concorda totalmente

Tabela 17 – Dificuldades dos docentes relacionadas a inclusão.

A tabela 17 apresenta uma média de 2,96 ao questionar as dificuldades individuais de cada docente, resultado que demonstra a maioria dos docentes discordando em ter dificuldades, ainda assim a maior dificuldade se apresenta em planejar atividades para crianças com deficiência tendo a média de 3,18 e moda de 4, já a menor dificuldade está em gerir um grupo de alunos que tenham crianças com deficiência inseridas nele, atingindo a média de 2,79 com moda de 2, ambos os dados estão destacados em negrito na tabela 17.

Em contrapartida temos a tabela 18 com os facilitadores percebidos pelos docentes.

| <i>Questões</i> | <i>Média</i> | <i>Moda</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|--|--------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Teria facilidade em fazer adequações no planejamento para uma criança com deficiência.</i> | 2,99 | 3 | 1 | 5 |
| <i>Teria facilidade em fazer adequações no processo de avaliação para uma criança com deficiência.</i> | 3,16 | 3 | 1 | 5 |
| <i>Teria facilidade em fazer adequações de materiais para trabalhar com crianças com deficiência</i> | 3,20 | 4 | 1 | 5 |

1 - Discorda totalmente, 2 – Discorda, 3 – Não concorda nem discorda, 4 – Concorda, 5 – Concorda totalmente

Tabela 18 – Facilidades dos docentes relacionadas a inclusão.

Pode-se observar na tabela acima que a média de facilidades apresentada pelos docentes é de 3,11, surgindo as adequações no planejamento como fator de menor facilidade, apresentando a média de 2,99 e moda 3 e o fator com maior facilidade está ligado com a adequações de materiais, com média de 3,20 e moda 4, dados que vão de encontro aos obtidos no trabalho de Gomes (2016) realizado com docentes da Região Autónoma da Madeira.

Dessa forma a hipótese 6 se confirma, ao apresentar medias próximas ao centro da escala, tendendo em metade dos casos, ao analisar em conjunto as tabelas 17 e 18, a premissa que sugere dificuldades, obtendo a média estatística de 3,03 pontos na escala Likert, demonstrando que os resultados obtidos por Nascimento (2018) ao analisar duas UE da rede de ensino municipal de Santo André, se confirmam ao expandir para as demais UE da rede.

Para a análise da hipótese 7 (H 2.2) – **Existem ações e recursos que podem facilitar a inclusão de alunos com deficiência**, foi gerada a tabela 19 que se apresenta a seguir, como na hipótese anterior, foi utilizada a escala Likert de 5 pontos.

| <i>Questões</i> | <i>Média</i> | <i>Moda</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|---|--------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Na escola onde leciona o número de alunos por sala de aula é adequado para que ocorra a inclusão.</i> | 2,23 | 2 | 1 | 5 |
| <i>Sente-se satisfeito (a) com os objetivos alcançados na sua escola, em relação aos alunos com deficiência.</i> | 2,90 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Acredita que a gestão do P.P.P. na sua escola é diferenciada, atendendo às diferentes necessidades dos alunos.</i> | 3,04 | 3 | 1 | 5 |
| <i>Acredita que as medidas adotadas na sua escola para apoiar os alunos com deficiência encorajam a participação dos mesmos em todas as atividades.</i> | 3,43 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Acredita que na escola onde leciona existem recursos humanos que apoiam a inclusão de todos os alunos.</i> | 2,88 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Acredita que na escola onde leciona existem materiais que facilitam a inclusão de todos os alunos.</i> | 2,87 | 2 | 1 | 5 |
| <i>Acredita que esses recursos humanos e materiais são suficientes.</i> | 2,13 | 2 | 1 | 4 |

1 - Discorda totalmente, 2 – Discorda, 3 – Não concorda nem discorda, 4 – Concorda, 5 – Concorda totalmente

Tabela 19 – Ações e recursos dentro das UE.

Pode-se observar na tabela acima que os docentes em questão possuem uma média baixa na percepção sobre os espaços e recursos oferecidos pela UE, com a média de 2,78, apresentando a menor média de 2,13 e moda 2, relacionada a afirmativas de que os recursos humanos e materiais são suficientes, destacado em negrito na tabela 19. Por outro lado, a afirmativa que atingiu a maior média foi relacionada as medidas adotadas para apoiar a participação dos alunos com deficiência em todas as atividades, com média de 3,43 e moda 4, também destacado tabela.

Através desses dados fica confirmada a hipótese 7, com a ressalva de que embora existam recursos e ações para facilitar a inclusão de alunos com deficiência dentro das UE, as mesmas não se mostram suficientes na perspectiva do docente, para que de fato ocorra a inclusão.

Sobre da percepção dos docentes em torno das dificuldades encontradas na inclusão de alunos com deficiência, a pesquisa vai de encontro com os dados apresentados por Schmidt et al. (2016, p. 228) “[...] em que os professores relatam como mais frequente o sentimento de intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos do aluno[...]”. Associado a esse sentimento, Schmidt (2016) aponta como fator preocupante a pouca formação dos docentes em torno da temática da inclusão e a falta de apoio ou auxílio dentro das salas de aula, concordando com Nascimento (2018) e indo de encontro com os dados obtidos nesta pesquisa. Onde os professores de Santo André declaram que existem ações e recursos que os auxiliam na inclusão de alunos com deficiência, no entanto tais recursos se mostram insuficientes. A dificuldade em planejar atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, também é uma constante nas pesquisas de Schmidt (2016), Nascimento (2018) e no presente estudo.

Tais dificuldades também foram expostas na pesquisa de Correia (2013) sobre a colaboração entre professores de sala regular e professores da educação especial, esses por sua vez representados na Cidade de Santo André pelos profissionais do CADE. Embora em sua pesquisa Correia (2013) aponte que 96,7% dos participantes da pesquisa acreditam na necessidade da colaboração entre os profissionais, a cultura escolar não favorece esta ação, como deixa claro no trecho a seguir:

O modo de trabalho docente em muitas escolas e a cultura nelas predominante dificultam que os docentes da educação regular possam estabelecer uma relação de trabalho profícua com o docente de educação especial. (Correia, 2013, p. 129).

Os resultados obtidos através deste objetivo específico também se assemelham com os resultados de Gomes (2016), que apontam para a satisfação dos docentes perante a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular e a participação dos mesmos em todas as atividades, porém demonstram “insatisfação face à insuficiência de recursos humanos e materiais para lidar com alunos com necessidades educativas especiais” (Gomes, 2016, p. 69).

Os dados de Correia (2013) e Gomes (2016) apresentados anteriormente serve como ponte para compreensão e complementação do próximo objetivo específico.

Por fim o objetivo específico (OE 3) – **Compreender a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão das unidades escolares de Santo André**, gera a última hipótese a ser analisada.

A hipótese 8 (H 3.1) – **Os docentes não concordam com a inclusão de todas as deficiências dentro das unidades escolares de Santo André**, os resultados apresentados em concomitância a essa hipótese, já foram analisados com outro foco e separados, em Educação Infantil e Ensino Fundamental I no objetivo específico (OE 1), buscando objetivar as diferenças entre esses dois grupos. Já a hipótese 8 busca caracterizar de forma mais abrangente os profissionais como um todo e assim obter pistas sobre a inclusão da rede de ensino de Santo André, para tanto surge a tabela 20.

| <i>Afirmativas</i> | <i>Média</i> | <i>Moda</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|---|--------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Sente-se satisfeito (a) com a participação dos alunos com deficiência em todas as atividades na sua escola.</i> | 3,06 | 4 | 1 | 5 |
| <i>É a favor da inclusão de alunos com deficiência independente de qual seja, na sala de aula do ensino regular.</i> | 3,32 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Considera que os alunos com deficiência deveriam estar inseridos especificamente em escolas especializadas para trabalhar com essas especificidades.</i> | 2,60 | 2 | 1 | 5 |
| <i>Gostaria de ter um aluno com deficiência em sua sala de aula.</i> | 3,39 | 3 | 1 | 5 |
| <i>Se identificasse um aluno com deficiência reagiria positivamente.</i> | 4,12 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Se tivesse uma criança com deficiência em sua turma, teria necessidade de recorrer à ajuda de especialistas do Centro de Atenção ao Desenvolvimento (CADE)</i> | 4,27 | 4 | 1 | 5 |

| | | | | |
|--|------|---|---|---|
| <i>É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência numa turma regular tem apenas vantagens.</i> | 2,93 | 2 | 1 | 5 |
| <i>É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula tem apenas desvantagens.</i> | 1,95 | 2 | 1 | 5 |
| <i>É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência na turma confere vantagens ao próprio aluno.</i> | 3,73 | 4 | 1 | 5 |
| <i>É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência numa turma confere vantagens a todos os alunos da turma.</i> | 3,88 | 4 | 1 | 5 |

1 - Discorda totalmente, 2 – Discorda, 3 – Não concorda nem discorda, 4 – Concorda, 5 – Concorda totalmente

Tabela 20 – Nível de inclusão dos docentes de Santo André.

Através da tabela 20 pode-se analisar que embora a rede de ensino de Santo André busque se tornar inclusiva, ainda existem algumas barreiras a serem rompidas, concordando com Sigolo et al. (2010), ao observar que existe o distanciamento entre o que se realiza na prática e o traçado nas políticas educacionais.

Ao utilizar a escala Likert de 5 pontos na afirmativa em que aponta a concordância ou discordância da inclusão de alunos com qualquer tipo de deficiência obtém-se média de 3,32, apontado na tabela 20. Apenas 51,3% dos docentes concordam total ou parcialmente com a afirmativa, como é possível observar de acordo com a tabela 21.

É a favor da inclusão de alunos com deficiência independente de qual seja, na sala de aula do ensino regular.

| <i>Discordo totalmente</i> | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 7,3% | 26,8% | 14,6% | 29,3% | 22,0% |

Tabela 21 – Docentes e a inclusão de qualquer aluno.

Ainda que a maioria dos docentes concorde total ou parcialmente com a inclusão de alunos independente de qual seja sua deficiência, a tabela 21 também aponta que 34,1% dos docentes são de alguma forma contra, contrariando a ideologia de uma rede de ensino inclusiva apresentada no PME da cidade.

Analisando sobre a perspectiva da segregação, onde alunos com deficiência são matriculados em escolas especializadas em suas deficiência, separando-os do convívio

estudantil com os demais alunos, a tabela 22 aponta que 22% dos docentes concordam que os alunos com deficiência devem frequentar especificamente escolas especializadas, resultado que unido aos que não concordam nem discordam, ou seja não possui uma opinião formada, totalizam-se 47,6% de docentes que não discordam de uma educação separatista, contrariando as correntes de inclusão baseadas na Declaração de Salamanca, UNESCO (1994) que apontam o direito de todas as pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com direitos iguais, sendo assegurado um sistema de educação inclusivo pelos países que subscreveram a declaração, dentre eles o Brasil, fato já explanado nos Capítulos 2.2 e 2.3.

Considera que os alunos com deficiência deveriam estar inseridos especificamente em escolas especializadas para trabalhar com essas especificidades.

| <i>Discordo totalmente</i> | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|----------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 15,9% | 36,6% | 25,6% | 15,9 | 6,1 |

Tabela 22 – Docentes e a segregação da educação.

A questão dos métodos de avaliação assim como os saberes que neles são enaltecidos, também é um ponto de reflexão importante para atingir o objetivo específico (OE 3), pois como demonstra a tabela 23, os docentes demonstram-se insatisfeitos com tais métodos, obtendo uma média de 2,96 em relação a satisfação com as avaliações internas e média de 1,74 de satisfação com as avaliações externas.

| <i>Afirmativa</i> | <i>Média</i> | <i>Moda</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|---|--------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Sente-se satisfeito (a) com o sistema de avaliação na sua escola, face aos alunos com deficiência.</i> | 2,96 | 4 | 1 | 5 |
| <i>Sente que as avaliações externas como (provinha Brasil), valoriza tudo o que os alunos com deficiência conseguem realizar.</i> | 1,74 | 1 | 1 | 4 |

1 - Discorda totalmente, 2 – Discorda, 3 – Não concorda nem discorda, 4 – Concorda, 5 – Concorda totalmente

Tabela 23 – Satisfação com o sistema de avaliação interna e externa.

Os resultados apresentados na tabela acima batem de frente com a meta 7, estratégia 7.1 do PME em vigência, a Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil (2015) estabelece como meta a criação de mecanismos de avaliação que atendam as necessidades

específicas dos alunos com deficiência até o 3º ano de vigência do PME, garantindo adaptações nas avaliações quando necessário.

Por fim, a hipótese 8 não foi confirmada, apesar da grande porcentagem de docentes contra a inclusão de qualquer deficiência nas escolas de ensino regular e insatisfação com o modelo de avaliação vigente, a maioria dos entrevistados são a favor da inclusão, obtendo uma média ligeiramente maior a favor da inclusão como é observado na tabela 20 nas afirmativas 2 e 10.

Os resultados apresentados são semelhantes em diversos aspectos com os resultados obtidos por Gomes (2016), mesmo que em discordância com a hipótese. Ambas as pesquisas constam que os docentes concordam com a inclusão de alunos com deficiência dentro das UE de ensino regular, no entanto torna-se claro que de acordo com a perspectiva do docente a necessidade de auxílio especializado é indispensável.

Indo de encontro com a hipótese (H 3.1) portanto, contrariando os dados obtidos na pesquisa, Rita (2016) aponta que os docentes acreditam que as escolas não estão preparadas para receber alunos com qualquer tipo de deficiência pois:

[...] apresentam capacidades e/ou aprendizagens muito díspares em relação aos demais alunos da turma, que não permitem o acompanhamento do ritmo e da dinâmica da sala de aula. Os professores apontam, ainda, como fatores inibidores da participação destes alunos: a extensão dos programas curriculares das disciplinas do ensino secundário e, por consequência, a falta de tempo; a dimensão das turmas; a falta de formação dos docentes e a discriminação por parte dos outros alunos. (Rita, 2016, p. 99).

Ainda segundo Rita (2016) alguns docentes consideram que a inclusão de alunos com deficiência dentro das salas de aula de ensino regular acarretam em implicações negativas na aprendizagem do restante da turma. Opiniões que surgiram com na presente pesquisa, no entanto em menor porcentagem, vale ressaltar que a pesquisa de Rita (2016) foi realizada com docentes do Ensino Fundamental II, deixando assim a necessidade de realizar-se novas pesquisas em diferentes etapas de ensino.

Sant'Ana (2005), no ano de sua pesquisa obteve os mesmos resultados em uma escola de ensino regular no interior de São Paulo, onde os docentes demonstra-se favoráveis a inclusão de alunos com deficiência, deixando ressalvas para necessidades de mudanças políticas no sistema de ensino.

Docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente. (Sant'Ana, 2005, p. 233).

Através da fala de Sant'Ana (2005) e os dados obtidos com a atual pesquisa, é possível notar que a necessidade de transformações na política e no sistema de ensino ainda permeiam o ambiente escolar, tornando-se protagonista de discussões na atualidade e mostrando o quão lento evolui a prática da inclusão escolar.

Capítulo VII - Conclusão.

A conclusão de um trabalho não é sinônimo de finalização, muito pelo contrário, ao refletir sobre todo o percurso da pesquisa conclui-se que as questões, assim como a necessidade de novas pesquisas envolvendo a temática só fizeram aumentar.

Toda a investigação foi sustentada pela literatura, possibilitando que nesse momento ocorra a reflexão sobre a percepção dos docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede de ensino municipal de Santo André, relacionando-a com as teorias de inclusão adotadas pela mesma cidade.

Os docentes apresentaram opiniões e percepções diferentes, muitas vezes contraditórias em relação ao processo de inclusão, pelo qual a rede de ensino de Santo André está passando.

Conclui-se que o tempo de carreira no magistério não tem influência direta com a satisfação ou insatisfação, relacionada a inclusão de alunos com deficiência, sendo o grupo com tempo de carreira entre 6 e 11 anos, os mais críticos e insatisfeitos com o que percebem sobre inclusão.

No entanto, a insatisfação com a inclusão apresentou relação direta com a idade dos docentes, sendo que claramente os docentes mais jovens acreditam e compreendem os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em salas de ensino regulares, percepção essa que não é compartilhada pelos docentes com mais idade.

Ao comparar a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil e a inclusão de alunos com deficiência do Ensino Fundamental I conclui-se que, os docentes da Educação Infantil possuem atitudes mais inclusivas, concordando que os alunos com deficiência devem frequentar a rede de ensino regular, percepção que não é compartilhada pela maioria dos docentes do Ensino Fundamental I. Porém vale destacar que as cobranças que envolvem desempenho dos alunos e consequentemente dos docentes, através de avaliações e resultados, são maiores no Ensino Fundamental I, fato que pode ter influenciado a opinião diferenciada entre as etapas de ensino.

Os motivos que levam as diferenças de atitudes relacionadas a inclusão em diferentes modalidades de uma mesma rede de ensino deve ser o ponto de partida para pesquisas futuras.

Ao serem colocadas em evidências, percebe-se que de acordo com a perspectiva dos docentes as UE mais afastadas das áreas centrais da cidade, apresentam docentes que são favoráveis a inclusão de qualquer deficiência na rede de ensino regular, ainda que as UE localizadas na periferia apresentem piores condições para implantação da inclusão, apresentando maiores insatisfações dos docentes relacionadas aos recursos materiais e humanos.

Perante os resultados, conclui-se que os docentes da Educação Infantil buscam mais formações sobre a inclusão ao serem comparados aos docentes do Ensino Fundamental I da mesma rede de ensino, ainda que a maioria dos docentes participantes da pesquisa acreditem ser fundamental formações relacionadas a inclusão e que todos já tenham lecionado ou estão lecionando para alunos com deficiência.

Sobre a diferenciação entre os gêneros dos docentes, relacionada a aceitação de alunos com deficiência a pesquisa não foi conclusiva, pois o número de devolutivas da amostra do gênero masculino foi baixo, não atingindo um número representativo diante do universo de docentes, ainda que os dados apontem uma leve tendência ao gênero masculino aceitar melhor a inclusão de alunos com deficiência, tais dados não devem ser considerados.

A relação entre a percepção dos gêneros e a inclusão deve ser estudada mais a fundo através de novas pesquisas, em busca de resultados mais consistentes, não encontrados pela presente pesquisa.

Concluiu-se que os docentes não se percebem totalmente preparados para incluir alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, apontando dificuldades relacionadas as suas próprias ações, como planejar e aplicar atividades que propicie o desenvolvimento dos alunos com deficiência, assim como dificuldades relacionadas as adaptações de recursos materiais, encontrar espaços apropriados e quantidade de alunos por turma, dificuldades para as quais exige-se preparo para serem contornadas.

Perante os resultados obtidos, conclui-se que existem ações e recursos que podem facilitar a inclusão de alunos com deficiência dentro do ambiente escolar, no entanto os docentes

ressalvam que esses recursos nem sempre são suficientes para garantir a inclusão, apresentando, de acordo com as percepções dos docentes, que as ações da Prefeitura Municipal de Santo André buscam de fato por uma rede de ensino inclusiva, mas que no entanto ainda não alcançou.

Quanto aos docentes concordarem com a inclusão de todas as deficiências dentro das UE de Santo André, conclui-se que a maior parte dos docentes concordam com a inclusão. Cabendo a ressalva de que a média a favor da inclusão de todos os alunos independente da deficiência foi ligeiramente maior, dessa forma sendo um terreno fértil para novas pesquisas, pois mesmo os que concordam com a inclusão, discordam de muitos pontos no que se refere ao como ocorre a inclusão na rede de ensino de Santo André.

Contudo, percebe-se um abismo entre o que é encontrado nas teorias e leis da inclusão e o que é percebido pelos profissionais que vivenciam a inclusão na prática, demonstrando graves falhas em diversas áreas, procedimentais, atitudinais e conceituais.

Santo André se declara como uma rede de ensino inclusiva, servindo de referência no âmbito nacional e internacional, no entanto a porcentagem de docentes que não concordam com a inclusão de qualquer tipo de deficiência é grande, cabendo nesse quesito formações constantes, buscando a conscientização desses profissionais sobre a importância e os benefícios da presença de alunos com deficiência na rede regular de ensino e para além disso, aumentar a autoconfiança dos professores em relação aos alunos com inclusão.

Formações constantes ajudariam a minimizar a dicotomia entre teoria e prática, mas sozinha não seria suficiente para tornar a rede de ensino de Santo André verdadeiramente inclusiva, são necessárias outras ações relacionadas a estrutura escolar, tornando os prédios das UE acessíveis a todos, criando métodos de avaliação e conteúdos a serem avaliados de forma clara, objetiva e personalizada para adequar-se as necessidades de cada aluno, professor ou qualquer outro membro da comunidade escolar, pois a instituição de ensino vai muito além da mera convivência e não se resume apenas em ler e escrever.

É possível notar a necessidade de aproximar a teoria com a prática ao analisar a lei municipal nº 8.233/2001, intitulada de Lei Dinah Zecker, que garante matrícula imediata de alunos com deficiência na UE mais próxima de sua residência, independente de haver a oferta de vaga, lei que claramente surge com a intenção de facilitar a inclusão, no entanto

em seu aspecto prático, gerou um aumento considerável no número de alunos por sala de aula em regiões que possuíam quantidades maiores de crianças com deficiência. Por fim esta lei desqualifica o ensino, tornando-se um modelo de inclusão excludente.

A pesquisa apresentou resultados a partir das perspectivas e percepções dos docentes e apresentou as leis e teorias que regem a inclusão no âmbito municipal, nacional e internacional, no entanto existem outras perspectivas que devem ser levadas em consideração e que possuem importância equivalente, dessa forma fica o convite para pesquisadores analisarem a percepção das famílias em relação a inclusão no ensino regular, a visão das equipes diretivas sobre o assunto e quais as consequências nas práticas do dia-dia, assim como a perspectiva dos profissionais do CADE, dentre tantas outras vertentes que influenciam, para que de fato aconteça a inclusão e a escola se torne em um ambiente para todos.

Portanto, conclui-se esta pesquisa com o desejo de ter contribuído de alguma forma para o entendimento da necessidade e importância de políticas de inclusão, mas para além disso, conscientizar da urgência de tornar tais teoria e decretos em práticas, de maneira perceptível aos que atuam dentro do ambiente escolar e a partir delas, refletir e desenvolver novas teorias, em um ciclo constante de ação-reflexão-ação. Ciente de que as atitudes práticas dos docentes são componentes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com deficiência.

Assim finaliza-se a pesquisa com a reflexão em forma de verso de T. S. Eliot, a qual resume com maestria a essência do pesquisador:

“Não deixaremos de explorar
E o final de toda nossa exploração
Será chegar aonde começamos
E conhecer o lugar pela primeira vez”

(T. S. Eliot)

Capítulo VIII - Bibliografia.

8.1 Fontes Bibliográficas.

Almeida, J. M. C. de (2017). *La educacion y el discurso político en Portugal: La reforma en la enseñanza secundaria del xv gobierno constitucional*. Dissertação de Doutorado, Cáceres, Universidad de Extremadura.

Alves, E. U. (2017). Políticas Públicas de Educação Inclusiva: um estudo com a perspectiva do professor sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais de ensino regular de Santo André. In: Aparício, A. S. M. e Goulart, E. E. (Orgs.). *Encontro de Pesquisa*. São Caetano do Sul, USCS, pp. 995-1007.

Antun, R. P. (2013). Pensando em uma Escola de Qualidade para o Século XXI. In: Mantoan, M. T. E. (Org.). *Para uma escola do Século XXI*. Campinas, UNICAMP/BCCL, pp. 34-46.

Araujo, L.A.D. e Maia, M. (2016). Inclusão e Concurso Público: análise crítica da jurisprudência sobre pessoas com deficiência. *A&C Revista de Direito Administrativo e Constitucional*. 16 (nº 65/ jul./ dez.), pp. 135-157.

Armstrong, F. (2011). Inclusive Education: school cultures, teaching and learning. In: Richards, G. Armstrong, F. (Org.). *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London, Routledge.

Batistão, S. P. S. (2013). *Educação Inclusiva ou Educação para Todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo.

Bautista, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. Uma Escola para Todos: a integração escolar. In: Bautista R, (Org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, pp. 9-35.

Biazan, C. C. E. (2017). *O Cenário da educação Infantil no Município de Santo André Após a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo.

Coelho et. al. (2007). Educação para Todos e Sucesso de Cada Um: do Relatório de Warnock à Declaração de Salamanca. In: J. M. Sousa, (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: educação para o sucesso: políticas e actores*. Universidade da Madeira, Porto.

Correia, D. S. M. L. (2013). *A Percepção dos Docentes da Educação regular e da Educação Especial sobre a sua Prática Colaborativa Inclusiva, na Educação Pré-Escolar e no Básico*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Jesus.

Correia, L. M. (2010). (Org). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (2). Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. e Martins, A. P. L. (2000). Uma Escola Para Todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão, 1*, pp. 15-29

Costa, F. de A. (2006). Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais – as possibilidades do conceito na constituição de um sistema de planeamento para a Amazônia. *Revista Brasileira de Inovações, 5* (1), pp. 77-98.

Faleiros, M.H.S. (2001). *A Inclusão de Alunos com deficiência mental na Perspectiva de suas Professoras e Produções Acadêmicas*. Dissertação de Mestrado não Publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Galvão Filho, T. A. (2009). *Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demanda e perspectiva*. Dissertação de Doutorado, Salvador, Universidade Federal da Bahia.

Garcia, P. S. (2016). Infraestrutura Escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. *Roteiros, 41* (3), pp. 587-608.

Garcia, P. S. et al. (2014). A Infraestrutura das Escolas de Ensino Fundamental da Região do Grande ABC Paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação, 9* (3), pp. 614-631.

Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, UFRGS.

- Gil, C. A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo, Atlas.
- Gomes, J. M. V. Q. (2016). *A satisfação e Atitudes dos Docentes Face à inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região Autônoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Gonçalves, L. de J. e Patiño, T. Z. da S. (2013). O Professor Itinerante na Rede Municipal de Ensino de Santo André – São Paulo: reflexões sobre sua contribuição na educação inclusiva e desafios para a formação. *VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Anais 2013, pp. 916-929.
- Instituto Paradigma. (2006). *Deficiência e Convivência*. Santo André, Instituto Paradigma.
- Jannuzzi, G. (1985). *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A Educação do Diferente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, Autores Associados.
- Juliani, V. F. (2017). *Gestão Educacional e Educação Estética: um estudo sobre o papel das narrativas como mediação no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo.
- Kotter, J.P. e Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York. The Free Press.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A Inclusão Escolar de Alunos Sordos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, 26 (69), pp. 163-184.
- Lamy, P. I. M. (2015). *Colaboração e Satisfação: percepção dos professores de educação especial e titulares de turma*. Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. e Toschi, M. S. (2006). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 3ª. ed. São Paulo, Cortez.
- Marconi, M. D. A. e Lakatos, M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª. Ed. São Paulo, Atlas.

Mendes, E. G. (2006). A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 11 (nº 33/ set./dez.), pp. 387-405.

Michels, M. H. (2006). Gestão, Formação Doscente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), pp. 406-423.

Ministério da Educação. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília, Imprensa oficial.

Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, Imprensa oficial.

Moital, M. É. F. (2012). *Ambiente Escolar e Inclusão: perspectivas dos professores*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade de Lisboa.

Nascimento, A. S. B. (2018). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: O processo de implementação na rede municipal de ensino de Santo André (2008-2016)*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Nove de Julho.

Neves, R. J. R. (2008). *Alunos com NEE: que realidade em termos de inclusão?* Dissertação de Pós-Graduação, Vila Nova Gaia, Instituto Piaget.

Oliveira, A. A. S. de e Drago, S. L. dos S. (2012). A Gestão da Inclusão Escolar na Rede de São Paulo: algumas considerações sobre o programa inclui. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 20 (75), pp. 347-371.

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil. (2009). *Anuário de Santo André 2009 – ano base 2008*. Santo André, Prefeitura Municipal de Santo André.

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil. (2016). *Anuário de Santo André 2016 – ano base 2015*. Santo André, Prefeitura Municipal de Santo André.

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil. (2017). *Manual de informações: programa de integração para novos estagiários*. Santo André, Prefeitura Municipal de Santo André.

Rita, A. C. V. (2016). *Atitudes e Práticas do Professores do Ensino Secundário Face à Inclusão de Alunos com Currículo Específico Individual*. Dissertação de Mestrado, Porto, Universidade Fernando Pessoa.

Rodrigues, D. (2008). Questões Preliminares sobre o Desenvolvimento de Políticas de Educação Inclusiva. *Revista Inclusão*, 4 (1), pp. 33-40.

Rodrigues, O. M., Piazzentin, R. e Maranhe, E.A. (2018). Educação Especial: história, etimologia, conceito e legislação vingente. In: Capellini, V. L. M. F. (Org). *Práticas em Educação Especial Inclusiva na Área da Deficiência Mental*. Bauru, MEC/FC/SEE, pp. 1-35.

Rogalski, S. M. (2010). Histórico do Surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do Ideau*, 5 (12), pp 02-13.

Sá, D. M. P. (2017). *Gestão Municipal para a Educação Inclusiva: estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Barcarena, Atlântica.

Sant’Ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. 10 (2), pp. 227-234.

Schmidt, C. et al. (2016). Inclusão Escolar e Autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: teoria e prática*. 18 (1), pp. 222-235.

Serra, H. (2005). Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial. *Saber (e) Educar*. (10), pp. 31-50.

Sigolo, A. R. L., Guerreiro, E. M. B. R e Cruz, A. R. S. (2010). Políticas Educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização. *Práxis*. 5 (nº 2/ jul./dez.), pp. 173-194.

Silva, E. L. D. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4ª. ed. Florianópolis, UFSC.

Sousa, J. E. (2013). *Política Pública de Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência na Rede Pública Municipal de Santo André*. Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de fora

Tessaro, N. S. et al. (2005). Inclusão Escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*.9 (1), pp. 105-115.

Tilstone, C. et al. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa, Instituto Piaget.

UNESCO. (1977). *Table Ronde Internationale: images du handicapés au grand public*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, UNESCO.

UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem*. Jomtien, UNESCO.

Vigotsky, L.S. (1993). Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos. L.S. Vigotsky, *Pensamento e Linguagem*. pp. 47 – 51.

Yonekura, T. et al. (2010). *Mapa da juventude de Santo André, SP: instrumento de leitura das desigualdades sociais*. *Saúde Pública*, 44 (1), pp. 45-52.

8.2 Fontes Legislativas.

Lei 13.146/15. *Lei Brasileira de Inclusão: estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília, Imprensa oficial.

Lei 4.024/61. *Lei de Diretrizes e Base*. Brasília, Imprensa oficial.

Lei 5.692/71. *Lei de Diretrizes e Base*. Brasília, Imprensa oficial.

Lei 8.233/01. *Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência*. Santo André, Prefeitura de Santo André.

Lei 9.723/16. *Plano de Educação de Santo André: Metas 2015 – 2025*. Santo André, Prefeitura Municipal de Santo André.

8.3 Fontes da Web.

Congresso Constituinte. (1988). *Constituição Federativa da República do Brasil de 1988*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> [Consultado em 09/08/2018].

Decreto 3.298/99. *Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> [Consultado em 09/08/2018].

Decreto 5.626/05. Regulamenta a lei nº 10.436/00. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> [Consultado em 21/07/2018].

Decreto 7.611/11. *Educação Especial, o Atendimento Especializado e dá Outras Providências*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> [Consultado em 09/08/2018].

Decreto 99.710/90. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> [Consultado em 09/08/2018].

EMPLASA. (2018). *Região Metropolitana de São Paulo*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.emplasa.sp.gov.br/RMSP>> [Consultado em 10/06/2018].

IBGE. (2017). *Atlas Nacional Digital do Brasil*. [Em linha]. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/> [Consultado em 10/06/2018].

Lei 10.436/02. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> [Consultado em 20/07/2018].

Lei 1.044/69. *Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica*. [Em linha]. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126008/decreto-lei-1044-69>> [Consultado em 03/05/2019].

Lei 13.005/14. *Plano Nacional de Educação – PNE*. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>

[Consultado em 09/08/2018].

Lei 7.853/89. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. [Em linha]. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm> [Consultado em 09/08/2018].

Lei 8.069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. [Em linha]. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm> [Consultado em 07/08/2018].

Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. [Em linha]. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> [Consultado em 09/08/2018].

Mantoan, M. T. E. (2002). *A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>.

[consultado em 08/05/2018].

Ministério da Educação. (2001). *Parecer CNE/CEB 17/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Em linha]. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> [Consultado em 30/04/2019].

Ministério da Educação. (2011). *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. MEC. Brasília, Imprensa oficial.

ONU. (1949). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Em linha]. Disponível em

<<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. [Consultado em 03/05/2019].

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil. (2011). *Prefeitura Municipal de Santo André Secretaria de Administração e Modernização – Edital de Concurso Público 08/2011*.

[Em linha]. Disponível em <http://www.sisconcurso.com.br/caipimes/pmsa082011/EDITAL_14112011.pdf>

[Consultado em 22/07/2018].

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil. (2013). *Educação Inclusiva*. [Em linha].

Disponível em <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/joomla-pages-iii/categories-list/31-secretarias/educacao/220-educacao-inclusiva-de-santo-andre>>

[Consultado em 10/07/2018].

Prefeitura Municipal de Santo André do Brasil. (2013). *Prefeitura de Santo André*. [Em linha]. Disponível em <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-seduc/31-secretarias/educacao>> [Consultado em 28/11/2017].

Resolução 01/02. *Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno*. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> [Consultado em 20/07/2018].

UNESCO. (1978). *The Warnock Report: special education needs report of committee of enquiry into the education of handicapped children and Young people*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>>. [Consultado em 07/07/2018].

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap4.html>>. [Consultado em 07/07/2018].

Anexos.

Anexo 1. Autorização para utilização do questionário.



Everton Alves <evertonucela.ef@gmail.com>

17 de nov
de 2017
20:23

para Fatima

Boa Noite professora Fatima;
Realizando pesquisas na internet e com a orientação do professor João Manuel Almeida, encontramos um questionário que vem de encontro as necessidades da pesquisa que estou a desenvolver, questionário este aplicado por uma de suas orientandas, Joana Margarida de Viveiros Quintal Gomes no ano de 2016, tendo como tema da Tese de Mestrado: **A Satisfação e Atitudes dos Docentes face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma da Madeira.**

Gostaria de pedir a autorização para enviar o questionário com as modificações necessárias ao conselho de ética da Universidade Fernando Pessoa e posteriormente aplicar nas escolas municipais de Santo André.

Caso tenha que entrar em contato diretamente com a Joana Gomes, peço a gentileza de me enviar o contato dela.

Att.

Everton Ucela Alves

Livre de vírus. www.avast.com.

Fatima Coelho <fcoelho@ufp.edu.pt>

22 de nov
de 2017
18:31

para eu

Everton

Pode utilizar o questionário
Cumprimentos

Anexo 2. Autorização para aplicação do questionário da UFP.



Tereza <tereza.ventura@gmail.com>

25 de jan
de 2018
10:36

para eu

Viva, Everton
Não é preciso reenviar. Está validado.
Bom trabalho!
Tereza Ventura

De: Everton Alves [mailto:evertonucela.ef@gmail.com]

Enviada: quinta-feira, 25 de janeiro de 2018 11:11

Para: Tereza Ventura <tereza.ventura@gmail.com>

Assunto: RE: Questionário para validação



Orlando Fragata <orlandofragata@gmail.com>

8 de fev
de 2018
07:15

para eu

Bom dia Everton

Considere validado o seu inquérito.

Bom trabalho

Anexo 3. Autorização de aplicação de questionário da Prefeitura de Santo André.




Santo André, 11 de setembro de 2018.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título “**Políticas Públicas de Inclusão**”, a ser conduzida pela Sr. **Everton Ucela Alves**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta Secretaria, Sr^ª. **Luciana de Lyra**, do **Departamento Educação Inclusiva**, a contar de **10/09/2018** por dois meses.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail Llyra@santoandre.sp.gov.br a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Sandramara Morando Gerbelli
Gerente de Educação Inclusiva

Anexo 4. 1º Questionário – Pré-teste.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

O presente questionário tem por objetivo o desenvolvimento de um Projeto de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial. O objetivo pretendido com este estudo é o de analisar a perspectiva dos docentes face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas escolas municipais de ensino regular da cidade de Santo André. Por esta razão, solicito alguns minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo o presente questionário. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais.

Não existem respostas certas ou erradas, o que conta é a sua opinião.

- Entende-se o termo **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)** “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.”

Desde já agradeço sua colaboração.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

Nome da Unidade Escolar: _____

(colocar um x à frente da opção que corresponde à sua situação)

Gênero:

Masculino Feminino

Idade:

Entre 21 e 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos

Mais de 50 anos

Tempo de serviço no quadro do magistério de Santo André:

De 0 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 anos Mais de 17 anos

Ciclo que leciona:

Educação Infantil Ensino Fundamental I

Ao longo do seu percurso profissional, teve contato com crianças com necessidades educativas especiais (NEE)?

Sim Não

Se sim, qual a NEE? _____

Grau de formação:

Graduação Pós-graduação Mestrado Doutorado

Para além da formação inicial que tem, frequentou outra formação na área da educação especial?

Sim Não

Se sim, qual? _____.

| Parte 1 | | | | | |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião): | | | | | |
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| 1.1- A escola onde leciona é acolhedora para todos. | | | | | |
| 1.2- Acha que a escola onde leciona reconhece a diversidade de alunos quanto às suas capacidades e incapacidades. | | | | | |
| 1.3- Sente que a sua escola dispõe de um programa eficaz de inclusão para as crianças com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 1.4 Na escola onde leciona, o número de alunos por sala de aula é adequado para que ocorra a inclusão. | | | | | |
| 1.5- Sente-se satisfeito(a) com os objetivos a serem alcançados na sua escola, em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 1.6- Acha que a gestão do P.P.P. na sua escola é diferenciada atendendo às diferenças dos alunos. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 1.7- Sente-se satisfeito(a) com a gestão do P.P.P. na sua escola face aos alunos com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 1.8- Sente-se satisfeito(a) com o sistema de avaliação na sua escola face aos alunos com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 1.9- Sente que o sistema de avaliação na sua escola valoriza tudo o que os alunos com necessidades educativas especiais conseguem realizar. | | | | | |
| 1.10- Sente que as avaliações externas como a (Provinha Brasil) valoriza tudo o que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais conseguem realizar. | | | | | |
| 1.11- Acha que as medidas adotadas na sua escola para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais encorajam a participação dos mesmos em todas as atividades. | | | | | |
| 1.12- Sente-se satisfeito(a) com a participação dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades na sua escola. | | | | | |
| 1.13- Acha que na sua escola existe incentivo à utilização de metodologias ativas de ensino. | | | | | |
| 1.14- Acha que os seus colegas utilizam várias estratégias, adequando-as aos estilos de aprendizagem dos alunos e às suas diferentes características. | | | | | |
| 1.15- Sente que os docentes na sua escola apoiam-se mutuamente. | | | | | |
| 1.16- Sente-se satisfeito(a) em relação à forma como os seus colegas lidam com a inclusão. | | | | | |
| 1.17- Acha que na escola onde leciona existem recursos humanos que apoiam a inclusão de todos os alunos. | | | | | |
| 1.18- Acha que na escola onde | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| leciona existem materiais que apoiam a inclusão de todos os alunos. | | | | | |
| 1.19- Acha que esses recursos humanos e materiais são suficientes. | | | | | |

| Parte 2 | | | | | |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião): | | | | | |
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem descordo | Descordo | Descordo totalmente |
| 2.1- É a favor da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula do ensino regular. | | | | | |
| 2.2- Gostaria de ter um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula. | | | | | |
| 2.3- Considera que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam estar inseridos em escolas adaptadas para trabalhar com essa especificidade. | | | | | |
| 2.4 Considera que os alunos com necessidades educativas especiais devem frequentar salas de recursos no contra turno. | | | | | |
| 2.5- Se identificasse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma reagiria positivamente. | | | | | |
| 2.6- Se tivesse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de especialistas do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE). | | | | | |

| Parte 3 | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião): | | | | | |

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem descordo | Descordo | Descordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 3.1- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas vantagens. | | | | | |
| 3.2- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula tem apenas desvantagens. | | | | | |
| 3.3- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens ao próprio aluno. | | | | | |
| 3.4- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens a todos os alunos da turma. | | | | | |

Parte 4

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem descordo | Descordo | Descordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 4.1- Já procurou informações sobre crianças com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 4.2- Já procurou curso de formação sobre crianças com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 4.3- Considera fundamental a preparação específica (formação) para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 4.4- É da opinião que todos os professores deveriam ter formação na área das necessidades educativas especiais. | | | | | |

| Parte 5 | | | | | |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião): | | | | | |
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem descordo | Descordo | Descordo totalmente |
| 5.1- Teria dificuldade em planejar atividades para uma criança com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 5.2- Teria dificuldade em executar atividades com uma criança necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 5.3- Teria dificuldade em gerir um grupo de alunos que tenham crianças com necessidades educativas especiais inseridas no mesmo. | | | | | |
| 5.4- Teria dificuldade em gerir o tempo com uma criança com necessidades educativas especiais inserida no grupo. | | | | | |
| 5.5- Teria dificuldade em ajudar e orientar os pais de uma criança com necessidades educativas especiais. | | | | | |

| Parte 6 | | | | | |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião): | | | | | |
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem descordo | Descordo | Descordo totalmente |
| 6.1- Teria facilidade em fazer adequações no planeamento para uma criança com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 6.2- Teria facilidade em fazer adequações no processo de avaliação para uma criança com necessidades educativas especiais. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 6.3- Teria facilidade em fazer adequações materiais para trabalhar com uma criança com necessidades educativas especiais. | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

***OBRIGADO**

Anexo 5. Questionário final.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

O presente questionário tem por objetivo o desenvolvimento de um Projeto de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial. O objetivo pretendido com este estudo é o de analisar a perspectiva dos docentes face à inclusão dos alunos com deficiências nas escolas municipais de ensino regular da cidade de Santo André. Por esta razão, solicito alguns minutos do seu tempo para colaborar na investigação, preenchendo o presente questionário. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais. Não existem respostas certas ou erradas, **o que conta é a sua opinião.**

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

Nome da Unidade Escolar: (objetivo é de caracterizar as variáveis entre escolas centrais e periféricas) _____

(colocar um x à frente da opção que corresponde à sua situação)

Gênero:

Masculino Feminino

Idade:

Entre 21 e 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos

Mais de 50 anos

Tempo de serviço no quadro do magistério de Santo André:

De 0 a 5 anos De 6 a 11 anos De 12 a 17 anos Mais de 17 anos

Ciclo que leciona no ano de 2018:

Educação Infantil Ensino Fundamental I

Ao longo do seu percurso profissional, teve contato com crianças com algum tipo de deficiência?

Sim Não

Se sim, qual a deficiência? _____

Grau de formação:

Graduação Pós-graduação Mestrado Doutorado

Para além da formação inicial que tem, frequentou outra formação na área da educação especial?

Sim Não

Se sim, qual? _____.

| Parte 1 | | | | | |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião): | | | | | |
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| 1.1- A escola onde leciona é acolhedora para todos. | | | | | |
| 1.2- Acredita que a escola onde leciona reconhece a diversidade de alunos quanto às suas capacidades e incapacidades. | | | | | |
| 1.3- Sente que a sua escola dispõe de um programa eficaz de inclusão para as crianças com deficiência. | | | | | |
| 1.4- Na escola onde leciona, o número de alunos por sala de aula é adequado para que ocorra a inclusão. | | | | | |
| 1.5- Sente-se satisfeito (a) com os objetivos alcançados na sua escola, em relação aos alunos com deficiência. | | | | | |
| 1.6- Acredita que a gestão do P.P.P. na sua escola é diferenciada, atendendo às diferentes necessidades dos alunos. | | | | | |
| 1.7- Sente-se satisfeito (a) com a gestão do P.P.P. na sua escola, face aos alunos com deficiência. | | | | | |
| 1.8- Sente-se satisfeito (a) com o sistema de avaliação na sua escola face aos alunos com deficiência. | | | | | |
| 1.9- Sente que o sistema de avaliação na sua escola valoriza tudo o que os alunos com deficiência conseguem realizar. | | | | | |
| 1.10- Sente que as avaliações externas como a (Provinha Brasil), | | | | | |

| valoriza tudo o que os alunos com deficiência conseguem realizar. | | | | | |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| 1.11- Acredita que as medidas adotadas na sua escola para apoiar os alunos com deficiência encorajam a participação dos mesmos em todas as atividades. | | | | | |
| 1.12- Sente-se satisfeito(a) com a participação dos alunos com deficiência em todas as atividades na sua escola. | | | | | |
| 1.13- Acredita que na sua escola existe incentivo à utilização de metodologias ativas de ensino. | | | | | |
| 1.14- Acredita que os seus colegas professores utilizam várias estratégias, adequando-as aos estilos de aprendizagem dos alunos e às suas diferentes características. | | | | | |
| 1.15- Sente que os docentes na sua escola se apoiam mutuamente quando trabalham com alunos com deficiência. | | | | | |
| 1.16- Sente-se satisfeito(a) em relação à forma como os outros professores lidam com a inclusão. | | | | | |
| 1.17- Acredita que na escola onde leciona existem recursos humanos que apoiam a inclusão de todos os alunos. | | | | | |
| 1.18- Acredita que na escola onde leciona existem materiais que facilitam a inclusão de todos os alunos. | | | | | |
| 1.19- Acredita que esses recursos humanos e materiais são suficientes. | | | | | |

Parte 2

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 2.1- É a favor da inclusão de alunos com deficiência, independente de qual seja, na sala de aula do ensino regular. | | | | | |
| 2.2- Considera que os alunos com deficiência deveriam estar inseridos especificamente em escolas especializadas para trabalhar com essa especificidade. | | | | | |
| 2.3- Considera que os alunos com deficiência devem frequentar salas de recursos no contra turno. | | | | | |
| 2.4- Gostaria de ter um aluno com deficiência na sua sala de aula. | | | | | |
| 2.5- Se identificasse uma criança com deficiência na sua turma reagiria positivamente. | | | | | |
| 2.6- Se tivesse uma criança com deficiência na sua turma, teria necessidade de recorrer à ajuda de especialistas do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE). | | | | | |

Parte 3

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 3.1- É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência numa turma regular tem apenas vantagens. | | | | | |
| 3.2- É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula tem apenas desvantagens. | | | | | |
| 3.3- É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência numa turma confere vantagens ao próprio aluno. | | | | | |

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 3.4- É da opinião de que a inclusão de alunos com deficiência numa turma confere vantagens a todos os alunos da turma. | | | | | |

Parte 4

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 4.1- Já procurou informações sobre crianças com deficiência. | | | | | |
| 4.2- Já procurou curso de formação sobre crianças com deficiência. | | | | | |
| 4.3- Considera fundamental a preparação específica (formação) para trabalhar com crianças com deficiência. | | | | | |
| 4.4- É da opinião que todos os professores deveriam ter formação na área da inclusão. | | | | | |

Parte 5

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 5.1- Teria dificuldade em planejar atividades para uma criança com deficiência. | | | | | |
| 5.2- Teria dificuldade em executar atividades com uma criança com deficiência. | | | | | |

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 5.3- Teria dificuldade em gerir um grupo de alunos que tenham crianças com deficiência inseridas no mesmo. | | | | | |
| 5.4- Teria dificuldade em gerir o tempo dentro de sala com uma criança com deficiência inserida no grupo. | | | | | |
| 5.5- Teria dificuldade em ajudar e orientar os pais de uma criança com deficiência. | | | | | |

Parte 6

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas a seguir. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 6.1- Teria facilidade em fazer adequações no planejamento para uma criança com deficiência. | | | | | |
| 6.2- Teria facilidade em fazer adequações no processo de avaliação para uma criança com deficiência. | | | | | |
| 6.3- Teria facilidade em fazer adequações de materiais para trabalhar com uma criança com deficiência. | | | | | |

***OBRIGADO**

Anexo 6. Declaração de Consentimento Informado.



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo:

Políticas Públicas de Inclusão: Uma análise sob a perspectiva dos docentes, face a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular da cidade de Santo André.

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se intenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, através de diversos contatos presentes ao final dessa declaração.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/2018

Assinatura do participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Contatos: WhatsApp – (11) 95372-9355

E-mail – evertonucela.ef@gmail.com

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo 7. Folha de Instrução para Preenchimento do Questionário.

ALGUMAS INFORMAÇÕES

O questionário a seguir surge como uma necessidade para a construção da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial.

O objetivo da pesquisa é levantar qual a perspectiva (sentimento, visão, opinião) prática do professor em relação a inclusão de alunos com deficiência nas EMEIEF's da maneira que é proposta na cidade de Santo André.

Os dados aqui coletados serão exclusivamente utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, não sendo divulgados ou identificados nomes, bem como qualquer característica que identifique o participante, em qualquer hipótese.

Qualquer dúvida, durante ou após o preenchimento, **entre em contato** através dos meios que se encontram ao final da Declaração de Consentimento.

Ao final do preenchimento, destaque uma das duas folhas de Declaração de Consentimento Informado e guarde uma delas com você, como garantia do compromisso ético dessa pesquisa. O Questionário preenchido e a outra folha de Declaração de Consentimento Informado ASSINADA, devem ser colocados novamente dentro do envelope e lacrado com a etiqueta que se encontra dentro do mesmo.

Pesquisador responsável, Everton Ucela Alves, professor de Educação Física da rede, lotado na EMEIEF Chico Mendes e aluno do curso de Mestrado na Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Agradeço desde já a sua colaboração!