

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**Sandra Nunes Aníbal Prado**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:**

Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2018.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Sandra Nunes Aníbal Prado

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:**

Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2018.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**Sandra Nunes Aníbal Prado**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:**

Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela Mestranda Sandra Nunes Aníbal Prado como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, realizada sob a orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

## **RESUMO**

O trabalho em educação é consumado mediante o atendimento ao seu objetivo de ensino adaptado à realidade e necessidades de formação individual dos alunos como sujeitos que apresentam sua própria condição para aprender e estão inseridos em um meio social e cultural de que irão se valer para definir seu pertencimento e autonomia enquanto cidadãos munidos de direitos e responsabilidades. A proposta de Inclusão dos alunos com NEE traz desafios para a educação e o presente estudo procurou analisar o caminho percorrido no Brasil para a transformação da educação em atendimento à proposta de inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares e a percepção dos professores acerca das particularidades e adaptações do trabalho para dar resposta ao princípio fundamental da escola inclusiva proposto na Declaração de Salamanca de que “Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” A pesquisa realizada contou com a participação de 191 professores do ensino fundamental, dentre estes 179 são docentes de turmas regulares e 12 do Atendimento Educacional Especializado. Foi possível perceber que a trajetória da Inclusão escolar no Brasil está bem fundamentada pela legislação e formatação de políticas públicas para inclusão de todos os alunos, o que se desenha a partir das propostas é um novo olhar dos gestores e professores em que se delineia uma mudança de paradigmas e segundo o retorno dado pelos professores na pesquisa é referendada pela maioria destes a legitimidade da inclusão e o quanto é benéfica para a educação que valoriza a todos indiscriminadamente. Na condição de fatores que dificultam e ao mesmo tempo ações imprescindíveis para a qualificação do trabalho de inclusão de todos os alunos foram identificadas: a necessidade de formação para os docentes, mais apoio técnico especializado, necessidade de parceria entre professores de AEE e professores do ensino regular e a valorização do apoio/acompanhamento da família dos alunos com NEE. Concluiu-se que os professores relatam atitudes positivas face a inclusão e conforme necessidade apontada por eles, recomendamos que seja formatado pelos gestores da educação um investimento em formação sobre o tema Inclusão e Atendimento Educacional Especializado para os professores e orientação do trabalho em rede contando com apoio técnico especializado e recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Professores. Atitudes.

## **ABSTRACT**

The work in education is consummated by attending to its objective of education adapted to the reality and the individual training needs of the students as subjects that present their own condition to learn and are inserted in a social and cultural environment that will be used to define their belonging and autonomy as citizens with rights and responsibilities. The proposal of Inclusion of students with SEN (Special Educational Needs) presents challenges for education and the present study sought to analyze the path traveled in Brazil for the transformation of education in response to the proposal of inclusion of students with SEN in regular schools and the teachers' perception about the particularities and adaptations of the work to respond to the fundamental principle of inclusive school proposed in the Declaration of Salamanca that "All children should learn together, whenever possible, regardless of any difficulties or differences they may have." participation of 191 elementary school teachers, of which 179 are regular class teachers and 12 of the Specialized Educational Assistance. It was possible to perceive that the trajectory of School Inclusion in Brazil is well founded by the legislation and formatting of public policies to include all the students, what is drawn from the proposals is a new look of the managers and teachers in which a change is delineated of paradigms and according to the feedback given by teachers in research is endorsed by most of these the legitimacy of inclusion and how much is beneficial to education that values everyone indiscriminately. As factors that hinder and at the same time essential actions to qualify the inclusion work of all students were identified: the need for teacher training, more specialized technical support, the need for a partnership between ESA (Specialized Educational Attendance) teachers and teachers and support of the family of students with SEN. It was concluded that teachers report positive attitudes towards inclusion and according to the need pointed out by them, we recommend formatting by the education managers an investment in training on the topic Inclusion and Specialized Educational Attendance for teachers and orientation of networking with specialized technical support and pedagogical and accessibility resources.

Keywords: Inclusion. Special Educational Needs. Teachers. Attitudes.

## **DEDICATÓRIA**

*Ao meu pai (in memoriam) que sempre demonstrou orgulho pelas conquistas dos filhos e à minha mãe grande incentivadora e exemplo para meus estudos e minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Renato, meu marido e grande parceiro, que acreditou que eu seria capaz e não mediu esforços para me ajudar a alcançar mais esse objetivo.

Aos meus filhos, Raul que desde o primeiro momento me apoiou e incentivou e à Rhana que esteve ao meu lado colaborando e participando de cada etapa realizada.

À minha orientadora, Professora Doutora Tereza Ventura, que em suas aulas e durante todo o processo de orientação soube com brilhantismo ensinar e apoiar. Agradeço-a por todo o carinho, dedicação e pelas valiosas contribuições, pois sem sua inestimável parceria certamente eu não teria conseguido concluir esse trabalho.

## **ÍNDICE GERAL**

RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VI
DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS .....	VII
ÍNDICE GERAL .....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS .....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
ABREVIATURAS .....	XII
I. Introdução.....	1
II. Marco Teórico.....	3
1. Conceptualização e contextualização sobre inclusão escolar.....	3
i. Exclusão e segregação .....	4
ii. Integração .....	5
iii. Inclusão .....	9
2. Escola Inclusiva.....	13
i. Pressupostos para uma educação inclusiva.....	13
ii. Necessidades Educativas Especiais e Atendimento Educacional Especializado .....	15
iii. O professor na educação inclusiva.....	17
iv. Formação do professor na educação inclusiva.....	19
v. Desafios da Inclusão .....	22
3. Processos para construção de uma educação inclusiva .....	24
i. Construção histórica e legislação brasileira de inclusão.....	24
ii. Orientações pedagógicas para a inclusão escolar.....	32
iii. Os centros de recursos.....	34
iv. A Qualidade na Escola Inclusiva .....	38
III. Estudo Empírico .....	52
1. Contextualização e Participantes .....	52
i. População alvo e participantes .....	55
2. Metodologia e estrutura da investigação .....	65
i. Objetivo da pesquisa.....	65
ii. Pergunta de Partida.....	65
iii. Hipóteses de investigação .....	65
iv. Estratégia metodológica.....	66
IV- Apresentação dos resultados .....	69
V- Discussão de resultados, limitações e recomendações.....	101
VI. Bibliografia.....	107

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Escolas pesquisadas em Betim.

Tabela 2: Idade dos participantes da pesquisa.

Tabela 3: Gênero dos participantes da pesquisa.

Tabela 4: Cargo em exercício dos professores.

Tabela 5: Nível de ensino dos professores inquiridos.

Tabela 6: Anos de docência dos professores no Ensino Fundamental.

Tabela 7: Experiência dos inquiridos em direção escolar ou coordenação pedagógica.

Tabela 8: Grau de habilitação dos professores.

Tabela 9: Tempo de formação dos professores no Ensino Superior.

Tabela 10: Nome da disciplina de AEE na formação superior.

Tabela 11: Área de formação contínua em AEE.

Tabela 12: Estatísticas de uma amostra

Tabela 13: Estatística descritiva da escala de atitudes: Teste T

Tabela 14: Estatística- variáveis: Benefícios da Inclusão

Tabela 15: Apuração da 20ª percepção dos professores acerca da inclusão

Tabela 16: Estatística- variáveis: Condições de sucesso da inclusão

Tabela 17: Estatística- variáveis: Comportamento dos alunos com NEE

Tabela 18: Estatística- variáveis: O impacto negativo da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Tabela 19: Estatística- variáveis: Dimensão Estereótipos

Tabela 20: Apuração da 12ª percepção dos professores acerca da inclusão

Tabela 21: Estatística- variáveis: Dimensão Condições relevantes para o trabalho de inclusão

Tabela 22: Estatística- variáveis: Dimensão Fatores influentes na inclusão

Tabela 23: Estatística- variáveis: Condições para inclusão

Tabela 24: Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão

Tabela 25: Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1: Evolução das matrículas da Educação Especial entre 1998 e 2013.
- Gráfico 2: Crescimento das matrículas da Educação Especial na escola pública.
- Gráfico 3: Distribuição de idade dos participantes.
- Gráfico 4: Distribuição dos participantes por gênero.
- Gráfico 5: Cargo em exercício do professor.
- Gráfico 6: Anos de docência dos professores no Ensino Fundamental.
- Gráfico 7: Localização onde os professores inquiridos lecionam.
- Gráfico 8: Grau de habilitação dos professores.
- Gráfico 9: Tempo de formação dos professores no Ensino Superior.
- Gráfico 10: Disciplina de AEE na formação superior dos professores.
- Gráfico 11: Avaliação da formação em AEE durante o Ensino superior.
- Gráfico 12: Formação continuada em Educação Especial.
- Gráfico 13: Área da formação continuada em AEE.
- Gráfico 14: Avaliação da formação continuada pelos professores.
- Gráfico 15: Número de horas de formação contínua.
- Gráfico 16: Formação especializada em AEE.
- Gráfico 17: Domínio da especialização em AEE.
- Gráfico 18: Valores médios observados na escala de atitudes
- Gráfico 19: Valores médios atribuídos à relevância das condições para o trabalho de inclusão.
- Gráfico 20: Visão geral dos valores atribuídos à relevância das condições para o trabalho de inclusão.
- Gráfico 21: Condição de maior relevância > Atitudes dos professores
- Gráfico 22: Apuração da 11ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 23: Apuração da 10ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 24: Apuração da 8ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 25: Apuração da 14ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 26: Apuração da 17ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 27: Apuração da 22ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 28: Apuração da 26ª percepção dos professores acerca da inclusão
- Gráfico 29: Apuração da 27ª percepção dos professores acerca da inclusão

Gráfico 30: Apuração da 7ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 31: Apuração da 19ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 32: Apuração da 23ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 33: Apuração da 24ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 34: Apuração da 25ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 35: Apuração da 1ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 36: Apuração da 3ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 37: Apuração da 5ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 38: Apuração da 2ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 39: Apuração da 4ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 40: Apuração da 6ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 41: Apuração da 9ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 42: Apuração da 16ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 43: Apuração da 12ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 44: Apuração da 13ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 45: Apuração da 15ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 46: Apuração da 18ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 47: Apuração da 21ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 48: Apuração da 28ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 49: Apuração da 29ª percepção dos professores acerca da inclusão  
Gráfico 50: Apuração da 30ª percepção dos professores acerca da inclusão

## **ABREVIATURAS**

AAP: Atendente de Apoio Pedagógico

AE: Agrupamento de escolas (Portugal)

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AFI: Atitudes Face à Inclusão

BPC: Benefício de Prestação Continuada

CEB: Câmara Educação Básica

CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

CRAEI- RV: Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rômulo Veneroso.

CRI: Centros de Recurso para Inclusão (Portugal)

CRPG: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia ( Portugal)

DGE: Direção Geral da Educação (Portugal)

DPEE: Diretoria de Políticas de Educação Especial

EF: Ensino Fundamental

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MEC: Ministério da Educação e Cultura (Brasil)

MEC: Ministério da Educação e Ciência (Portugal)

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE: Portadores de Necessidades Especiais

PNE: Plano Nacional de Educação

SA: Síndrome de Ásperger

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEE: Secretaria de Educação Especial

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SEMED: Secretaria Municipal de Educação (Betim)

SRM: Salas de Recursos Multifuncionais

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

## **I. INTRODUÇÃO**

Assim como a sociedade ao longo dos anos a educação vem se adaptando e evoluindo em sua forma de perceber e construir um trabalho que atenda às diferenças entre seus atores e assim surgiu, após mudança de muitos paradigmas e formas de agir, a proposta de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, o que foi fomentado pelo avanço na garantia de direitos sociais e privilegiado mediante a proposição de leis e orientações que viabilizam essa nova proposta para a educação. Para tanto o presente estudo busca entender um pouco da história do processo de construção da proposta de inclusão dos alunos com NEE no Brasil, bem como da constatação mediante pesquisa junto aos professores sobre a conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim, cidade situada no estado de Minas Gerais, região sudeste do Brasil. A escolha da cidade se deu uma vez que a autora do trabalho integra essa rede de ensino há 23 anos como Pedagoga, sendo responsável pelo planejamento e construção junto com seu quadro de docentes das proposições e ações de inclusão dos alunos com NEE de sua escola.

A legislação assegura a educação como direito do aluno com necessidades educativas especiais. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, coloca a educação como um dos direitos sociais inerentes a qualquer cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, de 1996, define parâmetros para que a inclusão desses alunos ocorra de forma satisfatória e assegura que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades educativas especiais. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar a realidade do processo de efetivação da inclusão dos alunos com NEE mediante a confirmação ou infirmação das atitudes dos professores sobre a legitimidade da Inclusão escolar dos alunos; sobre os benefícios da inclusão dos alunos com NEE; sobre as condições de sucesso da inclusão dos alunos com NEE; sobre o comportamento dos alunos com NEE nas escolas regulares; sobre o impacto da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, bem como sobre os fatores facilitadores e bloqueadores da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

A pesquisa destinou-se a diagnosticar o contexto educacional de um determinado espaço demarcado e para tanto realizamos o estudo do tipo exploratório, descritivo, na perspectiva da investigação quantitativa, com o uso de questionário como instrumento com o objetivo de inquirir professores que lecionam nas escolas municipais de Betim acerca de suas percepções sobre o tema Inclusão escolar. Para a recolha dos dados da investigação foram usadas questões de resposta fechada incluindo em sua 1ª parte a definição do perfil dos inquiridos e a 2ª parte que congrega questões acerca de suas percepções e atitudes face a inclusão escolar. Na 3ª parte foram propostas três questões com respostas abertas que demonstraram a visão dos professores acerca dos fatores dificultadores e facilitadores da inclusão.

Durante a realização da pesquisa foi perceptível como limitação ao trabalho o fato de que os professores não se dispuseram com muita empolgação em responder ao questionário, uma vez que não pareciam seduzidos com o tema proposto e como a participação era voluntária o envolvimento foi um dificultador do processo e questão de entrave, pois foi necessário um processo de convencimento dos professores para participar da pesquisa, o que só foi possível com a ajuda de educadores conhecidos nas escolas pesquisadas, crentes e ávidos em disseminar a proposta de inclusão. Foram eles que ajudaram a incentivar a participação de seus pares.

Face à dificuldade acima descrita o resultado do trabalho foi surpreendente, uma vez que os respondentes demonstraram percepções e atitudes positivas perante a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares, reconhecendo inclusive o valor desse processo na aquisição da aprendizagem para os alunos com NEE e os alunos ditos “normais”. Enquanto empecilhos ao trabalho com alunos incluídos em turmas regulares de ensino, foram destacadas pelos inquiridos: a falta de formação e conhecimento sobre o AEE; falta de apoio técnico especializado e a falta de oferta de recursos didáticos. O acompanhamento e apoio da família foram preconizados como fundamentais para a efetivação da inclusão daqueles alunos.

Mediante a riqueza desta coleta de informações acerca da percepção dos professores ao final do trabalho procedemos a indicação de algumas recomendações para colaborar com o processo de efetivação da inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular preconizado como direito garantido a todos os alunos.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **1. Conceptualização e contextualização sobre inclusão escolar**

A inclusão escolar se compreende mediante o acolhimento de todas as pessoas sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas ou psicológicas. Este termo é comumente associado à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental. Porém a faculdade deste processo de acolhimento perpassa vários domínios e concepções uma vez que historicamente foi se construindo em etapas e proposições em que se instaurou o domínio dos discursos que buscaram legitimar os meios e formas de se ver e processar o acolhimento às pessoas com necessidades educativas especiais.

As formas de se enxergar e de operacionalizar formalmente o trabalho com as pessoas com deficiência foram se transformando ao longo da história social e educacional mediante a constituição de meios legais em função dos paradigmas existentes em cada época. Os paradigmas formatam nossas ações conforme nos explica Edgar Morin (2004, p.114):

Um paradigma impera sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império. (Morin, 2004)

A partir das concepções de uma comunidade, suas ações vão sendo justificadas e fundamentadas, podendo assim se constituir em um guião de fazeres que se pautam em suas lógicas de pensamento. De acordo com Morin (2004) “A comunidade tem caráter cultural/histórico. É cultural por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações ao longo do tempo.” (Morin, 2004 p.67), o que subjaz toda a sua construção de leis e orientações inclusive educacionais.

Mantoan (2015) faz alusão à questão dos paradigmas nos indicando que:

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (Mantoan, 2015, p.20)

Na construção e formatação desses paradigmas sociais é que emergem as transformações e adaptações de uma comunidade, orientando seus princípios de ação e legislação.

Para Sasaki (2010) o processo para se chegar à inclusão hoje preconizada percorreu os caminhos identificados e pautados em concepções e paradigmas sociais:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais. (Sasaki, 2010, p. 16) (grifo do autor)

## **i. Exclusão e segregação**

Como o conceito de deficiência está diretamente ligado com as construções sociais, o processo de acolhimento deste grupo de pessoas sofreu muitas influências culturais conforme se percebe ao analisarmos o contexto histórico evolutivo social e político. Nos escritos das civilizações gregas e romanas, já se fazia referência às crianças com deficiência que eram simplesmente eliminadas. Com o início do Cristianismo e durante a primeira parte da Idade Média surgiu uma fase de indiferença para com estas crianças. Contudo, com o passar do tempo apareceram duas concepções diferentes, uma reconhecia os deficientes como filhos de Deus, possuindo estes poderes divinos, e outra em que consideravam os deficientes como possuídos do Demônio, o que gerava ações de rejeição em relação a estes.

Com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial os valores culturais que existiam até então sofreram notórias alterações, o que provocou grandes mudanças em nível social. Na educação, ao analisarmos o modo como o homem aprende, percebemos que isto nos conduz a novas formas de educar, o que também deu origem a uma nova maneira de olhar os deficientes. Apesar desta mudança, muito tempo se levou até que fossem tomadas medidas de carácter social, nomeadamente, na educação. Como a noção de deficiência era muito abrangente, incluindo os pobres, os epiléticos, os doentes mentais e os doentes físicos, constata-se que eram todos eles segregados e internados em asilos, estes diferenciados entre si ou não.

Ascendendo um pouco mais sobre a forma de se perceber o deficiente encontramos as instituições especializadas para cegos que foram protagonizadas com a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos por Valentin Haüy em Paris em 1784, o que projetou outros institutos semelhantes em Liverpool 1791, Londres 1799, Viena 1805 e Berlin em 1806. Como sistema de escrita e leitura através do tato, o Braille que é utilizado até hoje como meio de comunicação, surgiu em 1829 com Luis Braille, estudante do Instituto Nacional de Cegos de Paris, fundado pelo oficial do Exército Francês Charles Barbier em 1819. Os estudos sobre a leitura através do tato eram realizados pelo instituto, sendo aprimorados pelo estudante.

Posteriormente, assistiu-se a uma evolução na maneira como a deficiência é abordada, o que deu início a uma atitude mais científica e mais humanizada em relação ao deficiente, caracterizando-se então o início do processo de integração.

## **ii. Integração**

De acordo com Sasaki (2010) “a ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos”.

No século XX surgiram grandes transformações que registraram profundas alterações em nível sócio cultural e técnico científico, conduzindo a uma reorganização

social, o que gerou uma reestruturação também na educação. Com a progressiva democratização do ensino e a escolaridade obrigatória e gratuita, surgiu o problema da integração das crianças com deficiência, o que deu origem à criação de novas estruturas, que permitissem a sua inserção na escola. Para que a integração dos alunos com deficiência acontecesse, os avanços da ciência e da tecnologia contribuíram de forma elementar com especial relevância dos estudos científicos responsáveis pela evolução do conceito de deficiência e da educação de deficientes, assim como o aparecimento de associações humanitárias, que se manifestavam a favor dos direitos humanos e contra a segregação de todas as minorias, e das associações de pais de crianças deficientes.

Pois que, em meados do século XX (1950), observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas portadoras de deficiências e a integrá-las tanto quanto possível à sociedade. Este movimento tem início, de acordo com Pereira (1980), nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, em 1959, quando foram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atividades sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual. Então, o país adotou como medida para inverter esta situação, a promulgação do novo Ato Legal que colocava como objetivo final de todo serviço de Educação Especial, o seguinte: “É necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhante, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”. (Pereira, 1980, p.1)

Foi assim que surgiu o movimento para a integração, com o intuito de mudar o paradigma da exclusão social, que defendia ser a solução para o problema da segregação/exclusão, pois segundo Sasaki (2010) algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos.

O movimento da integração teve como princípios a Normalização e Mainstreaming. Como nos revela Mantoan (1998. *Cit in* Sasaki, 2010, p. 31): “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Em Sasaki (2010), o autor nos exemplifica o princípio de Mainstreaming como aquele em que se pretende conduzir os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente comunitária, o que pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas e em atividades extracurriculares.

Sasaki (2010) ainda acrescenta que a prática da integração social ocorria e ainda ocorre de três formas, a saber:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, de escola comum, da empresa comum, do clube comum.

2. Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum, setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas com deficiência num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa. (Sasaki, 2010, p.33)

De acordo com Pereira (1980) a integração é um processo de inserção do aluno com deficiência no ensino regular e pode ser conceituada como um “fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter [PNE] em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional” (Pereira, 1980, p. 3).

Concernente a essa definição é possível inferir que o processo de integração tem como objetivo a incorporação física e social das pessoas com deficiência para

usufruírem dos bens socialmente produzidos, habilitando-as, oferecendo-lhes os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania.

Kaufman, Gottlicko, Agord, Kukic (1975. *Cit in* Pereira, 1980, p. 3-5), apontam três elementos básicos que contribuem para sistematizar e orientar atitudes educacionais no sentido de integração do aluno com NEE no ambiente escolar, quais sejam:

1. Integração Temporal — é a convivência dos PNE com os companheiros não PNE na classe regular, de preferência realizada de forma gradativa e devidamente preparada. Esta situação pressupõe a preparação da criança e do ambiente, isto é, da classe, da escola, da administração para receber o aluno.
2. Integração Instrucional — condições favoráveis na sala regular que facilitem o processo ensino aprendizagem. Esta situação vai depender de três situações básicas:
  - As características do PNE devem ser compatíveis com as oportunidades oferecidas às crianças que frequentam as classes comuns;
  - A compatibilidade das características do PNE com as oportunidades de ensino-aprendizagem vai depender muito da habilidade e da boa vontade da professora da classe regular para modificar ou adotar novos métodos e processos de trabalho mais adequados as necessidades do aluno;
  - Os serviços e recursos especiais oferecidos aos PNE (sala de recursos, professor consultor e outros) devem ser compatíveis com as necessidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos.
3. Integração Social — refere-se ao relacionamento entre a criança PNE e seus companheiros não PNE dentro do grupo.

Os elementos da integração, acima citados, já deixam claro que neste processo, a criança com NEE é que deve se adaptar ao ambiente escolar e não este se adequar para atender às necessidades daquela.

Como nos explica Sasaki (2010), este conceito foi criticado:

Todavia, diante das novas fronteiras conquistadas e das experiências acumuladas, uma boa parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações vanguardistas

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

de pessoas com deficiência começaram – por volta do final dos anos 80s e início da década de 90 – a perceber e a disseminar o fato de que a tradicional prática da integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades. (Sasaki, 2010, p.33)

A partir da verificação de que o processo de integração não atendia adequadamente ao acolhimento e tratamento da pessoa com deficiência, passou-se a produzir novos olhares e novas experiências gerando então o modelo da prática da Inclusão.

### **iii. Inclusão**

As mudanças sociais geram novos olhares e mudanças em nível educacional como nos apresenta Mantoan (2006), o novo paradigma da educação inclusiva:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (Mantoan, 2006, p. 40)

De acordo com Sasaki (2010), “Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.” (Sasaki, 2010, p. 39).

Uma vez justificado socialmente, o processo de inclusão se viu fortalecido posteriormente à aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, em que se consolida o conceito de NEE abrangendo todas as crianças e jovens que manifestem necessidades, sejam elas relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, que podem surgir

apenas em determinado momento da escolaridade ou perdurar no tempo, definindo novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) expressa a sua opção por uma escola inclusiva, em que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, proclamando ainda que:

“... as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades;

... as escolas regulares, segundo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;” (UNESCO, 1994 p. VIII, IX).

Surge-nos, desta forma, o conceito de inclusão, em que se pretende que a escola se adapte, criando as condições necessárias à especificidade de cada criança, observando como nos diz Sasaki (2010) que “A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.” (Sasaki, 2010, p.40), a partir do que a escola deve se preparar se adaptando para atender com qualidade às especificidades e necessidades educativas especiais de todas as crianças, sem exceção.

A universalização do ensino significou ao longo dos tempos um grande esforço em níveis internacionais para se garantir o acesso de todos à escola, o que significa que todas as crianças deveriam ter direito à escola, assegurado enquanto direito preconizado social e globalmente na garantia de atendimento às necessidades de cada indivíduo.

No âmbito da universalização da educação, surgiu o movimento inclusivo, que constitui numa tentativa de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular (Serra 2008, *cit. in* Ventura 2014. p.199)

Para tanto Mantoan (2015) nos leva a refletir que “o objetivo da inclusão é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula.” (Mantoan, 2015, p.28).

A escola inclusiva é, portanto o lugar onde se encontra a diversidade e a partir das diversas características individuais se concretiza um trabalho que avança em solidariedade, complementariedade, socialização de saberes culturais, cognitivos, sociais e afetivos o que caracteriza a riqueza que advém do desenvolvimento e do resultado de um trabalho acolhedor e verdadeiramente inclusivo.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) nos coloca que o princípio fundamental da escola inclusiva, “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (UNESCO, 1994)

“A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).” (Sanchez, 2005, p.11). A filosofia da inclusão pressupõe para além, que a criança tem o direito de aprender e interagir com seus pares estabelecendo a promoção das potencialidades e o desenvolvimento global de cada indivíduo, baseando-se no espírito de pertença, participação e cooperação nos diversos contextos da vida escolar.

É possível perceber que a prática da inclusão é um processo benéfico na escola atingindo positivamente as crianças com e sem necessidades educativas especiais como nos explicita Sasaki (2010):

A inclusão social, portanto é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência. (Sasaki, 2010 p.40)

As mudanças constatadas na construção do trabalho educativo perpassando da exclusão para a segregação, desta para a integração e até o que hoje buscamos que é a Inclusão, de acordo com Sasaki (2010), acontece em função de alguns fatores intervenientes, que direcionam e orientam a promoção de um sistema social inclusivo, quais sejam:

- 1- **Solidariedade humanitária:** identificação das pessoas enquanto seres humanos que devem ser considerados e tratados solidariamente.
- 2- **Consciência de cidadania:** A sociedade incluindo as pessoas com deficiência com o conhecimento dos direitos e deveres de cidadania nos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.
- 3- **Necessidades de melhoria da qualidade de vida:** A necessidade da melhoria da qualidade de vida mediante a participação do próprio consumidor para além da disponibilidade dos produtos e serviços reabilitativos.
- 4- **Investimento econômico:** Diminuição dos custos e investimentos destinados às pessoas com deficiência ativas e saudáveis, garantindo um retorno econômico financeiros nos recursos despendidos no processo de inclusão.
- 5- **Necessidade de desenvolvimento da sociedade:** O desenvolvimento justo e saudável de uma sociedade só é possível com o atendimento às necessidades essenciais de todos os seus membros.
- 6- **Combate à crise no atendimento:** Fortalecimento no combate à péssima qualidade dos serviços prestados à população, incluídas as pessoas com deficiência.
- 7- **Crescimento do exercício do empoderamento:** Utilização do poder pessoal da pessoa no que tange às suas escolhas, tomada de decisões, assumindo o controle de sua vida.
- 8- **Cumprimento da legislação:** A aprovação de decretos, leis, portarias, resoluções, instruções normativas em nível municipal, estadual e federal tem buscado a garantia dos direitos às pessoas com deficiência.

- 9- **Pressão internacional:** Consenso atual e internacional a respeito da implementação de medidas de equiparação para todas as pessoas com deficiência em seus diversos níveis. (grifo do autor. Sasaki, 2010, p. 175)

Todos esses fatores nos conduzem a crer que a efetivação de políticas públicas para a inclusão não se faz apenas em função de um desejo político, mas sim por razões de alta relevância que incluem pressupostos em nível social, econômico e político.

## **2. Escola Inclusiva**

### **i. Pressupostos para uma educação inclusiva**

A partir da definição de inclusão como: “[...] é uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos sintam-se incluídos” (Patterson, 1995, p. V. *cit. in* Sánchez, 2005), Sánchez aponta uma nova perspectiva que nos orienta a nos desprender dos conceitos de indiferença, individualização e falta de pertença. Para tanto Ferreira (2005) nos instrui que:

Escolas Inclusivas são escolas que devem levar em conta TODAS as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares, etc. Uma escola inclusiva deve ser humanística, no sentido de assumir a formação integral da criança e o jovem como sua finalidade primeira e última. Uma escola inclusiva não pode somente se referir a um grupo social em desvantagem e excluído (mais frequentemente conhecido como o grupo das crianças com deficiência), mas deve, ao invés disso, se comprometer e lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situação de risco, como resultado de uma sociedade injusta e desigual que privilegia os que têm em detrimento daqueles que nada possuem. (Ferreira, 2005, p.43)

De acordo com Mantoan (2015), para edificarmos uma escola inclusiva é preciso suscitar grandes mudanças e nos concentrar na promoção de tarefas primordiais como:

>> Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

>> Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania.

>> Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem só reprova a repetência.

>> Formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções. (Mantoan, 2015 p. 64).

As orientações que a autora nos propõe para a construção de uma escola inclusiva nos alerta inicialmente para a reorganização do modelo educativo, posto que o atual modelo não atende a perspectiva de uma escola para todos, onde todos aprendem sendo valorizados e respeitados e também nos chama a atenção para a figura do professor que precisa ser formado e valorizado como forma de estímulo e capacitação no sentido de alterar suas práticas e atender às expectativas propostas em um trabalho inclusivo.

De acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium - IDDC*) sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

\* Reconhece que todas as crianças podem aprender;

\* Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (*i.e.* HIV, TB, hemofilia, Hidrocefalia ou qualquer outra condição);

\* Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de **todas as crianças**;

\* Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;

\* É um processo dinâmico que está em evolução constante;

\* Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

**ii. Necessidades Educativas Especiais e Atendimento Educacional Especializado**

A expressão “necessidades educativas especiais” reitera ampliação do conceito “portadores de deficiência” conforme dispõe o MEC Parecer 17/2001:

Com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. (MEC, 2001)

Além da alteração do termo verifica-se uma mudança na forma de se perceber e formatar os alunos que farão parte deste grupo com necessidades educacionais especiais, ampliando de forma significativa o número de crianças que serão acolhidas no atendimento educacional especializado.

Em seu art.2º, parágrafo 1º o decreto 7611/11 apresenta a definição de Atendimento Educacional Especializado compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Orienta-se ainda que o AEE deve fazer parte da proposta pedagógica da escola envolvendo a participação da família na garantia do acesso e participação dos alunos e deve concomitantemente atender às necessidades dos educandos em articulação com as políticas públicas, seguindo os objetivos abaixo descritos no art. 3º do decreto 7611/11:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

Prieto (2006, p.48), nos lembra que “para implantação do (...)atendimento educacional especializado, a LDB 96 prevê serviços especializados e serviços de apoio especializados (art.58) e a resolução 2/01 assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns...” ( art.3º).

De acordo com os objetivos preconizados na legislação descrita é previsto, portanto o apoio técnico e financeiro que contemplará em suas ações o aprimoramento do AEE já ofertado; implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; formação continuada para os professores; formação de gestores e demais profissionais da escola, adequação do espaço físico para acessibilidade em todos os níveis.

Em consonância com a proposição de ações no AEE, a Resolução 04/2009 traz em seu Art. 13 as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art.13).

Quanto à formação dos professores responsáveis pelo AEE as indicações da referida resolução são bem superficiais: “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (Art 12). A superficialidade das orientações nos indica uma diversidade nessa formação considerando as possibilidades e potencialidades da própria diversidade de condições de desenvolvimento dos sistemas educacionais no vasto território brasileiro.

Contudo a implantação e efetivo funcionamento das SRM contando com um professor de AEE, nos traz a possibilidade de garantir um atendimento especializado com melhor qualidade haja vista que a mesma é dotada de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos variados, contando ainda com um professor de AEE com formação para o acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais.

### **iii. O professor na educação inclusiva**

Para analisar a figura do professor face à inclusão nos remetemos à Ferreira (2005) ao que nos esclarece: “Um professor comprometido com a inclusão deve ter em mente que: a educação é um direito humano; as crianças estão na escola para aprender; há crianças que são mais vulneráveis à exclusão educacional do que outras; e é da

responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para todos.” (Ferreira, 2005, p.45).

Para Sánchez (2005) o papel e funções do professor do ensino regular precisam ser redefinidos numa dinamização ativa de todos os intervenientes no processo educativo. Segundo a autora “O professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um fator a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta quando com eles trabalha.” Para, além disso, Sánchez nos diz que o professor deve ter conhecimentos pedagógicos para que possa criar instrumentos de diferenciação pedagógica para organizar as atividades e as interações que enriqueçam a trajetória de aquisição de conhecimentos de seus alunos adequada às suas características, interesses, necessidades e saberes. O professor também deve ser um investigador reflexivo e crítico sobre todo o processo de ensino/aprendizagem. (Sánchez, 2005)

Nesta perspectiva Morin nos aconselha: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2004, p.89), portanto o professor com atitude inclusiva deve, após refletir sobre sua prática, proporcionar aos seus alunos um ambiente cooperativo garantindo, conforme Santos (*cit. in* Mantoan 2015): “o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.” Ou seja, o professor deve estar atento para cooperativamente perceber e intervir nas situações em que o aluno precisa ser valorizado na garantia de seus direitos de aprendizagem e direitos sociais.

Um professor inclusivo é aquele que acolhe, acredita na capacidade de seus alunos e descobre os caminhos para desenvolver o potencial de cada aluno possibilitando trocas e interações entre os pares. É um professor mediador que busca através de uma prática reflexiva de seu ofício o replanejar constante que dará o direcionamento coerente de seu trabalho em busca dos objetivos educacionais.

Nesse viés Perrenoud (2002) nos instrui que uma prática reflexiva no trabalho docente deve se basear nas competências profissionais elencadas a seguir:

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

1.organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. gerenciar a progressão das aprendizagens; 3.conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4.envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5.trabalhar em equipe; 6.participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8.utilizar as novas tecnologias; 9.enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10.gerenciar sua própria formação contínua.(Perrenoud, 2002. p.195)

Contudo Perrenoud nos orienta quanto à necessidade premente de inserir uma postura reflexiva na identidade profissional dos professores para convidá-los a produzir seus próprios procedimentos em função de seus alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações, dos recursos e dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

#### **iv. Formação do professor na educação inclusiva**

De acordo com Blázquez, (*cit. in* Coelho 2012), “não é possível encontrar conclusões consensuais, sobre o conceito de formação de professores, talvez porque ainda há algum tempo atrás, para uns bastava aos professores dominar bem a sua matéria para poder ensinar, para outros para se ser professor bastava ter cultura e alguma sensibilidade para a docência.” (p.17)

A formação do professor em inclusão requer atenção especial por se tratar de algo relativamente novo, no sentido de ideias, proposições e paradigma. É um reformular de práticas e objetivos, o que denota sentido amplo nas propostas e no acompanhamento da formação dos professores à vista de suas impressões e necessidades de aprendizagem.

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo. (Mantoan, 2015. p.80)

Como argumenta Mantoan (2015), “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das

práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.” De acordo com a autora “a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda” (Mantoan, 2015 p.81).

Em se pensando a formação do professor Garcia, 1999 (cit. in Coelho 2012) nos apresenta sete princípios da formação de professores que devem ser cadenciados para se orientar a construção, organização e promoção de um processo frutuoso de formação docente integrando teoria e prática:

1º a formação como um ato continuado, se diz a respeito de que a aprendizagem é contínua, interativa e cumulativa.

2º necessidade de incluir a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

3º necessidade de ligar os processos de formação com a organização escolar. Justifica-se, na potencialidade da escola como organização formadora.

4º articulação entre formação de professores quanto a conteúdos e formação pedagógica, ou seja, o conhecimento didático do conteúdo.

5º necessidade de integração da teoria com a prática na formação de professores.

6º necessidade de procurar relação entre formação recebida pelo professor e o tipo de educação que desenvolverá.

7º individualização na formação dos professores.

“A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.” (Mantoan, 2006, p.57) Com isso a autora nos remete à reflexão de que os sistemas de ensino devem se organizar de forma que o trabalho inclusivo tenha seu início baseado em uma proposta de formação sólida para o professor que irá mediar o processo de construção da aprendizagem à luz das necessidades e potencialidades de seus alunos com o objetivo de produzir um ensino de qualidade.

A lei 10172/01 que trata do Plano Nacional da Educação instaura como prioridade a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições. Reitera ainda que não há como se ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

A formação docente tem seu princípio na formação inicial, o que deveria, a partir da nova concepção de uma escola inclusiva e para todos, conceber em seu currículo de graduação os conteúdos disciplinares da área da educação especial, o que de fato poderia agregar valor ao trabalho prático e reflexivo do professor.

Em 1995 a Portaria MEC 1793 recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (MEC, 1994). Reiterando essa recomendação, a Resolução CNE/CP 01/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais. (CNE, 2002).

Quanto à formação continuada Coelho (2012) nos lembra coerentemente que:

“o momento atual é marcado por inúmeras mudanças: científicas, tecnológicas e paradigmáticas. Independentemente da área do conhecimento, os profissionais necessitam ser multifuncionais e competentes. Hoje o professor, mais do que nunca, necessita atualizar-se constantemente para atender às necessidades educacionais escolares.” (Coelho, 2012, p.67)

Para tanto a formação continuada tem valor inenarrável no auxílio desta condição de aprendizagem ao longo da vida e profissionalização no ofício de professor constituindo se no alcance dos objetivos de aprender constantemente, inovar suas ações, diversificar sua prática e refletir revendo seus conceitos para que possa tanto estabelecer o acesso a novas informações quanto qualificar-se para acompanhar as mudanças.

## **v. Desafios da Inclusão**

Apesar da constatação iminente da necessidade e progressivo avanço na concepção inclusiva, a efetivação de uma verdadeira inclusão nos apresenta muitos desafios em sua prática, quando nos deparamos com uma realidade que em sua maioria limita-se a uma mera integração, isto é, a reconhecer o direito que assiste à criança de frequentar a escola regular, concretizando se apenas na sua matrícula e colocação na escola, se limitando somente na aceitação física da criança, sem a articulação entre a premissa do desenvolvimento de um trabalho social e cognitivo que gera o pertencimento do aluno no grupo, no espaço e no contexto de inclusão.

Necessário se faz analisarmos as situações desafiadoras em toda a sua dimensão para que possamos compreender e fazer uma leitura da realidade sem recortes. Para isso Mantoan (2015) nos apresenta uma realidade em que:

“Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.” (Mantoan, 2015, p.23)

De acordo com Morin (2004) “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” (p. 20), o que nos impele à necessidade de uma mudança radical na educação que deve ser analisada à luz da realidade de pensamentos, propostas e ações e transformada à vista da garantia dos direitos de todos os cidadãos enquanto indivíduos em formação. Essa transformação

deve ter um início que caracterize uma nova forma de ensinar contrapondo velhos hábitos como clarifica Morin (2004):

“Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares.” (Morin, 2004 p. 99)

Pertinentes aos estudos de Mantoan (2005) a autora nos elenca alguns desafios identificados que atrasam a adoção de propostas inclusivas na educação, apontados por pais, professores e gestores educacionais das escolas comuns e especiais que se enquadram nos gêneros humano e materiais, como:

“... escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros.” (Mantoan, 2005, p.26)

Para além dos motivos expostos a mesma autora nos adverte quanto a questões bem mais complexas, destacando “a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços.” (Mantoan, 2005, p.26) Com isso a autora nos mostra o quanto a escola se situa imersa em formalismos, burocracia e planos curriculares regulares para todos, se inserindo em mais um desafio, que gera grande entrave para a efetivação da prática de uma educação inclusiva.

Coelho et. al., (2014) nos apresenta em sua pesquisa mais alguns motivos que interferem no processo de construção e efetivação de uma educação inclusiva, “Atualmente, verifica-se que os docentes do ensino regular se sentem isolados porque não têm a formação e o apoio necessários para facultar as melhores respostas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais.” (Coelho et. al. in Ventura org, 2014, p.201). Segundo a mesma autora os professores se queixam em ter muitos alunos o que

lhes dificulta o atendimento individual aos mesmos, quanto aos recursos materiais e humanos não se lhes vêem em abundância e há pouca colaboração entre docentes.

Diante desta realidade e encarando os fatores que interferem e distanciam a prática da inclusão, Glat et al. (2005) registra a pertinência de que haja um monitoramento dos programas já implantados para se verificar e equacionar sua eficácia mediante a realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; promover a capacitação de profissionais, incluindo a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.

Estes desafios devem ser contrapostos a partir da observância aos objetivos, finalidade e filosofia da inclusão que nos alicerça de argumentos, meios e modos para se justificar a ação inclusiva nos espaços escolares, espaços estes de fundamental importância na vida social do educando.

### **3. Processos para construção de uma educação inclusiva**

#### **i. Construção histórica e legislação brasileira de inclusão**

Paralelamente ao cenário internacional o Brasil vem apresentando suas mudanças na legislação da educação especial. As primeiras informações sobre a atenção às pessoas com deficiência remontam à época do Império. Seguindo o ideário e o modelo ainda vigente na Europa, de institucionalização, foram criadas as primeiras instituições totais (lugar de residência e trabalho onde as pessoas excluídas socialmente eram enclausuradas por longo tempo), para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas.

Permanecendo até meados da década de 50 o modelo de institucionalização perseverou, cedendo lugar a uma nova proposta mediante os movimentos sociais após grandes guerras mundiais, quando os países participantes da Organização das Nações Unidas elaboraram na Assembleia Geral em 1948 a Declaração Universal dos Direitos

Humanos, documento que vem norteando os movimentos de definição de políticas públicas na maioria desses países. (SEE, 2004. Educação Inclusiva, p.11)

A Deficiência Mental ganha destaque nas políticas públicas a partir da proclamação da república, ainda neste momento acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde - uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar. Por volta de 1930 surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências. (Moreira, 2014) O surgimento das entidades privadas marca o início da filantropia e do assistencialismo que assumem papel fundamental na história da educação especial brasileira. A grande participação dessas entidades privadas legitima a elas poder na discussão das políticas públicas junto às instancias governamentais.

Em 1961 a Lei 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, em seu título X:

Art.88. A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

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. (Lei 4024/61- Título X)

A partir de então todo o esforço das propostas de políticas públicas era direcionado a promover a integração, na medida do possível, de todos os alunos, com deficiências ou não, no processo educacional com observância de incentivos e recursos governamentais para se prover as entidades filantrópicas no atendimento aos alunos da educação especial, o que gerou uma inobservância da LDB 4024/61 que previa o atendimento no mínimo preferencialmente no sistema geral de ensino para o desenvolvimento de todos.

Com a lei 5.692/71 foi proposta a alteração da LDBEN de 1961 com a definição de “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que

se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a ótica integracionista, orienta ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado e permanece a concepção de “políticas especiais” para tratar a educação de alunos com deficiência.

Como um dos seus objetivos fundamentais a Constituição Federal de 1988 nos apresenta em seu art. 3º:

. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CF/88, art. 3º, inciso IV).

A referida Constituição define ainda em artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Com a indicação de atendimento preferencial na rede regular de ensino e orientações de tratamento em igualdade de condições, a Constituição Federal inicia um processo de transformação de paradigmas e nova formatação de políticas públicas para a educação especial.

Em 1989 a lei 7.853, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. É instituída a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. A partir de então recusar, suspender, procrastinar ou cancelar a

matrícula de um aluno por motivo de sua deficiência é ato passivo de punição com reclusão.

A Declaração de Salamanca, 1994 trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, discorrendo sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Segundo o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.”

A Declaração aborda os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos apontando os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais e é guiada pelos seguintes princípios: \* a educação é direito de todos independentemente de suas características individuais; \* a criança que apresenta dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem deve ser considerada com necessidades educativas especiais, devendo a escola procurar meios de atendê-las pedagogicamente; \* a escola regular, se orientando pela inclusão, deve oferecer e garantir meios de combate à discriminação e busca da melhoria na educação. (Salamanca, 1994)

A partir da Lei 9.394/1996: Atual LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, à legislação brasileira foram incorporados os princípios da Declaração de Salamanca verificando-se então toda uma alteração na legislação em que nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi destinado um espaço para tratar da educação especial, como consta em seu capítulo V:

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

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

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

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

A partir dessa determinação legal, a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns, iniciando em seu âmbito algumas discussões acerca do recebimento e atendimento adequado às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência em garantia da qualidade do trabalho educacional.

Em 1999 mediante o Decreto nº 3.298/99 é regulamentada a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV). Reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Com o Decreto 3.956/2001 é promulgada a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ocasião em que os Estados Partes reafirmaram que "as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano". Define como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nos artigos 2º e 3º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Em seu Art. 3º a mesma Resolução define:

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

No ano de 2001 é construído o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 para um decênio em que se destaca:

“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, destacam-se os que tratam: • do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil; • dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; • da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos; • da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; • da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho; • do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos; • do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial.

O Reconhecimento da LIBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português acontece com a Lei 10.436/2002. Lei esta regulamentada pelo Decreto 5.626 no ano de 2005.

Com a Resolução CNE/CP 01/2002 estabelece-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.

Foi aprovada em 2002 com a Portaria MEC 2.678/2002 as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional.

Em 2007 mediante o Decreto 6.094/07, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos: a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Visando instruir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

A Resolução CNE/CEB 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988. O AEE

é concebido como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2010 a Resolução nº1 de 15 de outubro, propõe em seu Art. 1º, a seguinte atualização da nomenclatura:

I- **Onde se lê** "Pessoas Portadoras de Deficiência", **leia-se** "Pessoas com Deficiência";

Em 2015 foi promulgada a lei 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que apresenta em seu Art. 2º:

“Considera-se pessoa com deficiência 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.” (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência veio agregar mais valor à luta contra a discriminação e a favor da igualdade, na busca efetiva pelo cumprimento dos direitos de todos.

De acordo com a legislação brasileira atual é possível afirmar que os alunos considerados público alvo da Educação Especial, dentre eles os alunos com deficiências, devem frequentar o ensino comum e receber atendimento educacional especializado como apoio. Neste contexto, alunos com deficiências, que até então tinham acesso à educação apenas em instituições e classes especiais ou em outros serviços de ensino segregado atualmente são matriculados em classes de ensino regular.

Essa mudança tem levantado várias discussões referentes à inclusão quanto aos aspectos políticos, educacionais e sociais que envolvem sua constituição, entendimentos e práticas. A mudança de paradigma, postura e busca de novas possibilidades tem acontecido de modo ainda muito individual entre os educadores, o

que traz também a passos lentos uma ruptura e constituição de nova postura quanto aos modos e meios para a produção de resultados pertinentes ao efetivo atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos.

ii. **Orientações pedagógicas para a inclusão escolar**

No capítulo V, Art. 59, inciso I da LDBEN Lei 9394/96 fica explícito que:

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

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Preconiza, portanto, a lei que os sistemas de ensino na busca em assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; devem se adaptar para que o planejamento pedagógico do trabalho de ensino e aprendizagem seja peculiar à observância do que necessitam os alunos em suas possibilidades, potencialidades e dificuldades de aprendizagem. Assim sendo a escola estará cumprindo o seu papel de incluir e respeitar todos os seus alunos.

Organizado para orientar os diversos níveis de ensino e ações docentes, o currículo se personaliza no resultado obtido com a aprendizagem escolar. De acordo com Saberes e práticas da inclusão (2006). O currículo é central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce - ou deveria exercer - a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. Contém as experiências, bem como a sua planificação no âmbito da escola, colocada à disposição dos alunos visando a potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. (MEC, 2006). Deve estar previsto no projeto pedagógico da escola e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

O projeto pedagógico da escola como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- diversificar e flexibilizar o processo de ensino aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- identificar as necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- adotar currículos abertos e propostas curriculares diversificadas;
- flexibilidade quanto à organização, e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- inclusão de professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional. (MEC, 2006)

Nas orientações do MEC em Saberes e práticas (2006) denota-se persistente a necessidade de adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino e aprendizagem como referência ao ensino dos componentes curriculares, como:

- alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- seleção de um método mais acessível para o aluno;
- introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes;
- introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;
- introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades;
- alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;
- alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo;
- alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais - uso de máquina Braille para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados etc. (MEC, 2006).

O processo de avaliação e temporalidade também requer olhar específico, conforme nos instrui MEC, Saberes e práticas da inclusão (2006):

Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, na linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

(...) à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos. (MEC, 2006).

Aliado a todas as orientações e adaptações pedagógicas necessárias, quer sejam curriculares, didáticas, avaliativas ou temporais, é possível perceber que somente mediante uma sensibilidade e disposição dos professores face ao desafio do planejamento e reflexão para um replanejamento é que se conseguirá culminar uma prática de ações assertivas e construtivas em nível da inclusão e garantia dos direitos sociais e de aprendizagem de todos os alunos.

### **iii. Os centros de recursos**

Em seu artigo 58, a lei nº 9394/96 (LDBEN), criada a fim de nortear os caminhos do sistema educacional e trata também da Educação Especial, estabelece que o atendimento educacional especializado deve preferencialmente ser oferecido na rede regular de ensino, deixando claro ainda que, quando necessário deverá ser ofertado serviço de apoio a fim de atender as peculiaridades de cada aluno, sendo oferecido desde a Educação Infantil.

Os sistemas de ensino têm, portanto se organizado para o cumprimento à legislação vigente no atendimento à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e para tanto várias ações são verificadas a cerca de buscar com sucesso o alcance da prática da inclusão e garantia de direitos sociais e humanos. O Artigo 59, da LDBEN (Lei 9394/96) assegura que este atendimento seja de qualidade e que realmente atenda às necessidades de cada aluno de acordo com sua peculiaridade, prevendo ainda possibilidades de adaptações em currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos educandos.

Uma das estratégias utilizadas por diversos sistemas de ensino é a criação dos Centros de Recursos ou Centros de Referência para inclusão, que surgem com a premissa de apoio, atendimento, formação de profissionais e acompanhamento aos trabalhos de inclusão realizados nas escolas. Os centros de referência à educação inclusiva viabilizam acesso a estudos, equipamentos e recursos para o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos.

No viés das políticas públicas de inclusão todas as propostas e efetivação de ações inclusivas, como a existência destes centros de referência, desencadeiam a premente necessidade de que órgãos reguladores promovam constantemente a avaliação do funcionamento e eficácia destes com vistas a identificar fatores facilitadores e dificultadores em sua implementação e funcionamento, uso de recursos físicos, humanos e financeiros, bem como o impacto do trabalho desenvolvido nos Centros de recursos quanto à prestação de serviços de apoio ao trabalho na escola regular.

Foi com estes objetivos que o MEC (Ministério da Educação e Ciência) de Portugal encomendou um estudo avaliativo da política de inclusão intitulado: Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com NEE: O caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. De autoria do CRPG (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia), o estudo avaliou o modelo de organização e financiamento dos CRI(Centro de Recursos para Inclusão), a Concepção, implementação e avaliação dos planos de ação e os recursos necessários/destinados ao funcionamento dos CRI. Ao final do estudo formatou se algumas conclusões sobre este trabalho prestado ao qual se procedeu a recomendações para cada item fundamental observado como registrado a seguir:

Os CRI são reconhecidos como um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva dos alunos com NEE, sendo valorizados como relevantes os resultados e os impactos da sua ação. (Portugal, DGE/MEC, 2015)

Reconhecendo o valor dos CRI como pilares para a implementação da educação inclusiva, o estudo avaliativo sugere as seguintes recomendações:

- Manter o modelo atual de recurso aos CRI para a prestação de apoios especializados;
- disponibilizar todos os apoios previstos no sistema a todos os alunos com NEE que deles precisem;
- deveria ser considerada a importância das intervenções indiretas de apoio aos profissionais das escolas e à comunidade;
- seria pertinente a existência de um plano de intervenção individualizado para cada aluno com NEE, articulando objetivos e estratégias entre os CRI e as escolas;

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

- manter o nível de incidência e de intensidade dos apoios ao longo dos ciclos educativos;
- que os relatórios de avaliação dos apoios prestados pelos CRI reflitam a articulação entre os resultados concretizados ao nível da funcionalidade, das aprendizagens e da interação dos alunos com os seus contextos.

As dinâmicas actuais de contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI poderão estar a afetar de forma significativa a operacionalização do modelo de educação inclusiva e os seus resultados. (Portugal, DGE/MEC, 2015)

Quanto às dinâmicas de contratualização seguem se as seguintes recomendações:

- Repensar o modo de contratualização e disponibilização dos apoios prestados pelos CRI;
- investir na articulação entre todos os intervenientes em torno do aluno apoiado;
- organizar os horários dos docentes permitindo a estreita comunicação entre estes e os técnicos dos CRI;
- garantir a estabilidade das equipas para a qualidade das articulações e o sucesso das intervenções;
- é de grande relevância um esforço acrescido de elaboração de orientações e respectiva observância acerca da utilização dos instrumentos de organização, planeamento e monitorização dos apoios e intervenções educativas pelos docentes e técnicos dos CRI, de forma ajustada e convergente, ultrapassando as limitações constadas a esse nível.

Os recursos humanos, físicos e financeiros afetos ao modelo de educação inclusiva não serão completamente adequados, afetando a ação dos CRI e dos próprios AE/E, bem como o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos com NEE. (Portugal, DGE/MEC, 2015)

Quanto aos recursos humanos, físicos e financeiros a avaliação recomenda:

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

- viabilizar a intervenção das diversas prestações técnicas especializadas previstas no modelo em conformidade com as necessidades previstas em cada plano de ação;
- disponibilizar espaços suficientes e com as necessidades adequadas em consonância com a disponibilização dos apoios especializados prestados pelos CRI;
- assegurar condições para a existência de um adequado nível de recursos e para a máxima rentabilização da eficácia e eficiência dos mesmos;

A temática da educação dos alunos com NEE está presente na estratégia dos AE/E, assumindo a intervenção dos CRI e dos AE/E o modelo biopsicossocial e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como seus referentes conceituais e metodológicos, todavia de forma ainda não consolidada e consistente. (Portugal, DGE/MEC, 2015).

- incluir nos documentos de orientação a questão da educação dos alunos com NEE como matéria de âmbito estratégico, em equilíbrio com as restantes preocupações das escolas, incluindo essas questões na perspectiva institucional;
- os apoios disponibilizados devem ser abrangentes, valorizando o potencial, a capacidade de aprendizagem dos alunos, apostando nos apoios que vão para além do âmbito terapêutico e reabilitativo.

O modelo de educação inclusiva é considerado um adquirido civilizacional inquestionável, como algo ajustado e absolutamente a manter. (Portugal, DGE/MEC, 2015)

Concluindo pela manutenção do modelo de educação inclusiva seguem-se as seguintes recomendações:

- preservar a manutenção dos princípios estruturantes do modelo de educação inclusiva, da responsabilidade das escolas regulares, complementadas com os apoios especializados de que necessitam;

- a educação inclusiva dos alunos com NEE deveria ser claramente assumida como um princípio fundamental da política educativa e uma das suas preocupações estratégicas;
- estabelecer parceria alargada e abrangente entre os diversos atores, havendo espaço para o contributo de todos nesse esforço de desenvolvimento;
- a organização de dinâmicas de partilha de experiências de práticas bem-sucedidas, inspirando e estimulando a sua disseminação, poderia ser uma alavanca importante para o desenvolvimento das práticas.

O estudo avaliativo sobre as políticas públicas reiterou ao modelo de implementação da inclusão a assertividade quanto a criação dos Centros de Recursos para a Inclusão, apontando alguns descaminhos e direcionamentos a serem realizados para a garantia de sucesso na continuidade do trabalho de atendimento às necessidades educativas especiais dos educandos. A apropriação deste resultado por parte dos gestores e educadores é de suma importância para que se possa proceder aos ajustes, alterações e confirmações de propostas de um trabalho inclusivo na educação.

#### **iv. A Qualidade na Escola Inclusiva**

De acordo com Rech, et al (2014), a educação brasileira recebe influências de organismos internacionais, e sofreu grandes mudanças ao longo das últimas décadas por ter aderido aos princípios e propostas, por exemplo, da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com base nesses documentos foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. (Rech, et al 2014, p.23)

Vários documentos produzidos em nível nacional dão suporte legal, suporte quanto a recursos financeiros para garantir o apoio necessário com equipamentos e meios de acessibilidade e suporte no âmbito pedagógico quanto à filosofia da inclusão, orientações metodológicas para a prática da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Essas orientações legais e pedagógicas permeiam todo o trabalho prático nas unidades escolares para o alcance dos objetivos e metas preconizados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva organizada em 2008 apresenta como objetivo para o trabalho de inclusão:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

É pertinente lembrar que o fato de a legislação estabelecer determinações e de existirem políticas públicas de inclusão que fundamentam e orientam o trabalho inclusivo, não culmina necessariamente na garantia da promoção de ações inclusivas na prática do trabalho. Tudo o que é proposto e está firmado em lei para a educação precisa ser conhecido e discutido para ser efetivado com qualidade. Para isso, é preciso que haja uma gestão que compreenda as questões políticas envolvidas, e para além destas as necessidades do público a quem atende e que deve participar dessa gestão.

Nesse sentido, Miranda (2009. *Cit in* Rech et al 2014) afirma que ações recentes do governo visam à transformação e desenvolvimento do sistema de ensino de forma que o mesmo seja inclusivo, e estão embasadas em debates que destacam a atenção a diversidade e o respeito às diferenças. (p. 25).

Ao sistema de ensino compete, então, formular políticas claras e decisivas em relação à inclusão, buscando aperfeiçoar os recursos da educação especial e da educação em geral para dotar as escolas de infraestrutura, equipamentos e recursos materiais e didático-pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento das atividades escolares. (MIRANDA, *Cit in* Rech et al 2014, p. 26)

De acordo com a autora o que se tem realizado até o momento ainda é insuficiente para que haja a efetivação da educação inclusiva de qualidade. É preciso

pensar nas condições existentes para colocar em prática o que está disposto nas políticas públicas, principalmente no que diz respeito à inclusão e ao papel da gestão para a efetivação delas, pois as escolas necessitam de profissionais qualificados além de recursos materiais e estruturais. (Rech et al,2014, p. 26)

A partir da afirmação da autora somos direcionados para a reflexão de que é preciso um caminhar estreito quanto às políticas públicas que ainda precisam evoluir muito, pois a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais só será concretizada mediante o cumprimento das leis efetivadas na prática, ou seja, na transformação da proposição em ação. Para que a prática da inclusão seja efetivada é necessário volver olhos para a construção do processo que envolve a ação da inclusão e dentre eles destacamos, a formação constante dos professores voltada para a realidade, a disponibilização de estrutura e equipamentos que viabilizam e promovem o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos e o envolvimento de todos os profissionais e familiares responsáveis pela inclusão quer seja, da gestão dos sistemas de ensino, da gestão escolar e famílias. Para isso, é imprescindível que se conheça a comunidade escolar e que todos trabalhem em prol da educação. Configura-se, portanto que é necessário que os agentes de inclusão saibam compreender ambas as partes e as necessidades de cada um, o que os alunos precisam para aprender e estar incluídos e o que os professores precisam para ensinar e incluir.

A preparação dos professores que vão lidar diretamente com os alunos e a responsabilidade de desenvolver ações em atendimento às necessidades específicas destes é de fundamental importância, pois é através do preparo dos professores que os alunos terão a oportunidade de vivenciar experiências educacionais estimuladoras do processo de aprendizagem. É grande o desafio da gestão articuladora dos fatores envolvidos na educação, em buscar caminhos para planejar e agir com a participação de todos os sujeitos envolvidos. Segundo Lück (2006. *Cit in Rech et al, 2014*):

É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos, etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas. (Luck 2006, *cit in* Rech et al, 2014, p.26)

Rech et al (2014) acrescenta que “o senso de responsabilidade e a necessidade de se colocar em prática aquilo que está previsto nas políticas públicas são fatores relevantes para que o processo de ensino tenha qualidade e para que a inclusão possa ser uma realidade”, para tanto os projetos governamentais e civis que são fundamentais para a inclusão, devem ser aplicados na prática e não somente nas esferas das proposições construídas pelas equipes gestoras. (Rech et al, 2014 p.28)

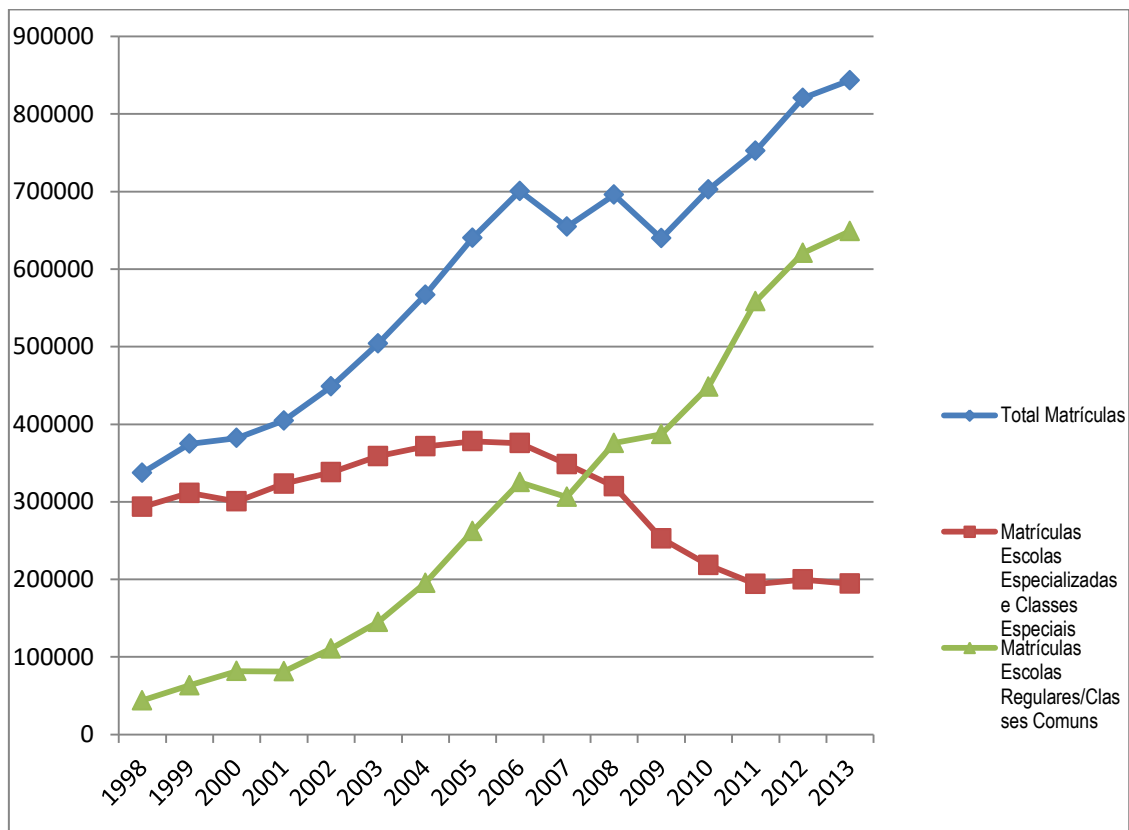
Considerando que as mudanças são uma realidade que envolve as relações sociais e que faz emergir mudanças de paradigmas, o movimento pela inclusão requer compreensão das diferenças o que contribui para uma sociedade que se reconfigura e procura olhar para o outro e respeitá-lo da forma como ele é, enxergando para além das limitações, as suas capacidades e o reconhecimento das potencialidades a serem desenvolvidas. Toda essa construção não é fácil, mas a partir dos passos para a mudança, que já se iniciou, é possível alçar novos voos e alcançar novos horizontes na concretização da inclusão.

Como prenunciado pela legislação e orientado por todos os componentes que direcionam as ações sócio-políticas e educacionais para a implementação de uma sociedade inclusiva, a prática da inclusão nas escolas deve ser avaliada no sentido de se planejar e ou corroborar com atitudes que estejam construindo caminhos de respeito ao indivíduo e que possam garantir uma educação inclusiva de qualidade, por isso o monitoramento das ações desde a matrícula de alunos, formação de professores, implantação de medidas e os resultados alcançados pelos alunos deve ser aferido e dialogado para se promover o avanço de todo o processo.

Quanto ao desempenho de ações educacionais na perspectiva da educação inclusiva é possível verificar que o movimento de acesso à escola em número de matrícula de alunos da educação especial vem se modificando ao longo dos anos em nível nacional. Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino

regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013, conforme demonstra o gráfico a seguir:

### Evolução das matrículas da Educação Especial entre 1998 e 2013

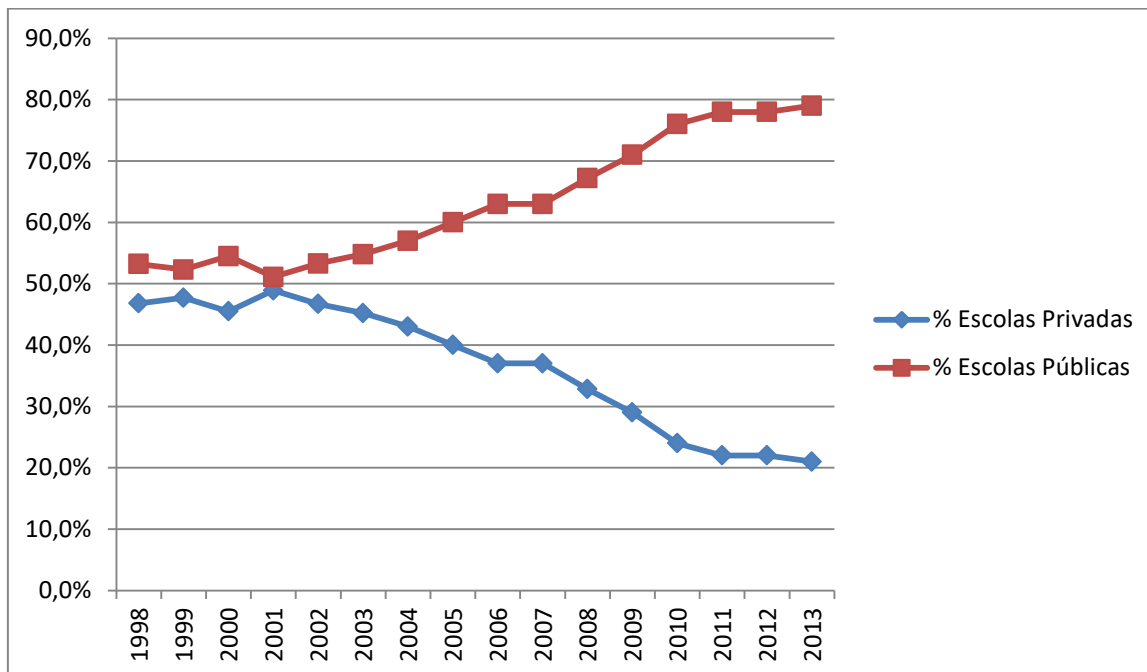


Fonte: IBGE Censo 2013

MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
Gráfico 1: Evolução das matrículas da Educação Especial entre 1998 e 2013.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013, conforme demonstra o gráfico 2 a seguir:

### Crescimento das matrículas da Educação Especial na escola pública



Fonte: IBGE Censo 2013

MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
Gráfico 2: Crescimento das matrículas da Educação Especial na escola pública.

Para além da efetivação da matrícula na instituição escolar, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como priori de seus objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado;

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(Brasil, 2008. p.14)

Para além do cumprimento das orientações da Política Nacional da Educação Especial, Miranda 2009(*Cit in* Baptista C.R e Jesus D. M. 2015/org), infere que:

As reformas educacionais empreendidas no âmbito dos sistemas de ensino objetivam promover, acima de tudo, uma mudança na própria concepção de educação e de escola, resignificando a práxis educativa conforme a orientação das novas propostas e paradigmas educacionais surgidos nas últimas duas décadas. Nesse sentido o debate sobre inclusão e exclusão, atenção à diversidade, respeito e valorização das diferenças equiparação de oportunidades embasam as ações do governo no desenvolvimento do sistema de ensino, com vistas à sua transformação num sistema educacional inclusivo. (Miranda, 2009, p.206)

Corroborando com a ideia de acompanhar e avaliar o processo de implementação das políticas públicas de inclusão vários autores vêm desenvolvendo pesquisas que objetivam a verificação de suas ações práticas com vistas à orientação de seus sistemas de ensino e profissionais da educação para o alcance do predisposto na legislação e no cumprimento ao direito do aluno em ser incluído quanto ao acesso à escolarização e progressão no desenvolvimento da aprendizagem. Dentre estes estudos destacamos uma pesquisa realizada em municípios-polo de São Paulo que teve como objetivo geral:

Identificar, de acordo com a percepção dos gestores da área da Educação Especial de cidades-pólo do Estado de São Paulo, quais as ações implementadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular – Ensino Fundamental. (Marins e Matsukura, 2009 p. 49)

As autoras da pesquisa Marins e Matsukura (2009) responsáveis pela referida pesquisa descrevem que a Escola Inclusiva materializa um espaço democrático de respeito à diversidade, se adaptando para receber sua demanda tanto no aspecto pedagógico, como sociocultural e vai orientando suas ações básicas para implementação

das propostas de educação inclusiva a partir das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação que instituiu leis, decretos e resoluções para as políticas públicas de inclusão.

Ainda conforme Marins e Matsukura (2009), o Governo Federal instituiu um Programa denominado “Educação Inclusiva: direito à diversidade” que, de acordo com as diretrizes governamentais priorizou o desenvolvimento de ações que pudessem garantir um amplo processo democrático, envolvendo os diferentes atores da esfera pública e também os gestores das escolas, os quais de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do município. A esfera pública implementa políticas educacionais orientadas pelo princípio da inclusão, em que os gestores das escolas se comprometam com a elaboração de projetos político-pedagógicos que valorizem o desenvolvimento profissional e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar de acordo com as orientações feitas pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Especial.

As discussões e garantias teóricas acerca das políticas internacionais e nacionais, bem como as diretrizes governamentais para a educação inclusiva são bastante consistentes. Mas é preciso também investigar a sua forma de implementação. Nesta perspectiva, fomentam-se iniciativas que buscam verificar como o aparato legal e as políticas públicas estão garantindo a efetivação das propostas inclusivas.

A inclusão, por se tratar de um programa de abrangência nacional envolvendo uma vasta extensão territorial, algumas dificuldades em sua efetivação são previsíveis como diferenças socioeconômicas, culturais e políticas de cada região e cidades, o que pode exercer influência na compreensão e possibilidades de execução das demandas do governo federal. Para tanto é reforçada a ideia de que o conhecimento da realidade, seus atores e fatores intervenientes em consonância com sua posição geográfica e sócio-cultural devem ser meticulosamente analisados.

O estudo em questão abrangeu a participação de seis municípios-polo do Estado de São Paulo, e o resultado revelou que nas cidades pesquisadas:

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

(...)verificam-se ações positivas quanto às garantias legais, ao acesso à escola e quanto à oferta de formação e capacitação continuada para os professores. Conferiu-se nestas ações o cumprimento, pelas seis cidades-pólo estudadas, dos direitos assegurados pela legislação relativos à garantia de matrículas no ensino regular. Os resultados encontrados revelaram também o atendimento dos critérios de acessibilidade e para a existência de outras formas de apoio técnico e especializado, como serviços de itinerância, compatíveis com as exigências das políticas inclusivas. Estes aspectos refletiram o compromisso dos gestores de cidades-pólo frente às recomendações governamentais voltadas para as políticas públicas em educação especial. (Marins e Matsukura, 2009, p.60)

Concomitantemente as autoras concluíram também:

- que o serviço ofertado pelas cidades-polo atinge ainda um pequeno número de atendimentos dos alunos com necessidades especiais no ensino fundamental;
- que embora as diretrizes estejam sendo atendidas, os recursos utilizados, como por exemplo, a oferta de capacitação, possam ainda não ser suficientes, no sentido do alcance do serviço de Educação Especial;
- há dissonância entre os critérios de caracterização da demanda absorvida pelo serviço de educação especial, que se justifica mediante as variações quanto à concepção da demanda da Educação Especial entre os diferentes gestores;
- e ainda a inexistência da identificação do número total dos alunos que compõem a demanda da Educação Especial em cada município-pólo nas Secretarias Municipais de Educação.

Como resultados deste estudo registrou-se apenas a articulação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Saúde, uma vez que nas ações para a Educação Especial poderiam também envolver, além desta, as Secretarias de Cidadania e Assistência Social, Secretaria de Transporte, Secretaria de Cultura, Secretaria de Obras, Secretaria de Esporte e Lazer e tantas outras.

Quanto aos aspectos dos resultados pedagógicos de aprendizagem alcançados pelos alunos em atendimento às suas necessidades especiais, foi percebido pelas autoras que:

Quanto ao aspecto da avaliação dos alunos da Educação Especial, os resultados demonstraram que foram utilizadas diferentes estratégias pedagógicas para este fim. Quatro cidades referenciaram avaliação em processos e resultados e duas especificaram sistema de avaliação conjunta entre professores do ensino regular e Educação Especial. Os critérios de avaliação têm como referência o desempenho do próprio aluno, ou seja, comparado com ele mesmo, confirmando as tendências atuais em educação. A Cidade 3 acrescentou ainda como critério de avaliação a comparação do desempenho do aluno reportado ao nível da série em que este está matriculado. Nenhuma das cidades mencionou sistema de avaliação pontual com atribuição de notas e/ou conceitos de avaliação. (Marins e Mtsukura, 2009, p.58)

Como análise final as autoras concluem que a reflexão sobre os resultados deste trabalho permite considerar que outros fatores, além das questões administrativas e pedagógicas, podem influenciar desfavoravelmente na extensão das ações da educação especial. Inclusive aí o aspecto político, como um fator passível de exercer tal influência e aponta-se dentre estas dificuldades a articulação entre as políticas municipais, estaduais e federais.

Ferreira (2006) (*Cit in* Marins e Matsukura, 2009) referenda e complementa:

Estas dificuldades se manifestam pelas carências de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas, de docentes capacitados. Remetendo-se às especificidades de cada governo, por intermédio dos resultados desta pesquisa pode-se hipotetizar, em relação do número de usuários da Educação Especial, a tímida articulação entre as secretarias de uma mesma administração, também observada na interação entre a esfera municipal e a estadual. (Ferreira, 2006. *Cit in* Marins e Matsukura, 2009. p. 61)

Transcorrendo sobre a análise da qualidade inclusiva da escola, destacamos outra pesquisa que se imbuíu do objetivo de avaliar as representações de uma comunidade educativa de uma escola situada em Alenquer (Lisboa) frequentada por um aluno com síndrome de Asperger. A investigação realizada pelas autoras Carita e Carvalho (2016) tratou de pesquisar o processo de inclusão do aluno com Síndrome de

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Asperger no que tange aos seguintes aspectos: sentimento de pertença à escola pela comunidade escolar; gestão e organização das aprendizagens, mobilização inclusiva de recursos pedagógicos; os recursos humanos para inclusão e recursos materiais e financeiros para utilização na inclusão.

Carita e Carvalho (2015) atentam para a questão normativa e prática quando referenciam que:

Os normativos, embora valiosos, não bastam para que a escola se torne efetivamente inclusiva. Importa que, cumulativamente, sejam asseguradas condições de inclusão, nos diversos níveis de responsabilidade dos sistemas educativo e social. As escolas são um dos elos desta cadeia de responsabilidades. (Carita e Carvalho, 2016 p.109)

As autoras caracterizam a escola pesquisada e apontam alguns fatores que podem facilitar ou desencadear entraves no processo de inclusão:

(...) o facto de ser uma escola pequena e localizada num ambiente rural “onde todos se conhecem, as famílias conhecem-se, há uma certa familiaridade e comunidade que os favorece também a nível do desenvolvimento pessoal e social”. Por outro lado, observa que a pequena dimensão da escola e da localidade também funcionam como um obstáculo à inclusão: ao não disponibilizarem as respostas sociais necessárias limitam o acesso dos que têm menos recursos económicos a respostas que só se encontram fora da zona de residência. Também o clima de coesão da escola, associado ao facto de se tratar de uma escola “em que as estruturas e funcionalidades já existem há imenso tempo, em que as coisas já estão mais ou menos enraizadas” poderão funcionar como barreiras à inclusão, dificultando a introdução de mudanças necessárias. (Carita e Carvalho, 2016 p.115)

Participaram no estudo 48 alunos do 3º ciclo, uma turma de 7º ano, uma de 8º ano e uma turma de 9º ano em que o aluno com Síndrome de Asperger estudava; professores que o acompanhavam; a diretora de turma e a sua mãe, que era assistente operacional na escola.

Ao final da pesquisa as autoras constataram os seguintes resultados:

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

- a representação predominante dos participantes contempla um juízo favorável sobre a qualidade acolhedora, inclusiva da instância a que se reporta a respetiva resposta ou discurso, não obstante os constrangimentos;
- sobre gestão e organização das aprendizagens, os adultos reconheceram a disponibilidade efetiva dos professores para efetuarem as adequações e adaptações curriculares que se apresentam necessárias, bem como para ajudar os alunos dentro ou fora da aula;
- alunos e adultos mostram-se satisfeitos com as práticas de gestão e organização das aprendizagens, inferindo-se uma representação positiva das mesmas. Porém, os discursos dos adultos são pouco informativos sobre a organização social das aprendizagens;
- os docentes e a psicóloga valorizaram especialmente o número e o envolvimento dos recursos humanos da escola, referindo, em particular, a equipa de Educação Especial como um dos mais importantes fatores de inclusão;
- a Diretora de Turma sublinha a necessidade de formação de todo o pessoal, que, segundo ela, “nunca é dada”, se bem que uma leitura tão radical não seja partilhada pelos restantes;
- embora não reconhecido como contexto de formação, é atribuída à equipa de Educação Especial um papel positivo na informação aos docentes sobre os casos e na colaboração no desenho das intervenções, ações que podemos enquadrar num contexto de formação informal partilhada;
- sobre os recursos materiais alguns pesquisados inferem que há escassez de verbas para a aquisição ou atualização dos mesmos (meios informáticos, materiais perecíveis, apoio a visitas de estudo, etc.). Mesmo assim, todos apontam que a escola dispõe de recursos, devido, quer à competente gestão da direção, quer à iniciativa e contribuição dos professores que, por vezes, apostam na mobilização de toda a comunidade;

- quanto à mobilização dos recursos humanos para o desenvolvimento inclusivo do currículo, os adultos salientam, embora com pouco detalhe, o papel destacado de todos os membros da comunidade educativa nas práticas de inclusão, o seu envolvimento e dedicação, bem como de parceiros externos, cuja colaboração permite suprir recursos de que a escola não dispõe.

Concluindo, Carita e Carvalho (2016) relatam que:

(...) a escola é mais vista como inclusiva do que como excludente pela maioria dos alunos e adultos participantes. Tal conclusão assenta nas evidências obtidas sobre os indicadores considerados: qualidade inclusiva da cultura escolar, evidenciada no sentido de pertença a uma comunidade hospitaleira, e das práticas pedagógicas e psicopedagógicas. (Carita e Carvalho, 2016 p. 122)

Embora destacando a limitação da pesquisa realizada em uma só escola e com poucos participantes, como objeto de intervenção e contribuição do estudo, as autoras destacam algumas recomendações:

(...) três recomendações para o reforço da qualidade inclusiva da escola, particularmente quando confrontada com as necessidades de alunos com SA: (i) planeamento da ação psicopedagógica no domínio do desenvolvimento da capacitação social dos alunos com SA, conciliando a oferta de um ambiente amigável e modelador, com a aplicação de programas estruturados e experimentados de competências sociais, com base na cooperação entre a equipa docente, a de educação especial e o serviço de psicologia, cuja presença se deseja mais expressiva; (ii) trabalho continuado de sensibilização de todos os alunos às diferenças e de formação cidadã no campo dos direitos humanos, com base em estratégias cooperativas de aprendizagem e lazer; (iii) reforço contínuo da formação de todos os envolvidos no processo educativo, no sentido do seu empoderamento profissional, valorizando-se estratégias de supervisão e aprendizagem cooperativa em contexto. (Carita e Carvalho, 2016 p.124)

Martins (*Cit in* Baptista e Jesus - org. 2015) nos relata que:

(...) apesar dos esforços feitos, em nível internacional (...) muito ainda existe para ser construído para que a educação ministrada se torne efetivamente inclusiva. Em outras palavras, muito ainda existe para ser empreendido para que a proposta de “abertura da escola para todos” extrapole a mera inserção física dos alunos no ambiente da classe

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

regular, proporcionando-lhes condições para o aprendizado de conhecimentos, de técnicas, de linguagens, para a utilização de recursos adequados às suas necessidades e para a sua socialização.

A qualidade da educação inclusiva requer de todos os envolvidos um olhar constante e que possibilite a leitura e replanejamento de ações em atendimento à realidade das unidades escolares e em atendimento às necessidades educativas especiais dos educandos, mais que propor é preciso que os gestores educacionais viabilizem condições físicas, materiais e de formação para os educadores para que os mesmos possam munidos de conhecimento e recursos, ampliar o trabalho inclusivo que gera sucesso no acolhimento e desenvolvimento de potencialidades aos alunos.

### **III. ESTUDO EMPÍRICO**

#### **1. Contextualização e Participantes**

##### **i. A inclusão no município de Betim**

O município de Betim, situado na região sudeste do Brasil é um município com cerca de 420.000 habitantes e possui atualmente 69 escolas municipais para educação de alunos do Ensino Fundamental da Educação Básica, compreendendo o atendimento aos alunos na faixa etária entre 6 a 14 anos, sendo que o número de alunos dos anos iniciais do EF (6 a 10 anos) é aproximadamente de 22.920 alunos e o número de alunos dos anos finais do EF (11 a 14 anos) é cerca de 16.880 alunos. As escolas da rede municipal de ensino contam com a disponibilidade dos seguintes profissionais da educação: professores, pedagogos, diretores, agentes de serviços escolares, técnicos de biblioteca e secretaria, atendentes de apoio pedagógicos e professores de AEE para as escolas que possuem SRM.

Quanto ao processo de inclusão estabelecido no município de Betim há coerência no que tange à legislação brasileira. Enquanto política pública o município vem ao longo dos anos formatando seus pressupostos para constituição e cumprimento de todas as exigências legais e assertivamente inaugurou em 1994 o CRAEI- RV Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva- Rômulo Veneroso. O centro foi fundado em observância da necessidade de atendimento aos alunos com surdez e cegueira, porém logo expandiu sua ação e veio a se constituir como um programa, vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para desenvolvimento de ações educativas complementares/suplementares à educação regular, atuando junto aos alunos com deficiência intelectual, física, com surdez, baixa visão e cegueira, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Secretaria Municipal de Educação de Betim publica anualmente uma resolução em que estabelece normas para a organização do Ensino Fundamental e do quadro de pessoal e funcional das escolas municipais. Na Resolução 006 de 9/2/17 estabelece no TÍTULO X Art. 103 que as normas para a organização da educação inclusiva no município serão norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), a Política Nacional de Educação Especial na

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

perspectiva da Educação inclusiva, Resoluções, Pareceres e Notas Técnicas que instituem a organização do sistema de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Ressalta ainda em seu Art. 104 que é de competência do CRAEI – RV fomentar, implementar e gerir os processos educacionais inclusivos na Rede Municipal de Educação de Betim. (Resolução municipal 006 de 9/2//17)

Em seu Art. 105 a Resolução municipal 006/17 relata que a proposta de educação inclusiva no município de Betim visa à otimização da política e práticas inclusivas na rede municipal de ensino e determina em seu parágrafo único que:

Caberá a composição de uma equipe multidisciplinar que esteja à frente das discussões, elaboração e implementação de políticas públicas e da valorização de dispositivos de atendimento conforme a demanda dos alunos/ escolas da Rede Municipal de Betim (Escolas e Centros infantis). (Parágrafo único, Art. 105 – Resolução 006/17)

Quanto à Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva a mesma resolução traz em seu Art. 107 o objetivo da proposta da educação especial que é o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando as unidades escolares na garantia do acesso, participação, a aprendizagem e a continuidade aos mais elevados níveis de ensino a todos os alunos. Como competência do município de Betim no que tange à Educação Especial, a Resolução 006/17 elenca as seguintes ações:

- I- ofertar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas e centros infantis que dispõem deste serviço e no CRAEI;
- II avaliar os alunos e identificar o público de atendimento, conforme previsto na Nota Técnica nº 04 de 23/1/14;
- III- avaliar a necessidade do aluno de ter um Atendente de Apoio Pedagógico, encaminhando demanda de viabilização deste profissional ao serviço de Recursos Humanos da SEMED;
- IV- formar os professores que atuam no AEE;
- V-Formar os profissionais da educação (professores, diretores, pedagogos, técnicos, agentes de serviços escolares, atendentes de apoio pedagógico) para o trabalho junto aos alunos da educação especial;
- VI- promover a participação da família e a articulação intersetorial, visando a otimização do processo de desenvolvimento dos alunos da educação especial;

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

VII- identificar e encaminhar demandas de acessibilidade arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, transporte, na comunicação e informação, promovendo a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas inclusivas.

VIII- ofertar o atendimento clínico especializado (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, equoterapia) para os alunos da educação especial, visando a parceria com o AEE e sucesso educacional dos mesmos. (Resolução 006/17 – Art. 108)

Com o advento da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares, que hoje somam o total de 49 escolas de ensino fundamental beneficiadas, o CRAEI assumiu então a formação dos professores de AEE, acompanhamento a todo o processo de organização e montagem das SRM, construção, em parceria com os professores de AEE, dos planos de desenvolvimento para os alunos atendidos nas SRM em contra turno e monitoramento, em parceria com os profissionais das escolas, do desenvolvimento dos alunos público do AEE. Atualmente o CRAEI é responsável pelo encaminhamento dos Atendentes de Apoio Pedagógico (AAP) para os alunos, de acordo com avaliação após solicitação da escola.

Também em cumprimento à legislação em 2013, o município de Betim instituiu o cargo de Atendente de Apoio Pedagógico que é atualmente ocupado por pessoas em formação ou com nível superior completo das diversas áreas como, fisioterapia, pedagogia, enfermagem, terapeutas ocupacionais, que fazem o trabalho de apoio diretamente com os alunos, cujo perfil, demanda assistência direta em atendimento à sua necessidade especial. Para tanto os critérios para o encaminhamento desses técnicos de apoio é orientado pela Nota Técnica MEC-SEE nº 19/2010:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para o atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

De acordo com a mesma Nota Técnica o profissional de apoio não tem a atribuição de desenvolver atividades educacionais diferenciadas para o aluno alvo da educação especial e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno devendo, portanto atuar em parceria com o professor da sala regular e com o professor da SRM. A

SEMED sinaliza ainda que também seja observada a Nota Técnica 04 de 23/01/14 que trata da orientação sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência.

Conforme legislação municipal a formatação das políticas públicas no atendimento aos alunos da educação especial no município de Betim, tem se apresentado em conformidade com as orientações em nível nacional respeitando os pressupostos para a construção de ações que venham a garantir o atendimento educacional na perspectiva da educação inclusiva aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É, portanto objeto de estudo deste trabalho analisar a conformidade da prática efetiva do trabalho inclusivo na rede municipal de Betim com a legislação vigente em nível nacional e municipal.

#### **i. População alvo e participantes.**

Foram inquiridos professores que trabalham nas escolas municipais do município de Betim distintos entre: professores das turmas regulares de ensino agrupados em dois segmentos quais sejam: professores de 1º ao 5º ano e professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e também os professores do atendimento educacional especializado que trabalham em salas de recursos multifuncionais.

A seleção das escolas de onde os professores foram pesquisados foi realizada em consideração a diferentes localizações geográficas e caracterização do público de alunos atendidos garantindo maior diversidade no objeto da pesquisa que pode incidir em diferentes realidades/facilidades ou dificuldades no atendimento aos alunos da educação especial. Para tanto foram selecionadas as seguintes escolas:

*Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Betim pesquisadas*

Escola	Região	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF
E. M. Clóvis Salgado	Centro	1º turno	2º turno
E.M. Antônio D'Assis Martins	Centro	2º turno	1º turno
E.M. Edir Terezinha de Almeida Fagundes	PTB	1º turno	2º turno
E.M. Adelina Mesquita Januzzi	PTB	2º turno	1º turno
E.M. Frei Edgard Groot	Citrolândia	1º e 2º turno	X

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

E.M. Vereador Rafael Barbizan	Citrolândia	x	1º e 2º turno
E.M. Maria Aracélia Alves	Alterosas	2º turno	1º turno
E.M. Edméia Duarte de Oliveira Braga	Alterosas	2º turno	1º turno
E.M. João Batista Machado Brito	Alterosas	1º turno	2º turno
E.M. Rita Maria Silva – Tia Ritinha	Imbiruçu	1º turno	2º turno

Tabela 1: Escolas pesquisadas em Betim

A população (universo) sobre o qual incide esse estudo é constituída por docentes dos dois ciclos do ensino fundamental e também por professores do Atendimento Educacional Especializado, todos esses professores da educação básica.

Participaram da pesquisa o total de 191 docentes dos quais 22,5% se encontra na faixa etária acima dos 50 anos, 41,9% com idade entre 41 e 50 anos, 26,7% têm entre 31 e 40 anos e apenas 8,9% possui menos de trinta anos de idade. Observando-se o gráfico 3 concluímos, portanto que a maioria dos inquiridos possui mais de 41 anos.

Idade		
Idade	Frequência	Porcentagem
< 30	17	8,9
31 a 40	51	26,7
41 a 50	80	41,9
> 50	43	22,5
Total	191	100,0

Tabela 2: Idade dos participantes

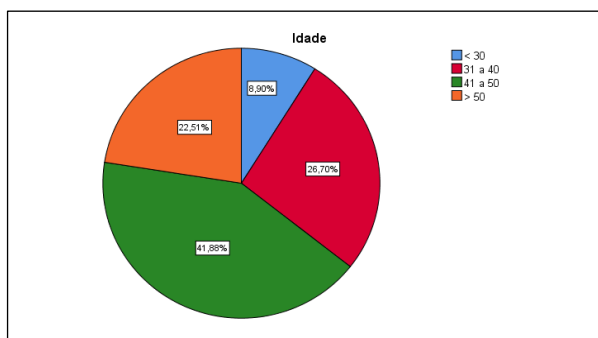


Gráfico 3: idade dos participantes

Os participantes são em maioria do gênero feminino contando com a participação de 85,3% de mulheres-professoras e apenas 14,7% de homens-professores conforme nos apresenta o gráfico 4:

Gênero		
Gênero	Frequência	Porcentagem
Masculino	28	14,7
Feminino	163	85,3
Total	191	100,0

Tabela 3: Gênero dos participantes

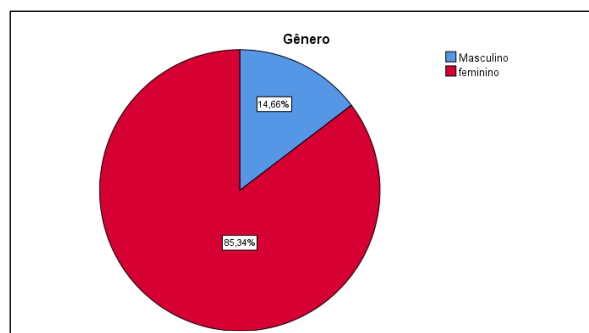


Gráfico 4: Gênero dos participantes

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Dentre os 191 inquiridos, 179 são docentes de turmas regulares do ensino fundamental, o que representa 93,7%, enquanto 12 professores lecionam em salas de recursos multifuncionais em atendimento ao público da educação especial, o que está representado na tabela 4 (gráfico: 5) por 6,3% dos inquiridos.

<b>Cargo em exercício do professor</b>		
Exercício	Frequência	Porcentagem
Turma Regular	179	93,7
AEE	12	6,3
Total	191	100,0

Tabela 4: Cargo em exercício do professor



Gráfico 5: Cargo em exercício do professor

Dos professores que participaram do questionário 55% lecionam para os alunos do 1º ao 5º ano (1º segmento do Ensino fundamental da Educação Básica) e 41,4% dos participantes são docentes no 2º segmento do Ensino Fundamental em que lecionam para alunos do 6º ao 9º ano. Ainda de acordo com a tabela 5: 3,7% dos participantes lecionam nos dois segmentos do ensino fundamental.

**Nível de Ensino**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1º ao 5º ano	105	55,0	55,0	55,0
6º ao 9º ano	79	41,4	41,4	96,3
Ambos	7	3,7	3,7	100,0
Total	191	100,0	100,0	

Tabela 5: Nível de ensino dos professores inquiridos

Quanto à experiência dos professores inquiridos em docência no Ensino Fundamental destacamos que o grupo se divide da seguinte forma de acordo com a aferição apresentada no gráfico 6: 5,2% possuem mais de 30 anos de docência no Ensino Fundamental, 36,6% dos inquiridos possuem de 20 a 30 anos de experiência, 25,1% dos pesquisados possuem entre 11 e 20 anos de docência no Ensino Fundamental, 23% possuem entre 4 e 10 anos e 9,9% possuem menos de 3 anos de experiência lecionando para alunos do Ensino Fundamental. De acordo com a tabela 6 é

possível destacar que dos 191 participantes, 128, ou seja, a maioria possui mais de 11 anos de experiência em docência no Ensino Fundamental.

Anos de docência Ensino Fund.		
Anos	Frequência	Porcentagem
< 3	19	9,9
4 a 10	44	23,0
11 a 20	48	25,1
21 a 30	70	36,6
> 30	10	5,2
Total	191	100,0

Tabela 6: Anos de docência no EF

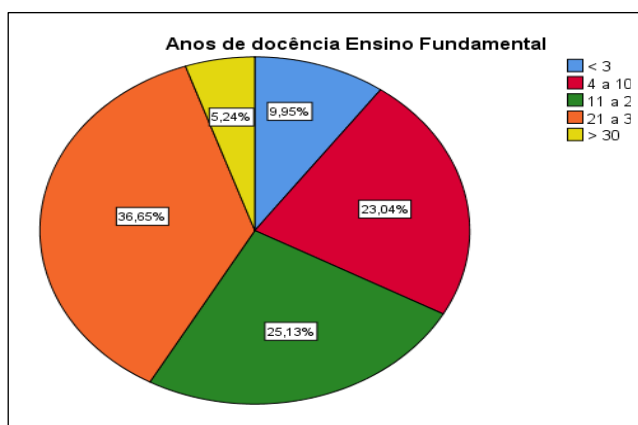


Gráfico 6: Anos de docência no Ensino Fundamental

A pesquisa foi proposta entre os docentes de escolas nas diversas regiões geográficas do município de Betim com o objetivo de traçar um perfil que contemplasse o atendimento a diferentes públicos, mas como a adesão era voluntária, o resultado em participação na pesquisa foi ao final apresentado como demonstrado no gráfico 7, na seguinte ordem: 34,03% são de escolas da região Alterosas, 22,51% de escolas da região Citrolândia, 17,28% docentes de escolas da região Centro, 14,65% de escolas da região PTB, 5,76% escolas da região Imbiruçu, 4,71% escolas da região Norte e igualmente 0,52% para docentes das escolas das regiões Terezópolis e Vianópolis.

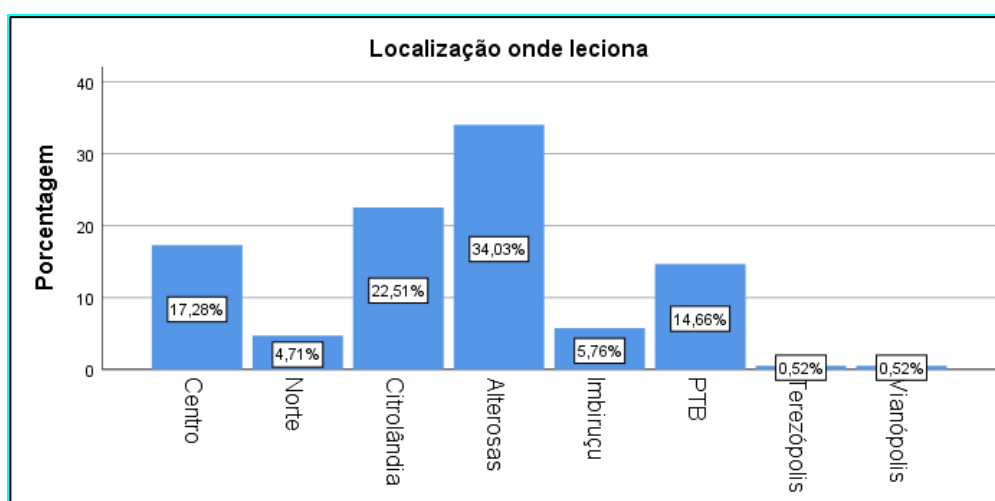


Gráfico 7: Localização onde os professores inquiridos lecionam

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

De acordo com a tabela 7: 63,9% dos inquiridos, ou seja, a maioria não possui experiência em direção ou coordenação pedagógica, enquanto 36,1% dos docentes já participaram de cargos ou funções como gestores administrativos ou pedagógicos nas escolas.

**Experiência em direção ou coordenação pedagógica**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
NÃO	122	63,9	63,9	63,9
SIM	69	36,1	36,1	100,0
Total	191	100,0	100,0	

Tabela 7: Experiência dos inquiridos em direção ou coordenação pedagógica

Em observância ao gráfico 8, constatamos que dentre os inquiridos a maioria representada por 61,8% possui Pós-Graduação Latu Sensu como seu maior nível de formação, 34% possui o Ensino Superior completo e apenas 4,2% dos inquiridos possuem o Mestrado.

**Grau de Habilitação**

Grau	Frequência	Porcentagem
Ensino Superior	65	34,0
Pós-graduação Latu Sensu	118	61,8
Mestrado	8	4,2
Total	191	100,0

Tabela 8: Grau de habilitação dos professores

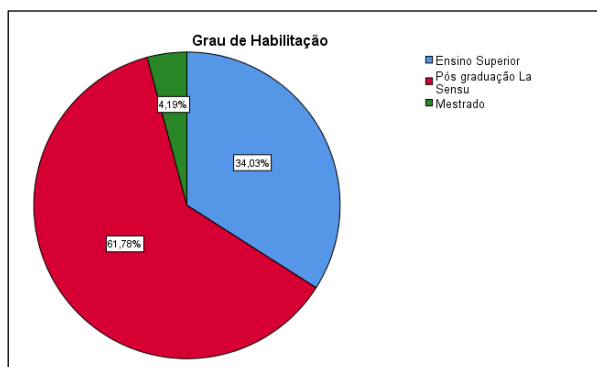


Gráfico 8: Grau de habilitação dos professores

De acordo com o resultado apresentado na tabela 9 e gráfico 9, os professores inquiridos já formaram, ou seja, terminaram seus estudos em nível superior: 2,1% há mais de 30 anos, 16,8% já possuem entre 21 e 30 anos de formação no ensino superior, 26,7% formaram entre 11 e 20 anos, 49,7% terminaram os estudos no ensino superior entre 4 e 10 anos e apenas 4,7% têm menos de 3 anos de formados em sua graduação de nível superior. Conclui-se, portanto que a maioria dos docentes inquiridos finalizou seus estudos de graduação superior entre 4 e 20 anos atrás.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**Anos de formação Ensino Superior**

Anos	Frequência	Porcentagem
< 3	9	4,7
4 a 10	95	49,7
11 a 20	51	26,7
21 a 30	32	16,8
> 30	4	2,1
Total	191	100,0

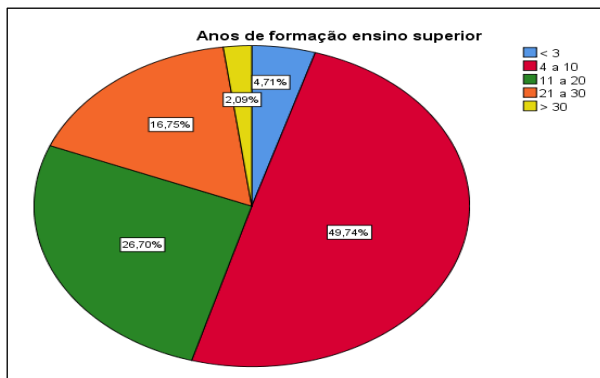


Tabela 9: Tempo de formação Ensino superior

Gráfico 9: Tempo de formação Ensino superior

Durante a graduação dos professores inquiridos no Ensino Superior é possível constatar que 27,2% tiveram disciplinas referentes ao Atendimento Educacional Especializado e a maioria 72,8% dos docentes afirmaram em suas respostas que a disciplina de AEE não foi oferecida em seus cursos de graduação superior.

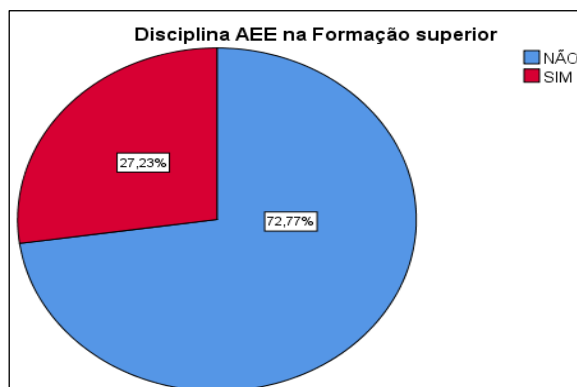


Gráfico 10: Disciplina de AEE na formação superior

Dentre os inquiridos apenas 52 professores afirmaram que tiveram disciplinas de AEE em sua graduação superior e estes relacionam as seguintes disciplinas: Educação Inclusiva aparece em 1º lugar com 14,6%, seguida pela disciplina de Libras com 7,3%, Psicologia da Educação aparece com 4,2% e por fim as disciplinas de TDAH e Braille são indicadas por não mais que 0,5% dos professores.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Nome disciplina AEE		
Disciplinas	Frequência	Porcentagem
Libras	14	7,3
TDAH	1	,5
Braille	1	,5
Educação Inclusiva	28	14,6
Psicologia da Educação	8	4,2
Total	52	27,2
Sem disciplina AEE	139	72,8
Total	191	100,0

Tabela 10: Nome da disciplina de AEE na formação superior

De acordo com o gráfico 11, a qualidade de formação em AEE foi avaliada pelos docentes como: 75% relataram como Insuficiente, 10,4% registraram como Suficiente, 6,25% avaliaram como Muito Suficiente, 6,25% também avaliaram como Excelente e 2,08% apontaram como Muito Boa. Mediante o resultado da avaliação pelos inquiridos é possível direcionar que estes sinalizam a necessidade de mais formação sobre o AEE.

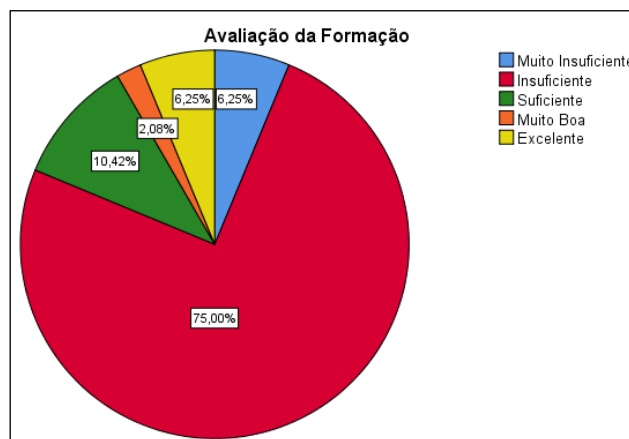


Gráfico 11: Avaliação da formação superior em AEE

Quanto à participação dos inquiridos em formação contínua relacionada com intervenções pedagógicas com alunos com necessidades educativas especiais, o resultado da pesquisa apresentada no gráfico 12 nos mostra que a maioria dos docentes inquiridos, ou seja, 65,45% não participaram de nenhuma formação contínua sobre o tema e 34,55% já participaram de alguma formação.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

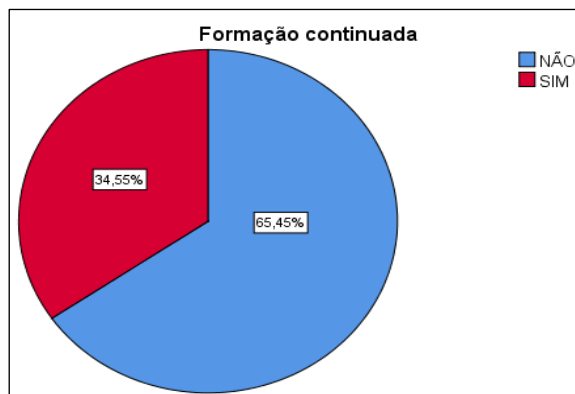


Gráfico 12: Formação continuada em Educação Especial

De acordo com os 69 participantes de formação contínua sobre o AEE, foram relacionados os cursos nas áreas apresentadas na tabela 11 como: Libras, TDAH, TEA, Educação Inclusiva, Síndrome de Down, Psicopedagogia, Múltiplas deficiências, e Tecnologia Assistiva, porém o destaque maior em participação ficou com Educação Inclusiva com 55% dos participantes, seguido de Libras e Múltiplas deficiências, as outras áreas tiveram participação pouco expressiva, conforme destacado na tabela 11 e gráfico13.

Área da Formação Continuada			
Área	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Libras	14	7,3	20,3
TDAH	1	,5	1,4
TEA	1	,5	1,4
Educação Inclusiva	38	19,9	55,1
Síndrome de Down	2	1,0	2,9
Psicopedagogia	3	1,6	4,3
Múltiplas deficiências	8	4,2	11,6
Tecnologia Assistiva	2	1,0	2,9
Total	69	36,1	100,0
Sem Formação C.	122	63,9	
Total	191	100,0	

Tabela 11: Área da formação continuada em AEE

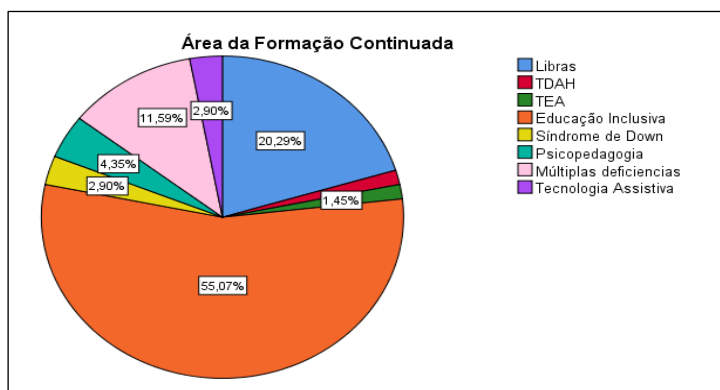


Gráfico 13: Área da formação contínua em AEE

Quanto a essas formações contínuas sobre o AEE, podemos conferir no gráfico 14 que os inquiridos avaliam os cursos da seguinte forma: 39,71% disseram ter sido Insuficiente, 23,53% apontaram como Suficiente, 27,94% avaliaram como Muito Bons e 8,82% registraram que a formação foi Excelente.

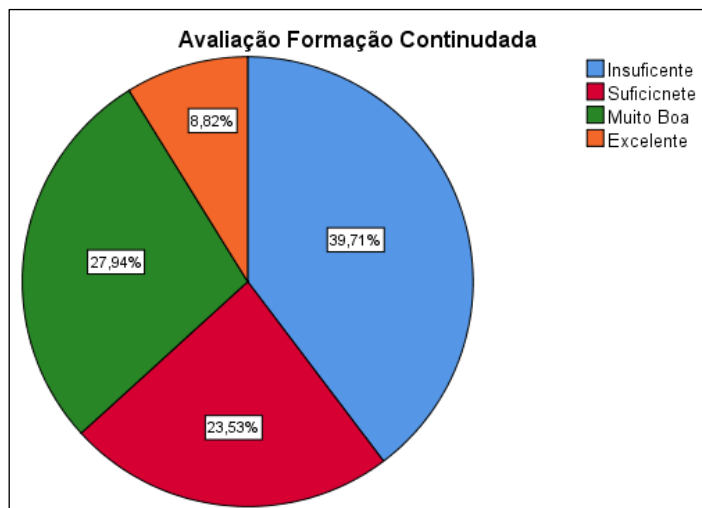


Gráfico 14: Avaliação da formação continuada

Quanto ao número de horas dedicado à formação continuada sobre intervenções pedagógicas com alunos com necessidades educativas especiais, o gráfico 15 nos mostra que 54,41% dos participantes nessas formações a fizeram em mais de 75h, 27,94% fizeram formações de até 25h, 13,2% participaram de formações entre 26h e 50h e 4,41% participaram de formações entre 51h e 75h.

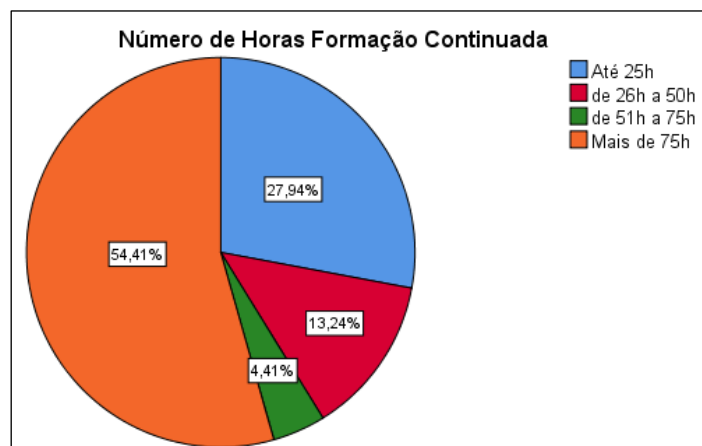


Gráfico 15: Número de horas de formação contínua

Quanto à formação especializada em Educação Especial, o gráfico 16 revela que apenas 10,47% dos inquiridos fizeram essa formação específica totalizando o número de 20 docentes, e dentre esses 75% fizeram sua formação com domínio cognitivo e motor totalizando o número de 15 professores e 25%, ou seja, 5 docentes fizeram sua formação específica no domínio da Comunicação e Linguagem conforme exposto no gráfico 17. Este resultado nos remete a um investimento, disponibilidade ou procura maior pela formação especializada do domínio Cognitivo e Motor.

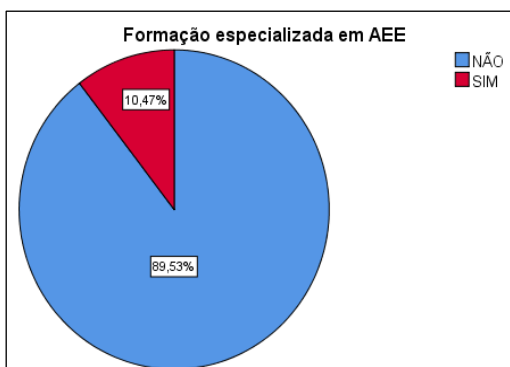


Gráfico 16: Formação especializada em AEE

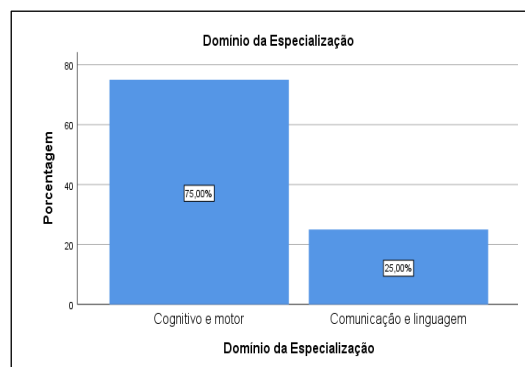


Gráfico 17: Domínio da especialização em AEE

De acordo com a aferição dos questionários, a caracterização dos professores inquiridos se formata com o seguinte perfil: a maioria com idade acima de 41 anos e do gênero feminino, lecionando nas turmas regulares do Ensino Fundamental em que 55% lecionam para alunos do 1º ao 5º ano e 41% para alunos do 6º ao 9º ano.

A maioria possui mais de 11 anos de experiência como professores do Ensino Fundamental e poucos possuem experiência em direção escolar ou coordenação pedagógica. Quanto à formação acadêmica, a maioria dos professores possui Pós-graduação *Latu Sensu* como maior nível de formação e apenas 4,2% possui Pós-graduação *Stricto Sensu* no caso apenas o Mestrado, sendo que a maioria encerrou seus estudos em nível superior entre 4 e 20 anos e a maior parte relatou não ter tido em sua formação superior nenhuma disciplina sobre Atendimento Educacional Especializado, para além os professores que tiveram alguma disciplina de AEE em sua graduação avaliam o conteúdo como Insuficiente. Importante ressaltar que a maioria dos professores não participou de formação contínua sobre intervenções pedagógicas destinadas ao trabalho com alunos da Educação Especial, os poucos que participaram deste tipo de formação contínua a fizeram com os temas: Educação Inclusiva e Libras. Apenas 10,47% dos inquiridos fizeram cursos de especialização em Educação Especial.

## **2. Metodologia e estrutura da investigação**

### **i. Objetivo da pesquisa**

A presente investigação procurou alcançar o seguinte objetivo: Analisar a percepção dos professores, mediante suas propostas práticas desenvolvidas nas escolas municipais de Betim no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, relacionando-as às diretrizes propostas na legislação para a inclusão. Em que especificamente foi proposto, por conseguinte:

- Identificar os fatores que interferem na postura dos professores face ao trabalho pedagógico que distanciam sua prática das orientações legais para a inclusão dos alunos com NEE.
- Identificar fatores e atitudes no trabalho dos professores que corroboram as orientações e pressupostos teóricos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade.

### **ii. Pergunta de Partida**

O diagnóstico da situação foi norteado pela seguinte pergunta: Segundo a percepção dos professores, que fatores interferem na prática do trabalho pedagógico que a distancia ou aproxima dos pressupostos teóricos da legislação que institui normas e orientações para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

### **iii. Hipóteses de investigação**

“Hipóteses: São preposições conjecturais possíveis, lógicas e dedutivas, do que se pode esperar como resposta ao problema”. Sousa (2005. p.50). Tais hipóteses são estabelecidas com base na revisão da literatura e nas percepções e visão crítica do investigador.

Para tanto se buscou confirmar ou infirmar as seguintes hipóteses:

**H1-** Os professores mostram atitudes diversificadas perante a *Inclusão* escolar de alunos com NEE.

**H2-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Benefícios da Inclusão* de alunos com NEE nas escolas regulares.

**H3-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Condições de Sucesso da Inclusão* de alunos com NEE nas escolas regulares.

**H4-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Comportamento dos Alunos com NEE* nas escolas regulares.

**H5-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *O impacto negativo da Inclusão* dos alunos com NEE nas escolas regulares.

**H6-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Fatores facilitadores e bloqueadores da Inclusão* dos alunos com NEE nas escolas regulares.

#### **iv. Estratégia metodológica**

Por se tratar de uma pesquisa com fins a diagnosticar o contexto educacional de um determinado espaço demarcado, o desenho do estudo é de tipo exploratório, descritivo, na perspectiva da investigação quantitativa, com o uso de questionário como instrumento que visa inquirir professores que lecionam nas escolas municipais de Betim acerca de avaliar suas percepções sobre a temática em causa.

O caráter exploratório se fundamenta enquanto escolha e estratégia metodológica, pois visa diagnosticar o contexto de estudo. Segundo Severino (2016, p.132) a finalidade deste tipo de pesquisa visa apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

A investigação quantitativa visa objetivar os dados recolhidos com questionários pré-estabelecidos tendo como ponto de partida, encontrar uma regularidade no qual possa comprovar o objetivo estabelecido previamente no projeto de investigação. Para Charoux (2006, p.38), “a pesquisa quantitativa é o tipo de pesquisa que se apoia em medidas e cálculos mensurativos. Ela trabalha com visão mais focada na extensão da amostra ou número de informantes”.

## **v. Instrumentos**

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.69). “A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão”. Portanto para a recolha dos dados da investigação foram usados questionários de resposta fechada e três respostas abertas que demonstraram a percepção dos professores acerca dos fatores dificultadores e facilitadores da inclusão.

O questionário segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.70), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.”

Como instrumento ministrado na pesquisa foi utilizado e adaptado o questionário da tese de doutoramento de Coelho, M. de F. P. dos S. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. A 1.<sup>a</sup> parte inclui questões para recolha de informação sobre algumas características do perfil dos docentes. A 2.<sup>a</sup> parte inclui uma escala construída e validada para Portugal por Vaz, J. (2005) designada por AFI (atitudes face à inclusão), razão pela qual se considerou desnecessário construir e validar uma nova escala. A escala AFI é composta por 27 itens. Os itens foram agrupados em várias dimensões segundo o seu autor (Vaz, 2005, 240). Dimensão - Direito à inclusão (item 11); Dimensão - Condições de sucesso da

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

inclusão (itens: 7, 19, 23, 24, e 25); Dimensão - Benefícios da Inclusão (itens: 8,10, 14, 17, 20, 22, 26 e 27); Dimensão - Comportamento dos alunos com NEE (itens: 1, 3, e 5); Dimensão - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar (itens: 2, 4, 6, 9 e 16); Dimensão - Estereótipos (itens: 12, 13, 15, 18 e 21). Vaz (2005) com a AFI obteve um Alfa de Cronbach de 0,920; no estudo realizado por Paiva (2008, p. 104) com a AFI refere-se a abtenção do valor máximo de 0,881 e, no estudo que esta mesma autora realizou em 2012 utilizando, também, a mesma escala (AFI) obteve-se o valor máximo de 0,713. Ainda no estudo de Bolieiro (2012, p.53) é referido que foi encontrado o valor máximo de 0,831. A 3.<sup>a</sup> parte inclui questões sobre dificuldades dos professores. É composta por sete itens, elaborados e aplicados por Paiva (2008; 2012), em que é pedido aos inquiridos que classifiquem por ordem de prioridade (do mais importante para o menos importante) as condições que consideram mais relevantes para o processo de inclusão de alunos com NEE em ensino regular.

A consistência interna da escala e subescalas foram analisadas com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado, de 0,641, é fraco, mas aceitável segundo o indicado por Hill (2005).

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	190	99,5
	Excluídos <sup>a</sup>	1	,5
	Total	191	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,641	27

Na Subscala *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* Alfa de *Cronbach* = 0,7.

Na Subscala *Comportamento dos alunos com NEE* Alfa de *Cronbach* = 0,2.

Na Subscala *Condições de sucesso da inclusão* Alfa de *Cronbach* = 0,6.

Na Subscala *Benefícios da Inclusão* Alfa de *Cronbach* = 0,4.

Os valores calculados para as subescalas *Comportamento dos alunos com NEE* e *Benefícios da Inclusão* levam à reflexão sobre má compreensão das perguntas ou necessidade de eventual melhoria da adaptação das subescalas à população de docentes do Brasil.

#### **IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

A recolha dos questionários foi feita de duas formas em que 25 professores preencheram ao questionário virtualmente disponibilizado através do link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLdZot4U7oWd0kMmNTGIJTLtTVzlu9Vzyc1uJkwQ36kBA1Q/viewform?c=0&w=1&usp=mail\\_form\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLdZot4U7oWd0kMmNTGIJTLtTVzlu9Vzyc1uJkwQ36kBA1Q/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link), e os outros 166 professores responderam ao questionário físico e o entregaram pessoalmente.

Embora anônimo e sem exigência de identificação pessoal, o questionário foi organizado com questões de identificação de perfil e questões compostas por uma escala de atitudes e uma última parte com questões abertas em que os inquiridos poderiam expressar suas opiniões com liberdade de expressão.

Após o lançamento dos dados no Programa SPSS V25, foi possível verificar de forma geral o resultado em gráficos procedendo à formatação do perfil dos inquiridos e a análise dos dados para se orientar o processo de configuração mediante a confrontação entre as hipóteses levantadas e o resultado revelado na opinião e experiência dos professores.

##### **1.1. Análise descritiva das respostas ao questionário**

Apresentaremos a seguir os gráficos descritivos do estudo associando-os às hipóteses cogitadas para sua confirmação ou infirmação. Iniciaremos pela apresentação da tabela contendo a escala de atitudes que usou como medidas a seguinte escala:

1-Discordo totalmente 2-Discordo parcialmente 3-Indiferente 4-Concordo parcialmente 5- Concordo totalmente.

**Estadísticas de uma amostra**

	N	Média	Sig (2 extrem)	Erro padrão da média
1. O contato com alunos NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	191	3,51	,0002	,113

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

2.	O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	191	3,28	,000	,103
3.	É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE.	190	2,04	,000	,093
4.	Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	191	1,90	,000	,085
5.	Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	191	3,57	,000	,082
6.	A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	191	3,13	,000	,103
7.	Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos	191	2,30	,000	,097
8.	Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	191	2,66	,000	,100
9.	A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obrigam a alteração das atividades normais da aula	191	3,04	,000	,097
10.	A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	191	3,39	,000	,105
11.	Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma regular.	191	4,24	,000	,086
12.	Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem	191	1,29	,000	,059
13.	A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	191	1,73	,000	,087
14.	A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	191	3,93	,000	,095
15.	A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial faz com que adquiram uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	191	2,81	,000	,107
16.	Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	191	2,75	,000	,094
17.	A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma	191	4,03	,000	,090
18.	Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	191	2,09	,000	,101
19.	Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	191	3,15	,000	,097
20.	A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	191	4,36	,000	,071

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

21. Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito “normal”.	191	1,72	,000	,084
22. Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	191	3,75	,000	,091
23. As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	191	3,17	,000	,101
24. Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.	191	4,08	,000	,080
25. Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	191	3,58	,000	,103
26. Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE.	191	3,97	,000	,095
27. O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE.	191	4,43	,000	,063
28. Não é possível usar o tempo de estudo/pedagógico para preparar atividades e material diferenciado para os alunos com NEE, dado o excesso de tarefas a serem desenvolvidas neste momento.	191	3,24	,000	,109
29. Nas turmas regulares os alunos com NEE’s podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos “normais”	191	3,47	,000	,095
30. A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar	191	4,01	,000	,089
30.1. Atitudes dos professores	191	4,75	,000	,163
30.2. Avaliação / Acompanhamento dos alunos	191	3,95	,000	,137
30.3. Metodologias de ensino	191	4,28	,000	,112
30.4. Formação específica para trabalhar com alunos com NEE	191	4,37	,000	,141
30.5. Materiais e recursos	191	4,07	,000	,118
30.6. Colaboração entre professores	191	3,46	,000	,150
30.7. Técnicos especializados	191	3,91	,000	,174
31. Condições para Inclusão	53	4,81	,000	,331
31.1 Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão	176	3,94	,000	,279
31.2 Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão	162	4,06	,000	,178
Comentários e observações sobre inclusão	83	7,60	,000	,217
Nível NAT	190	55,33	,000	,997

Tabela 12: Estatísticas de uma amostra

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

<b>Estatísticas de uma amostra</b>				
	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
O contato com alunos NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	191	3,51	1,562	,113
O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	191	3,28	1,427	,103
É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE.	190	2,04	1,286	,093
Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	191	1,90	1,170	,085
Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	191	3,57	1,140	,082
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	191	3,13	1,425	,103
Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos	191	2,30	1,335	,097
Os alunos com NEE não obeteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	191	2,66	1,378	,100
A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obrigam a alteração das atividades normais da aula	191	3,04	1,339	,097
A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	191	3,39	1,446	,105
Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma regular.	191	4,24	1,189	,086
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem	191	1,29	,813	,059
A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	191	1,73	1,209	,087
A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	191	3,93	1,318	,095
A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial faz com que adquiram uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	191	2,81	1,478	,107

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	191	2,75	1,294	,094
A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma	191	4,03	1,250	,090
Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	191	2,09	1,392	,101
Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	191	3,15	1,343	,097
A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	191	4,36	,984	,071
Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito "normal".	191	1,72	1,166	,084
Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	191	3,75	1,260	,091
As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	191	3,17	1,397	,101
Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.	191	4,08	1,102	,080
Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	191	3,58	1,427	,103
Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE.	191	3,97	1,314	,095
O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE.	191	4,43	,873	,063
Não é possível usar o tempo de estudo/pedagógico para preparar atividades e material diferenciado para os alunos com NEE, dado o excesso de tarefas a serem desenvolvidas neste momento.	191	3,24	1,509	,109
Nas turmas regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"	191	3,47	1,313	,095
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar	191	4,01	1,229	,089

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Atitudes dos professores	191	4,75	2,252	,163
Avaliação / Acompanhamento dos alunos	191	3,95	1,887	,137
Metodologias de ensino	191	4,28	1,550	,112
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE	191	4,37	1,956	,141
Materiais e recursos	191	4,07	1,633	,118
Colaboração entre professores	191	3,46	2,074	,150
Técnicos especializados(professores AEE, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos)	191	3,91	2,409	,174
Condições para Inclusão	53	4,81	2,410	,331
Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão	176	3,94	3,703	,279
Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão	162	4,06	2,270	,178
Comentários e observações sobre inclusão	83	7,60	1,975	,217
Nível AT	190	40,9474	10,1729	,73802
			7	
Nível NAT	190	55,3343	13,7472	,99733
			5	

Tabela 13: Estatística descritiva da escala de atitudes. Teste T.

Os resultados médios foram submetidos ao teste T, sendo significativos.

Os valores médios estão apresentados no gráfico a seguir de maneira a clarificar mais a leitura e análise dos apontamentos.

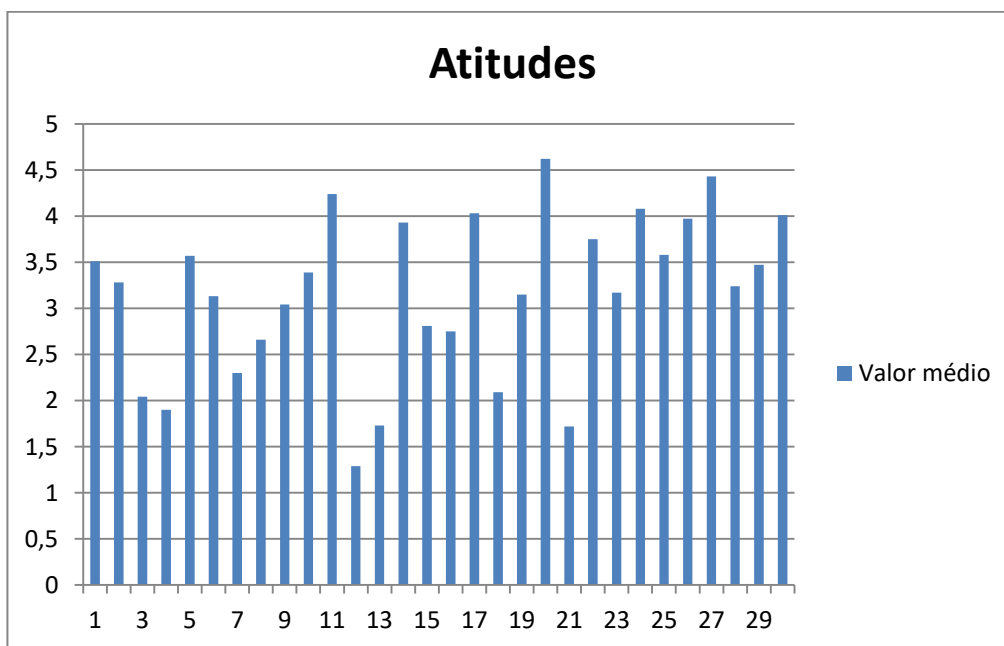


Gráfico18: Valores médios observados na escala de atitudes

É possível verificar que a concordância é superior entre os itens 11 (Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma regular), 17 (A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma), 20 (A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos), 24 (Sem a formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE), 27 (O pouco conhecimento sobre o AEE compromete o trabalho com os alunos com NEE) e 30 (A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar). Estes itens foram avaliados em média perto ou acima de 4: Concordo parcialmente.

Por conseguinte a concordância é inferior nos itens 4 (Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE, não é benefício para eles serem incluídos em turmas do ensino regular), 12 (Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem), 13 (A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo) e 21 (Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito "normal"). Itens que foram avaliados perto ou abaixo de 2: Discordo parcialmente.

De acordo com os resultados obtidos podemos inferir que os professores conseguem perceber a inclusão como uma realidade necessária na garantia ao direito do aluno, que o trabalho inclusivo não afeta os alunos de forma a negar-lhes condições e possibilidades de desenvolvimento e ainda que como docentes de turmas inclusivas apontam ser necessário um preparo em nível de formação para poderem oferecer maiores condições e meios de se garantir que o aluno com NEE tenha suas potencialidades desenvolvidas. Os resultados retratam que os docentes entendem que o contato entre os alunos com NEE e os alunos ditos "normais" é salutar e pode agregar valores na educação de ambas as partes.

Posteriormente às impressões sobre atitudes docentes frente à inclusão foi solicitado aos professores que avaliassem em uma escala de 1 a 7 as condições que julgam mais importantes para um trabalho efetivo de inclusão dos alunos com NEE, sendo o valor 7 para a condição mais importante e assim decresceriam até o valor 1

como condição menos importante. Os gráficos (19 e 20) a seguir nos apresentam o resultado do valor médio atribuído a cada uma das sete condições propostas quais sejam: Atitudes dos professores; Avaliação /acompanhamento dos alunos; Metodologias de ensino; Formação específica para trabalhar com alunos com NEE; Materiais e recursos, Colaboração entre professores; Técnicos especializados.

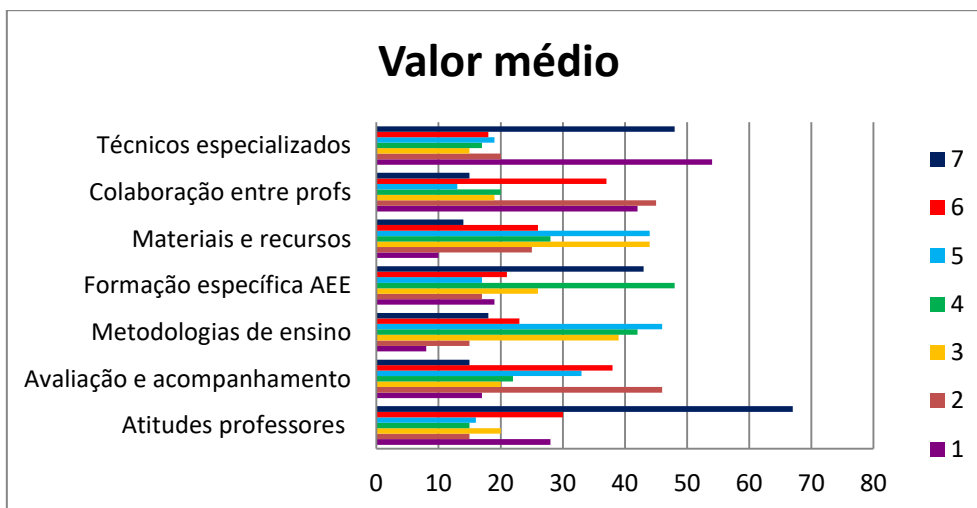


Gráfico 19: Valores médios atribuídos à relevância das condições para o trabalho de inclusão

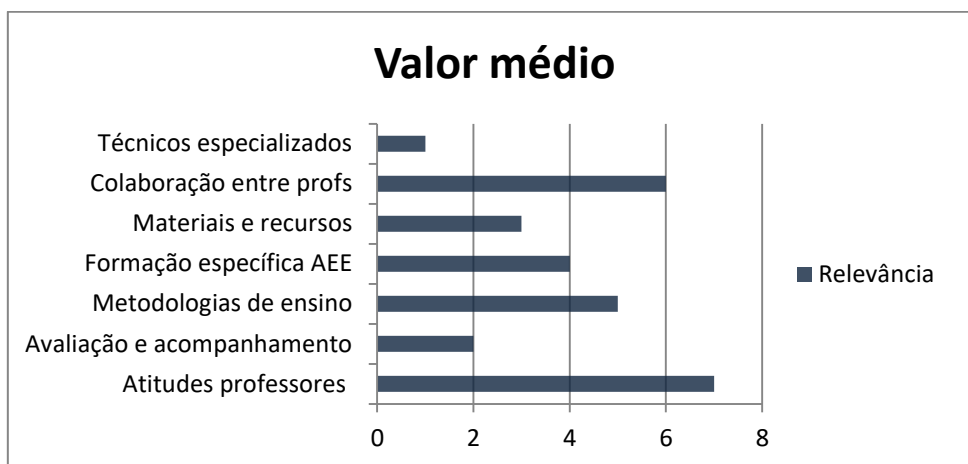


Gráfico 20: Visão geral dos valores atribuídos à relevância das condições para o trabalho de inclusão

De acordo com os gráficos apresentados, os professores avaliaram que o grau de importância das condições para o efetivo trabalho de inclusão se enunciam na seguinte ordem crescente:

- i. Atitudes dos professores
- ii. A colaboração entre professores
- iii. As metodologias de ensino
- iv. Formação específica para trabalhar com alunos com NEE
- v. Materiais e recursos
- vi. Avaliação e acompanhamento dos alunos

vii. Técnicos especializados

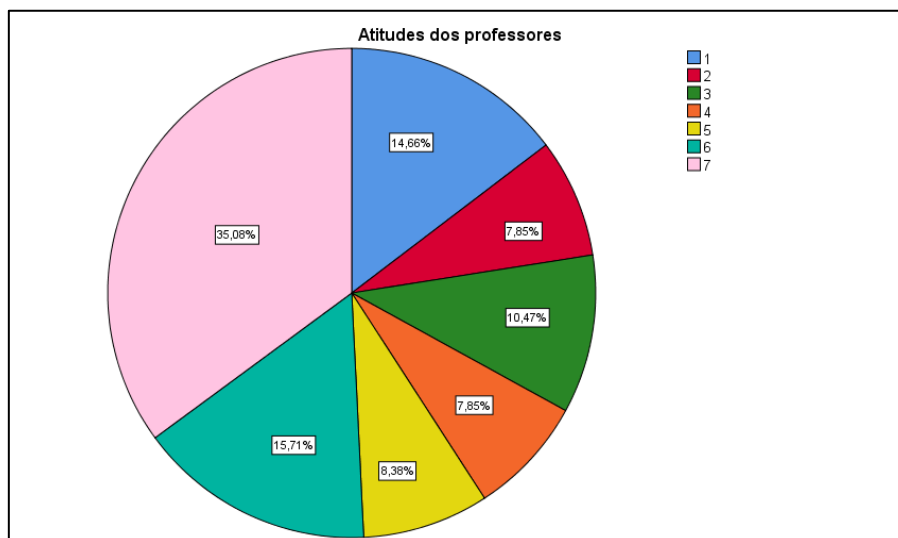


Gráfico 21: Condição de maior relevância > Atitudes dos professores

É importante ressaltarmos que as condições avaliadas como mais relevantes: Atitudes dos professores, colaboração entre os professores e metodologias de ensino se referem a questões que dependem dos próprios docentes, a seguir a condição formação específica para trabalhar com alunos com NEE, depende em primeira instância dos professores, em se tratando do desejo de buscar aprender mais sobre temas ligados a questão da inclusão de alunos com NEE, e em segundo plano se refere também a uma questão de gestão da educação em que devem ser ofertados aos professores oportunidade e incentivos em participar dessas formações.

Quanto às condições avaliadas como menos relevantes para um trabalho efetivo de inclusão, são indicadas a necessidade de atenção e investimento de políticas públicas da educação, com processos definidos em aquisição de materiais e recursos, avaliações sistêmicas monitoradas e disponibilização de técnicos especializados para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

## 1.2. Teste das hipóteses

O teste das hipóteses de pesquisa foi realizado a partir das percepções registradas pelos docentes pesquisados face ao conjunto das afirmações propostas. O teste t para uma amostra apresentou em todos os casos um nível de significância  $< 0,05$ .

**H1-** Os professores mostram atitudes diversificadas perante a *Inclusão* escolar de alunos com NEE.

Quanto à garantia do direito do aluno em assistir às aulas em turmas regulares de ensino, os docentes que participaram da pesquisa reconhecem em sua maioria expressiva (85,3%) que deve ser garantido e preservado e apenas 13,1% dos inquiridos se contrapõem não reconhecendo a premissa desse direito. (Gráfico 22).

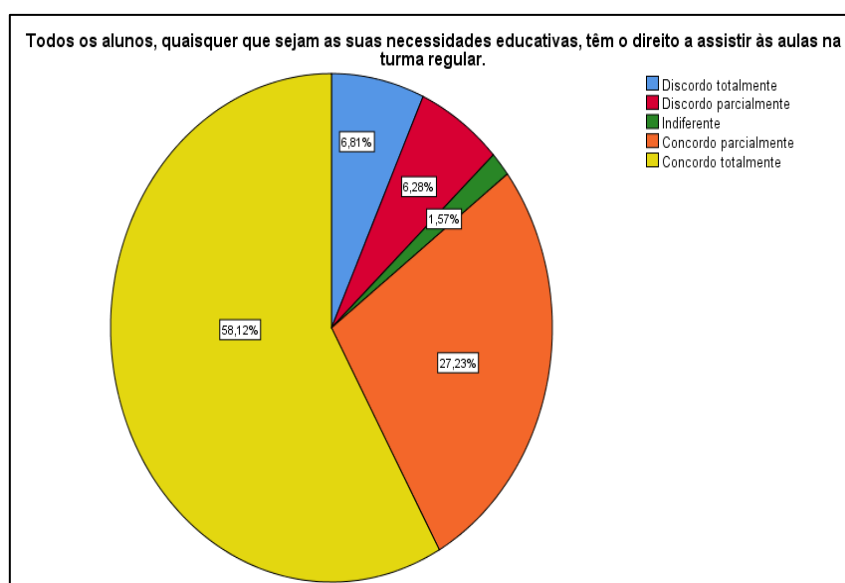


Gráfico 22: Apuração da 11ª percepção dos professores acerca da inclusão

Como se verifica no Anexo 2.1 sendo o nível de significância  $Sig < 0,05$  rejeita-se a Hipótese nula sendo validada a Hipótese colocada (O valor da média - 4,24 – não é devido ao acaso).

**H2-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Benefícios da Inclusão* de alunos com NEE nas escolas regulares.

Na Dimensão Benefícios da Inclusão foram agrupadas 8 variáveis.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Estatísticas								
	A educação dos alunos com NEE numa turma regular atenua as diferenças entre eles e os colegas ditos “normais”.	Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se educados em instituições de ensino especial	A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma	A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE.	O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE.
Mé dia	3,39	2,66	3,93	4,03	4,62	3,75	3,97	4,43
Mo da	4	2	5	5	5	4	5	5

Tabela 14: Estatística - variáveis: Benefícios da Inclusão

Como se verifica no Anexo 2.1 sendo o nível de significância  $\text{Sig} < 0,05$  rejeita-se a Hipótese nula sendo validada a Hipótese colocada (diferença das médias).

Nesta dimensão as variáveis “A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos”, “O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE” e “A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma” atingiram médias superiores a 4.

O gráfico 23 revela que 61,8% dos docentes percebem que educar os alunos com NEE em turmas regulares abrandam diferenças entre estes e seus colegas ditos “normais”, numa visão inclusiva destes docentes. Em contraponto 30,9% dos inquiridos não têm a mesma visão e 7,3% destes são indiferentes a essa afirmativa.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

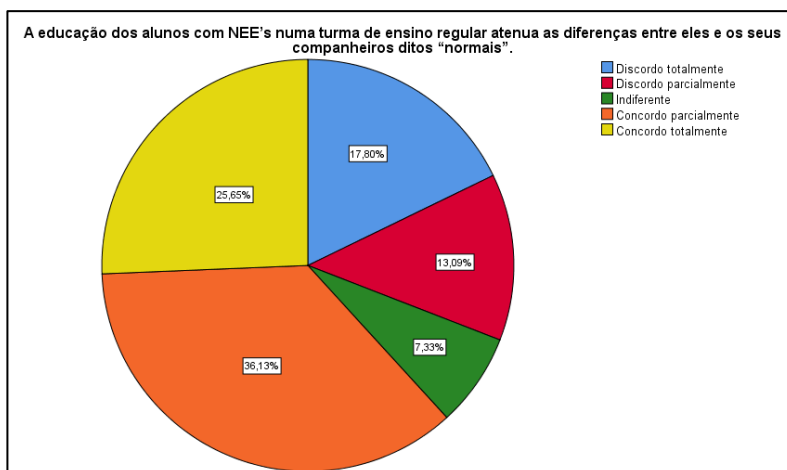


Gráfico 23: Apuração da 10ª percepção dos professores acerca da inclusão

O gráfico 24 nos apresenta um resultado intrigante, pois 56% dos inquiridos **discordam** parcial e totalmente que os alunos com NEE **NÃO** obteriam mais proveito se estudassem em instituições de ensino especial, ou seja, estes acreditam que os alunos com necessidades educativas especiais seriam melhor atendidos em classes de ensino especializado e não em classes regulares o que vai na contramão da proposta de inclusão.

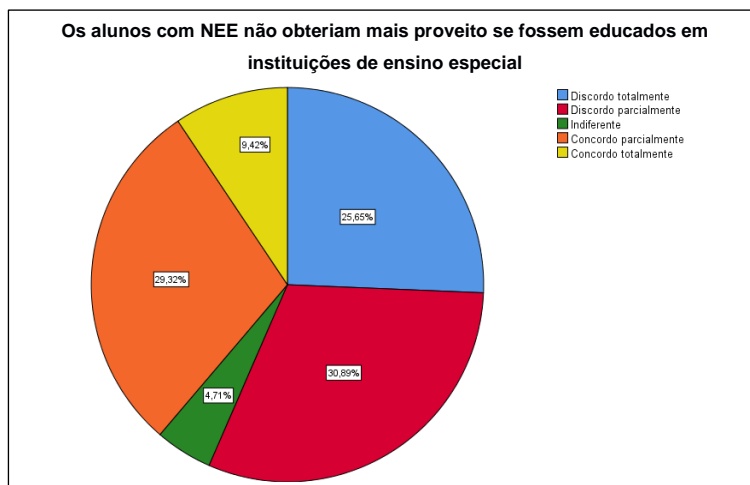


Gráfico 24: Apuração da 8ª percepção dos professores acerca da inclusão

A seguir podemos constatar no gráfico 25 que 73,8% dos docentes consideram que a presença de um aluno com NEE numa turma regular não interfere com o progresso dos seus colegas e 20,9% entendem que interfere, 5,2% entendem que isso é indiferente. A maioria, portanto expressa que essa presença e relacionamento é salutar para os alunos.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

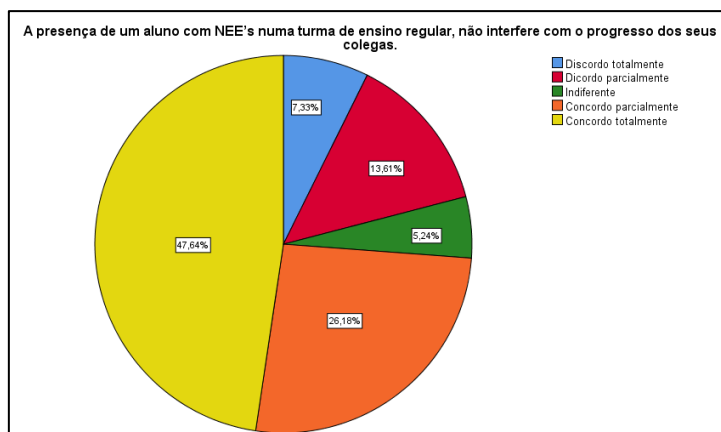


Gráfico 25: Apuração da 14ª percepção dos professores acerca da inclusão

No próximo gráfico (26) confirmamos que 80,6% dos docentes concordam parcial ou totalmente que atenção requerida pelos alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma, 18,3% dos professores veem esta situação como desafio e discordam da afirmativa. Este resultado nos revela uma atitude positiva face à inclusão.

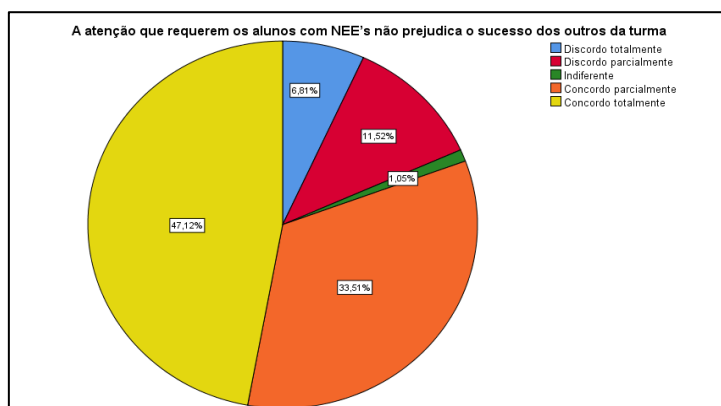


Gráfico 26: Apuração da 17ª percepção dos professores acerca da inclusão

**A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Discordo totalmente	8	4,2	4,2	4,2
	Discordo parcialmente	6	3,1	3,1	7,3
	Indiferente	4	2,1	2,1	9,4
	Concordo parcialmente	64	33,5	33,5	42,9
	Concordo totalmente	109	57,1	57,1	100
	Total	191	100,0	100,0	

Tabela 15: Apuração da 20ª percepção dos professores acerca da inclusão

Quanto à afirmativa de que a presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos, contamos na tabela 15 (anterior) que a maioria significativa dos docentes (90,6%) declara que concordam que a presença de alunos com NEE acarreta benefício para os outros alunos e apenas a percentual de 7,3% não concordam que essa presença seja positiva para os alunos.

Quanto à afirmação “incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas” apenas 29,3% dos docentes discordam ou são indiferentes a esta afirmação. Uma expressiva maioria de 70,7% concordam parcialmente ou concordam totalmente com ela. (Gráfico 27).

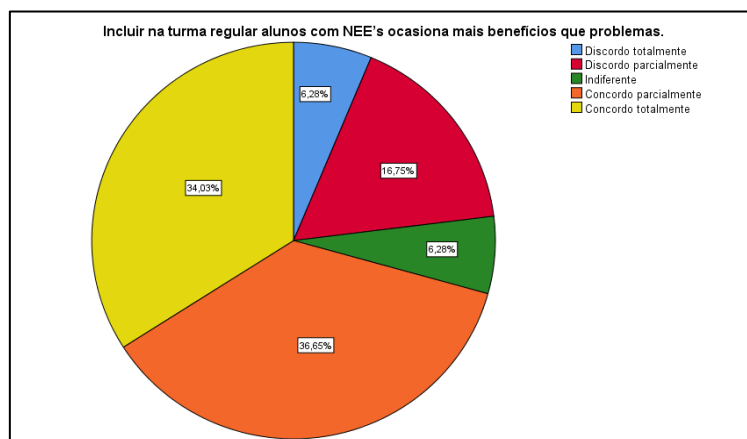


Gráfico 27: Apuração da 22ª percepção dos professores acerca da

Ainda sobre os recursos didáticos disponíveis para o trabalho com os alunos com NEE, 79,1% dos docentes classificam que há pouca oferta de recursos para o trabalho e uma minoria de 18,3% dos professores avaliam que os recursos são suficientes (Gráfico 28).

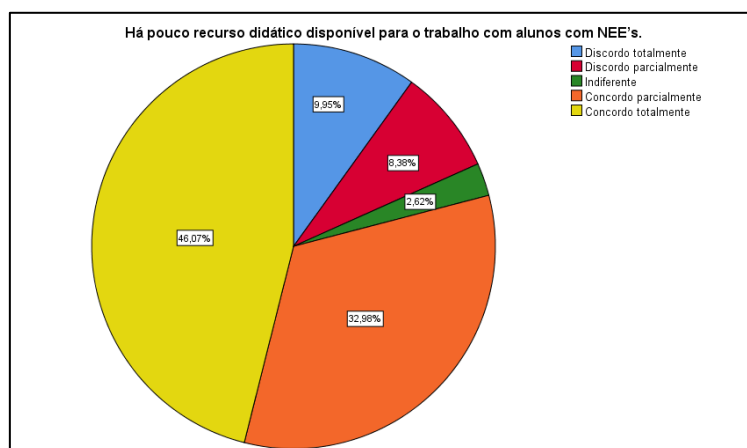


Gráfico 28: Apuração da 26ª percepção dos professores acerca da inclusão

No que tange ao conhecimento sobre o AEE, o gráfico 29 nos mostra que a maioria irrefutável representada por 92,1% dos inquiridos, inferem que o pouco conhecimento compromete o trabalho com os alunos com NEE e apenas 5,8% dos docentes inquiridos não vê a falta de conhecimento como entrave para o trabalho. É possível identificarmos que os professores avaliam a formação e a busca pelo conhecimento como mola mestra de um trabalho que precisa de subsídios teóricos e práticos para sua formatação.

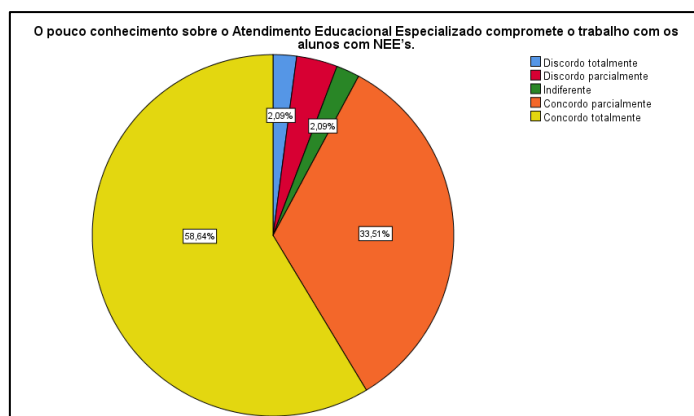


Gráfico 29: Apuração da 27ª percepção dos professores acerca da inclusão

**H3-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Condições de Sucesso da Inclusão* de alunos com NEE nas escolas regulares.

Na Dimensão Condições de Sucesso da Inclusão foram agrupadas 5 variáveis.

Como se verifica no Anexo 5 sendo o nível de significância  $Sig < 0,05$  rejeita-se a Hipótese nula sendo validada a Hipótese colocada (diferença das médias).

Verifica-se na Tabela abaixo que apenas a variável “Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE” atingiu média superior a 4. A variável “Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos” atingiu apenas uma média de 2,30, situação que será comentada em seguida.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**Estatísticas**

	Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos	Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.	Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.
Média	2,30	3,15	3,17	4,08	3,58
Modo	1	4	4	5	4

Tabela 16: Estatísticas das variáveis: Condições de sucesso da inclusão

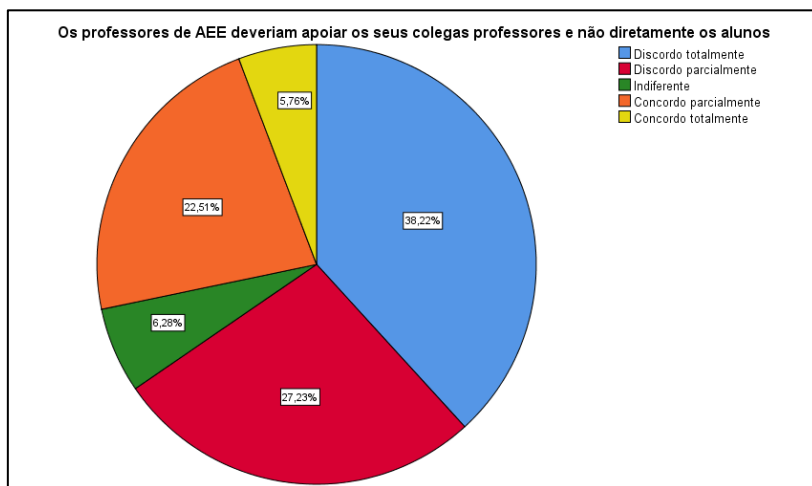


Gráfico 30: Apuração da 7ª percepção dos professores acerca da inclusão

A maioria dos professores (65,4 %) considera que os professores de AEE devem apoiar os alunos e não a seus colegas professores, ignorando a responsabilidade dos professores de AEE na busca de alternativas em diagnóstico e metodologias que possam atender diretamente aos alunos no desenvolvimento de suas capacidades individuais. Apenas 28,3% dos inquiridos concordam parcial ou totalmente que “Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos”.

Quanto à participação e responsabilização das comunidades escolares pela concepção/execução dos programas educativos para alunos com NEE para facilitar a integração de aprendizagem, as opiniões divergem de um modo geral apresentando o seguinte resultado confirmado no gráfico 31: 52,4% dos inqueridos concordam que a responsabilização das comunidades escolares facilitaria o processo de inclusão, 36,6% discordam dessa afirmativa e 11% destacam que isso é indiferente.

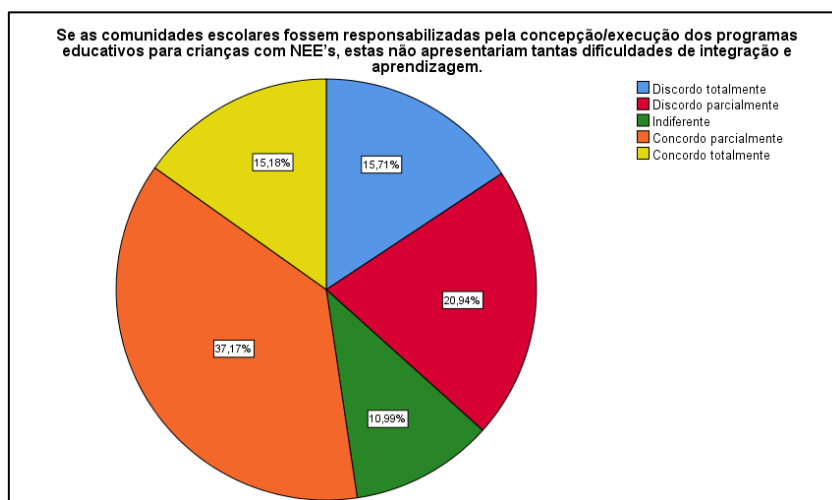


Gráfico 31: Apuração da 19ª percepção dos professores acerca da inclusão

No próximo gráfico (32) é possível constatar uma grande diversidade de opiniões quanto ao processo de formatação das aprendizagens dos alunos com NEE, em que 55% dos professores concordam parcial ou totalmente que há dificuldades no processo de construção da aprendizagem dos alunos com NEE por estarem inseridos em turmas de ensino regular, 39,8% dos docentes discordam que por estarem nas turmas regulares a aprendizagem dos alunos se dará de forma mais lenta e 5,2% se declaram indiferentes a essa questão. Embora apresentem divisão nas opiniões, os números apontam para uma postura que preocupa, uma vez que 55% dos docentes registram como causa da lentidão da aprendizagem o fato de os alunos estarem inseridos em turmas de ensino regular.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

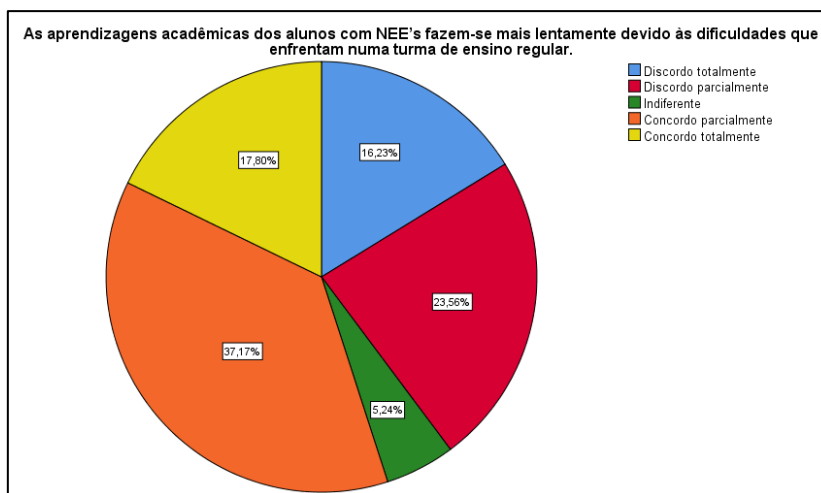


Gráfico 32: Apuração da 23ª percepção dos professores acerca da inclusão

No gráfico 33 contamos que 83,7% dos docentes inquiridos representando maioria vultosa, percebem que sem formação especializada será muito difícil conseguir atingir os objetivos de ensino no atendimento aos alunos com NEE. Apenas um número de 14,7% dos docentes responderam não concordar com a relevância de formação para o trabalho com este grupo de alunos. Esses dados nos mostram que o professor entende e valoriza o processo de aquisição de conhecimentos para melhor desenvolver o trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos.

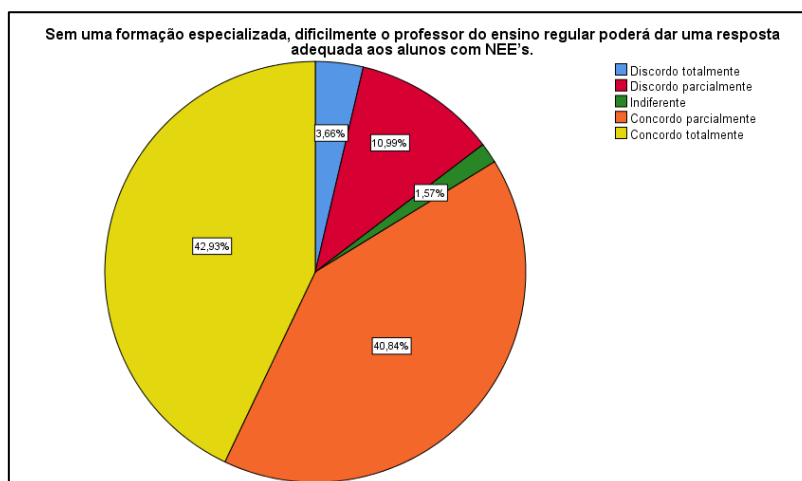


Gráfico 33: Apuração da 24ª percepção dos professores acerca da inclusão

Quanto à disponibilidade de recursos didáticos necessários ao trabalho com os alunos com NEE, 68,1% dos professores que participaram da pesquisa entendem que os recursos são imprescindíveis para o trabalho, sem os quais a ajuda do professor de apoio fica inviabilizada. Outros 30,9% dos docentes consideram que os recursos não são tão

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

relevantes que possa sua ausência desqualificar o trabalho do professor de apoio.

(Gráfico 34)

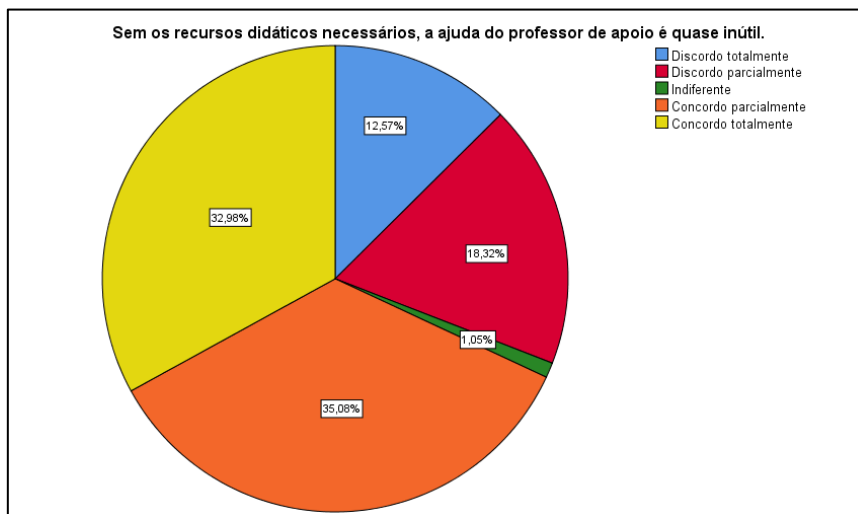


Gráfico 34: Apuração da 25ª percepção dos professores acerca da inclusão

**H4-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Comportamento dos Alunos com NEE* nas escolas regulares.

Na Dimensão Comportamento dos Alunos com NEE foram agrupadas 3 variáveis. Como se verifica no Anexo 6 sendo o nível de significância Sig < 0,05 rejeita-se a Hipótese nula sendo validada a Hipótese colocada (diferença das médias).

Estatísticas			
	O contato com alunos NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE.	Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular
Média	3,51	2,04	3,57
Modo	5	1	4

Tabela 17: Estatística - variáveis: Comportamento dos alunos com NEE nas escolas regulares

Verifica-se na Tabela acima que nenhuma variável atingiu média igual ou superior a 4. A variável “É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE” atingiu apenas uma média de 2,04, situação que será comentada em seguida.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

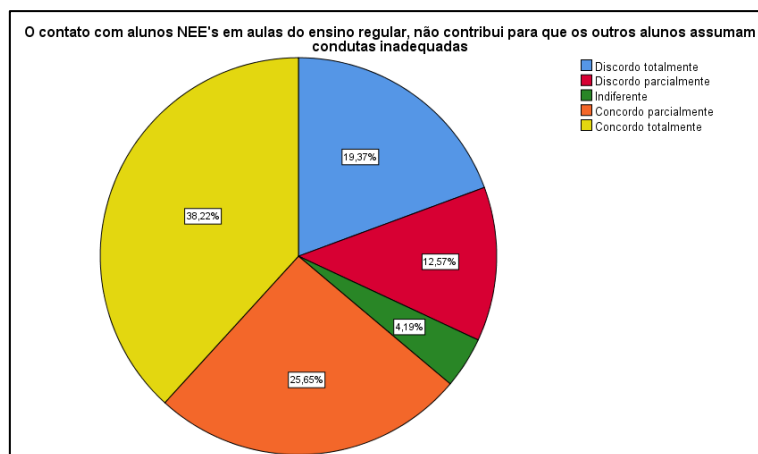


Gráfico 35: Apuração da 1ª percepção dos professores acerca da inclusão

Embora seja possível identificar que 31,94% dos docentes discorda que seja saudável em nível pedagógico e disciplinar que a relação entre alunos com NEE e os ditos “normais” gere contributos de conduta, por outro lado a maioria representada por 63,87% explicita concordar com a afirmativa, o que demonstra uma atitude inclusiva.

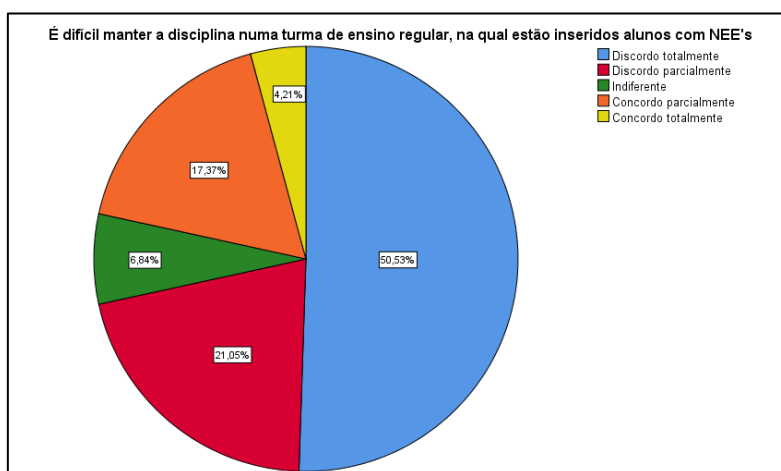


Gráfico 36: Apuração da 3ª percepção dos professores acerca da inclusão

Os professores apontam em sua maioria que não é difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE, com um resultado em que 71,5% dos inquiridos discorda que exista essa dificuldade, o que denota uma atitude inclusiva.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

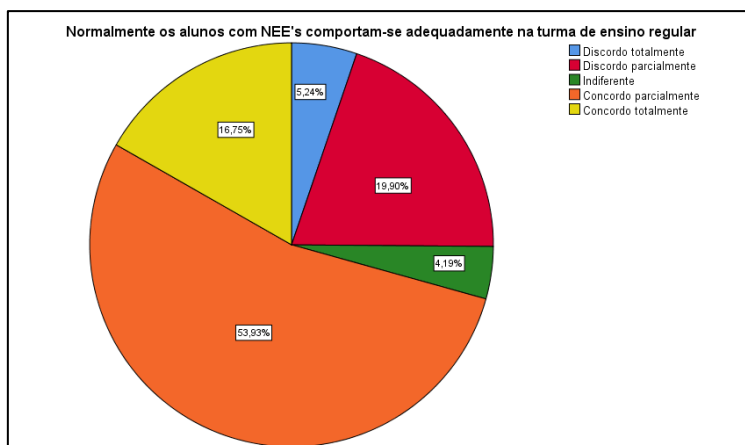


Gráfico 37: Apuração da 5ª percepção dos professores acerca da inclusão

Sobre a percepção dos docentes a respeito do comportamento dos alunos com NEE, a maioria dos docentes, ou seja, 70,7% dos inquiridos percebem que os alunos com NEE se comportam adequadamente na turma de ensino regular, reforçando aqui a ideia de que o fato de estarem juntos em uma mesma turma não representa um problema ou alteração comportamental para estes alunos. Esta é, pois sim mais uma atitude identificada como positiva no âmbito do processo de inclusão educacional.

**H5-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *O impacto negativo da Inclusão* dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Na Dimensão Impacto negativo da Inclusão foram agrupadas 5 variáveis. Como se verifica no Anexo 7 sendo o nível de significância Sig < 0,05 rejeita-se a Hipótese nula sendo validada a Hipótese colocada (diferença das médias).

**Estatísticas**

	O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas inclusivas fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obrigam a alteração das atividades normais da aula	Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.
Média	3,28	1,90	3,13	3,04	2,75

Tabela 18: Estatísticas - variáveis: O impacto negativo da inclusão dos alunos com NEE

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.



Gráfico 38: Apuração da 2ª percepção dos professores acerca da inclusão

A impressão dos docentes quanto a afirmação sobre a condição do aluno com NEE poder enfrentar os mesmos desafios dos alunos ditos “normais” apresentou um resultado diversificado em que 41,4% discordam parcial ou totalmente e 57,6% concordam parcial ou totalmente, o que nos remete a uma e forte divisão de opiniões.

Quanto à afirmação “Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular” uma larga maioria de 79,1 % discorda ou discorda fortemente dela. Mas ainda há 15,7% dos docentes inquiridos que concordam com esta afirmação (Gráfico 39).

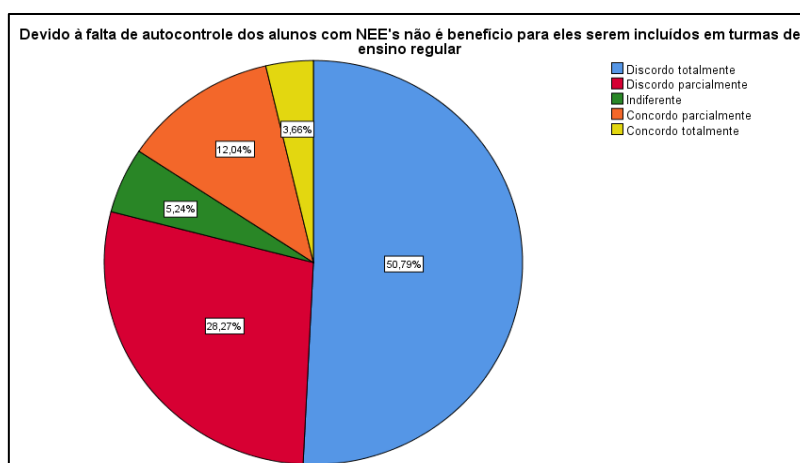


Gráfico 39: Apuração da 4ª percepção dos professores acerca da inclusão

Podemos constatar que há uma grande divisão de opiniões quanto à eficácia do trabalho pedagógico dos professores em turmas em que há alunos com NEE e alunos ditos “normais”. O resultado da pesquisa nos mostra que 16,2% concordam totalmente e 39,8% dos inqueridos concordam parcialmente que a eficácia do trabalho fica

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

comprometida no atendimento pedagógico a todos os alunos; discordam totalmente 19,9% e discordam parcialmente 19,3% dos docentes e 4,7% entendem que a afirmativa é indiferente. De um modo geral um pouco mais da metade, ou seja 56% dos inquiridos vêm dificuldade em garantir um atendimento eficaz aos alunos pois identificam um comprometimento na atenção dispensada às individualidades e necessidades dos alunos com NEE. (Gráfico 40).

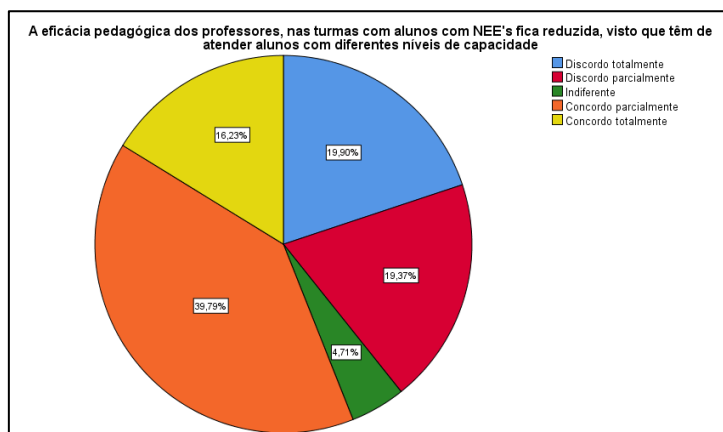


Gráfico 40: Apuração da 6ª percepção dos professores acerca da inclusão

O gráfico 41 expõe que os docentes entendem em sua maioria (53,9%) que a inclusão de alunos com NEE exige uma alteração de atividades normais da aula no atendimento às especificidades de cada aluno em atendimento às condições de aprendizagem individuais dos educandos. Outros 39,7% não vêm obrigação em alterar suas propostas de aula em função do atendimento e inclusão de alunos com NEE.

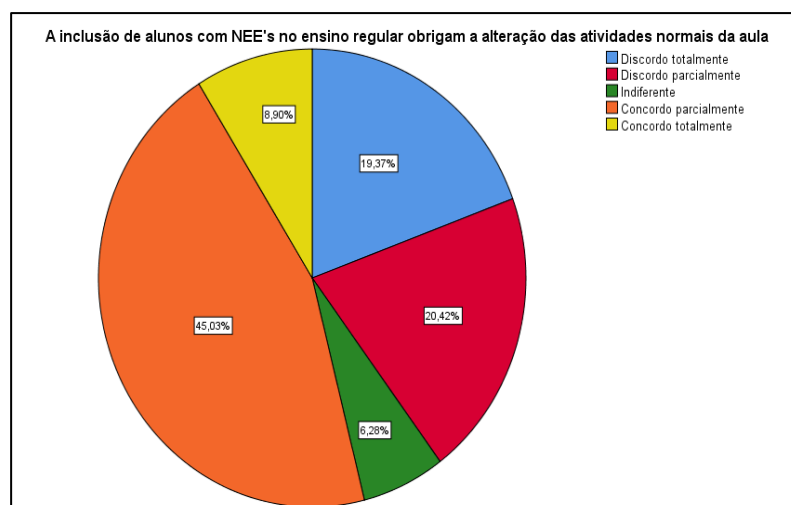


Gráfico 41: Apuração da 9ª percepção dos professores acerca da inclusão

Quanto ao ciclo de atenção dos alunos com NEE, 51,8% dos docentes discordam que seja mais curto e que por isso não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular, ao passo que 40,9% dos inquiridos concordam com a afirmativa vendo interferência de benefício para os alunos com NEE no desenvolvimento das atividades em turmas regulares e 7,3% se destacam indiferentes. (Gráfico 42).

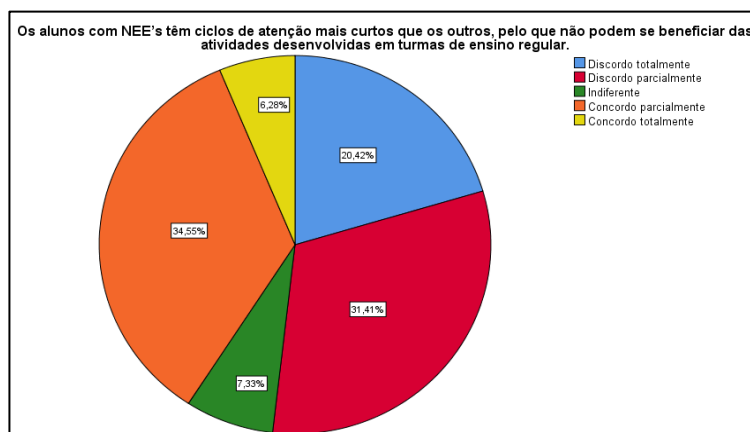


Gráfico 42: Apuração da 16ª percepção dos professores acerca da inclusão

**H6-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Fatores facilitadores e bloqueadores da Inclusão* dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Na Macro-Dimensão Fatores facilitadores e bloqueadores da Inclusão foram agrupadas, na Dimensão: Estereótipos - 5 variáveis; na Dimensão Condições Relevantes para a Inclusão - 6 variáveis e na Dimensão Fatores influentes na Inclusão – 3 variáveis.

Como se verifica no Anexo 8 sendo o nível de significância Sig < 0,05 rejeita-se a Hipótese nula sendo validada a Hipótese colocada (diferença das médias).

**Dimensão: Estereótipos**

	Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem	A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	A educação dos alunos NEE em instituições de EE faz com que adquiram uma visão distorcida do real, acentua a sua deficiência.	Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, não se interessam pela qualidade do ensino.	Atender alunos NEE em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito "normal".
Média	1,29	1,73	2,81	2,09	1,72
Modo	1	1	2	1	1

Tabela 19: Estatística - variáveis: Dimensão Estereótipos

**Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	162	84,8	84,8	84,8
	Discordo parcialmente	15	7,9	7,9	92,7
	Indiferente	4	2,1	2,1	94,8
	Concordo parcialmente	7	3,7	3,7	98,4
	Concordo totalmente	3	1,6	1,6	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

Tabela: 20: Apuração da 12ª percepção dos professores acerca da inclusão

De acordo com a tabela 20 (acima) e gráfico 43 (abaixo), 92,7% dos inquiridos discordam que a interação dos alunos ditos “normais” com alunos com NEE possa causar menos possibilidade de desenvolvimento, o que denota uma atitude inclusiva e saudável para o processo de aprendizagem de todos.

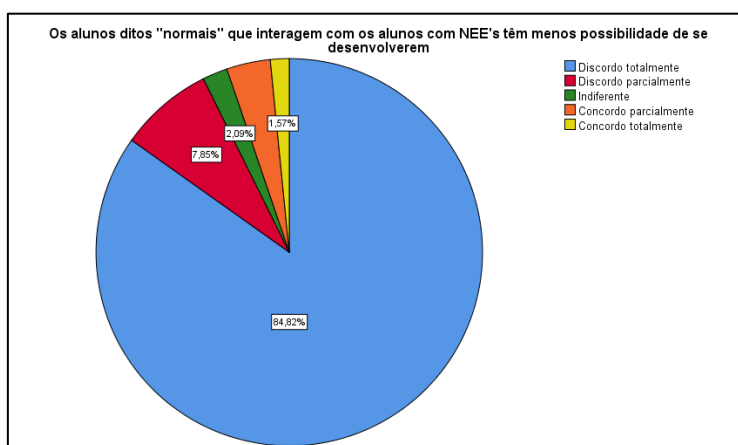


Gráfico 43: Apuração da 12ª percepção dos professores acerca da inclusão

De acordo com o gráfico 44: 80,1% dos docentes relatam que não veem a inclusão como uma moda e que deixará de existir quando se provar sua falta de rentabilidade em longo prazo, e apenas 13,67% dos inquiridos percebem a inclusão como passageira. O resultado da pesquisa para esta afirmativa é bastante expressivo de forma positiva para o entendimento sobre a realidade e necessidade da inclusão na efetivação da garantia dos direitos de todos os alunos.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

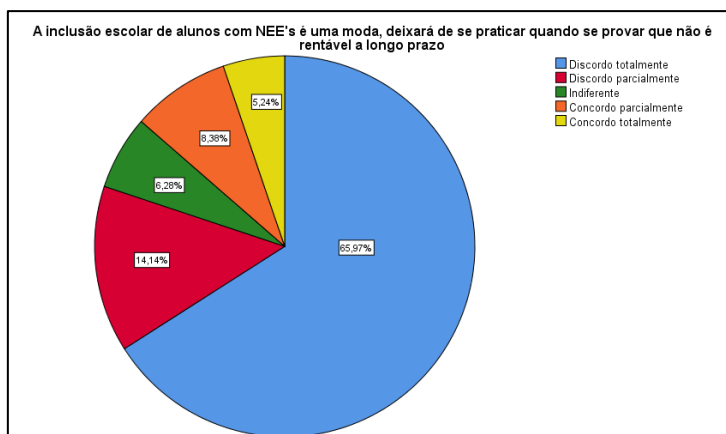


Gráfico 44: Apuração da 13ª percepção dos professores acerca da inclusão

O gráfico 45 nos mostra que quanto à educação dos alunos com NEE ser ministrada em instituições de ensino especial, 52,3% dos professores discordam que essa ação acentua a sua deficiência fazendo com que adquiram uma visão distorcida da realidade, 41,4% dos inquiridos discordam e 6,3% se declaram indiferentes à questão. Comprovamos, portanto com esse resultado que há uma divisão de opiniões acerca dessa afirmativa entre os professores.

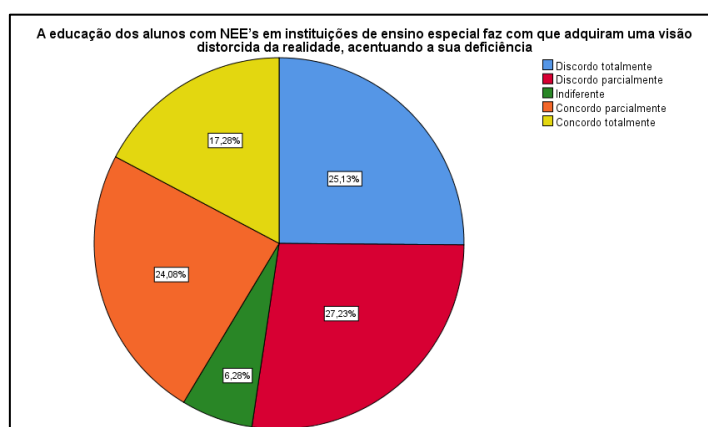


Gráfico 45: Apuração da 15ª percepção dos professores acerca da inclusão

Como poderemos constatar no gráfico 46 (a seguir), 69,6% dos professores pesquisados discordam da afirmativa que as pessoas que se posicionam a favor da inclusão não estão preocupadas com a qualidade da educação, em contrapartida 24,6% dos inquiridos alegam concordar com a afirmativa e 5,8% dos pesquisados se declaram indiferentes à questão. Embora constatem que a maioria não acredita que os que são a favor da inclusão não se interessem pela qualidade do ensino, é preocupante ainda encontrarmos 24,6% dos docentes concordando com tal afirmativa.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

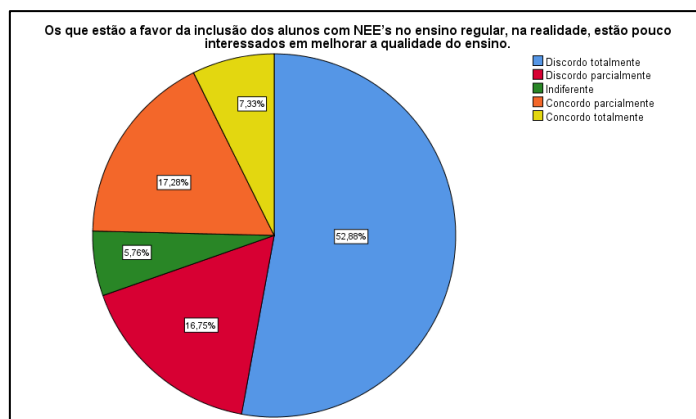


Gráfico 46: Apuração da 18ª percepção dos professores acerca da inclusão

Quanto ao benefício da inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, 79,1% dos professores acreditam que essa inclusão gera benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais quando estão junto com os alunos em turmas regulares, demonstrando assim uma aceitação quanto às orientações legais em que todos os alunos têm o direito à educação sem distinção.

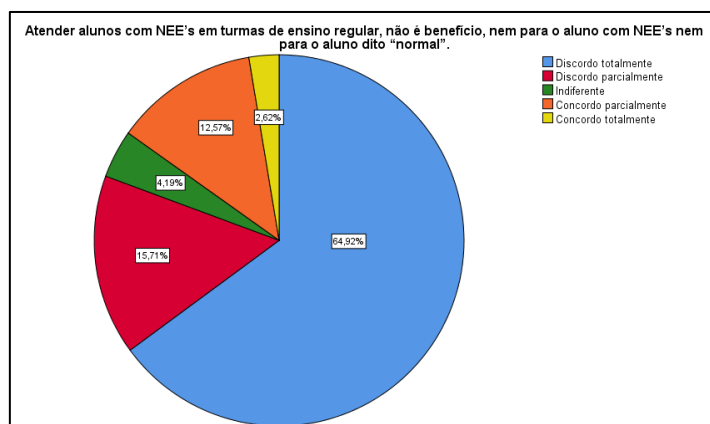


Gráfico 47: Apuração da 21ª percepção dos professores acerca da inclusão

No gráfico 47 (acima) verificamos que a maioria (80,6%) dos docentes que participaram da pesquisa discorda que o atendimento aos alunos com NEE em turmas de ensino regular não seja benéfico para todos os alunos e apenas 15,2% acreditam que esse trabalho inclusivo não gera benefício para ambos os grupos de alunos. Esse resultado é reiterado como assertivo para a efetivação de uma educação inclusiva. 4,2% se registraram indiferentes. O resultado da percepção dos docentes nos mostra uma impressão positiva quanto ao trabalho de inclusão que pressupõe um trabalho de integração e trocas entre alunos com NEE e os alunos ditos “normais”.

**Dimensão:**

**Condições mais Relevantes para o trabalho de Inclusão**

Estatísticas						
	Atitudes dos professores	Avaliação / Acompanhamento dos alunos	Metodologias de ensino	Formação específica para trabalhar com alunos com NEE	Materiais e recursos	Colaboração entre professores
Média	4,75	3,95	4,28	4,37	4,07	3,46

Tabela 21: Estatística - variáveis: Condições relevantes pra o trabalho de inclusão

Verifica-se que as “Atitudes dos professores” a “Metodologia de ensino” “A formação específica” e os “Materiais e Recursos” são indiscutivelmente as condições mais prioritárias.

No próximo gráfico (48), os professores avaliam o uso do tempo de estudo/pedagógico como espaço para a preparação de atividades e materiais diferenciados para o desenvolvimento do trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais e é percebida uma variedade de opiniões classificando a percepção dos professores da seguinte forma: 19,9% dos docentes discordam totalmente que não seja possível usar o tempo de estudo para preparar atividades e materiais, 19,4% discordam parcialmente e, por conseguinte 32,5% dos professores concordam parcialmente e 25,1% concordam totalmente que em virtude do excesso de tarefas demandadas para serem organizadas no tempo de estudo não é possível usar estes momentos para o atendimento às necessidades de trabalho pedagógico com os alunos com NEE.

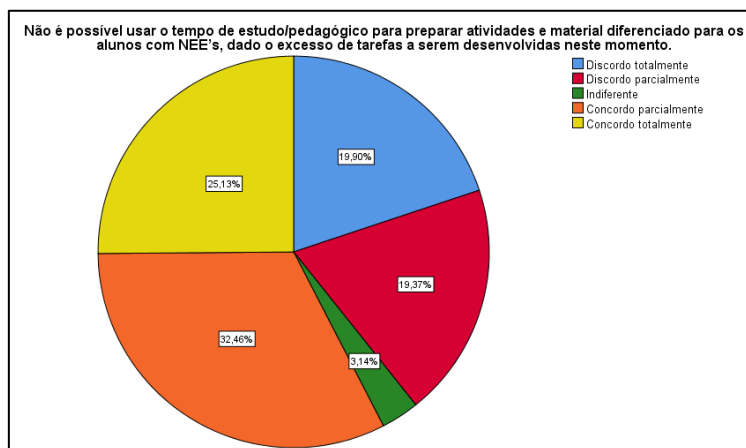


Gráfico 48: Apuração da 28ª percepção dos professores acerca da inclusão

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Sobre o estímulo representado pelos alunos ditos “normais” como referência para os alunos com necessidades educativas especiais no trabalho em turmas regulares, 26,7% dos docentes entendem que não é representativo e a maioria dos inquiridos 65,9% concordam que por estarem inseridos em um mesmo espaço e proposta de trabalho, os alunos ditos “normais” podem ser significativamente relevantes servindo de incentivo e modelo para os alunos com NEE.

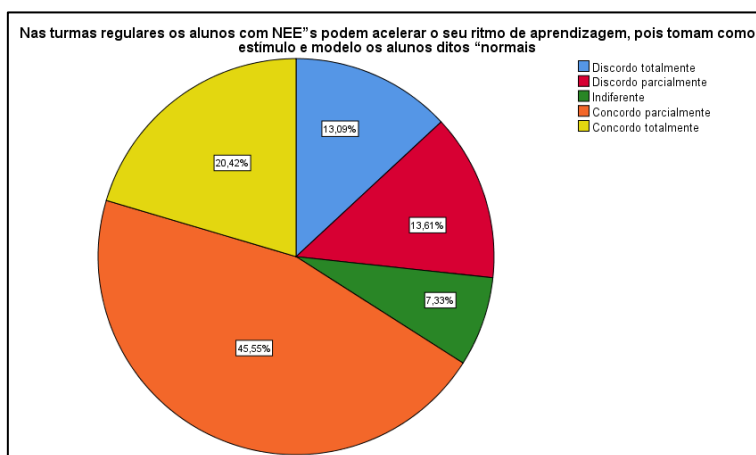


Gráfico 49: Apuração da 29ª percepção dos professores acerca da inclusão

A enturmação dos alunos em uma escola inclusiva atende à diversidade de perfis e necessidades dos educandos e quanto à essa organização, a maioria dos professores ou seja 77,5% entendem que o fato de estarem juntos em uma mesma turma os alunos com NEE e os alunos ditos “normais” não representa insucesso escolar, outros 18,3% dos docentes acreditam que o fato de as turmas se constituírem em heterogeneidade pode significar fator de insucesso escolar, 4,2% se declaram indiferentes à questão. Analisando as respostas percebemos que a heterogeneidade das turmas é aceita e entendida pela maioria como benéfica.

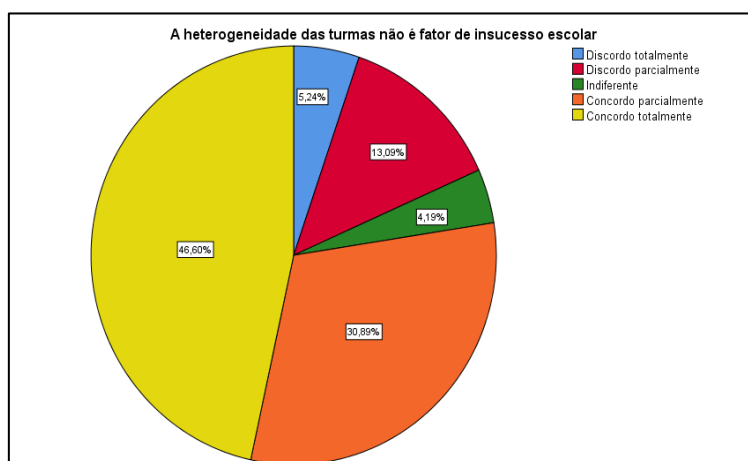


Gráfico 50: Apuração da 30ª percepção dos professores acerca da inclusão

A análise de conteúdo das respostas a perguntas abertas permitiu obter, dos inquiridos, um rico elenco do que identificam como outras condições para uma boa inclusão e de fatores bloqueadores ou facilitadores da mesma.

### Dimensão: Fatores influentes na Inclusão

Estatísticas			
	Condições para Inclusão	Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão	Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão
Média	4,81	3,94	4,06
Modo	7	1	2

Tabela 22: Estatística - variáveis: Dimensão Fatores influentes na inclusão

### Condições para Inclusão

Condições para inclusão		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Apoio Comunidade escolar	7	3,7	13,2	13,2
	Atendimento em rede	8	4,2	15,1	28,3
	Criatividade	1	,5	1,9	30,2
	Investimento financeiro	4	2,1	7,5	37,7
	Parceria escolas regular e especial	11	5,8	20,8	58,5
	Apoio literatura	1	,5	1,9	60,4
	Acompanhamento/Apoio família	17	8,9	32,1	92,5
	Estrutura física	3	1,6	5,7	98,1
	Amor pela tarefa de ensinar	1	,5	1,9	100,0
	Total	53	27,7	100,0	
Omisso	Sistema	138	72,3		
Total		191	100,0		

Tabela 23: Estatística: Condições para inclusão

Neste elenco de condições (Tabela 23 acima) releva-se a presença forte de referências ao “Acompanhamento/Apoio família” e “Parceria escolas regular e especial” seguidos do “Atendimento em rede” e “Apoio Comunidade escolar”

Quanto aos fatores bloqueadores do trabalho docente de inclusão (Tabela 24 a seguir), relevam-se a “Falta de formação aos docentes” com 40,8% de referências, seguido da “Falta de apoio técnico especializado” com 9,9% e da “Falta de recursos pedagógicos” e “Despreparo de toda a comunidade escolar”, ambos com 8,9% de referências.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão**

Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Falta de formação aos docentes	78	40,8	44,3	44,3
	Falta de apoio técnico especializado	19	9,9	10,8	55,1
	Falta de recursos pedagógicos	17	8,9	9,7	64,8
	Falta de apoio familiar	9	4,7	5,1	69,9
	Falta de recursos financeiros	2	1,0	1,1	71,0
	Falta preparo aos AAP	2	1,0	1,1	72,2
	Falta de estrutura física	3	1,6	1,7	73,9
	Falta tempo para dedicar aos alunos com NEE.	7	3,7	4,0	77,8
	Número excessivo de alunos por turma	11	5,8	6,3	84,1
	Despreparo de toda a comunidade escolar	17	8,9	9,7	93,8
	Falta de interesse dos docentes	9	4,7	5,1	98,9
	Falta de envolvimento dos profissionais com a inclusão	2	1,0	1,1	100,0
Total		176	92,1	100,0	
Omisso	Sistema	15	7,9		
Total		191	100,0		

Tabela 24: Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão

**Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Materiais e recursos pedagógicos	23	12,0	14,2	14,2
	Formação professor	36	18,8	22,2	36,4
	Formação AAP	9	4,7	5,6	42,0
	Apoio técnico especializado	32	16,8	19,8	61,7
	Apoio família	10	5,2	6,2	67,9
	Parceria professor Regular e AEE	16	8,4	9,9	77,8
	Acolhimento ao aluno com NEE	27	14,1	16,7	94,4
	Trabalho em rede: Escola/Família/Especialistas	8	4,2	4,9	99,4
	Diagnóstico dos alunos com NEEs	1	,5	,6	100,0
	Total		162	84,8	100,0
Omisso	Sistema	29	15,2		
Total		191	100,0		

Tabela 25: Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão

Quanto aos fatores facilitadores da inclusão (Tabela 25 acima), relevam-se a “Formação professor” com 18,8% das referências, seguido do “Apoio técnico especializado” (16,8%), do “Acolhimento ao aluno com NEE” (14,1%) e de “Materiais e recursos pedagógicos” (12,0%).

## **V- DISCUSSÃO DE RESULTADOS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.**

Passaremos neste momento a confrontar e discutir a síntese dos resultados obtidos na pesquisa com os achados de outros autores, tendo em vista a reflexão sobre o percurso seguido e a identificação de linhas de intervenção futura que contribuam para a melhoria da inclusão.

Enquanto direito preconizado e garantido em lei sobre a inclusão de alunos com NEE, ao final da pesquisa percebemos que a visão dos professores se configura de forma positiva face ao reconhecimento de que esse direito é legítimo e deve ser efetivado na prática como condição de cidadania e valorização do ser humano em dignidade e igualdade de condições e oportunidades. Essa visão dos professores culmina com as orientações feitas pelo MEC/SECADI no documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conforme disposto a seguir:

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (MEC/SECADI, 2007, p.1)

Quanto aos benefícios da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é possível confirmar mediante a apuração das respostas dos inquiridos que estes entendem ser benéfica a proposta de inclusão dos alunos com NEE uma vez que relatam ser esta ação atenuante das diferenças entre os alunos, o fato de dividirem a mesma turma não interfere no progresso dos alunos ditos “normais”, ao contrário, concluem ser de grande valor, pois pode gerar inclusive mais diversidade nas condições de aprendizagem para os alunos, reconhecendo inclusive não ser prejudicial para os alunos ditos “normais” a atenção requerida pelos alunos com NEE. Após analisarmos o resultado referente a este grupo de perguntas percebemos que os professores sinalizam que a inclusão de alunos com NEE, gera mais benefícios que problemas, corroborando com Mantoan (1997) em: “A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos:

professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 1997. *Cit in* Sasaki, 2010, p.128) e ainda confirmado pelas autoras Coelho e Sousa, p.114 e 115. In Ventura coord. (2014).

É motivo de concordância entre a maioria dos professores que a formação especializada é fator imprescindível ao fomento do trabalho de inclusão dos alunos com NEE, isto posto nos leva a acreditar que o desejo dos professores em fundamentar sua prática através da promoção de estudos e qualificação acerca do tema, realçando ser a formação uma condição para o sucesso da inclusão. Quanto ao envolvimento e responsabilização da comunidade escolar as opiniões se dividem sobre a facilidade que pode ou não gerar, porém o acompanhamento/apoio familiar é elencado como condição para a efetivação da inclusão assim como também a parceria entre professores do AEE e professores do ensino regular é ressaltada pelos inquiridos como fator fundamental para a inclusão. Esta visão é consonante com a de inúmeros autores incluindo Coelho (2012) e Martins, Baptista e Jesus– org. (2015):

“Atualmente, reconhece-se que os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são de longa duração. Diante disso, a formação de professores é entendida como um continuum, como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final.” (Martins, p.153 in Baptista e Jesus org. 2015)

Quanto ao comportamento dos alunos com NEE nas turmas regulares os professores apresentam posturas e opiniões bastante inclusivas sinalizando que não é difícil manter a disciplina numa turma regular onde estão inseridos os alunos com NEE, que esse contato entre alunos com NEE e os alunos ditos “normais” não representa fator que possa desencadear condutas inadequadas entre os alunos e que, portanto o fato de se relacionarem esses dois grupos de alunos em uma mesma turma não pressupõe problemas para que o professor possa orientar e manter a disciplina em sala de aula. Paralelamente a isso a maioria registra que a falta de autocontrole dos alunos com NEE não representa empecilho para a inclusão dos mesmos em turmas regulares de ensino. Esta visão é consonante com a de inúmeros autores como Coelho e Sousa. In Ventura coord. (2014).

Historicamente a construção do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais foi também cerceada por preconceções no que tange à formação social e cultural dos indivíduos e o resultado desta pesquisa nos apresenta um panorama em que os professores inquiridos no município de Betim, demonstram atitudes positivas face à Inclusão dos alunos com NEE uma vez que configuram em suas respostas que a interação entre alunos com NEE e os alunos ditos “normais” não é causa ou sinônimo de insuperáveis dificuldades no desenvolvimento de todos os alunos.

Sinalizam ainda que a inclusão não é moda passageira e sim uma proposta que vem culminar um trabalho de respeito às necessidades e particularidades dos educandos e reiteram em suas respostas não concordar com que as pessoas que defendem a inclusão não estão a favor do crescimento e garantia da qualidade da educação promovida. Este resultado nos congratula com opiniões que convergem para a promoção de uma educação inclusiva que além de volver olhos para todos os alunos sem discriminar, entende que é necessário possibilitar condições a todos os alunos de se desenvolverem de acordo com suas potencialidades. Esta visão se converge com o que preconiza Sasaki (2010).

Quanto às limitações para a inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular o resultado do trabalho nos direciona, segundo a opinião de grande parte dos inquiridos, para o destaque em que os pontos relevantes na causa de entraves a esse trabalho convergem na falta de formação aos docentes, o pouco conhecimento sobre o AEE, o despreparo da comunidade escolar. A visão global acima sintetizada é consonante com a de inúmeros autores como em Perrenoud (2002) quando cita dez motivos que podem direcionar a formação do professor para a uma prática reflexiva de seu ofício quais sejam:

“compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação” (Perrenoud. 2002 p.48)

A falta de apoio técnico especializado e a falta de oferta de recursos didáticos são também destacadas como fatores que podem desqualificar o trabalho a ser desenvolvido, o que é corroborado na percepção de Coelho (2012 p.96). É importante pontuar ainda que embora 56% dos inquiridos tenha registrado em suas respostas que discordam que os alunos com NEE não teriam mais proveito se estudassem em instituições exclusivas de ensino especial, é preciso ponderar se houve de fato entendimento à questão composta por uma negação, o que pode ter causado dificuldades de entendimento e comprometimento das respostas.

Percebemos ainda como fatores limitadores do processo de inclusão o fato de os professores sinalizarem em suas opiniões certa preocupação com a lentidão com que se dão os processos de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE estudando em turmas regulares e pontuam também que os professores do AEE devem apoiar os alunos e não os seus colegas professores, esta questão pode significar um desejo de transferência de responsabilidades de trabalho e cobrança por resultados no desempenho escolar dos alunos com NEE. Esta visão não é consonante com a de inúmeros autores, que consideram ser importante a relação de parceria entre professores do ensino regular e professores do AEE, resguardadas suas devidas limitações e responsabilidades de ação, conforme orienta o caderno Brasil, MEC, SEESP: Saberes e práticas da inclusão: *Estratégias para educação de alunos com NEE (2003)*.

“Outro aspecto a ser compreendido é o papel desempenhado pelo professor da sala de aula. Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente.” (MEC, SEESP, 2003 p.32)

Enquanto impacto negativo da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares o resultado da pesquisa nos direciona também para os seguintes pontos que merecem atenção: muitos professores entendem que os alunos com NEE não são capazes de enfrentar os mesmos desafios em igualdade de condições com os alunos ditos “normais”; se dividem quanto à questão da eficácia do trabalho pedagógico polemizando acerca da dificuldade em atender a todos os níveis de capacidades e

necessidades educativas dos alunos, o que pode ocasionar a alteração das atividades normais propostas ao trabalho com a turma e também divergem opiniões sobre o ciclo de atenção dos alunos com NEE impossibilitando-os de se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular. Esta variabilidade de opiniões é consonante com os resultados obtidos em diversos estudos citados como em Sasaki (2010) e em Mantoan e Prieto (2006).

Embora as limitações existam e seja salutar a visualização das mesmas para tentarmos identificar e sanar possíveis entraves ao trabalho de inclusão, a pesquisa nos aponta para a constatação de uma postura bastante inclusiva em que a maioria dos professores inquiridos apresentou atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular, revelando um caminhar do processo de construção de ações que viabilizem força na luta contra a discriminação e concomitantemente aceitação das diferenças como ponto de partida para a troca de experiências e vivacidade nas relações, interações e aprendizagens para todos os alunos.

De acordo com Sampaio e Morgado (2014),

“A educação inclusiva de alunos com NEE constitui-se, ainda nos dias de hoje, um processo em progressivo desenvolvimento que exige dos professores uma reflexão crítica sobre o seu novo papel enquanto atores educativos que deverão ser capazes de implementar mudanças curriculares e organizativas em prol de uma gestão de qualidade de uma sala de aula inclusiva em que a riqueza do grupo emerge das diferenças entre os indivíduos.” (Sampaio e Morgado 2014, p. 182).

Sendo, de fato, uma das limitações do estudo o tipo de amostra constituída, os resultados obtidos garantem também a existência de um grupo com uma visão positiva da inclusão, que poderá atuar como catalizador do processo de construção da escola para todos.

Para tanto recomendamos que o investimento em formação dos educadores acerca do tema da inclusão seja intenso e que como premissa de um trabalho a ser desenvolvido se reitere valor à prática dos professores. Paralelamente à proposição de uma formação contínua e especializada, os professores devem ser, por meio de suas redes de ensino, constantemente incentivados (talvez por meio do Plano de Carreira,

Cargos e Vencimentos) e sensibilizados para acolher e participar das formações sobre o AEE.

Alvitramos ainda que o apoio técnico especializado também deve ser contemplado não somente como ferramenta de orientação na formação dos professores, mas também como elementar à personificação do atendimento educacional de fato especializado, pois de acordo com a LDBEN 9394 (1996), “...a Educação Especial no contexto da modalidade educação escolar, é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados que visam garantir e promover as potencialidades dos alunos que apresentam NEE, em educação básica.” Estes recursos e serviços dizem respeito ao plano humano e materiais congregando valor à formação e também a necessária e efetiva destinação e disponibilização dos recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de um trabalho que seja capaz de produzir sucesso na mediação, acessibilidade, aquisição e progressão da aprendizagem dos alunos.

O envolvimento e apoio da família devem ser promovidos de forma a garantir a segurança e confiança no trabalho desenvolvido pela escola e para que isso aconteça sugerimos que seja apresentado à família o projeto pedagógico da escola em que estão inseridos os princípios do trabalho educativo e ações que a escola propõe na construção de seu trabalho, realçando as orientações e medidas específicas que contemplam a atenção da escola e de cada professor à diversidade características aos alunos sem se perder a escuta aos pais no desvelar de suas expectativas em relação ao desenvolvimento de seus filhos, conforme recomendado em Brasil, MEC, SEESP (2006, p.32) *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*.

Mediante a participação e diálogo constante entre as famílias e os profissionais da escola será possível constituir uma parceria de valor ilimitado no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bem como a valorização da escola enquanto espaço que produz conhecimento, respeita valores e inclui a todos sem distinções.

## **VI. BIBLIOGRAFIA**

Baptista, C.R e Jesus, D. M. – org. (2015). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 3ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2015.

Betim, SEMED (2017). Resolução Municipal 006 de 9/2/17. Betim

Brasil, MEC (1961). Lei 4.024/61. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília.

Brasil, MEC (1971). Lei 5692/71. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial 1988.

Brasil, SEESP Lei nº 7.853/89. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília. 24/10/1989.

Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Brasil, LDBEN Lei 9394(1996)- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

Brasil. SEE. Decreto nº 3.298 (1999). *Regulamenta a Lei nº 7.853/8*. Brasília.

Brasil, CNE/ CEB. Resolução 02/2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília.

Brasil CNE/CEB -Parecer 17/01 – *Relata sobre orientações à educação especial*. Brasília.

Brasil PNE, Lei nº 10.172/2001- *Aprovação do Plano Nacional de Educação*. 9/01/2001. Brasília.

Brasil, MEC, CNE/CP Resolução 01/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília.

Brasil Portaria MEC 2.678/2002 *diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino*. Brasília.

Brasil, Lei 10.436/2002 - *Reconhecimento da LIBRAS (Lingua Brasileira de Sinais) como língua oficial juntamente com o Português*. 24/04/2002. Brasília.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Brasil, MEC, SEESP, (2003). *Saberes e práticas da inclusão*; 4. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC SEESP

Brasil, MEC, SEESP, (2004) Aranha, M. S. F. (organização) – *Educação inclusiva: v.1: a fundamentação filosófica*/ coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (28 p.)

Brasil, MEC, SEESP, (2006). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão) 1. Educação inclusiva. 2. Direito à educação. 3. Necessidades educacionais. 4. Educação de pessoas com deficiências. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Consultado em 3/10/17

Brasil Decreto 6.094/07. *Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. (24/04/2007). Brasília.

Brasil, MEC/SECADI (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>  
Consultado em 02/05/18

Brasil, CEB, Decreto 6.571/2008, *dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE*. Brasília. 17/09/08.

Brasil, MEC (2008). *Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva*. Brasília - Janeiro de 2008  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Consultado em 25/10/17

Brasil, CNE/CEB. Resolução04/2009 *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília. 02/10/09

Brasil, Secretaria de Direitos Humanos, CONADE. Resolução nº1/10 *atualiza e altera a nomenclatura de Pessoas Portadoras de Deficiência para Pessoas com Deficiência*. Brasília. 15/10/10

Brasil, 2011. Decreto nº 7611/2011. *Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília.17/11/2011

Brasil, MEC/SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 19 / 2010. Brasília. 08/09/2010

Brasil, MEC/SECADI/ DPEE. Nota Técnica 04/2014. Brasília. 23/01/2014

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Brasil, Lei 13.146/15 - *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

Brasil, MEC- PDE Mais Educação Revista- *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Series Cadernos pedagógicos. 32 p. [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com NEE no ensino básico: perspectivas dos professores*. Dissertação de mestrado. ISEC- Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.

Carita, A. e Carvalho, C. (2016). *Qualidade inclusiva da escola. Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com síndrome de Asperger*. Portugal. Revista Lusófona de Educação. 2016

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5819/3635>

Consultado em 20/10/17.

Charoux, O.M.G. (2006). *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. Ed.Rev. São Paulo, DVS Editora.

Coelho, M. de F. P. dos S. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Badajoz (Espanha). Tese de Doutorado. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación.

Ferreira, W. B. (2005). EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? *Inclusão - Revista da educação especial*. V:1 Outubro/2005 pp. 40-46

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Consultado em 25/9/17

Gerhardt, T.E e Silveira, D.T. [Organizadoras]. (2009). Métodos de pesquisa. UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre. Editora da UFRGS.

Glat, R., Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão - Revista da educação especial*. V:1 Outubro/2005 pp. 35-39

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Consultado em 25/9/17

International Disability and Development Consortium – IDDC. (1998) *Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento*. India. 1998

<http://conexaoinclusao.blogspot.com.br/2011/08/international-disability-and.html>.

Consultado em 20/09/17.

Mantoan, M. T .E. (2005). A hora da virada. *Inclusão - Revista da educação especial*. V:1 Outubro/2005 pp.24-28

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Consultado em 25/9/17

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas*. In: *Ensaio pedagógicos*. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. p. 11 – 16.

Mantoan, M. T. E. e Prieto, R.G. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*/ Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorin Arantes (organizadora). São Paulo: Summus, 2006.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 1. Reimpressão- São Paulo: Summus.

Marins, S. C. F e Matsukura, T. S. (2009) *Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo*. Revista Brasileira Educação Especial. Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/05.pdf> Consultado em 24/10/17

Moreira, C. F. (2014) *Marcos históricos e legais da educação*  
<http://educacaoformatada.blogspot.com.br/2014/04/marcos-historicos-e-legais-da-educacao.html>. Consultado em 1/10/17.

Morin, E. (2004). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Pereira, Olívia et al. *Educação especial: atuais desafios*. (Cap. 1, p.1-13: *Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais*.) Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

Portugal, DGE/ MEC. (2015). *Avaliação das Políticas Públicas - Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Estoril: Cercica.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo\\_cri\\_mar2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/estudo_cri_mar2015.pdf)

Consultado em 20/10/17

Rech, A. J. D, Teixeira, C. T. e Freitas, S. N. (2014). *Crianças com deficiência em situação de acolhimento institucional: Debates sobre gestão educacional e inclusão*. In:

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

*Educação, inclusão e qualidade.* Possa, L. B.(Org). Santa Maria, RS, Brasil. Laboratório de pesquisa e doc. – UFSM, Centro de Educação. 2014

<http://w3.ufsm.br/elos/wp-content/uploads/2015/03/ebook4.pdf> Consultado em 23/10/17

Sánchez, P.A. (2005). *A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI.* Inclusão - Revista da educação especial. V:1 Outubro/2005 pp. 7-18 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Consultado em 25/9/17

Sampaio, C. e Morgado, J. (2014) *As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.* Portugal <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6734/5029> Consultado em 25/4/18

Sasaki, R. K. (2010) *Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro. WVA, 1997 – 8ª edição 2010. 180 p.

SEMED (2017). Resolução nº 006/2017. Betim. 09/02/2017.

Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez.

Sousa. A. B.(2005). *Investigação em Educação.* Lisboa. Livros Horizonte.

Ventura, T. (2014) - Coord. *Crianças especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa nº1.* Portugal. Nota de Rodapé Edições.

Vieira, M. C. (2014). *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos.* São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

## **ANEXOS**

Anexo 1- Questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental

Anexo 2: Teste de hipóteses

Anexo 3: Teste de H1

Anexo 4: Teste de H2

Anexo 5: Teste de H3

Anexo 6: Teste de H4

Anexo 7: Teste de H5

Anexo 8: H6: Dimensão Estereótipos

Anexo 9: H6: Dimensão: Condições Relevantes para a Inclusão

Anexo 10: H6: Dimensão Fatores influentes na Inclusão

Anexo 11: Solicitação de autorização para uso de Tese e questionário


Anexo 12: Resposta de autorização do uso de tese e questionário

Anexo 13: Solicitação de autorização da Secretária Municipal de Educação para acesso às escolas da rede municipal de Betim para realização da pesquisa

Anexo 14: Solicitação ao diretor escolar para aplicação do questionário junto aos professores (Modelo utilizado com todos os diretores das unidades escolares pesquisadas)

Anexo 15: Declaração de consentimento informado (Modelo aplicado a todos os professores que participaram da pesquisa)

## Anexo 1- Questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental

	<h3>QUESTIONÁRIO - PESQUISA DE MESTRADO</h3>		
<p>O presente questionário, insere-se num trabalho de investigação sobre a conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim. Tem como objetivo conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental das turmas regulares e de AEE face à prática da inclusão em seus trabalhos.</p>			
<p>Este estudo só será possível com a sua estimada e valiosa contribuição, em que não existem respostas certas ou erradas e os dados recolhidos são confidenciais. Solicito-lhe que responda com precisão às questões apresentadas. Por favor, esteja atento(a), que o seu questionário só poderá contribuir para a investigação referida, estando <b>COMPLETAMENTE</b> preenchido.</p>			
<p>Ao responder tenha em consideração que para efeitos do estudo consideramos que: "há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ou a condições de aprendizagem adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno".</p>			
<p>Agradeço sua solicitude em contribuir com a pesquisa. Sandra Nunes Aníbal Prado</p>			
<p>Endereço virtual do questionário: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLdZot4U7oWd0kMmNTGIJTLfTVzIu9Vzyc1uJkwQ36kBA1Q/viewform?c=D&amp;w=1&amp;usp=mail_form_link">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLdZot4U7oWd0kMmNTGIJTLfTVzIu9Vzyc1uJkwQ36kBA1Q/viewform?c=D&amp;w=1&amp;usp=mail_form_link</a></p>			
<b>INCLUSAO ESCOLAR</b>			
<b>1ª Parte: Características Pessoais e Profissionais</b>			
1- Idade: <input type="radio"/> < de 30 <input type="radio"/> de 31 a 40 <input type="radio"/> de 41 a 50 <input type="radio"/> > de 50			
2- Género: <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino			
3- Cargo em exercício: Professor (a) de: <input type="radio"/> Turma Regular <input type="radio"/> AEE- Atendimento Educacional especializado			
4- Nível de ensino em que trabalha no Ensino Fundamental: <input type="radio"/> 1º ao 5º ano <input type="radio"/> 6º ao 9º ano			
5- Grau de habilitação: (Marcar o maior nível) <input type="radio"/> Ensino Superior <input type="radio"/> Pós-Graduação Latu Sensu <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutorado			
6- Quantos anos de formação (graduação no Ensino Superior): <input type="radio"/> < de 3 <input type="radio"/> de 4 a 10 <input type="radio"/> de 11 a 20 <input type="radio"/> de 21 a 30 <input type="radio"/> > de 30			
7- Quantos anos de docência no Ensino Fundamental: <input type="radio"/> < de 3 <input type="radio"/> de 4 a 10 <input type="radio"/> de 11 a 20 <input type="radio"/> de 21 a 30 <input type="radio"/> > de 30			
8- Na sua formação inicial (graduação) teve alguma disciplina que o preparasse para intervenção com alunos com necessidades educativas especiais? <input type="radio"/> NÃO <input type="radio"/> SIM			
Em caso afirmativo, indique quais: <table border="1" data-bbox="287 1859 1268 1937"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>			
1			



## QUESTIONÁRIO - PESQUISA DE MESTRADO

9- Se respondeu SIM na questão 8 e pensando na sua atividade profissional, considera a formação que recebeu como:

- Muito insuficiente    Insuficiente    Suficiente    Muito boa    Excelente

10- Após o seu curso de formação inicial (graduação) já participou de algum curso de formação contínua relacionada com intervenções pedagógicas com alunos com necessidades educativas especiais?

- NÃO    SIM

Em caso afirmativo, indique quais:


11- Em caso positivo (da questão 10) responda: A informação recebida no curso de formação contínua foi:

- Muito insuficiente    Insuficiente    Suficiente    Muito boa    Excelente

12- Se respondeu SIM na questão 10, indique o número de horas de formação:

- Até 25    26 a 50    51 a 75    mais de 75

13- Tem formação especializada em Educação Especial?    NÃO    SIM

14- Em caso afirmativo (questão 13), indique o domínio da sua especialização:

- Cognitivo e motor    Emocional e da personalidade    Comunicação e linguagem    Visual

15- Localização da escola onde leciona atualmente:

- Centro    Norte    Citrolândia    Alterosas  
 Imbiruçu    PTB    Terezópolis    Vianópolis

16- Tem experiência em coordenação pedagógica e ou direção de escola?    NÃO    SIM

### 2ª Parte: Percepções acerca da inclusão

1- Para cada afirmação, por favor, marque a opção que melhor exprime a sua opinião (assinale somente uma hipótese para responder a cada afirmação)

Afirmações	Direção totalmente	Direção parcialmente	Incertante	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
1- O contato com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.					
2- O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"					
3- É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's					
4- Devido a falta de autocontrole dos alunos com NEE's não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.					
5- Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular.					
6- A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.					



## QUESTIONÁRIO - PESQUISA DE MESTRADO

Afirmções	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
7- Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos.					
8- Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.					
9- A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.					
10- A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".					
11- Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de assistir às aulas na turma regular.					
12- Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's têm menos possibilidades de se desenvolverem.					
13- A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.					
14- A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.					
15- A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial faz com que adquiram uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.					
16- Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.					
17- A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros da turma.					
18- Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.					
19- Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/ execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.					
20- A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.					
21- Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal".					
22- Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.					
23- As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's fazem-se mais lentamente devido as dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.					
24- Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's.					
25- Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.					
26- Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE's.					
27- O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE's.					
28- Não é possível usar o tempo de estudo/pedagógico para preparar atividades e material diferenciado para os alunos com NEE's, dado o excesso de tarefas a serem desenvolvidas neste momento.					
29- Nas turmas regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais".					
30- A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.					

### 3ª Parte: Opiniões sobre o trabalho de Inclusão:

1- Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e a 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para que seja possível a realização de um efetivo trabalho de inclusão. (Ex: Ao atribuir 1 a uma condição a outra terá de atribuir 2, a outra 3 e assim sucessivamente até 7).



### QUESTIONÁRIO - PESQUISA DE MESTRADO

Condições	1	2	3	4	5	6	7
Atitudes dos professores							
Avaliação /acompanhamento dos alunos							
Metodologias de ensino							
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's							
Materiais e recursos							
Colaboração entre professores							
Técnicos especializados (professores AEE, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos...)							

2- Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual:


3- Em sua opinião quais fatores interferem para dificultar o trabalho docente no processo de atendimento e inclusão dos alunos com deficiência/necessidades educativas especiais?


4- Em sua opinião quais fatores interferem para facilitar o trabalho docente no processo de atendimento e inclusão dos alunos com deficiência/necessidades educativas especiais?


5- Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados neste questionário.


Agradeço a sua participação e colaboração.

## Anexo 2 - Teste de Hipóteses

### 2.1 Teste T de uma amostra

	Valor de Teste = 0					
	t	df	Sig. (2 extrem.)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
O contato com alunos NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	31,031	190	,000	3,508	3,28	3,73
O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	31,800	190	,000	3,283	3,08	3,49
É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE.	21,826	189	,000	2,037	1,85	2,22
Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	22,395	190	,000	1,895	1,73	2,06
Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	43,299	190	,000	3,571	3,41	3,73
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	30,368	190	,000	3,131	2,93	3,33
Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos	23,856	190	,000	2,304	2,11	2,49
Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	26,671	190	,000	2,660	2,46	2,86
A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obrigam a alteração das atividades normais da aula	31,338	190	,000	3,037	2,85	3,23
A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	32,373	190	,000	3,387	3,18	3,59
Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma regular.	49,251	190	,000	4,236	4,07	4,41
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem.	21,983	190	,000	1,293	1,18	1,41

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	19,746	190	,000	1,728	1,56	1,90
A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	41,226	190	,000	3,932	3,74	4,12
A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial faz com que adquiram uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	26,284	190	,000	2,812	2,60	3,02
Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.	29,366	190	,000	2,749	2,56	2,93
A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma	44,515	190	,000	4,026	3,85	4,20
Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	20,788	190	,000	2,094	1,90	2,29
Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	32,439	190	,000	3,152	2,96	3,34
A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	61,236	190	,000	4,361	4,22	4,50
Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito "normal".	20,417	190	,000	1,723	1,56	1,89
Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	41,189	190	,000	3,754	3,57	3,93
As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	31,343	190	,000	3,168	2,97	3,37
Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.	51,223	190	,000	4,084	3,93	4,24
Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	34,644	190	,000	3,576	3,37	3,78

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE.	41,756	190	,000	3,969	3,78	4,16
O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE.	70,122	190	,000	4,429	4,30	4,55
Não é possível usar o tempo de estudo/pedagógico para preparar atividades e material diferenciado para os alunos com NEE, dado o excesso de tarefas a serem desenvolvidas neste momento.	29,642	190	,000	3,236	3,02	3,45
Nas turmas regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos "normais"	36,483	190	,000	3,466	3,28	3,65
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar	45,039	190	,000	4,005	3,83	4,18
Atitudes dos professores	29,137	190	,000	4,749	4,43	5,07
Avaliação / Acompanhamento dos alunos	28,950	190	,000	3,953	3,68	4,22
Metodologias de ensino	38,147	190	,000	4,277	4,06	4,50
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE	30,896	190	,000	4,372	4,09	4,65
Materiais e recursos	34,463	190	,000	4,073	3,84	4,31
Colaboração entre professores	23,058	190	,000	3,461	3,16	3,76
Técnicos especializados(professores AEE, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos)	22,410	190	,000	3,906	3,56	4,25
Condições para Inclusão	14,532	52	,000	4,811	4,15	5,48
Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão	14,128	175	,000	3,943	3,39	4,49
Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão	22,777	161	,000	4,062	3,71	4,41
Comentários e observações sobre inclusão	35,067	82	,000	7,60	7,17	8,03
NivelNAT	55,482	189	,000	55,33	53,36	57,30

**Anexo 3 – Teste de H1-** Os professores mostram atitudes diversificadas perante a *Inclusão* escolar de alunos com NEE.

<b>Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma regular.</b>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	13	6,8	6,8	6,8
	Discordo parcialmente	12	6,3	6,3	13,1
	Indiferente	3	1,6	1,6	14,7
	Concordo parcialmente	52	27,2	27,2	41,9
	Concordo totalmente	111	58,1	58,1	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Anexo 4 – Teste de H2-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Benefícios da Inclusão* de alunos com NEE nas escolas regulares.

**Dimensão: Benefícios da Inclusão**

**Estatísticas**

		A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.	Os alunos com NEE não obeteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma	A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.	Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE.	O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE.
N	Válido	191	191	191	191	191	191	191	191
	Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0
Média		3,39	2,66	3,93	4,03	4,62	3,75	3,97	4,43
Modo		4	2	5	5	5	4	5	5
Erro Desvio		1,446	1,378	1,318	1,250	3,724	1,260	1,314	,873
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	54	5	5	5

**4.1: A educação dos alunos com NEE numa turma de ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	34	17,8	17,8	17,8
	Discordo parcialmente	25	13,1	13,1	30,9
	Indiferente	14	7,3	7,3	38,2
	Concordo parcialmente	69	36,1	36,1	74,3
	Concordo totalmente	49	25,7	25,7	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**4.2: Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	49	25,7	25,7	25,7
	Discordo parcialmente	59	30,9	30,9	56,5
	Indiferente	9	4,7	4,7	61,3
	Concordo parcialmente	56	29,3	29,3	90,6
	Concordo totalmente	18	9,4	9,4	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**4.3: A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	14	7,3	7,3	7,3
	Discordo parcialmente	26	13,6	13,6	20,9
	Indiferente	10	5,2	5,2	26,2
	Concordo parcialmente	50	26,2	26,2	52,4
	Concordo totalmente	91	47,6	47,6	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**4.4: A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros da turma**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	13	6,8	6,8	6,8
	Discordo parcialmente	22	11,5	11,5	18,3
	Indiferente	2	1,0	1,0	19,4
	Concordo parcialmente	64	33,5	33,5	52,9
	Concordo totalmente	90	47,1	47,1	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**4.5: A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	8	4,2	4,2	4,2
	Discordo parcialmente	6	3,1	3,1	7,3
	Indiferente	4	2,1	2,1	9,4
	Concordo parcialmente	64	33,5	33,5	42,9
	Concordo totalmente	108	56,5	56,5	99,5
	Total	191	100,0	100,0	

**4.6: Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	12	6,3	6,3	6,3
	Discordo parcialmente	32	16,8	16,8	23,0
	Indiferente	12	6,3	6,3	29,3
	Concordo parcialmente	70	36,6	36,6	66,0
	Concordo totalmente	65	34,0	34,0	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**4.7: Há pouco recurso didático disponível para o trabalho com alunos com NEE.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	19	9,9	9,9	9,9
	Discordo parcialmente	16	8,4	8,4	18,3
	Indiferente	5	2,6	2,6	20,9
	Concordo parcialmente	63	33,0	33,0	53,9
	Concordo totalmente	88	46,1	46,1	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**4.8: O pouco conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado compromete o trabalho com os alunos com NEE.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	2,1	2,1	2,1
	Discordo parcialmente	7	3,7	3,7	5,8
	Indiferente	4	2,1	2,1	7,9
	Concordo parcialmente	64	33,5	33,5	41,4
	Concordo totalmente	112	58,6	58,6	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Anexo 5 – Teste de H3-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Condições de Sucesso da Inclusão* de alunos com NEE nas escolas regulares.

### Dimensão: Condições de Sucesso da Inclusão

#### Estatísticas

		Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos	Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.	Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.
N	Válido	191	191	191	191	191
	Omisso	0	0	0	0	0
Média		2,30	3,15	3,17	4,08	3,58
Modo		1	4	4	5	4
Erro Desvio		1,335	1,343	1,397	1,102	1,427
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

#### 5.1: Os professores de AEE deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	73	38,2	38,2	38,2
	Discordo parcialmente	52	27,2	27,2	65,4
	Indiferente	12	6,3	6,3	71,7
	Concordo parcialmente	43	22,5	22,5	94,2
	Concordo totalmente	11	5,8	5,8	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**5.2: Se as comunidades escolares fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	30	15,7	15,7	15,7
	Discordo parcialmente	40	20,9	20,9	36,6
	Indiferente	21	11,0	11,0	47,6
	Concordo parcialmente	71	37,2	37,2	84,8
	Concordo totalmente	29	15,2	15,2	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**5.3: As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	31	16,2	16,2	16,2
	Discordo parcialmente	45	23,6	23,6	39,8
	Indiferente	10	5,2	5,2	45,0
	Concordo parcialmente	71	37,2	37,2	82,2
	Concordo totalmente	34	17,8	17,8	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**5.4: Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	7	3,7	3,7	3,7
	Discordo parcialmente	21	11,0	11,0	14,7
	Indiferente	3	1,6	1,6	16,2
	Concordo parcialmente	78	40,8	40,8	57,1
	Concordo totalmente	82	42,9	42,9	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**5.5: Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	24	12,6	12,6	12,6
	Discordo parcialmente	35	18,3	18,3	30,9
	Indiferente	2	1,0	1,0	31,9
	Concordo parcialmente	67	35,1	35,1	67,0
	Concordo totalmente	63	33,0	33,0	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Anexo 6 – Teste de H4-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Comportamento dos Alunos com NEE* nas escolas regulares.

**Dimensão: Comportamento dos Alunos com NEE**

Estatísticas				
		O contato com alunos NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas	É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE	Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular
N	Válido	191	190	191
	Omisso	0	1	0
Média		3,51	2,04	3,57
Modo		5	1	4
Erro Desvio		1,562	1,286	1,140
Mínimo		1	1	1
Máximo		5	5	5

**6.1: O contato com alunos NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	37	19,4	19,4	19,4
	Discordo parcialmente	24	12,6	12,6	31,9
	Indiferente	8	4,2	4,2	36,1
	Concordo parcialmente	49	25,7	25,7	61,8
	Concordo totalmente	73	38,2	38,2	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**6.2: É difícil manter a disciplina numa turma de ensino regular, na qual estão inseridos alunos com NEE.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	96	50,3	50,5	50,5
	Discordo parcialmente	40	20,9	21,1	71,6
	Indiferente	13	6,8	6,8	78,4
	Concordo parcialmente	33	17,3	17,4	95,8
	Concordo totalmente	8	4,2	4,2	100,0
	Total	190	99,5	100,0	
Omisso	Sistema	1	,5		
Total		191	100,0		

**6.3: Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	5,2	5,2	5,2
	Discordo parcialmente	38	19,9	19,9	25,1
	Indiferente	8	4,2	4,2	29,3
	Concordo parcialmente	103	53,9	53,9	83,2
	Concordo totalmente	32	16,8	16,8	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Anexo 7 – Teste de H5-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *O impacto negativo da Inclusão* dos alunos com NEE nas escolas regulares.

**Dimensão: O impacto negativo da Inclusão dos alunos com NEE**

Estatísticas						
		O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas inclusivas fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obrigam a alteração das atividades normais da aula	Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.
N	Válido	191	191	191	191	191
	Omisso	0	0	0	0	0
Média		3,28	1,90	3,13	3,04	2,75
Modo		4	1	4	4	4
Erro Desvio		1,427	1,170	1,425	1,339	1,294
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

**7.1: O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	24	12,6	12,6	12,6
	Discordo parcialmente	55	28,8	28,8	41,4
	Indiferente	2	1,0	1,0	42,4
	Concordo parcialmente	63	33,0	33,0	75,4
	Concordo totalmente	47	24,6	24,6	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**7.2: Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE não é benefício para eles serem incluídos em turmas de ensino regular**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	97	50,8	50,8	50,8
	Discordo parcialmente	54	28,3	28,3	79,1
	Indiferente	10	5,2	5,2	84,3
	Concordo parcialmente	23	12,0	12,0	96,3
	Concordo totalmente	7	3,7	3,7	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**7.3: A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	38	19,9	19,9	19,9
	Discordo parcialmente	37	19,4	19,4	39,3
	Indiferente	9	4,7	4,7	44,0
	Concordo parcialmente	76	39,8	39,8	83,8
	Concordo totalmente	31	16,2	16,2	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**7.4: A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obrigam a alteração das atividades normais da aula**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	37	19,4	19,4	19,4
	Discordo parcialmente	39	20,4	20,4	39,8
	Indiferente	12	6,3	6,3	46,1
	Concordo parcialmente	86	45,0	45,0	91,1
	Concordo totalmente	17	8,9	8,9	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**7.5: Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem se beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de ensino regular.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	39	20,4	20,4	20,4
	Discordo parcialmente	60	31,4	31,4	51,8
	Indiferente	14	7,3	7,3	59,2
	Concordo parcialmente	66	34,6	34,6	93,7
	Concordo totalmente	12	6,3	6,3	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Teste de H6-** Os professores mostram atitudes diversificadas sobre *Factores facilitadores e bloqueadores da Inclusão* dos alunos com NEE nas escolas regulares.

**Anexo 8 – H6: Dimensão: Estereótipos**

Estatísticas

		Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem	A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo	A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial faz com que adquiram uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência	Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito "normal".
N	Válido	191	191	191	191	191
	Omissão	0	0	0	0	0
Média		1,29	1,73	2,81	2,09	1,72
Modo		1	1	2	1	1
Erro Desvio		,813	1,209	1,478	1,392	1,166
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

**8.1: Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidade de se desenvolverem**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	162	84,8	84,8	84,8
	Discordo parcialmente	15	7,9	7,9	92,7
	Indiferente	4	2,1	2,1	94,8
	Concordo parcialmente	7	3,7	3,7	98,4
	Concordo totalmente	3	1,6	1,6	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**8.2: A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	126	66,0	66,0	66,0
	Discordo parcialmente	27	14,1	14,1	80,1
	Indiferente	12	6,3	6,3	86,4
	Concordo parcialmente	16	8,4	8,4	94,8
	Concordo totalmente	10	5,2	5,2	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**8.3: A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial faz com que adquiram uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	48	25,1	25,1	25,1
	Discordo parcialmente	52	27,2	27,2	52,4
	Indiferente	12	6,3	6,3	58,6
	Concordo parcialmente	46	24,1	24,1	82,7
	Concordo totalmente	33	17,3	17,3	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**8.4: Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	101	52,9	52,9	52,9
	Discordo parcialmente	32	16,8	16,8	69,6
	Indiferente	11	5,8	5,8	75,4
	Concordo parcialmente	33	17,3	17,3	92,7
	Concordo totalmente	14	7,3	7,3	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**8.5: Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benefício, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito “normal”.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	124	64,9	64,9	64,9
	Discordo parcialmente	30	15,7	15,7	80,6
	Indiferente	8	4,2	4,2	84,8
	Concordo parcialmente	24	12,6	12,6	97,4
	Concordo totalmente	5	2,6	2,6	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Anexo 9: Dimensão: Condições Relevantes para a Inclusão**

Estatísticas							
		Atitudes dos professores	Avaliação / Acompanhamento dos alunos	Metodologias de ensino	Formação específica para trabalhar com alunos com NEE	Materiais e recursos	Colaboração entre professores
N	Válido	191	191	191	191	191	191
	Omisso	0	0	0	0	0	0
Média		4,75	3,95	4,28	4,37	4,07	3,46

**9.1: Atitudes dos professores**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	28	14,7	14,7	14,7
	2	15	7,9	7,9	22,5
	3	20	10,5	10,5	33,0
	4	15	7,9	7,9	40,8
	5	16	8,4	8,4	49,2
	6	30	15,7	15,7	64,9
	7	67	35,1	35,1	100,0
Total		191	100,0	100,0	

### 9.2: Avaliação / Acompanhamento dos alunos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	17	8,9	8,9	8,9
	2	46	24,1	24,1	33,0
	3	20	10,5	10,5	43,5
	4	22	11,5	11,5	55,0
	5	33	17,3	17,3	72,3
	6	38	19,9	19,9	92,1
	7	15	7,9	7,9	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

### 9.3: Metodologias de ensino

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	8	4,2	4,2	4,2
	2	15	7,9	7,9	12,0
	3	39	20,4	20,4	32,5
	4	42	22,0	22,0	54,5
	5	46	24,1	24,1	78,5
	6	23	12,0	12,0	90,6
	7	18	9,4	9,4	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

### 9.4: Formação específica para trabalhar com alunos com NEE

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	19	9,9	9,9	9,9
	2	17	8,9	8,9	18,8
	3	26	13,6	13,6	32,5
	4	48	25,1	25,1	57,6
	5	17	8,9	8,9	66,5
	6	21	11,0	11,0	77,5
	7	43	22,5	22,5	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**9.5: Materiais e recursos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	10	5,2	5,2	5,2
	2	25	13,1	13,1	18,3
	3	44	23,0	23,0	41,4
	4	28	14,7	14,7	56,0
	5	44	23,0	23,0	79,1
	6	26	13,6	13,6	92,7
	7	14	7,3	7,3	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**9.6: Colaboração entre professores**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	42	22,0	22,0	22,0
	2	45	23,6	23,6	45,5
	3	19	9,9	9,9	55,5
	4	20	10,5	10,5	66,0
	5	13	6,8	6,8	72,8
	6	37	19,4	19,4	92,1
	7	15	7,9	7,9	100,0
	Total	191	100,0	100,0	

**Anexo 10: Dimensão Fatores influentes na Inclusão**

Estatísticas				
		Condições para Inclusão	Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão	Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão
N	Válido	53	176	162
	Omisso	138	15	29
Média		4,81	3,94	4,06
Modo		7	1	2

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**10.1: Condições para Inclusão**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Apoio Comunidade escolar	7	3,7	13,2	13,2
	Atendimento em rede	8	4,2	15,1	28,3
	Criatividade	1	,5	1,9	30,2
	Investimento financeiro	4	2,1	7,5	37,7
	Parceria escolas regular e especial	11	5,8	20,8	58,5
	Apoio literário	1	,5	1,9	60,4
	Acompanhamento/Apoio família	17	8,9	32,1	92,5
	Estrutura física	3	1,6	5,7	98,1
	Amor pela tarefa de ensinar	1	,5	1,9	100,0
	Total	53	27,7	100,0	
Omisso	Sistema	138	72,3		
Total		191	100,0		

**10.2: Fatores que dificultam o trabalho docente de inclusão**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Falta de formação aos docentes	78	40,8	44,3	44,3
	Falta de apoio técnico especializado	19	9,9	10,8	55,1
	Falta de recursos pedagógicos	17	8,9	9,7	64,8
	Falta de apoio familiar	9	4,7	5,1	69,9
	Falta de recursos financeiros	2	1,0	1,1	71,0
	Falta preparo aos AAP	2	1,0	1,1	72,2
	Falta de estrutura física	3	1,6	1,7	73,9
	Falta tempo para dedicar aos alunos com NEE.	7	3,7	4,0	77,8
	Número excessivo de alunos por turma	11	5,8	6,3	84,1
	Despreparo de toda a comunidade escolar	17	8,9	9,7	93,8
	Falta de interesse dos docentes	9	4,7	5,1	98,9
	Falta de envolvimento dos profissionais com a inclusão	2	1,0	1,1	100,0
	Total	176	92,1	100,0	
Omisso	Sistema	15	7,9		
Total		191	100,0		

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**10.3: Fatores facilitadores do trabalho docente de inclusão**

		Frequên cia	Porcenta gem	Porcenta gem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Materiais e recursos pedagógicos	23	12,0	14,2	14,2
	Formação professor	36	18,8	22,2	36,4
	Formação AAP	9	4,7	5,6	42,0
	Apoio técnico especializado	32	16,8	19,8	61,7
	Apoio família	10	5,2	6,2	67,9
	Parceria professor Regular e AEE	16	8,4	9,9	77,8
	Acolhimento ao aluno com NEE	27	14,1	16,7	94,4
	Trabalho em rede: Escola/Família/ Especialistas	8	4,2	4,9	99,4
	Diagnóstico dos alunos com NEEs	1	,5	,6	100,0
	Total	162	84,8	100,0	
Omisso	Sistema	29	15,2		
Total		191	100,0		

**Anexo 11: Solicitação de autorização para uso de Tese e questionário**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

À Professora Doutora  
Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho

Eu, Sandra Nunes Aníbal Prado, aluna nº 36110 do curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa/Porto, venho por meio desta solicitar à Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, autorização para uso do estudo e questionário da Tese de Doutorado de sua autoria: *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Univerdidad de Extremadura (2012), como fundamentação teórica e o instrumento de coleta de dados na pesquisa empírica em meu projeto de investigação para a dissertação de mestrado.

Desde já agradeço a atenção e solicitude.

Atenciosamente

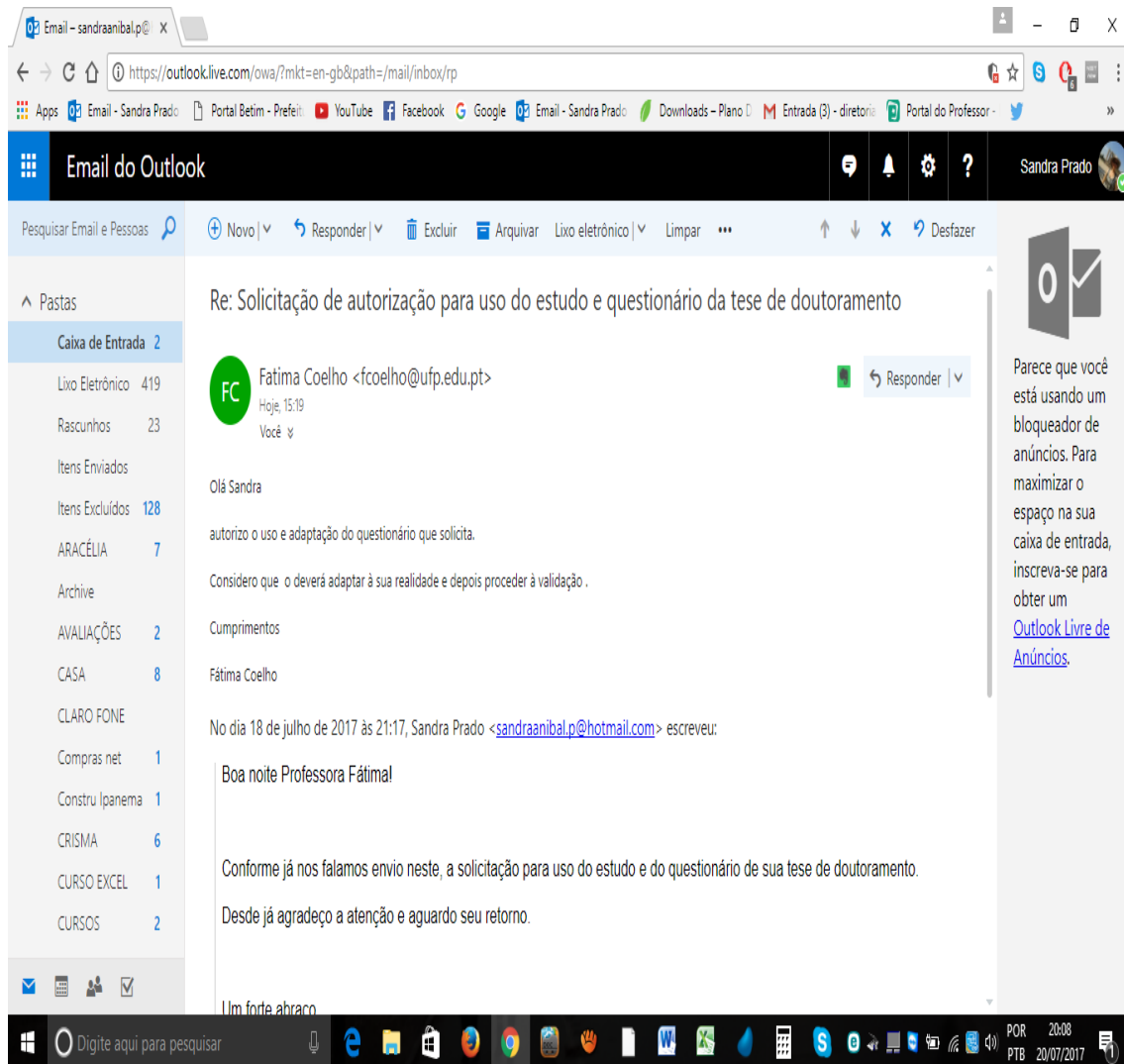
Porto, 18 de julho de 2017.



*Sandra Nunes Aníbal Prado*  
Aluna: 36110

**Anexo: 12:** Resposta de autorização do uso de tese e questionário

Professora, Doutora: Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho



**Anexo 13:** Solicitação de autorização para acesso às escolas para realização da pesquisa



**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

À vossa senhoria

**Ellen Ises Mendes**

Secretária Municipal de Educação de Betim:

Assunto: Solicitação para acesso às escolas e a professores como inqueridos no projeto de investigação de mestrado.

Eu, Sandra Nunes Aníbal Prado, Pedagoga e Mestranda em Ciências da Educação - Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa - Porto/Portugal, venho por meio desta solicitar à vossa senhoria, autorização para o acesso às escolas e a professores de ensino fundamental de escolas municipais de Betim, como participantes na pesquisa empírica de investigação no projeto de dissertação de mestrado com o tema: **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Informo ainda que todo o processo de recolha de dados será feito mediante a aplicação de questionário com garantia do anonimato dos participantes.

Desde já agradeço a atenção e solicitude.

Atenciosamente

Betim, 23 de outubro de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Sandra Nunes Aníbal Prado  
Matrícula funcional: 13873

  
Ellen Ises Mendes  
Secretária Municipal de Educação  
Município de Betim

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

**Anexo 14:** Solicitação ao diretor escolar para aplicação do questionário junto aos professores (*Modelo utilizado com todos os diretores das unidades escolares pesquisadas*)



**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

À diretora

**Jurciléia Oscar da Silva**  
Escola Municipal Antônio D'Assis Martins

Assunto: Solicitação para acesso aos profissionais da escola como inqueridos no projeto de investigação de mestrado.

Eu, Sandra Nunes Anibal Prado, Mestranda em Ciências da Educação - Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa - Porto/Portugal, venho por meio desta solicitar à vossa senhoria, autorização para aplicação de questionário junto aos profissionais da escola como participantes na pesquisa empírica de investigação no projeto de dissertação de mestrado com o tema: **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:** Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Informo ainda que todo o processo de recolha de dados será feito mediante a aplicação de questionário com garantia do anonimato dos participantes.

Desde já agradeço a atenção e solicitude.

Atenciosamente

Betim, 23 de outubro de 2017.

  
Sandra Nunes Anibal Prado

  
Jurciléia Oscar da Silva  
Diretora Escolar - Aut. nº 004/2016  
Secretaria Municipal de Educação  
Betim - 1911

**Anexo 15:** Declaração de consentimento informado (*Modelo aplicado a todos os professores que participaram da pesquisa*)

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Designação do Estudo:*

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO:**  
Estudo avaliativo de conformidade das orientações com a prática da inclusão nas escolas municipais de Betim.

Eu, abaixo-assinado(a), (nome completo) Silvia Eilene de Oliveira  
Recha

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tem a intenção de realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos 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 do estudo em causa.

Data: 18 / novembro / 2017

Silvia Eilene O. Recha

*Assinatura do participante no projeto*

Investigador responsável:

Nome: SANDRA NUNES ANÍBAL PRADO

Assinatura:

Sandra Nunes Aníbal Prado