

MARTA SHEILA MUNIZ DIAS

**INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O RESPEITO À
DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE
EXCLUSÃO?**

Orientador: Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

MARTA SHEILA MUNIZ DIAS

**INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O RESPEITO À
DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE
EXCLUSÃO?**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Emmanuel
Maria Carlos Borrego Sabino

Co-orientadora: Prof. Doutora Ana
Benavente

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Diferentes são os papéis desempenhados pelas pessoas; diferentes são as situações e as posições; mas as pessoas são fundamentalmente iguais. E a falta de consciência desta realidade é que explica tantas discriminações e tantas marginalizações incompatíveis com a dignidade humana da pessoa.

Monsenhor José Edson Magalhães (2010)

DEDICATÓRIA

À minha família:

Meus pais, Alice e Raimundo, com quem sempre posso contar em todos os momentos da minha vida.

Meu esposo, José Dias, pelo incentivo, compreensão e a quem devo muitas de minhas conquistas.

Minhas filhas Alice, Dianny e Tatianny, pelo carinho e apoio durante a realização deste trabalho.

Minha netinha Gabrielly, luz de Deus em minha vida.

Aos queridos irmãos e irmãs: Marluce, Horácio, Maria José, Helena, Herivelto, Nilda, Mary, Marcos, Shirley e César, companheiros de batalha.

À minha sogra, Librada, aos cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas.

Aos meus verdadeiros amigos.

Às amigas, Ana Paula, Marli Batalha e Erisvan.

Ao saudoso amigo e ex-professor Monsenhor Edson Magalhães (*in memoriam*).

A todos dedico.

AGRADECIMENTOS

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram na construção deste trabalho:

Aos Professores Doutores Emmanuel Sabino e Ana Benavente pela preciosa orientação.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Educação: Ana Benavente, António Teodoro, Áurea Adão, Emmanuel Sabino, Gustavo Said, João Evangelista, Óscar de Sousa, Robinson Tenório, Rosilda Arruda e Zoran Roca, pelos conhecimentos transmitidos com inegável competência.

À 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 3ª CREDE especialmente à Rosa de Lourdes e Áurea Rita.

Aos alunos e professores que participaram deste estudo.

A todos os que fazem as escolas selecionadas para este estudo.

Aos colegas Rodrigo, Leonarda, Marta Leitão, Marinete, Olívia, Claude, Zeneide e Sueli Bastos (*in memoriam*).

Aos amigos que me incentivaram e apoiaram, em especial: Francésar, Rita Nilce, Pedro Mendes, Lúcia Braga, Vanda Célia e Milene.

Ao professor Carlos Renato, da Universidade Federal do Piauí, pela disponibilidade e gentileza de compartilhar comigo seus conhecimentos estatísticos.

RESUMO

Este estudo tem como tema Inclusão Escolar: entre o respeito à diversidade e uma nova forma de exclusão? O objetivo é investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas públicas regulares de ensino médio da 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará – 3ª. CREDE no que se refere ao nível de aceitação da comunidade escolar e às condições do ambiente escolar. Busca-se atingir tal propósito através de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa tendo como instrumentos para a coleta dos dados a observação, o questionário e a entrevista.

A amostra é composta por duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio e tem como sujeitos 76 alunos e 16 professores estando assim distribuídos: no enfoque qualitativo – 02 alunos com NEE (em situação de surdez e cegueira sendo um por escola) e uma professora (intérprete de LIBRAS) e no enfoque quantitativo 74 alunos do Ensino Médio (6 alunos em situação de surdez e 68 alunos ditos normais) e 15 professores.

Esta investigação reúne reflexões advindas das vozes destes sujeitos que aceitaram dela participar e colaborar, entrecortadas com apoios legais, literatura pertinente e ainda, observações do cotidiano escolar. Os resultados mostram que: os professores são favoráveis à inclusão, mas reconhecem que nem todas as escolas estão preparadas e que, na maioria das vezes, a inclusão não ocorre como deveria porque não há professores especializados suficientes para suprir a carência das escolas. A maioria define a inclusão como igualdade de oportunidades, de direitos, de respeito à diversidade e como uma forma de aproximar as pessoas. Os próprios alunos incluídos são de opinião que é algo interessante, mas não é fácil de acontecer porque os professores não tem formação adequada e nem demonstram atenção necessária para que se sintam, de fato, incluídos. Grande parte dos alunos ditos normais vê a inclusão como algo positivo, no entanto há entre eles quem acredite que os alunos com NEE deveriam estudar em uma escola especializada, pois na escola comum podem se sentir diferentes dos demais. Constata-se, portanto, que a inclusão merece mais atenção e acompanhamento que permitam que as dificuldades próprias da sua implementação sejam minimizadas.

Palavras-chave: Inclusão, alunos com necessidades educacionais especiais, educação inclusiva, implementação da política inclusiva.

ABSTRACT

This study has as theme school inclusion: is there any way between the respect for diversity and a new form of exclusion? The goal is to investigate the process of inclusion of students with special educational needs (EEN) in regular public high schools of the third Regional coordination of development of education of Ceara - CREDE with regard to the level of acceptance of the school community and the conditions offered by the school environment. The aim is to achieve such purpose through bibliographical, documentary and field research, through qualitative and quantitative approaches, recurring to instruments such as observation, data collection through questionnaire and interview.

The sample is composed of two public high school and 76 students and 16 teachers as subjects distributed as follows: in the qualitative focus - 02 EEN students (in case with deafness and blindness, one per school) and a teacher (interpreter of LIBRAS) and in the quantitative focus 74 high schools students (6 students in a situation of deafness and 68 normal students) and 15 teachers.

This investigation comprises reflections raised from the testimony of these subjects who accepted to participate and collaborate, interspersed with legal aid, relevant literature and observations of everyday life at school. The results show that: teachers are favorable to the inclusion, but recognize that not all schools are prepared and therefore, in most cases, the inclusion does not occur as it should be because there are no sufficient specialist teachers to fill the lack of the schools. Most of the subjects define inclusion as equal opportunities, equal rights, a way of respect the diversity or as a way of having people together. The students inquired are of opinion that is something interesting, but that it's not easy to happen because teachers do not have adequate training or they don't give necessary attention for them to feel, in fact, included. A large portion of the so-called normal students see the inclusion as something positive, however there are among them those who believe that EEN students should study at a school specialized because in common school may feel they are different from others. It is use to remark therefore, that the inclusion deserves more attention and monitoring to minimize the difficulties of its implementation.

Keywords for this page: Inclusion, students with special educational needs, inclusive education, inclusive policy implementation.

ABREVIATURAS / SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EDEM	Escola Diferenciada de Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEM	Escola de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPG	Escola de Primeiro Grau
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAPE	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico Especializado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SPAECE	Sistema de Avaliação do Estado do Ceará
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais

ÍNDICE DE GRÁFICOS E MAPAS

Gráfico 1:	Distribuição dos alunos por gênero.....	60
Gráfico 2:	Distribuição dos alunos por faixa etária.....	60
Gráfico 3:	Distribuição dos alunos por renda familiar.....	61
Gráfico 4:	Distribuição dos professores por grau acadêmico.....	61
Gráfico 5:	Distribuição dos professores por gênero.....	62
Gráfico 6:	Distribuição dos professores por faixa etária.....	63
Gráfico 7:	Distribuição dos professores por tempo de magistério.....	63
Gráfico 8:	Análise bivariada: Renda Familiar x preconceito.....	98
Gráfico 9:	Análise bivariada: tipo de aluno x infraestrutura da escola.....	102
Gráfico 10:	Análise bivariada: tipo de aluno x inclusão feita de maneira correta.....	102
Gráfico 11:	Análise bivariada: tipo de aluno x opinião sobre o preparo dos professores.....	103
Gráfico 12:	Análise bivariada: tempo de magistério x infraestrutura adequada.....	114
Gráfico 13:	Os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos.....	118
Gráfico 14:	Os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso.....	119
Gráfico 15:	Entre os adultos evidencia-se uma maior resistência à inclusão.....	119
Gráfico 16:	Os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE.....	120
Gráfico 17:	O professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado.....	120
Gráfico 18:	A maneira como a inclusão vem sendo feita pode gerar novas formas de Exclusão.....	121
Gráfico 19:	Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas.....	121
Gráfico 20:	A inclusão beneficia tanto os alunos com NEE quanto os ditos normais.....	122
Gráfico 21:	Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão.....	122
Gráfico 22:	Os alunos ditos normais são desfavoráveis à inclusão.....	123
Gráfico 23:	O aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular - desigualdade de condições.....	123
Gráfico 24:	Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas que possuem alunos com NEE.....	124
Gráfico 25:	A ação dos professores fica prejudicada em salas regulares com alunos com NEE.....	124

Gráfico 26:	A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso.....	125
Gráfico 27:	Os diferentes níveis dos alunos com NEE comprometem a ação do professor.....	125
Gráfico 28:	Os diferentes níveis dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos.....	126
Gráfico 29:	A falta de formação do professor do ensino regular traz o insucesso dos alunos com NEE.....	126
Gráfico 30:	Pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos.....	127
Gráfico 31:	Os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular.....	127
Mapa 1:	Municípios que compõem a 3ª. CREDE.....	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro número 1:	Matrícula por etapa / Modalidade de Ensino, Dependência Administrativa e Localização – Ceará.....	36
Quadro número 2:	Distribuição dos professores por abordagem.....	54
Quadro número 3:	Demonstrativo de Matrícula – ano 2010.....	55
Quadro número 4:	Formação inicial dos professores.....	62
Quadro número 5:	Cruzamento das variáveis: tipo de aluno e gênero.....	90
Quadro número 6:	Cruzamento das variáveis: opinião sobre inclusão x gênero x faixa etária.....	90
Quadro número 7:	Grau de concordância ou discordância dos alunos acerca da inclusão x faixa etária.....	91
Quadro número 8:	Análise bivariada: gênero x relacionamento.....	97
Quadro número 9:	Dificuldades envolvidas no processo inclusivo - Frequências e percentuais obtidos.....	97
Quadro número 10:	Conceito de inclusão por faixa etária (alunos com NEE).....	98
Quadro número 11:	Conceito de inclusão por faixa etária (alunos ditos “normais”)...	99
Quadro número 12:	Análise bivariada: gênero dos professores x faixa etária.....	103
Quadro número 13:	Análise bivariada: tempo de magistério x gênero dos professores.....	104
Quadro número 14:	Percepções dos professores sobre igualdade de oportunidades – por faixa etária.....	105
Quadro número 15:	Conceito de inclusão por faixa etária – opinião dos professores..	106
Quadro número 16:	Análise bivariada: faixa etária x gênero x opinião sobre a inclusão de alunos com NEE (professores).....	107
Quadro número 17:	Grau de concordância ou discordância dos professores acerca da inclusão x faixa etária.....	107
Quadro número 18:	Análise bivariada gênero x relacionamento entre alunos ditos normais e com NEE na opinião dos professores.....	113
Quadro número 19:	Dificuldades envolvidas no processo inclusivo - Frequências e percentuais obtidos na opinião dos professores.....	113
Quadro número 20:	Condições necessárias para fortalecer a inclusão - Frequências e percentuais obtidos.....	115

Quadro número 21: Análise bivariada: gênero dos professores x condições necessárias para a inclusão.....	116
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I CLARIFICANDO CONCEITOS.....	16
1.1. Inclusão: a evolução do conceito.....	16
1.2. Necessidades Educacionais Especiais.....	21
1.3. Educação Inclusiva.....	24
CAPÍTULO II INCLUSÃO: ENTRE O RESPEITO À DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE EXCLUSÃO.....	28
2.1. As duas faces da inclusão.....	28
2.2. A necessidade da formação do professor para a educação inclusiva.....	38
2.2.1. O que está previsto na legislação.....	38
2.2.2. O que dizem os autores.....	41
2.3. Os “gritos” do silêncio: a inclusão de alunos em situação de surdez.....	49
2.4. A inclusão de alunos em situação de cegueira.....	52
CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1. Tipo de Pesquisa.....	54
3.2. Universo da Pesquisa.....	55
3.3. Sujeitos/amostra da pesquisa.....	58
3.4. As técnicas e os instrumentos de recolha dos dados.....	64
3.4.1. A observação.....	65
3.4.2. As entrevistas.....	66
3.4.3. O questionário.....	66
3.5. Os procedimentos utilizados na análise dos dados.....	68
CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
Seção I Análise das entrevistas.....	70
4.1. Os próprios.....	70
4.1.1. Inclusão.....	71
4.1.2. Relacionamento com os pares.....	75
4.1.3. Aprendizagem.....	76
4.1.4. Aceitação da comunidade escolar.....	79
4.1.5. Sentimentos que J. e V. experimentam.....	81
4.2. A professora.....	83
4.2.1. Inclusão.....	83
4.2.2. Aceitação da comunidade escolar.....	86
4.2.3. Sentimentos que experimentam.....	87
Seção II Análise dos questionários.....	89
4.3. A óptica dos alunos.....	89
4.4. A óptica dos professores.....	103
4.5. Quando os olhares se entrecruzam.....	118
CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
APÊNDICES.....	142

INTRODUÇÃO

O cerne do estudo a desenvolver é a inclusão escolar. Esta se pauta na ideia de uma educação destinada a todos, ideia esta defendida e pregada por movimentos internacionais como nas conferências de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Dakar (2000). Estes documentos norteiam o processo inclusivo e mostram as mudanças que precisam ser feitas, entre elas a formação de professores e a necessidade da escola se adaptar para acolher os alunos, em favor do sucesso da inclusão.

Assim, o termo inclusão surge nos debates educacionais e com ele a necessidade de se pensar as dificuldades enfrentadas pelos professores e os alunos com necessidades educacionais especiais. Diante disso e com a preocupação e curiosidade de alguém que não é alheio nem indiferente às discussões geradas em torno desta problemática que envolve principalmente o contexto escolar, são apontadas, neste estudo, as seguintes questões: como o próprio aluno, antes excluído, se sente com relação à sua presença nas salas de aula comuns? Como é o seu relacionamento com os colegas “ditos normais” e, se as houver, as situações de preconceito por ele vivenciadas? Sente que foram promovidas mudanças necessárias para a sua permanência, com sucesso, na escola? Qual a opinião dos professores e dos outros alunos que vivenciam o processo inclusivo, sobre estas mesmas questões? O que os professores entendem sobre a igualdade de oportunidades de ingresso na educação para todos? Todas estas inquietações servirão de base à pesquisa que, assim se espera, permitam obter respostas para a questão norteadora deste estudo: como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino médio, no que se refere ao nível de aceitação da comunidade escolar e às condições da escola, na óptica dos alunos e professores?

Nessa perspectiva, apresenta-se como objetivo deste estudo: investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas públicas regulares de ensino médio da 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará – 3ª. CREDE.

Apesar de a legislação, entre elas a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004), afirmar o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de frequentarem as salas de aula regulares, e do debate teórico na área ressaltar a relevância da inclusão para a formação não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas de todos os alunos da escola, (MANTOAN, 2008a) a inclusão encontra alguns entraves. Quais fatores estariam criando obstáculos a ponto de comprometê-la? Pode-se hipotetizar alguns. Dentre eles:

- Entre os adultos (professores) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença.
- As condições do ambiente escolar não favorecem a verdadeira inclusão e levam o aluno com NEE a se evadir por não ter suas necessidades educativas atendidas.
- O professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender esse grupo de alunos.

Os modelos teóricos que apoiarão esta pesquisa se situam em Sassaki (2002), Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) sobre o conceito de inclusão. No que diz respeito ao surgimento e disseminação do termo necessidades educacionais especiais, o Relatório Warnock (1978) e a Declaração de Salamanca (1994). Para falar sobre educação inclusiva Mantoan (*apud* Soares, 2005) e Carvalho (2009).

Sassaki (2002) lembra que a inclusão não é unilateral, pois deve ser empreendida pela própria pessoa em situação de inclusão e a sociedade. Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) fazem referência aos conceitos de Popkewitz e Lindblad (2000) que veem a inclusão sob duas perspectivas: a da equidade, na qual cabe às próprias pessoas a tarefa de mudar a sociedade e na perspectiva do conhecimento, na qual os conceitos de inclusão e exclusão são inseparáveis.

Sobre o termo necessidades educacionais especiais, estudos realizados por Mendes (2006) apontam sua utilização pela primeira vez no Relatório Warnock em 1978. Neste relatório o termo traz uma concepção mais positiva e mais ampla, englobando não apenas as pessoas com deficiência, mas a todos que, em algum momento, precisam de uma atenção especial. A Declaração de Salamanca (1994) passou a disseminar o termo e, a partir de então, surge na legislação brasileira em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9394/96), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Res. n.º 2/2001) e em documentos posteriores.

Em relação à educação inclusiva, Mantoan (*apud* Soares, 2005) e Carvalho (2009) mostram a necessidade de mudanças que vão além dos muros da escola e ressaltam que, para as escolas se tornarem inclusivas, é necessária uma reformulação em toda a estrutura da escola, inclusive no modo de se conceber o ensino.

Diante do exposto, a pesquisa a desenvolver compreenderá dois momentos: o primeiro, com um necessário levantamento bibliográfico em busca de temas pertinentes à pesquisa, em livros, revistas, artigos e demais fontes que possam fornecer material útil para um bom desenvolvimento do tema em estudo. Num segundo momento, pesquisa de campo, tendo como elementos para levantamento de dados questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas, pois que, na visão de Triviños,

[...] a entrevista *semi-estruturada* é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados. (...). Esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (2008, p.145-146).

A amostra será composta por duas escolas públicas estaduais: a Escola A, localizada em Bela Cruz e a Escola B, situada em Aranaú – Acaraú - Ceará. Os sujeitos que participarão desta investigação serão os alunos com necessidades educacionais especiais (em estado de surdez e cegueira), a quem se pretende entrevistar, bem como aos seus professores e os demais alunos das salas em que esses estão inseridos, a quem será aplicado um questionário estruturado. A pesquisa será, portanto, de natureza qualitativa e quantitativa, na medida em que proporciona a concretização do estudo previamente preparado pela investigadora. Como afirma Freixo, este método acontece

[...] quando o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar (2009, p.146).

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino configura-se como tema oportuno e relevante para o momento por se reconhecer que é preciso ir além do debate e porque toda contribuição é válida para um olhar mais reflexivo sobre a problemática aqui abordada. Nas palavras de Rodrigues (2006, p.302), “A investigação e a realização de projetos sobre EI permitem delinear algumas das bases sobre as quais se podem construir projetos credíveis”.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo “Clarificando conceitos”, será apresentada a evolução do conceito de inclusão mostrando que, ao longo do tempo, houve uma mudança de olhar que se refletiu no modo como hoje esta é conceptualizada. Em seguida, será mostrado como o termo necessidades educacionais especiais, desde o seu surgimento em 1978, foi se incorporando à legislação posterior e ainda, algumas definições sobre o termo Educação Inclusiva.

No segundo capítulo, “Inclusão: entre o respeito à diversidade e uma nova forma de exclusão” serão analisadas as duas faces da inclusão, a necessidade da formação do professor para a educação inclusiva. A inclusão de alunos em situação de surdez será discutida em “Os ‘gritos’ do silêncio” e, por fim, será brevemente explanada a inclusão de alunos em situação

de cegueira. Toda esta discussão tem como intuito (re)compor o cenário da inclusão de pessoas com necessidade educacionais especiais.

No terceiro capítulo intitulado “Procedimentos Metodológicos”, serão apresentados: o tipo de pesquisa, o universo, os sujeitos que comporão a amostra, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados na análise dos dados de acordo com as orientações propostas por Marconi e Lakatos (2009), Cás (2008), Severino (2007), Laville e Dionne (1999), Triviños (2008) e Bardin (2009).

O quarto capítulo, com o título “Apresentação e discussão dos dados” será dividido em duas seções: a seção I trará a análise das entrevistas na ótica dos próprios alunos incluídos e a da professora intérprete de LIBRAS de acordo com as categorias: inclusão, relacionamento com os pares, aprendizagem, aceitação da comunidade escolar e sentimentos que experimentam. A seção II trará a análise dos questionários dividida em três pontos: a ótica dos alunos, a ótica dos professores e quando os olhares se entrecruzam, momento em que serão reveladas as opiniões dos alunos, dos professores e um confronto entre as opiniões mostrando as ideias comuns entre os entrevistados.

Por fim, nas considerações finais serão destacadas as conclusões deste estudo levando em consideração os conceitos apresentados, as questões de partida, os objetivos e a análise e discussão dos resultados. Estes apontam que há ainda imprecisões, apesar da ênfase de que a escola deve oferecer uma educação para todos e isso tem garantido o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais. Quanto às condições para manutenção desse aluno estão sendo esboçadas algumas ações como: acessibilidade nas escolas (adaptações de banheiros, construção de rampas, dentre outras), embora na maioria das vezes se resumam à acessibilidade dos alunos com deficiência física; salas de recursos (que ainda não estão em pleno funcionamento em todas as escolas brasileiras) e formação de professores para atuar com esse alunado. Tudo está previsto em lei, mas a inclusão ainda não é considerada, por quem atua na realidade (professores, por exemplo), como uma proposta viável porque sabem que o suporte legal não basta.

Há que se considerar, no entanto, as limitações desta investigação que, obviamente, não oferece fórmulas ou caminhos de como efetivamente realizar a inclusão, apenas tem a pretensão de oferecer contribuições que se juntarão às já existentes no que se refere aos estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e refletir se o modo como a inclusão está sendo feita, em algumas escolas, não tem contribuído para gerar uma nova forma de exclusão.

CAPÍTULO I CLARIFICANDO CONCEITOS

Como nomear aquilo do que se trata, distinguir uma realidade de outra, falar dela com outros havendo mútua compreensão? Com esse fim, dentre as palavras, desenvolveram-se as que chamamos conceitos
(LAVILLE e DIONNE, 1999, p.91).

Pretende-se, neste capítulo, através de reflexões embasadas em estudiosos do tema em discussão, nomeadamente Sasaki (2002), Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), Mantoan (2008), dentre outros, aprofundar a questão de estudo aqui proposta: o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Como ponto de partida será traçada a evolução do conceito de inclusão. Dando continuidade serão apresentadas algumas definições sobre os termos necessidades educacionais e educação inclusiva, no intuito de encaminhar o leitor para as reflexões seguintes.

1.1. Inclusão: a evolução do conceito

Para se compreender o fenômeno da inclusão é preciso entender o da exclusão, visto que só há a necessidade de incluir porque alguém está em situação de exclusão social. Conceituar inclusão e exclusão não é uma tarefa fácil, visto que estes não são conceitos que se possam compreender de forma separada, ou melhor, falar de uma é respectivamente falar da outra.

Como lembra Rodrigues (2006, p.301), “o conceito de inclusão está relacionado antes de mais nada com *não ser excluído* – isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade”. No entanto, fica subentendido que o sentimento de pertença está diretamente ligado ao fato de a comunidade ser “benigna, positiva, diversa e próspera” (RODRIGUES, 2006, p.301). Isso nada mais é do que uma tentativa de normalizar o conceito de inclusão.

De acordo com Sasaki (2002), a inclusão social é o processo no qual a sociedade se adapta para receber em seus sistemas, pessoas com necessidades especiais com o objetivo de prepará-las para assumir seus papéis na sociedade. “É 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” (SASSAKI, 2002, p.41).

Para esse autor a ação da inclusão não é unilateral, pois deve ser empreendida pela própria pessoa em situação de exclusão e a sociedade. O que ocorre, porém, é que na prática quem tem que se adaptar é o próprio excluído seguindo um padrão de normalidade que tem a pretensão de desconsiderar a heterogeneidade, a diferença.

Nessa mesma linha de pensamento, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) citando Popkewitz e Lindblad (2000) perspectivam a inclusão e a exclusão social e sua relação com a atuação do Estado na educação a partir da “problemática da equidade” e da “problemática do conhecimento”. Deste ponto de vista a inclusão e a exclusão assumem dois conceitos diferenciados:

A partir da “problemática da equidade”, na qual os próprios “actores sociais” têm nas mãos a capacidade de efetivar a “mudança social”, a inclusão e a exclusão social “são conceptualizadas como duas entidades diferentes, nas quais o objectivo é produzir inclusão social e eliminar a exclusão social” (STOER; MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p.27).

A partir da “problemática do conhecimento” em que o que “está em jogo é a fabricação de identidades”. Neste sentido, “a inclusão social e a exclusão social são concebidas como um único conceito inseparáveis uma da outra” (STOER; MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p.27).

Tendo como partida a questão da inclusão *versus* exclusão voltadas para a educação é possível afirmar que os dois conceitos são legítimos, pois o que se considera hoje como um novo paradigma (inclusão), é fruto de várias mudanças promovidas por inúmeros atores (pessoas em situação de exclusão e interessados na temática). Estas mudanças terminaram por influenciar as políticas educacionais e por contribuir para modificar o modo como o excluído se percebia e como era percebido.

Quando se tenta (re)compor o cenário da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, percebe-se que houve uma evolução do conceito, ou melhor, ocorreu uma mudança de atitude que contribuiu para a (re)construção de identidades.

Com relação a essas pessoas, constata-se na história um longo caminho de exclusão, como quando lhes era negado o direito à própria vida porque fugiam aos padrões exigidos. No Brasil, o modo de produção capitalista afastou as pessoas com deficiência por não atenderem às necessidades do mercado de trabalho. Na educação, as pessoas com NEE eram excluídas, limitadas à convivência em instituições particulares e consideradas incapazes de permanecerem na sociedade.

Enquanto na Europa já existia educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais desde o final do século XVII, no Brasil essa preocupação vai surgir

alguns séculos depois. Não se tem informação se de fato eles tinham algum tipo de atendimento no período colonial. A primeira instituição de que se tem notícia surge em São Paulo por volta de 1600 (JANNUZZI *apud* JUNKES, 2006).

Esta situação de exclusão terminou por colaborar para a elaboração de políticas e leis voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), significando a criação de meios para inseri-las nos sistemas educativos comuns visando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades através da convivência com outras pessoas não necessariamente portadoras de necessidades educacionais especiais.

No entanto, foge ao objetivo desse trabalho buscar erros ou acertos do passado, visto que o que hoje é considerado “erro”, em um determinado momento histórico tinha validade.

A maior prova disso é com relação às fases ou estágios da deficiência. Comparando-se o tratamento dado aos deficientes na era pré-cristã (1º estágio), quando eram totalmente negligenciados, abandonados, perseguidos e até eliminados ou na Idade Média, quando a igreja atribuía ao sobrenatural qualquer anomalia.

Quando se analisa o tratamento dispensado às pessoas com deficiência nos dias atuais, pode-se considerar que os atos daquela época eram cruéis. Para as pessoas que faziam parte das sociedades naquelas épocas, a maneira como tratavam as pessoas com algum tipo de deficiência era normal, como demonstra o trecho a seguir: “[...] não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las” (SÊNECA, *apud* ARAÚJO, *et al*, 2006, p. 28-29).

No segundo estágio, já na era cristã, identifica-se o que foi chamado de Paradigma da Institucionalização. Nesse período (século XVIII e meados do século XIX), as pessoas com deficiência eram colocadas em instituições (geralmente conventos, asilos e igrejas) com o fim de serem protegidas da sociedade. Essa ideia de proteção escondia a situação de isolamento, de segregação a que eram submetidos aqueles que eram julgados incômodos, inúteis para a família e para a sociedade.

Com a promulgação da Constituição Federal em 25 de março de 1824 que assegurava a “instrução primária a todos” (JUNKES, 2006, p.54), verifica-se a preocupação em garantir a educação e a criação de instituições escolares. No entanto, a exclusão já se faz presente, pois nem todos os cidadãos tinham acesso permitido e entre estes estavam as pessoas com NEE.

[...] para encurtar, na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. As escolas de filosofia da Antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas

burguesas da Renascença – todas foram escolas especiais para crianças especiais, selecionadas. Nesse sentido, também hoje as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que acolhem não todas as crianças, porém, apenas algumas delas (obviamente, aquelas cujas famílias têm condição financeira privilegiada para bancar seus estudos) (BEYER, 2010, p.13).

Não se pode negar a verdade contida nas palavras de Beyer (2010). Realmente revendo a história da Educação é possível perceber que a exclusão sempre esteve presente e não apenas para as pessoas com deficiência, mas para os pobres, mulheres, negros e outros grupos aos quais foram negados entre outros, o direito à educação.

No século XIX e meados do século XX percebe-se o terceiro estágio que é marcado pelo surgimento das escolas e classes especiais. No fim do século XX surge o movimento pela integração na sociedade das pessoas em situação de deficiência caracterizando o quarto estágio.

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Discutir os conceitos de integração e inclusão pode parecer desnecessário, pois pela nomenclatura integrar significa, conforme Ferreira: “Tornar inteiro, completar, integralizar, fazer parte de, juntar, tornar-se parte integrante, incorporar-se”(2006, p.484). Para o autor incluir significa “Estar incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se” (FERREIRA, 2006, p.469).

Como se pode observar, os conceitos são bastante próximos, semelhantes. A discussão acadêmica insiste em um acirrado debate de que há diferenças e não são apenas meras questões de pontos de vista.

Rodrigues (2006, p.303) deixa bem claro que existem diferenças entre integração e inclusão e que considerar a inclusão como uma evolução da integração é uma ideia (mal)feita. Para ele integração significa uma “participação tutelada” e a inclusão “uma participação plena”.

A esse respeito Mantoan (2008a) pontua que inclusão é estar com, é interagir com o outro e isso é bem diferente de apenas estar junto com pessoas desconhecidas. Em **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças** a autora critica, de certa forma, a integração que muitos confundem com inclusão: “Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema,

no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro” (MANTOAN, 2008a, p.1).

Na integração não há a interação apregoada por Mantoan (2008a), pois os alunos simplesmente estão matriculados e frequentando a sala regular, juntos aos outros alunos considerados normais.

Na visão de Carvalho:

não podemos negar o que se tem avançado, como se estivéssemos partindo do zero e nada tivesse sido feito de bom e necessário. [...] afirmar, portanto, que a proposta da inclusão superou a da integração parece-me impropriedade, pois espera-se que os alunos incluídos se integrem com seus pares e com o saber (CARVALHO, 2011, p.9).

Nesse sentido, a integração não é de todo a vilã. Se encarada a partir da mudança de um “ambiente mais restritivo para um mais integrador” (CARVALHO, 2011, p.8) é passível de críticas, pois essa passagem dependia unicamente do desempenho do aluno. Se analisada na perspectiva da exclusão que até então as pessoas com NEE estiveram mergulhadas, a integração representa um avanço (CARVALHO, 2011).

No calor desse embate em que se queria provar a supremacia da inclusão em detrimento da integração era natural surgirem interpretações errôneas do que seria inclusão. Muitas escolas comuns pensaram que faziam a inclusão pelo simples fato de receberem essa clientela, quando na verdade estavam promovendo uma nova forma de exclusão, não conscientemente, mas por não estarem preparadas para responderem satisfatoriamente à diversidade da mesma.

Do ponto de vista de Mantoan a inclusão:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo (MANTOAN, 2008a, p.1).

No entanto, não se pode afirmar que ao colocar um aluno, antes considerado excluído, na escola regular se está eliminando sua situação de exclusão. Também não se pode considerar que o fato do aluno não ser considerado de algum grupo discriminado esteja realmente incluído apenas por estar matriculado no ensino regular.

Com relação à proposta da inclusão, não é certo apostar no seu sucesso sem a consciência de que todos são responsáveis por sua efetivação e concretização. Não se trata,

pois, de uma questão de legislação apenas. Sabe-se que as mudanças implementadas são ainda bem recentes, mas é possível vislumbrar, senão a eliminação, pelo menos a redução do preconceito num futuro bem próximo.

A inclusão é, portanto, uma valorização da diversidade e requer uma transformação da sociedade, da maneira como a diferença é encarada. É um desafio que é colocado a todos, principalmente os agentes envolvidos no processo educativo.

1.2. Necessidades Educacionais Especiais

O termo necessidades educacionais especiais é sugerido em 1978 por ocasião da elaboração do Relatório Warnock¹. Segundo a comissão formada para tal fim, o termo tem um significado mais positivo e mais amplo, pois engloba não apenas uma dada deficiência, mas a qualquer fator que possa interferir na aprendizagem. Assim, é considerado com necessidades educacionais especiais, de acordo com o capítulo 3 do referido relatório, o “grupo de crianças susceptíveis de exigir algum tipo de educação especial durante a sua carreira escolar” (WARNOCK, 2011, p.41).

A comissão critica o agrupamento das crianças em categorias de acordo com a deficiência, feito até então e ressalta a ideia de “propagação” trazida pelo termo necessidades educativas especiais. No entanto, reconhece a variedade de necessidades individuais e seu caráter provisório ou permanente exigindo variadas formas de intervenção.

Em 1994 o conceito passou a ser disseminado pela Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. O documento destaca no item que trata da estrutura de ação em educação especial que “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (SALAMANCA, 1994, p.3). A declaração aponta para uma abordagem inclusiva ao incluir neste termo o alunado com ou sem deficiência.

No Brasil, o termo necessidades educativas especiais aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, no capítulo V, da Educação Especial art. 58 acompanhado da palavra portador, geradora de inúmeras discussões acadêmicas e ainda, no art. 59, referindo-se aos educandos com necessidades especiais e os direitos a eles

¹“Foi um documento apresentado ao Parlamento do Reino Unido, elaborado por um comitê presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento aos indivíduos com deficiência na Inglaterra, País de Gales e Escócia” (MENDES, 2006, p.390).

assegurados (BRASIL, 2002a) e ampliando o termo “portadores de deficiência” (BRASIL, 2004, p.122) trazido pela Constituição Federal de 1988.

Ao referir-se às necessidades educacionais especiais, a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica) nº 2, de 11 de Setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, identifica como alunos aqueles com:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a, p.3).

Com a adoção deste conceito, a educação especial passa a ser vista sob outra perspectiva superando a visão tradicional que era atrelada apenas às dificuldades orgânicas específicas: “condições, disfunções, limitações e deficiências” (BRASIL, 2001a, p.3).

O Art. 6º da mesma Resolução ressalta que tanto para identificar esses alunos quanto para estabelecer os critérios de atendimento os referidos alunos devem ser avaliados pela comunidade escolar (diretores, professores, supervisores, coordenadores, etc.) com a colaboração dos setores de educação especial, saúde, assistência social, dentre outros e também da família. O Art. 7º evidencia a questão do atendimento que deve ser feito em turmas do ensino regular (BRASIL, 2001a).

À semelhança do que propõem os documentos acima mencionados, a Resolução nº 394/2004 do Conselho de Educação do Ceará – CEC, que fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do sistema de ensino do estado do Ceará, no art. 1º também considera como necessidades educacionais especiais aquelas que dificultam a aquisição da aprendizagem.

A resolução tem a mesma compreensão quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 citada anteriormente, limitando-se a acrescentar as “dificuldades físicas e biológicas que comprometem o seu desempenho normal” (CEARÁ, 2004, p.1).

É relevante destacar o que diz a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva sobre o assunto. O documento lembra que o conceito de necessidades educacionais especiais difundido pela Declaração de Salamanca em 1994, “ressalta a

interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social” (BRASIL, 2007, p.9). Destaca, ainda, que a simples categorização dos alunos com base no tipo de deficiência não é mais suficiente, devido à maior amplitude do conceito de necessidades educacionais especiais, às contínuas mudanças por que passam as pessoas e a influência destas mudanças no ambiente em que vivem.

Por fim, o documento reforça a questão da atuação do professor e reconhece que:

mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo (BRASIL, 2007, p.9).

Levando em consideração o que propõe a legislação apresentada se percebe que a questão não se resume à conceituação, mas ao possível retorno às categorias anteriores. Não restam dúvidas quanto ao aspecto positivo do termo necessidades educacionais especiais devido ao seu caráter mais amplo e até mais suave do que as nomenclaturas anteriores: deficientes, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência... O termo, no entanto suscita inúmeras interpretações e é justamente com elas que nasce mais um impasse: como identificar os alunos com NEE sem incorrer à tradicional categorização?

Neste sentido, Silva lembra que “a identificação das necessidades educativas especiais por um lado, é útil, por outro, pode ser estigmatizante” (2011, p.4) como outrora. Contudo, a autora reconhece a necessidade de fazê-la, pois possibilita à escola a captação de novos recursos. Adverte, porém para o caráter relativo dessa identificação e para o fato de que muito provavelmente se manterá o modelo de classificação sugerido pela área de saúde e adotado na educação especial.

Nessa mesma linha de pensamento Carvalho pontua:

embora a expressão “necessidades educacionais especiais” esteja sendo usada para realçar o papel da escola no atendimento às necessidades individuais de seus alunos, constatamos, por sua generalidade, as preocupações em identificar a tipologia das necessidades, numa forma sutil de retorno às classificações e à rotulagem (CARVALHO, 2011, p.11).

A questão mais premente, ao que parece, não diz respeito aos debates sobre a terminologia a ser usada, mas ao fato do possível engano de oferecer os serviços da educação especial para aqueles que não necessitam deles, mas de um acompanhamento com mais

qualidade do ensino regular, a fim de dar respostas satisfatórias às dificuldades surgidas no percurso educacional desses alunos.

Em suma, lembra Carvalho (2011), a adoção do conceito de NEE implica mudanças significativas na escola. Não se deve esperar que o aluno se adeque às situações de aprendizagem, mas é a escola que deve assegurar todas as condições para que este aluno aprenda. Eis, pois o grande diferencial da educação inclusiva.

1.3. Educação Inclusiva

Ao se falar em educação inclusiva pressupõe-se que a educação até então oferecida nas instituições de ensino era exclusiva, excludente. Exclusiva porque era privilégio de alguns; excludente porque ao ser considerada um espaço para poucos contribuiu para a negação do direito a uma grande maioria. Esta aceção elitista foi, durante muito tempo, perpetuada e reforçada pelas políticas educacionais de cada época.

O ano de 1948 traz sinais de mudanças dessa realidade quando todas as nações afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação” (ONU, Art.26, p.4). É o nascimento do ideal de educação para todos – EPT.

O reconhecimento desse direito, porém, não foi suficiente para eliminar os problemas de acesso ao conhecimento. Isso foi comprovado na década de 1990, por ocasião da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem quando se constatou que inúmeras crianças (principalmente meninas) e adultos (nomeadamente mulheres) ainda se encontravam excluídas de tal direito (JOMTIEN, 1990).

Com a realização da Conferência, que gerou a conhecida Declaração Mundial sobre Educação para Todos, inúmeros debates são desencadeados e se renovam as expectativas de que é possível estender a educação a toda e qualquer pessoa. Essa crença se traduz nos sete objetivos traçados: satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem, expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças (JOMTIEN, 1990).

Na Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994, a qual gerou a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, o compromisso com a educação para todos é reafirmado quando os participantes reconhecem que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (SALAMANCA, 1994, p.1).

A Declaração reconhece, ainda, que as escolas regulares inclusivas representam a saída para a eliminação do preconceito e a discriminação que certamente contribuirão para que a sociedade se torne mais inclusiva.

Tendo como base as recomendações das diversas conferências ocorridas na década de 90 do século findo, o Marco de ação de Dakar (2000) vem corroborar com o ideal de EPT quando reafirma que “toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DAKAR, 2000, p.1).

No Brasil o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 reconhece que seria um importante passo em favor da educação a “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b, p.64).

A Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva traduz a educação inclusiva como um “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2007, p.1). O documento ressalta com isso a urgência de se repensar essas atitudes geradoras de discriminação presentes no seio da escola, cujo papel precisa também ser redefinido em favor da igualdade formal, característica principal da educação inclusiva.

Pelo que se pode observar, a legislação posterior à década de 1990 de certa forma incorporou as orientações trazidas pelas conferências mundiais. Toda essa discussão em torno de uma educação para todos trazida neste estudo tem como intuito a compreensão do que realmente se conceitua como educação inclusiva.

Existem muitas confusões e interpretações errôneas a respeito da educação inclusiva que precisam ser revistas e esclarecidas. Achar que ela se destina apenas às pessoas com algum tipo de deficiência é uma delas. Carvalho, em um trecho da videoaula: **Diversidade**, assim relata:

A educação inclusiva não diz respeito apenas e exclusivamente às pessoas em situação de deficiência e na presença física dessas pessoas nas classes comuns do ensino regular, sejam essas classes na educação infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A educação inclusiva diz respeito a

todos os alunos, diz respeito a cada um, a qualquer um e a um qualquer que esteja ou não matriculado nas escolas públicas da nossa rede de ensino (2009).

Este pensamento vem de encontro ao que orientam as conferências mundiais e às legislações referidas neste estudo. A autora pontua que o fato dos alunos estarem matriculados, ao que chama de “presença física”, não significa que tudo está resolvido, pois “a proposta da educação inclusiva não representa um fim em si mesma, como se, estabelecidas certas diretrizes organizacionais, a escola melhorasse, num passe de mágica” (CARVALHO, 2003, p.149). Se assim fosse, as barreiras que têm impedido a inclusão já estariam todas por terra. É preciso muito mais do que isso. É necessário descobri-las e tomar as providências cabíveis para que sejam eliminadas.

Nesta mesma linha de pensamento Mantoan se posiciona: “as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (*apud* SOARES, 2005, p.66). Carvalho (2003) e Mantoan (*apud* SOARES, 2005) apontam para a necessidade de mudanças que vão além dos muros da escola. Para que de fato as escolas se tornem inclusivas é necessária uma reformulação na estrutura educacional, no modo de se conceber o ensino, de maneira a suprir as carências apresentadas por cada aluno no processo de aprendizagem.

Isso já havia sido previsto e estabelecido na Declaração de Salamanca (1994) como um princípio:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (SALAMANCA, 1994, p.5).

Assegurar essa “educação de qualidade para todos” referida na citação anterior não é tarefa simples. Implica em mudanças do próprio sistema de ensino (inclui-se aqui todas as modificações sugeridas na Declaração de Salamanca), da sociedade, dos interesses econômicos e políticos e do perfil de escola que se tem hoje. Neste sentido, Carvalho defende que “a escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo, em que as desigualdades não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convivido” (2011, p.9).

Dessa forma há muito a se fazer, pois no nível em que as desigualdades se encontram no mundo atual, a igualdade de oportunidades pode correr o risco de figurar apenas nos

discursos “bem-intencionados” dos nossos governantes e na discussão literária de alguns estudiosos.

CAPÍTULO II INCLUSÃO: ENTRE O RESPEITO À DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE EXCLUSÃO?

A inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças
(MANTOAN, 2006b, p.24).

Pela leitura do capítulo anterior viu-se que um conceito se modifica a partir das crenças, percepções e concepções das pessoas. A adoção de determinados conceitos pode contribuir para mudanças de posturas, de pontos de vista. Desta forma, o conceito vai se transformando e a maneira de concebê-lo evolui. Como se conceptualiza a inclusão, por exemplo, comprova tal fato. Será a inclusão um novo paradigma, a evolução ou até mesmo a continuação do paradigma anterior? Os debates acerca de tais questões dividem os educadores: para uns a inclusão é encarada como uma oportunidade de socialização, já para outros, ela nada mais é do que a perpetuação do preconceito. Essas discussões têm, por vezes, gerado verdadeiros embates que obrigam os educadores a se posicionarem contra ou a favor da inclusão. Tal proposta é geradora de inúmeras contradições evidenciadas nos binômios: comum *versus* especial, aluno “dito normal” *versus* alunos com NEE, dentre outros. Pelo visto, mudam-se as concepções, mas não necessariamente as práticas. Como se pode respeitar a diversidade e ao mesmo tempo gerar exclusão? Isto se deve ao modo como a inclusão está sendo feita? Tal paradoxo é assunto do presente capítulo.

2.1. As duas faces da inclusão

Que a escola tradicional já não mais satisfaça as exigências do mundo atual é fato. Tal afirmação se comprova no dia a dia da sala de aula, em depoimentos de gestores e, principalmente, de professores envolvidos com o processo educativo. Tomando como exemplo o modelo de escola que se teve até hoje, observa-se que mesmo sendo a “instituição mais generosa da democracia” como afirma Benavente (2008, p.30), contribuiu para manter à margem inúmeras pessoas, entre elas as com deficiência, servindo-se sempre de algum tipo de artifício para escolher seus alunos (BEYER, 2010), como já referido anteriormente.

No entanto, nos dias de hoje a escola tradicional, a que herdamos do passado, a escola livresca, baseada na escrita e não na ação, na palavra do professor e nos manuais, indiferente à diversidade cultural, essa escola que pretende ensinar a todos “a mesma coisa, da mesma maneira e ao mesmo tempo” é, ela própria produtora de exclusão. O mais grave é que exclui aqueles que dela mais necessitam: as crianças e os jovens que vêm dos meios pouco ou não letrados (BENAVENTE, 2008, p.30).

Uma escola para todos não é necessariamente uma escola que agrega para si todas as funções ou todos os problemas que envolvem a sociedade. Ocorre que, há muito tempo, se espera que males como o desemprego, superação da pobreza, violência, dentre outros que contribuem para a situação de exclusão de uma grande maioria da população sejam por ela resolvidos. Melo, Lira e Facion (2008) ressaltam que é preciso ter cuidado para não disseminar a ideia incorporada pelos grupos sociais mais favorecidos que atribuem à educação

a responsabilidade pelo crescimento dos índices de analfabetismo e exclusão social e educacional em nosso país, problemas que, na verdade, não são atribuições da escola; não é a escola que irá resolver as mazelas sociais (2008, p.62).

No entanto, não se trata de escolher entre oferecer um ensino de qualidade e o princípio da igualdade de oportunidades. Difícil mesmo é a escola “garantir a Educação para Todos com qualidade e equidade, como duas faces da mesma moeda” (BENAVENTE, 2008, p.30).

O que se pretende hoje é uma escola que acolha a todos, sem exceção, reconhecendo a diversidade que a rodeia e que a compõe, sem no entanto esquecer as singularidades de cada um. Este é o ideal da escola inclusiva. Como atender essas exigências sem deixar de primar pela qualidade? É possível a escola, sozinha, dar cabo de tal tarefa? Se a inclusão é ou deve ser “motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças”, como afirma Mantoan (2006b, p.24) podem as políticas inclusivas contribuir de alguma forma para se atingir a qualidade almejada?

Diante de toda a discussão a respeito da educação inclusiva parecem existir apenas duas saídas: posicionar-se contra ou a favor. Os argumentos aqui apresentados não tem a pretensão de defender uma coisa nem outra, mas apenas provocar uma reflexão sobre a necessidade de tais posicionamentos. Para isso a inclusão será discutida a partir de duas perspectivas: a de socialização e como confirmação do preconceito.

Há mais de vinte anos que se começou a falar de inclusão. De lá para cá é possível: identificar falhas (imprecisões) nas próprias leis; se constatar que não basta apenas o amparo legal para que se resolva a questão da exclusão educacional; perceber que é preciso um esforço conjunto para a implementação e sucesso das políticas inclusivas e, finalmente se chegar à conclusão que é preciso passar urgente, como diz Benavente “das palavras aos actos” (2008, p.31).

Sobre as falhas presentes na legislação que legitima a inclusão, Melo *et al.* atribuem ao fato de não ter havido consonância entre o setor educacional e a sociedade, que passaria necessariamente por modificações culturais, estruturais e também econômicas. Deste modo a política inclusiva encontraria sustentação.

De nada adianta planejarmos leis e políticas inclusivas voltadas para o ambiente escolar, se não promovermos no social uma equidade econômica capaz de não só levar os alunos para a escola, mas, principalmente, reduzir a exclusão a que se acham submetidos inúmeros seres em nossa sociedade (MELO, *et al.*, 2008, p.61-62).

Eis, pois, o grande entrave que vai além dos limites da escola e dificulta as políticas educacionais inclusivas: alcançar essa “equidade econômica” referida anteriormente é praticamente impossível, pelo menos para a realidade brasileira na qual se evidenciam cada vez mais as desigualdades sociais e a falta de vontade de sair da teoria para a prática. Melo, *et al.* reconhecem que é preciso “refletir sobre a construção de um modelo educacional que possa ser coerente com nossa realidade e que extrapole o universo escolar” (2008, p.61). Questionam, ainda, até que ponto se pode falar de inclusão da forma como foi pensada, se com a implementação das “políticas inclusivas, ainda não é possível oferecer um ensino de qualidade para todos, independente de suas diferenças e necessidades” (2008, p.61).

Ainda a respeito da legislação inclusiva, de acordo com a análise de Beyer (2010), há uma distância entre o que se projetou e o que se tem na prática. Essa distância é atribuída ao fato das escolas não estarem preparadas para dar respostas satisfatórias ao processo inclusivo.

Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e o que se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar – público e particular – nos diferentes estados brasileiros. O hiato é significativo entre o ideal integracionista / inclusivista², e os recursos humanos e materiais disponíveis (BEYER, 2010, p.56).

Sobre a necessidade de um esforço conjunto para a implementação e sucesso das políticas inclusivas o autor considera importante a participação dos familiares, de todos os alunos, “dos diferentes profissionais do cotidiano escolar” (BEYER, 2010, p.58), das mais diferentes estratégias para divulgar o projeto inclusivo. No entanto reconhece que

O chamado mais forte que se faz é para que os gestores dos projetos político-pedagógicos, nas diferentes esferas do poder público, passem a ocupar-se

²Beyer faz uso destes termos, pois relata as experiências da Alemanha onde a expressão “integração” ainda é utilizada.

mais detidamente com as estratégias necessárias para a operacionalização de tais projetos, sob pena de os mesmos caírem no descrédito junto à comunidade escolar (BEYER, 2010, p.58).

Os argumentos de Roos corroboram com o que foi até aqui exposto: é tarefa da escola “oferecer espaços e tempos de aprendizagem de qualidade” (2008, p.23). Daí suscitam questões como: as políticas educacionais fornecem o suporte necessário para realizá-la? Os professores estão preparados para ajudar a concretizá-la? Este ponto será discutido mais adiante. Quanto à oferta de “espaços” e “tempos de aprendizagem de qualidade” (ROOS, 2008, p.23) a autora reafirma a igualdade de direitos tanto dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto dos ditos normais de terem acesso ao ensino comum e lá permanecerem com sucesso.

Todos têm direito igual de circulação e de aprendizagem na escola regular: aluno com deficiência e sem ela. “Todos” é uma ilusão antiga com muitos significados – que continua sendo alimentada pelo viés da diversidade... Agora, todos podemos nos considerar iguais/normais sendo diferentes, diversos uns dos outros (ROOS, 2008, p.26-27).

Ao apresentar o caráter ilusório do termo “todos”, a autora ressalta sua manutenção através da perspectiva da diversidade e é um tanto irônica ao afirmar que com a inclusão “todos podemos nos considerar iguais/normais sendo diferentes, diversos uns dos outros” (ROOS, 2008, p.26-27), como se ser diverso, neste sentido, nada mais fosse do que mais uma tentativa de homogeneização. O que seria então esse “viés da diversidade” referido por Roos? Fleuri (2006 *apud* Carvalho, 2010, p.15) traduz a diversidade “como integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”.

Da mesma forma que aconteceu com os conceitos, que evoluíram com o passar dos tempos, também houve uma mudança na forma de ver os excluídos, agora convivendo no mesmo espaço que os outros “passam a ser narrados como “diferentes”. “Todos somos diferentes” (FABRIS e LOPES, 2011, p.4). Segundo as autoras “este é um dos discursos proclamados na contemporaneidade que traz amarrado a si a banalização do conceito de diferença, pois atrela esta ao exótico, negando-a ou celebrando-a” (FABRIS e LOPES, 2011, p.4).

À semelhança do que propõe Roos (2008), Fabris e Lopes (2011) alertam para a vulgarização ou simplificação do conceito de diferença, que implica no seguinte fato: mesmo estando o ora incluído em contato com os outros, ainda assim, é percebido como algo que

foge à regra estabelecida. O acesso ao ensino regular, nesse sentido, “o habilita a continuar sendo excluído, por sua conta e risco. A autoexclusão se efetiva, visto que a escola oferece a possibilidade de estar junto na classe regular, mas que por incapacidade do sujeito não conseguiu permanecer” (FABRIS e LOPES, 2011, p.4). Isso caracteriza o que se convencionou chamar de integração, diriam alguns, mas será que a inclusão eliminou essa possibilidade? Não estaria o aluno, ainda, por “sua conta e risco” em um processo cada vez mais evidente de “autoexclusão”?

Ainda sobre o que se percepçiona como diferença, Carvalho admite que “há um consenso de que as diferenças não podem continuar a ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos” (2010, p.14).

Roos argumenta que:

O abrir-se da escola para aqueles que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas é um acontecimento que é capturado na contemporaneidade em um panorama de controle muito refinado em seu alcance – movido por necessidades econômicas, por exemplo, que determinam as ações políticas -, em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas (2008, p.26).

De acordo com esse ponto de vista, a inclusão atenderia a interesses políticos e financeiros. Dessa forma, a inserção de pessoas com deficiência, por exemplo, no ensino regular se daria não para saldar a dívida da sociedade e da escola para com eles, mas porque seria improdutivo o seu afastamento. Entretanto, refere a autora:

É preciso, então, entender que tudo isso ocorre não porque existe um poder escondido manipulando o mundo, mas que o mundo se organiza no fluxo de diferentes práticas e racionalidades. Na racionalidade de mercado atual, as políticas inclusivas puderam ganhar espaço e desenvolver-se porque, de certa forma, corroboram com esse processo maior que não é, de forma alguma, unificado (ROOS, 2008, p.26).

Nessa mesma linha de pensamento, Veiga-Neto afirma que as dificuldades quanto à proposta inclusiva são bastante reais, não imaginadas ou oriundas de “alguma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo” (2001, p.25). Muito mais do que essa força que supostamente rege o mundo e em torno da qual as coisas giram, a inclusão se depara com barreiras muito mais concretas: o cotidiano da própria sala de aula representado pela não aceitação de alguns professores e gestores. Na opinião de Veiga-Neto, as políticas inclusivas enfrentam pelo menos dois grandes problemas:

De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais têm suas raízes nas camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores – dominados, exploradores – explorados (2001, p.23).

Como se pode observar não se trata apenas de decidir entre incluir e não incluir. Os dois caminhos trazem diferentes obstáculos. A opção pela inclusão deve ser feita de maneira cautelosa para não incorrer no erro de tratar a todos como se aprendessem da mesma maneira e no mesmo tempo. Antes mesmo que se falasse em inclusão já havia na escola turmas heterogêneas que sempre foram tratadas como se fossem homogêneas, contribuindo assim para o não reconhecimento da diversidade ali presente. A questão não é tão difícil quanto julgam os “educadores conservadores” (VEIGA-NETO, 2001, p.23) nem tão simples como acreditam os “progressistas mais simplificadores” (VEIGA-NETO, 2001, p.23).

Como lembram Fabris e Lopes:

não basta proclamar a bandeira de diminuir o número daqueles que estão no exterior para colocá-los juntos no interior. A fronteira desta separação não passa por barreiras arquitetônicas ou institucionais, ou seja, por barreiras materiais/frágeis, mas passa pelo olhar dos sujeitos culturais (2011, p.2).

Corroborando com esse pensamento, Rummert afirma que “as promessas de inclusão pela educação se revestem ou de uma intencionalidade pouco ética ou de uma ingenuidade epistemológica que não resiste à análise estrutural da realidade” (2011, p.2).

Melo, *et al.*, apesar de reconhecerem o grande avanço promovido pela inclusão na luta pelos direitos humanos, admitem que, dada a situação atual do sistema escolar brasileiro, “Existe o risco de o termo INCLUSÃO, nesse caso, ser utilizado em nosso país como mais um instrumento para manipular pessoas e opiniões” (2008, p.64).

A partir dos posicionamentos, bem cautelosos por sinal, dos autores até aqui referidos é possível inferir que o modo como a inclusão está sendo implementada no Brasil ou ocorre de forma intencional, no intuito de “manipular pessoas e opiniões” (MELO, *et al.*, 2008, p.64) ou então as políticas inclusivas têm realmente grandes possibilidades de se transformarem em uma utopia, fadadas ao fracasso por não ter havido uma mudança efetiva na realidade atual.

Fabris e Lopes (2011) relatam, a partir da vivência no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, que normalmente a inclusão é percebida de duas

maneiras. A primeira como uma perspectiva de socialização e a segunda como uma possibilidade de adquirirem os mesmos conhecimentos que os outros. Dessa forma constata-se que a exclusão continua bem presente, embora de forma mais disfarçada. Segundo elas, a escola dá-se por satisfeita com o fato desses sujeitos conviverem no mesmo espaço que os ditos normais, como se a inclusão se resumisse a isso.

Embora as justificativas utilizadas para a promoção da inclusão sejam muitas, duas das mais utilizadas e comentadas pelas famílias e especialistas tanto da psicologia como da educação, é a de possibilitar um espaço de socialização daquele dito anormal, bem como de promover através do acesso à escola regular condições de igualdade de desenvolvimento para todos os sujeitos da educação. Tais justificativas constituem uma das estratégias mais sutis e perversas da exclusão, pois a pessoa que está em situação de ser incluída é que traz a marca do exótico e que possui a tarefa de, pela sua presença e, às vezes, aparência, promover a humanização e a sensibilização das pessoas ditas normais. Raros são os casos, com os quais trabalhamos no serviço, que trazem a inclusão como possibilidade de promoção de qualidade de ensino e de aprendizagem para todos os sujeitos. A escola deixa o conhecimento em detrimento da possibilidade da socialização (FABRIS e LOPES, 2011, p.7).

As autoras prosseguem lembrando que promover a socialização é apenas uma das tarefas da escola, não menos importante que oferecer o ensino formal, mas que não deve ter primazia sobre a “qualidade de ensino e de aprendizagem para todos os sujeitos” (FABRIS e LOPES, 2011, p.7). De acordo com a visão de Melo, *et al.*, a igualdade de condições tanto no acesso como no sucesso dos alunos incluídos é mais um equívoco, pois

Colocar todos os alunos não reduz desigualdades nem é exemplo de cidadania, uma vez que cidadania refere-se a padrões morais e não educacionais. A escola não é o lugar mais propício para vivenciar igualdades, muito pelo contrário; a escola que temos hoje tende a ressaltar diferenças, é lá que elas são mais ampliadas (MELO, *et al.*, 2008, p.65).

Nessa mesma linha de pensamento Pan lembra que incluir não se resume ao fato dos alunos com necessidades educacionais especiais estarem na sala comum e questiona se há possibilidades da “escola superar seu furor normalizador e acolher as diferenças sem discriminá-las” (2008, p.91). Prossegue lembrando que “o debate sobre inclusão requer aprofundamento ético e político para pensar as diferenças. Caso contrário, pode cair na desmemória e repetir-se em silenciadas práticas de exclusão” (PAN, 2008, p.91).

Sobre a questão da não diferenciação dos alunos, Beyer (2010) posiciona-se a favor de escola que acolha a todos, mas acha extremamente necessário que os alunos sejam vistos como sujeitos distintos, com características próprias e, por isso, com tempos e necessidades diferentes com relação à aquisição do conhecimento. Acha pouco provável que apenas o fato

da escola ter “qualidade pedagógica” (BEYER, 2010, p.62) seja o caminho para a efetivação da inclusão, como levam a crer alguns.

Evidentemente, poderíamos afirmar que uma escola com “qualidade pedagógica” daria conta de qualquer demanda, mas aí estaríamos adentrando o campo do ideal e do utópico. Meu posicionamento é contra posturas que me parecem ingênuas e um tanto reducionistas, quando alguns autores afirmam que a escola para todos é a escola que não realiza qualquer distinção entre crianças. Sem dúvida, todas elas têm direito a um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não distinção ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem (BEYER, 2010, p.62).

O autor prossegue lembrando a tarefa instigante que se tem pela frente e que precisa do empenho de todos para sua realização. Atribui as inúmeras dificuldades vivenciadas no processo inclusivo ao fato de mais uma vez os projetos brasileiros acontecerem de cima para baixo o que leva os envolvidos mais diretamente no setor educacional a não se sentirem responsáveis por eles, pois não foram gestados com sua participação (BEYER, 2010).

Como lembra Sanches, sempre foi meta da escola “diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados” (2005, p.132). O problema é que isso sempre foi feito à parte, em ambientes diferentes da sala de aula que terminam por dar maior visibilidade às dificuldades dos alunos e contribuir para fortalecer atitudes discriminatórias. Na opinião da autora

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (SANCHES, 2005, p.133).

Estudo realizado por Mendes e publicado na Revista Brasileira de Educação em 2006 mostra que nem a questão do acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais é um caso resolvido no sistema educacional brasileiro dada à demanda real do país. Ressalta que tudo ainda se encontra mais em nível de discurso, visto que muitos não têm acesso a “qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada” (MENDES, 2006, p. 397). Além disso, a autora constata que:

- a) mesmo os que eram matriculados não tinham atendimento adequado no ensino regular;
- b) o maior número de matriculados estavam na dependência administrativa particular;

- c) havia um evidente desinteresse por parte das autoridades das esferas públicas e
- d) a oferta de matrículas era menor que a demanda.

Tal situação, conforme a autora explica, foi resultado do período de integração que não funcionou conforme o previsto o que certamente contribuiu para aumentar as práticas excludentes em nosso país. Certamente não podia ser atribuída à proposta inclusiva, visto que ela estava apenas iniciando.

Em consulta às matrículas referente ao período de 2007 a 2010 disponíveis no site abaixo indicado e que mostra a realidade cearense, observa-se que a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais pouco mudou com relação ao acesso como mostra o quadro número 1.

Quadro número 1: Matrícula por etapa / Modalidade de Ensino, Dependência Administrativa e Localização – Ceará

	Dependência Administrativa	Localização	Educação Especial ³			
			2007	2008	2009	2010
CEARÁ	Estadual	Rural	0	0	0	0
		Urbana	2.229	1.976	1.678	1.633
		Total	2.229	1.976	1.678	1.633
	Federal	Rural	0	0	0	0
		Urbana	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Municipal	Rural	107	99	80	67
		Urbana	2.023	2.044	1.488	1.378
		Total	2.130	2.143	1.568	1.445
	Particular	Rural	25	26	33	29
		Urbana	5.310	5.171	4.266	4.097
		Total	5.335	5.197	4.299	4.126
TOTAL		9.694	9.316	7.546	7.204	

Adaptado pela autora. Fonte: <http://portal.seduc.ce.gov.br/imagens/estatistica> Acesso em 26/09/11, às 21h00m.

Pela análise do referido quadro a concentração maior de matrículas ainda é mais significativa na Dependência Administrativa Particular. Dos 9.694 alunos matriculados em 2007, 5.335 (sendo 25 na zona rural e 5.310 na urbana) estavam nessa esfera. Tal fato se repete nos anos seguintes: em 2008, 5.197 alunos (26 na zona rural e 5.171 na urbana), em 2009, 4.299 alunos (33 na zona rural e 4.266 na urbana) e em 2010, 4.126 alunos (29 na zona rural e 4.097 na urbana). Observa-se, ainda, que a cada ano as matrículas vêm decrescendo em todas as dependências, com exceção da particular rural que até 2009 apresentou crescimento, embora pouco significativo. Com relação à dependência administrativa estadual rural percebe-

³De acordo com informações da 3ª CREDE ao ser informado se o aluno tem NEE o sistema o classifica como aluno da Educação Especial. Neste caso, considerar que estão incluídos no ensino regular com atendimento em salas multifuncionais, salvo a dependência administrativa particular que contempla os alunos das APAES.

se a ausência de matrículas, enquanto a nível municipal há matrículas, (tal fato se deve à responsabilização dessa esfera pelo ensino fundamental) embora também apresentem uma progressiva diminuição.

Tal situação vem de encontro ao que diz Mantoan:

Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino. [...] É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (2008b, p.29).

Mantoan (2008b) é terminantemente avessa à manutenção dos espaços segregados, que alguns pais e educadores mais conservadores defendem como sendo adequados para que os alunos com necessidades educacionais especiais superem suas dificuldades em contato com os seus pares. Para eles a inclusão no ensino regular significa deixar o aluno mais sujeito ao preconceito devido às suas limitações. A autora contrapõe dizendo:

O encaminhamento direto de alunos com deficiência de escolas comuns para escolas especiais, ou a matrícula exclusiva desses alunos em escolas especiais, tem sido entendido por alguns como uma diferenciação para incluir. Mas é possível incluir na exclusão dos ambientes escolares especiais? [...] E ainda cabe perguntar: de que inclusão educacional nós estamos falando, quando retiramos uma pessoa de seu lar ou de uma escola comum para inseri-la em um ambiente educacional à parte? (MANTOAN, 2008b, p.34-35).

Prossegue lembrando que é preciso repudiar velhas práticas segregativas dentro do ensino comum realizadas “por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem-intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum” (MANTOAN, 2008b, p.39). Reconhece que a proposta inclusiva, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, tem resistido e avançado, no entanto é preciso fazer muito mais em favor dela.

Por fim, é sempre válido lembrar que “A ‘escola inclusiva’ tem *um* dos papéis na construção de um ‘mundo mais inclusivo’, que, coerentemente, deveria poder ser chamado apenas de *mundo* – e ela, apenas de *escola*...” (ROOS, 2008, p.23).

A consecução dessa tarefa só será possível se diminuir a distância entre o que se prega (ideal) e o que de fato se tem (real). Não basta um discurso bonito ou leis que assegurem a inclusão. É preciso que as práticas excludentes sejam definitivamente banidas da escola.

Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais serão sujeitos visíveis, à semelhança dos outros alunos, e não apenas figurantes de estatísticas.

2.2. A necessidade da formação do professor para a educação inclusiva

São inúmeros os aspectos que poderão contribuir para o sucesso da proposta inclusiva, dentre eles pode ser destacado a formação docente. Embora não sejam os únicos responsáveis para a efetivação da proposta, é bem verdade que, por serem formadores de opiniões e vivenciarem as dificuldades inerentes ao processo de aprender, exercem forte influência em tal empreitada. Assim é que, neste ponto será analisada, a partir das contribuições da legislação que legitima a educação inclusiva e de autores como Carvalho (2010), Beyer (2010), Silva (2008), Mantoan (2006a e 2007) dentre outros, a questão da formação docente, a fim de que seja verificada, à luz destas leis e destes teóricos, uma das hipóteses deste estudo, a saber: o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Dada a amplitude da questão serão apenas aqui esboçadas algumas considerações, que para melhor compreensão serão desdobradas nos itens a seguir procurando obter respostas para as seguintes questões:

1. As políticas educacionais fornecem o suporte necessário para a concretização da inclusão?
2. E os professores? Sentem-se preparados para formar estas pessoas com necessidades educacionais especiais?

2.2.1. O que está previsto na legislação

A Declaração de Salamanca destaca a importância da formação dos professores para que as escolas realmente se constituam como inclusivas estendendo essa preparação a “todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário” (1994, p.10) contribuindo, dessa forma, para lidar com a diversidade em sala, no trabalho em parceria com os professores de apoio e com a família desses alunos. O documento exige que esse seja um compromisso assumido por todos.

Norteadas pela Declaração de Salamanca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, Lei nº 9394/96 assim orienta:

Artigo 59 (Inciso III) – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2002a, p.61).

Artigo 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002a, p.62).

Pela análise dos artigos citados observa-se que é recomendada a formação docente em nível superior, mas também se permite a formação em nível médio tanto para os professores que atuarão nas salas comuns como para os professores de apoio ou especialistas. Essa exceção tanto poderá gerar um comodismo no professor em não buscar uma formação em nível superior, já que é aceito apenas com o ensino médio, como pode suscitar discussões sobre a ausência de conhecimentos teóricos e práticos oferecidos nos cursos de Pedagogia. Outro ponto a ser destacado é que essa formação em nível médio deve ser a ofertada na “modalidade Normal” (BRASIL, 2002a, p.62). Supõe-se que o ensino médio ofertado pelos cursos aligeirados da Educação de Jovens e Adultos – EJA, por exemplo, não atendam a esse critério. Não se trata de uma justificativa, mas, provavelmente essa formação mínima seja admitida, no Brasil, dada a carência de recursos humanos gerada pela dificuldade dos alunos ascenderem a níveis mais elevados de ensino.

A legislação posterior à LDB - Lei 9394/96 segue as orientações nela previstas. Destaque-se, entre outras, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001 norteadas, ainda, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica diz o seguinte sobre a formação docente:

a) No primeiro parágrafo do Artigo 18 – serão aptos a assumir a docência no ensino regular nas turmas com alunos com NEE:

aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001a, p.5).

b) O segundo parágrafo trata dos professores especialistas e ressalta a sua função de apoio ao professor que atua nas classes comuns com alunos com NEE inseridos em tudo o que for necessário para a efetivação da inclusão.

- Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
 - II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001a, p.5).

c) Por fim, no quarto parágrafo o documento ressalta a importância da “formação continuada” (BRASIL, 2001a, p.5) para aqueles que já são docentes.

Convém destacar o que a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva diz a respeito da atuação em educação especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, p.11).

Em se tratando da realidade cearense a Resolução CEC nº 394/2004, que fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, segue o já disposto na LDB (artigos 59 e 62 já citados) destacando no primeiro parágrafo do Artigo 27 a complementaridade da formação docente com “cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização” (CEARÁ, 2004, p.6). O segundo parágrafo do mesmo artigo, de mesma redação do quarto parágrafo do Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, destaca a importância da formação continuada ao prevê que:

aos professores que já se encontram exercendo o magistério, nessa modalidade de ensino, ou que atuarão junto a esses alunos, serão sejam oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive no nível de pós-graduação (CEARÁ, 2004, p.7).

Retornando ao questionamento, se as políticas educacionais fornecem o suporte necessário para realizar a inclusão, há ainda imprecisões, apesar da ênfase de que a escola deve oferecer uma educação para todos e isso tem garantido o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais. Quanto às condições para manutenção desse aluno estão sendo esboçadas algumas ações como: acessibilidade nas escolas (adaptações de banheiros, construção de rampas, dentre outras), embora na maioria das vezes se resumam à acessibilidade dos alunos com deficiência física; salas de recursos (que ainda não estão em pleno funcionamento em todas as escolas brasileiras) e formação de professores para atuar com esse alunado. Tudo está previsto em lei, mas a inclusão ainda não é considerada, por quem atua na realidade (professores, por exemplo), como uma proposta viável porque sabem que o suporte legal não basta. Parafraseando Beyer (2010) é preciso que a inclusão deixe de ser questão de retórica e se promova as mudanças necessárias no sistema educativo brasileiro para a sua efetivação.

2.2.2. O que dizem os autores

A educação para todos e a qualidade na educação são metas proclamadas e difundidas no debate mundial. O objetivo maior é transformar a escola, antes para poucos, em um espaço acessível e que garanta a permanência com sucesso de todos que nela ingressarem. Nesse sentido mudam-se as concepções acerca do papel da escola e do papel do professor. Políticas educacionais de formação desse profissional são criadas ou reformuladas no intuito de melhorar a sua qualificação e prepará-los para lidar com a diversidade de seus alunos. Como visto no tópico anterior tal formação já está regulamentada. Resta saber se de fato tem atendido às necessidades dos professores, contribuído para a construção do seu perfil de educador e se estes têm consciência da importância de sua atuação frente às exigências atuais da escola. Na opinião de Pimenta

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua

história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor[...] (1999, p.19).

Não se pode construir essa identidade da noite para o dia, nem se pode pensar que a formação inicial, embora contribua para esboçar e até delinear o perfil desse profissional, possa dar conta de tal tarefa. É necessário, como lembra a autora, refletir a cada dia sobre o que significa ser professor, o que espera a sociedade deste profissional, que valores defende, em que crenças acredita, quais “seus saberes” (PIMENTA, 1999, p.19), as dificuldades que enfrenta e até seus medos.

É preciso pensar, ainda se este professor se sente preparado para lidar com as inúmeras dificuldades presentes em sua sala de aula. Se é capaz de atender a diversidade de necessidades de seus alunos.

Os professores da educação básica, em geral, declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado, mas pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos, mesmo dos ditos normais (CARVALHO, 2010, p.121).

De certa forma, não são infundadas as preocupações destes profissionais e é perfeitamente compreensível que se sintam “perdidos” e se perguntem: como adequar a prática pedagógica a todos sem desconsiderar a heterogeneidade se aprenderam a ensinar como se todos aprendessem no mesmo tempo e da mesma forma? É evidente que os professores precisam também se adaptar a essa nova realidade, no entanto, é preciso reconhecer que muitas mudanças precisam ser feitas para que se atinja a qualidade na formação docente. Não se trata, porém, de pôr toda a culpa na formação inicial ou continuada, de constatar suas falhas, pois com tal atitude de crítica não se tem tido o êxito necessário para a efetivação das mudanças (CARVALHO, 2010).

Em “O papel do professor na educação inclusiva” parte do livro **Inclusão escolar e suas implicações** Levy e Facion (2008) falam das tensões vividas pelos professores diante da inclusão. Segundo eles, os professores se queixam, entre tantas outras dificuldades, da formação inadequada que receberam para lidar com os alunos incluídos. A verdade é que, na maioria dos casos o professor “aplica, em sua prática diária, muito pouco do que aprende, em consequência da sobrecarga, da dupla jornada de trabalho e da falta de recursos e materiais pedagógicos” (LEVY e FACION, 2008, p.147) o que evidencia a distância entre teoria e prática.

Não resta dúvida de que não é fácil abandonar velhas práticas, mas o professor não pode ignorar que precisa buscar novos conhecimentos, novas práticas, evitando assim a estagnação dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. É preciso continuar aprendendo e a formação continuada apresenta-se como uma oportunidade de realizar tão complexa tarefa.

Segundo eles, os professores se queixam, entre tantas outras dificuldades, da formação inadequada que receberam para lidar com os alunos incluídos. A verdade é que, na maioria dos casos o professor “aplica, em sua prática diária, muito pouco do que aprende, em consequência da sobrecarga, da dupla jornada de trabalho e da falta de recursos e materiais pedagógicos” (LEVY e FACION, 2008, p.147) o que evidencia a distância entre teoria e prática.

Mantoan (2006b) e Prieto (2006), em **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, aprofundam essa questão. Na opinião de Mantoan, os professores precisam compreender que a inclusão é uma realidade e não algo distante que causa estranheza e da qual se pode fugir. E, ainda, afirma não ser concebível usar como argumento para permanecer com práticas tradicionais o fato de não terem sido preparados (professores e escolas) para os desafios que a inclusão suscita. Já Prieto (2006) ressalta que todos os professores devem ser preparados e não apenas os com formação especializada para lidar com os alunos com NEE em classes comuns, justifica que a extensão desses conhecimentos aos professores do ensino regular se faz necessária pelo fato de a inclusão ter sido regulamentada há apenas alguns anos e que certamente a formação de muitos desses professores não contemplou tais conhecimentos. Nas suas palavras

todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização (PRIETO, 2006, p.60).

Mantoan (2007), em **Caminhos Pedagógicos da educação inclusiva**, retoma a temática da formação dos professores e das reações destes frente à inclusão. Segundo ela, existem três posicionamentos dos professores com relação à inclusão:

1. Daqueles que pela experiência já comprovaram que há chances da inclusão funcionar;
2. Daqueles que procuram ter essa certeza e para isso buscam na literatura e no dia a dia da sala de aula a resposta para esta questão;

3. Daqueles que, mesmo participando de formações, permanecem com a mesma prática pedagógica.

Em todas as situações, mas especialmente nas duas últimas, faz-se necessário que os professores sintam que podem contar com a ajuda de alguém para partilhar seus anseios, suas dificuldades. O apoio mútuo é importante para que dificuldades corriqueiras não se juntem a outros argumentos desfavoráveis à inclusão. Nesse ponto há concordância com Carvalho (2010) sobre a importância da vivência e da experiência adquirida na própria sala de aula.

Sobre a formação dos professores, Mantoan (2007) é da mesma opinião de Carvalho (2010), dentre outros, ao lembrar que os professores não devem se limitar ao conhecimento adquirido em sua formação inicial, mas buscar sempre novos conhecimentos. Para ela,

a formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma auto-formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e as crianças aprendem (MANTOAN, 2007, p.92).

Sobre o delineamento de “teorias próprias” sugerido pela autora encontra eco nas palavras de Carvalho (2010) quando destaca que o professor tem que ser antes de qualquer coisa um pesquisador, um investigador ou um observador atento da realidade que o cerca, a fim de encontrar suas próprias respostas.

O que lamentavelmente nos falta é o espírito de pesquisadores. Deixamos de observar mais atentamente e registrar, sistematicamente, nossos erros e acertos, nossos “jeitinhos” para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, na escola... Precisamos fazer de nossa prática o celeiro de novas teorias ou de reforçamento das existentes (CARVALHO, 2010, p.162).

De acordo com Skliar (2006b) não há que se dá tanta importância se a formação dos professores está voltada para torná-los especialistas ou com formação geral. A discussão mais urgente, em sua opinião, é a “necessidade de uma reformulação das relações com o outro na Pedagogia” (SKLIAR, 2006b, p.31). Para o autor não há despreparo por parte das escolas ou de seus professores, pois, segundo ele, ainda não se chegou a uma definição comum sobre “o que signifique ‘está preparado’ e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo” (SKLIAR, 2006b, p.31).

Prossegue mostrando sua descrença na eficácia de uma formação que permaneça nos mesmos moldes tradicionais.

Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar – *conversar*, no sentido que tenho explicitado anteriormente – com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro (SKLIAR, 2006b, p. 32).

O que de fato se constata é que se continua preparando para lidar com esta ou aquela deficiência, como se somente a teoria pudesse ajudar o professor. Fica claro nas palavras de Skliar (2006b) que os professores precisam dialogar, trocar experiências. Como lembra o autor, essas dimensões são necessárias para que não se continue a julgar as pessoas pelas limitações que apresentam.

Sobre o fato da formação dos professores está mais centrada no tipo de deficiência Levy e Facion relatam:

Outro dado relevante no que diz respeito a sua formação é que, em cursos, estágios ou capacitação profissional, esses especialistas aprendem a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada deficiência, o que limita suas possibilidades de atuação (2008, p.147).

As palavras de Mantoan (2007) confirmam as ideias até aqui apresentadas. Em sua opinião, semelhante à de Levy e Facion (2008) dentre outros, os professores não devem ser especializados por tipo de deficiência ou de acordo com a categorização existente, devem sim receber uma formação que contemple conhecimentos que melhorem sua atuação e os habilite a lidar com todos os alunos de modo a dominarem “cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializarem-se no “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende” (MANTOAN, 2007, p.93). Assim, acredita a autora, a formação unificada contribuirá também para integrar o que se considera regular e especial na educação.

Quanto à “formação unificada” sugerida por Mantoan (2007), Freitas lembra que se faz necessário uma revisão nos “referenciais teórico-metodológicos” (2006, p.166) que foram elaborados com base na dicotomia existente entre ensino comum e ensino especial e afirma que a inclusão de alunos com NEE poderá favorecer essa revisão.

Refletir sobre a educação para todos implica pensar nas relações entre os alicerces da educação geral e da especial, com a formação geral e especial dos professores. A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral (FREITAS, 2006, p.166).

Em seu texto **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**, Mantoan (2008b, p.31) aponta entre os descaminhos da inclusão as práticas excludentes ainda admitidas pela escola que resistem à proposta. A autora ressalta que as “falsas saídas” (2008b, p.31) que a escola vem encontrando não resolvem o problema, pois o que precisa mudar é a própria “organização pedagógica” (2008b, p.31). Em suas palavras:

Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. Esses desafios estão sendo constantemente anulados, temporizados por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios [...]. Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta (MANTOAN, 2008b, p. 31).

Entre os múltiplos olhares que compõem o livro **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas** encontra-se o de Silva. Em seu artigo (Práticas educativas em organizações inclusivas: o problema do sujeito) também trata da “construção da identidade profissional” (1999, p.19) do professor sugerida por Pimenta citada anteriormente. Semelhante ao que pensa a autora, Silva destaca que “faz-se necessário que os educadores tomem consciência do significado que atribuem ao próprio trabalho” (2008, p.15) sendo preciso para tanto refletir sobre suas próprias práticas, seus alunos, ou seja, seus modos de ensinar e na maneira como estes alunos aprendem.

Prossegue lembrando dos desafios que os professores de hoje precisam enfrentar. Diferente do perfil assumido na escola tradicional, na qual se educava muito mais pela coerção, o aluno de hoje precisa ser convencido o que exige do professor uma postura mais dialógica.

Com a valorização da democracia como forma de organizar a sociedade na qual a liberdade e a igualdade são buscadas, tendo como critério, para avaliar sua efetivação, o grau de participação nas decisões fundamentais da vida individual e social, os educandos que chegam à escola, sobretudo na pública, mas, de certo modo, também na particular, apresentam uma visão do docente e das relações destes com os alunos baseada na noção de igualdade

fundamental entre os parceiros, havendo uma diminuição do poder coercitivo e um aumento da necessidade de convencimento (SILVA, 2008, p.20).

Para atender todas essas exigências e mudanças na forma como seu trabalho é visto, e principalmente o que se espera do professor neste novo papel, o autor destaca a necessidade de um aperfeiçoamento constante, mas reconhece que o professor precisa de incentivo e apoio “para que perceba a importância e a necessidade dessa formação e tenha a oportunidade de realizá-la de forma sistemática e continuada” (SILVA, 2008, p.21).

Além de uma formação mais humana é exigida do professor da educação inclusiva uma formação alicerçada na junção da teoria e da prática que o torne um profissional competente. Aliás, segundo Carvalho, “existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando. Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante” (2010, p.161).

Trazendo para a discussão a questão do desenvolvimento da “competência profissional” (2006, p.169), Freitas assim se posiciona:

Uma reflexão sobre a situação da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos, a produção do conhecimento (2006, p.169).

Fazer essa “articulação teoria-prática” sugerida por Freitas (2006, p.169) é algo há muito desejado. Os professores se habituaram a ouvir isso desde a formação inicial e também em cursos de formação continuada, no entanto muitos não conseguem superar essa dissociação que sempre existiu entre o conhecimento científico (conhecimento teórico) e o conhecimento adquirido na prática (conhecimento pedagógico). Também ainda não se desvincularam da ideia de ensinar tomando como base somente os que aprendem. Aliás, essa concepção de que existe um aluno ideal é fruto de uma sociedade competitiva na qual só os bons vencem e ainda é reproduzida pela escola até então.

Nesse contexto, torna-se difícil para os professores assimilarem que há uma diversidade de alunos presente em sua sala e é preciso educar sob essa nova perspectiva, tendo como parâmetro não apenas a tarefa de ensino, mas também a colaboração na produção de novas teorias e projetos voltados para a educação, como lembram Carvalho (2010) e Freitas (2006).

Segundo Freitas, desfazer-se de velhas práticas que contribuem para a perpetuação da exclusão não é tarefa fácil para alguém que foi educado com essas práticas e continuou vivenciando-as em sua própria formação. Assim:

Romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor (FREITAS, 2006, p.170).

A respeito dessas “dimensões” que Freitas chama de “essenciais” (2006, p.170) e Skliar de “inéditas” (2006b, p.32), há um consenso entre os autores de que devem ser oferecidas durante o processo formativo dos educadores.

Para Skliar, as “dimensões inéditas são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro” (2006b, p.32).

Freitas segue argumentando ser necessário

que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos (2006, p.170).

Sobre a necessidade de que o “professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento” proposta pela autora citada anteriormente, condiz com o já referido por Carvalho (2010) nesse capítulo: é preciso que o professor seja também produtor de seus próprios conhecimentos e aprenda a tomar nota de suas descobertas, de sua maneira de observar a realidade, de ser um investigador, enfim.

Por fim, Freitas ressalta que “a construção progressiva desses procedimentos contribui para o desenvolvimento pessoal, potencializa a atuação pedagógica e favorece um exercício profissional mais autônomo” (2006, p.170) o que certamente trará ganhos para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Conforme o exposto até aqui se conclui que a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada precisa de urgentes reformulações. Os autores citados concordam que a preparação para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais deve ser ampliada a todos os professores e não apenas àqueles com formação específica. Quanto aos professores estarem preparados para a inclusão, são de opinião que muitos não estão porque

têm práticas arraigadas no tradicionalismo e continuam ensinando como se todos os seus alunos aprendessem da mesma forma. Sugerem que os professores também sejam investigadores e aprendam a produzir teoria na prática de sala. Por fim, admitem que o sucesso da proposta inclusiva não depende inteiramente da atuação do professor, mas reconhecem que sem o seu empenho a inclusão terá grandes chances de não conseguir o objetivo esperado: transformar a escola em um lugar para todos, não apenas para lá estarem, mas para dela fazerem parte de fato.

Nas seções seguintes será brevemente explanada a inclusão dos alunos em situação de surdez e cegueira procurando, ao abordar aspectos como infraestrutura da escola no seu todo, descobrir se ela está apta a receber estes e outros alunos especiais e se a mão de obra está preparada para formar estas pessoas com estas necessidades. A opção por tratar desses alunos, dentre tantos outros que a inclusão beneficia, se deve ao fato de na pesquisa empírica serem analisados aspectos da inclusão desses sujeitos no ensino regular, o que leva a crer que se possa deles falar com alguma propriedade.

2.3. Os “gritos” do silêncio: a inclusão de alunos em situação de surdez

Embora a questão das metáforas em torno dos surdos sejam duramente criticadas sob a alegação de que, como lembra Maxwell (1985 *apud* SKLIAR) são “poucos criativos recursos poéticos” (2006a, p.96) nos quais transparecem “a impotência e a ineficiência do mundo dos ouvintes para compreender um mundo diverso do seu próprio” (2006a, p.96) será aqui utilizado esse recurso como uma simbologia do período em que foram obrigados a calar suas “vozes” ou que foram assumidas por outros, os ouvintes.

O período mencionado refere-se ao ano de 1980 quando foi realizado o Congresso de Milão no qual foi determinada a “morte” da Língua de Sinais e a supremacia do oralismo.

Para Skliar (2006a), o congresso dividiu a história em antes (história prévia) quando era perfeitamente normal a utilização de sinais para a comunicação com as pessoas em estado de surdez e depois (história posterior) em que se acreditava na superioridade da linguagem oral e, por conseguinte, deveria ser objetivo único do ensino. O autor argumenta que essa tendência ao oralismo já havia se manifestado antes, mas nunca com tamanho interesse ao ponto de se coibir outras formas de comunicação. Segundo o autor “a língua de sinais, especificamente, se transforma em um símbolo de repressão física e psicológica” (SKLIAR, 2006a, p.78) e os objetivos do ensino, quaisquer que sejam eles, perdem significado e

importância diante do “saber da língua oral, um saber tão improvável como impossível” (SKLIAR, 2006a, p.78).

A respeito dessa história Souza (2008), lembra que o preconceito e discriminação foram cultivados de forma disfarçada nas políticas educacionais e contribuiu para produzir uma cisão na própria comunidade surda.

A insistência na oralidade e no domínio da língua oficial era tão grande e argumentada sempre de modo a desqualificar a língua de sinais, que era muito comum os surdos oralizados hostilizarem os sinalizadores (e vice-versa) e estes últimos sentirem verdadeira vergonha de usar a língua de sinais. Essa situação, entre nós, foi efeito das sucessivas políticas educativas que significavam, explícita ou implicitamente, aquele que não ouvia como “deficiente”, a língua de sinais como a língua daquele que havia “fracassado” na aquisição da oralidade, ou que não tinham tido o suporte familiar devido para serem oralizados (SOUZA, 2008, p.33).

Estudos realizados por Sá (2010) revelam que, aos poucos, instituições que antes adotavam o oralismo, hoje aceitam a língua de sinais e trabalham sob a visão da comunicação total (mistura da fala com sinais). Introduzida no Brasil no final da década de 1970, essa visão não significa, necessariamente, a aceitação do aluno em estado de surdez no ambiente escolar.

Em 1980 chega ao Brasil a filosofia do bilingüismo que propõe a utilização de duas línguas no ambiente escolar: a LIBRAS e o português escrito ou oral.

O movimento da inclusão desloca o aluno em situação de surdez, assim como outros considerados com necessidades educacionais especiais para o ensino regular e com isso traz para o ambiente escolar, predominantemente ouvinte, a questão da convivência com uma língua diferente.

Sobre a importância da língua de sinais como um instrumento favorecedor da comunicação e necessidade de um atendimento especializado para as pessoas em situação de surdez e surdocegueira, assim orienta o capítulo II, artigo 19 da Declaração de Salamanca:

Políticas educativas deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais e unidades em escolas regulares (SALAMANCA, 1994, p.7).

A Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação e transmissão de ideias entre os surdos. A oficialização da

LIBRAS representa uma conquista para as comunidades surdas, pois há muito tempo tinham perdido o direito de utilizá-la. Entretanto, poucas mudanças ocorreram no meio educativo a partir da promulgação da referida lei. O que se pode considerar como positivo é que as pessoas em estado de surdez passaram a exigir sua utilização em outros ambientes, promovendo sua participação no meio social (MOURA, 2008).

Na opinião de Souza (2007) a inclusão não trouxe muitos benefícios para os alunos em situação de surdez, pois continuou enxergando este aluno sob a óptica da deficiência o que tem contribuído para perpetuar o “sofrimento e o constrangimento moral” (2007, p.34) desse sujeito. Entretanto, diz a autora, apesar de muitos surdos não serem favoráveis à maneira como foram inseridos no ensino regular não significa que concordem com os ambientes segregativos.

A polarização inclusão-segregação é mais uma inventiva da ideologia pedagógica para os manter inscritos na nosografia. Pessoalmente, oponho-me a essa polarização e, também, à inclusão – se “inclusão” significar a assimilação do surdo ao padrão ouvinte-falante, a desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividades e produções culturais. O modelo de inclusão que insere o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser *um ouvinte com defeito*, não funciona para os surdos em sua grande maioria (SOUZA, 2007, p.34-35).

Outro ponto a se considerar é a utilização da língua de sinais simplesmente como uma forma para traduzir a língua dos ouvintes, considerada majoritária. Essa insignificância atribuída à língua de sinais encontra terreno fértil na própria formação dos professores e geram falsas crenças, como destaca Souza.

No caso da língua de sinais, a desqualificação sustenta-se, ainda, em parte pela manutenção de *alguns mitos*, entre eles: que é universal; que se aplica apenas a situações concretas; que é uma mescla do português; que foi inventada por ouvintes; que é uma espécie de “instrumento” para aqueles que não foram oralizados; que leva à segregação dos surdos. Esses estereótipos, lamentavelmente, estão presentes entre nós. Explicam, parcialmente, porque, nos cursos de formação de professores, quando a língua de sinais está presente, ela é, comumente, tratada como se fosse um código de transliteração simples. Não por acaso, muitos cursos de língua de sinais prometem fluência em 80 horas de aula... Essas iniciativas mais atrapalham do que ajudam, pois iludem o futuro professor ouvinte de que sairá preparado desses cursos e enganam o aluno surdo, que sabe, mas nem sempre pode denunciar, que seu professor não é qualificado para ensiná-lo (2007, p.38-39).

Vale ressaltar que o simples fato da língua de sinais ser utilizada na escola de maneira artificial não significa que o aluno esteja incluído. É preciso ter o cuidado para que tal fato

não termine numa tentativa de “apagamento e normalização da comunidade surda” (GUEDES, 2009, p.38).

2.4. A inclusão de alunos em situação de cegueira

Analisando a história das pessoas em situação de cegueira percebem-se as semelhanças com a história das demais deficiências. Tal história sofreu modificações conforme o momento histórico, os valores, a cultura, entre outros. No entanto, o longo período em que foram consideradas incapazes, de certa forma, contribuiu para as atitudes desfavoráveis e preconceituosas mantidas até hoje por alguns pais (que costumam a aceitar que seu filho é incompleto, pois lhe falta um dos sentidos), professores (que não sabem o que fazer com este sujeito que agora faz parte de sua turma normal) e até mesmo dos alunos em situação de cegueira (que por serem considerados por seu “defeito” terminam por se isolar e ter vergonha de si mesmos).

Dessa forma, o modo de se pensar o aluno em situação de cegueira encontra explicação, mas não justificativa. Como conceber que nos dias atuais ainda se ouça de algumas pessoas “ele é cego ou surdo, mas é muito inteligente”, como se o fato de não possuírem estes sentidos os tornassem privados de inteligência, da capacidade de aprender. Tal pensamento faz lembrar atitudes presentes na antiguidade quando eram considerados impuros, pois viviam na escuridão, inaptos para uma vida social e por isso eram negligenciados e até eliminados. Mas, qual a semelhança com a realidade de hoje? Será que a inclusão desse aluno e de tantos outros com necessidades educacionais especiais no ensino regular eliminou para sempre as formas de negligência, discriminação e de eliminação? Não estaria o sistema educacional, ao não prover as escolas com os recursos necessários para a aprendizagem desses sujeitos, promovendo novas formas de eliminação? De que forma as histórias de superação contribuem para mudar a forma como a deficiência tem sido encarada?

Ultimamente, a televisão, jornais e revistas, têm mostrado pessoas com deficiência que “superaram” sua deficiência, tornando-se profissionais bem sucedidos ou pessoas ativas em busca de seus objetivos pessoais e profissionais. Estas histórias são a antítese dos criminosos, dos monstros e das pessoas desajustadas mostradas nos filmes, mas ainda assim, traduzem uma visão distorcida da deficiência, considerando-a como um problema emocional, de aceitação pessoal. O sucesso ou fracasso de uma pessoa com deficiência estaria ligado muito mais a fatores individuais, como coragem, determinação e equilíbrio emocional, deixando de levar em consideração o estigma, a discriminação, a limitação e falta de oportunidades impostos pela sociedade (MOTTA, 2004, p.65).

Há um despreparo do professor com relação ao aluno em situação de cegueira. Dificuldade esta que certamente se estende a outros alunos com necessidades educacionais especiais. A questão é que estes alunos são vistos muito mais pelo que não são capazes de realizar (limitações impostas pela deficiência) do que pelas suas possibilidades. Acredita-se que o professor, ao não encontrar respaldo para o desenvolvimento do seu trabalho (falta de recursos pedagógicos, desconhecimento do braile, formação insuficiente, dentre outros), se sinta lesado pelo próprio sistema educacional que elabora propostas, mas não oferece as condições necessárias para a sua efetivação.

CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Os valores metodológicos são os que nos fazem
estimar que o saber construído de maneira
metódica, especialmente pela pesquisa, vale a
pena ser obtido, e que vale a pena seguir os
meios para nele chegar*
(LAVILLE e DIONNE, 1999, p.96).

3.1. Tipo de Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é o de investigar o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE em escolas públicas regulares optou-se pela pesquisa bibliográfica e de campo no intuito de coletar as informações “nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p.123).

No campo científico, dificilmente alguém já não tenha tido o mesmo tipo de curiosidade a respeito de um determinado assunto, de procurar encontrar as respostas de como sucedem determinados fatos. “As interrogações e questionamentos se encontram, mesmo que as perspectivas possam diferir” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.113).

Baseada nessa afirmação, a revisão de literatura (pesquisa bibliográfica) e consulta a fontes documentais foi direcionada na busca criteriosa para adquirir conhecimentos teóricos necessários a um bom desenvolvimento do tema em estudo e, apoiada nos resultados obtidos nas buscas *in loco*, darão o suporte necessário, assim espera-se, para responder à questão proposta para este estudo.

A escolha dos enfoques qualitativo e quantitativo se deu devido a necessidade de utilização de técnicas de observação direta intensiva (observação e entrevistas) e de observação direta extensiva (questionário).

Quadro número 2: Distribuição dos participantes por abordagem

Abordagem	Sujeitos		Total
	Alunos	Professores	
Qualitativa	2 com NEE	1 intérprete de LIBRAS	3
Quantitativa	74 (68 “ditos normais” e 6 com NEE)	15	89
Total	76	16	92

Participaram deste estudo 92 sujeitos, como se pode observar no quadro acima. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 participantes e aplicados questionários

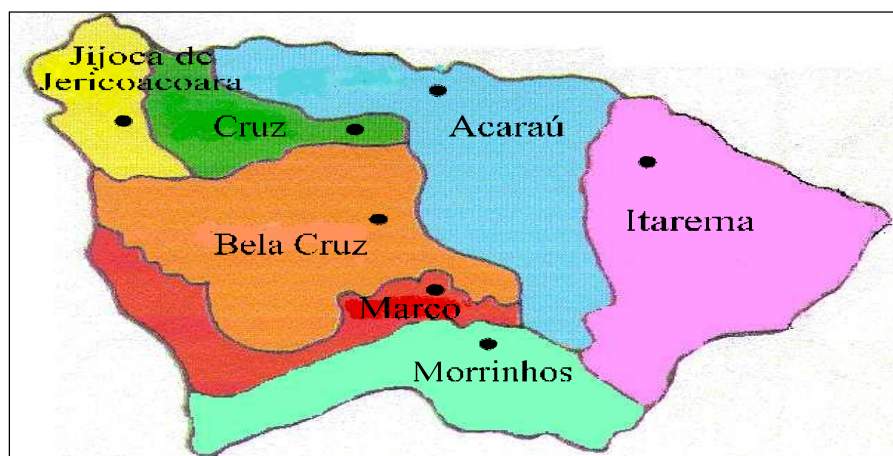
compostos de questões fechadas e abertas a 89, com o intuito de, à luz das pesquisas realizadas e dos discursos e dados gerados por esses instrumentos, averiguar se as políticas inclusivas implementadas estão gerando inclusão ou uma nova forma de exclusão.

3.2. Universo da Pesquisa

O lócus de pesquisa foi determinado após consulta ao Censo 2010. A consulta tinha como intuito descobrir quais escolas públicas estaduais de ensino médio regular da região da 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará – 3ª. CREDE informaram a matrícula de alunos com NEE para a partir daí selecionar a amostra.

Atualmente, 7 (sete) municípios compõem a 3ª. CREDE, conforme mapa abaixo: Acaraú (com seis escolas), Itarema (onze), Cruz (uma), Jijoca (uma), Morrinhos (uma), Bela Cruz (duas) e Marco (uma), totalizando 23 escolas assim classificadas: 1 (uma) de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 11 (onze) indígenas (Escola Diferenciada de Ensino Médio – EDEM) e 11 (onze) de ensino regular.

Mapa 1 – Municípios que compõem a 3ª. CREDE



Fonte: Arquivos da 3ª CREDE

Das escolas de ensino regular 8 (oito) informaram a matrícula de alunos com NEE, sendo este o universo que se tomou como referência. Os municípios foram: Acaraú, Cruz, Bela Cruz, Morrinhos, Jijoca e Itarema, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro número 3: Demonstrativo de Matrícula – ano 2010

Município	Escola	Mat	Surdez	D M	D F	B V	Cegueira	D A	Total
	EEEP Tomaz Pompeu de	294	0	0	1	0	0	0	295

ACARAÚ	S. Brasil								
	EEFM Maria Conceição de Araújo	700	0	0	0	1	1	0	702
CRUZ	EEM São Francisco da Cruz	1413	0	0	1	5	0	1	1420
BELA CRUZ	EEEE Júlio França	303	7	0	0	0	0	0	310
	EEFM Professora Marieta Santos	1359	0	1	0	0	0	0	1360
MORRINHOS	EEFM Carminha Vasconcelos	1058	0	1	3	0	0	0	1062
JIJOCA	EEM José Teixeira de Albuquerque	985	0	0	0	0	0	1	986
ITAREMA	EEM Luzia Araújo Barros	1350	2	4	1	3	0	0	1360

Fonte: www.educacenso.inep.gov

Legenda: Mat- matrícula DM – deficiência mental DF – deficiência física BV – baixa visão DA – Deficiência auditiva

Optou-se pelos municípios de Bela Cruz e Acaraú pelos seguintes motivos: no primeiro município verificou-se um número maior de alunos com o mesmo tipo de deficiência. O segundo foi escolhido tendo como critérios proximidade e interesse em participar do estudo.

Duas escolas compuseram a amostra correspondendo a 25% do universo descrito: Escola **A**, localizada em Bela Cruz e Escola **Bem Aranaú** – Acaraú. A seguir será feita uma breve explanação sobre elas.

A Escola **A** fica situada à Rua José Xerez de Sousa, s/n – centro – Bela Cruz – Ceará. É registrada no INEP com o nº 23272317. Possui uma área de 6.612 m², sendo a área construída 1.413m².

O quadro pessoal é formado por uma diretora, três coordenadoras escolares e uma secretária, sete funcionários (vigias e auxiliares). A escola conta com 14 professores e atende em tempo integral uma clientela de 310 (Trezentos e dez) alunos distribuídos nos cursos de Informática e Enfermagem.

Com relação ao espaço físico / instalações a escola possui oito salas de aula, um pátio coberto, uma quadra coberta e uma descoberta, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala da diretora, uma sala da coordenação, uma para apoio pedagógico, secretaria, sala multifuncional (julgada inadequada), cozinha, refeitório, cantina, depósitos, banheiros masculino, feminino e de professores, vestiários masculino e feminino, oito laboratórios sendo Informática (1), Ciências (1), Química, Física e Biologia (1), Química (1), Física (1), Biologia (1), Educação Ambiental (1) e Matemática (1). Além disso, disponibiliza salas para as reuniões dos organismos colegiados Grêmio Estudantil e Conselho Escolar.

Segundo declarou a diretora, em 2008, sete alunos em situação de surdez se matricularam na turma de informática. A inclusão destes alunos aconteceu sem nenhuma diferença dos alunos regulares. Foram inseridos na sala comum, tratados igualmente, apenas sendo necessária a atenção de um profissional específico. Para a avaliação as provas são impressas em cores para um melhor entendimento.

Em sua opinião o que dificulta a inclusão é o fato dos alunos não serem devidamente alfabetizados no ensino fundamental. No caso específico da escola não houve problemas. Ela atribui o sucesso destes alunos ao ótimo trabalho de alfabetização realizado no ensino fundamental ministrado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A Escola **B** está situada no distrito de Aranaú, município de Acaraú, Ceará. É registrada no Ministério da Educação e Cultura – MEC com o nº 23001011 e faz parte da rede estadual de ensino mantida pelo governo do estado.

A referida escola possui uma área de 4700 m² e sua fundação data de 1950 sob a categoria de escola isolada. Em 1978 foi implantado o sistema Telensino 5^a à 8^a. Em 1981 foi criado o ensino de 1^o Grau, no governo de Getúlio Vargas, com a denominação de Escola de 1^o Grau – EPG MCA. Em 15 de Julho de 1996 a escola passou a se chamar EEFM MCA de acordo com o Decreto nº 24.155/96.

A escola atende atualmente (2010) 702 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Destes, 198 cursam o ensino fundamental e 404 o ensino médio.

Com relação aos aspectos físicos possui 17 salas assim distribuídas: 10 (dez) salas de aula e 7 (sete) para os laboratórios (um de ciências e dois de informática), Centro de Multimeios, secretaria, sala de música e sala multifuncional de recursos, além de uma cozinha, banheiros masculino e feminino, sala de professores, depósito, pavilhão, galerias circundando a área construída, quadra coberta e um centro de jogos onde acontecem as aulas de Educação Física.

O quadro administrativo é formado pelo núcleo gestor composto por um diretor, dois coordenadores escolares e um coordenador financeiro, além de 10 (dez) funcionários entre vigias, auxiliares de serviços gerais e administrativos. O corpo docente é formado por 27 (vinte e sete) professores.

Em 2008, a escola passou por algumas reformas em sua estrutura física. Foram construídas rampas e um banheiro foi adaptado no intuito de assegurar, com a eliminação de barreiras, o acesso de alunos com dificuldades de mobilidade a seus diversos espaços internos. Ainda em 2008 foi matriculada no 1^o ano do ensino médio uma aluna em estado de cegueira. As medidas de acessibilidade tomadas não foram suficientes para suprir as suas

dificuldades de locomoção devido à ausência de pisos emborrachados e sinalizações sonoras. Até o final do ano de 2010, quando se concluiu essa pesquisa, a referida aluna não sabia se situar na escola a não ser com a ajuda de colegas.

Em Outubro de 2010 a escola recebeu uma sala multifuncional de recursos – SMR. Até então a aluna era acompanhada pelo professor do laboratório de informática através do programa DOS-vox. A ela foi disponibilizada também uma máquina de escrever em Braille que a Secretaria de Educação do Município havia cedido para a escola.

Segundo depoimento da diretora, as dificuldades para implantar a educação inclusiva são muitas. Entre elas, a burocracia (até Dezembro de 2010 a SMR não funcionava a contento, pois o espaço foi julgado, pelos técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Estado – SEDUC, inadequado segundo os padrões exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC), a falta de parceria com a Secretaria Municipal de Saúde que não dispõe de especialistas (no caso, oftalmologista) a fim de contribuir com o trabalho da escola e, por fim, a inaptidão dos professores para lidarem com esse público.

3.3. Sujeitos / amostra da pesquisa

Na composição da amostra consultou-se o censo de 2010 (acesso em 03/02/2010) a fim de investigar quais escolas públicas estaduais de ensino regular possuíam matrícula de alunos com NEE. Após a escolha das escolas, que se deu pelos critérios já esclarecidos neste capítulo, os sujeitos ficaram assim distribuídos:

Na escola **A** – 35 alunos do 3º A de informática (tempo integral) .

- 10 (dez) professores regentes, entre eles o professor intérprete de Libras.

Na escola **B** – 41 alunos do 3º A (Ensino Médio, turno noite).

- 6 (seis) dos professores que atuam no 3º A (Ensino Médio, turno noite).

A participação dos professores ficou vinculada à condição de que tivessem em suas salas alunos com NEE, dado o objetivo desta pesquisa. A amostra total foi de 76 alunos e 16 professores ficando assim caracterizados os sujeitos:

- No enfoque qualitativo – 2 alunos com NEE (um por escola) e uma professora (intérprete de LIBRAS).
- No enfoque quantitativo – 74 alunos do Ensino Médio e 15 professores das salas já referidas.

As informações a seguir foram obtidas a partir das entrevistas exploratórias e observações feitas nas escolas selecionadas com o intuito de caracterizar os sujeitos que participaram das entrevistas.

Para salvaguardar a identidade dos participantes serão usadas as iniciais maiúsculas de seus nomes.

- V. tem 25 anos e é cega desde os 16 anos de idade. Tinha baixa visão e segundo relatou foi perdendo aos poucos a acuidade visual. Conforme laudo médico anexo à sua ficha de matrícula tem cegueira em ambos os olhos por deslocamento de retina com quadro irreversível. Já fez sete cirurgias, a primeira em 2002 sem resultados. Depois que perdeu a visão desistiu de estudar e só voltou à sala de aula em 2008 por influência de um professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Ele também era cego e a encaminhou para o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE) em Jijoca, onde estudou Braille durante um ano e meio. V. se ocupa fazendo varandas para redes. Vende redes através de consórcios e é também consultora da Natura. É independente financeiramente. Pensa fazer faculdade na área de vendas, secretariado ou nutrição.

- J. tem 26 anos de idade. Vem de uma família de 10 irmãos. Cursa o 3º ano médio de Informática. Fez o ensino fundamental na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em Bela Cruz, onde aprendeu LIBRAS. De acordo com o laudo médico consultado, tem surdez severa. Trabalha numa fábrica de concreto e às quintas-feiras à noite ministra aulas de LIBRAS, na escola em que estuda, para seus colegas surdos e outros membros da comunidade, surdos e ouvintes. Foi possível observar que é bastante disponível em sala de aula e nas atividades de estágio procura sempre ajudar seus colegas surdos. Pretende se formar em Informática e ser professor de LIBRAS.

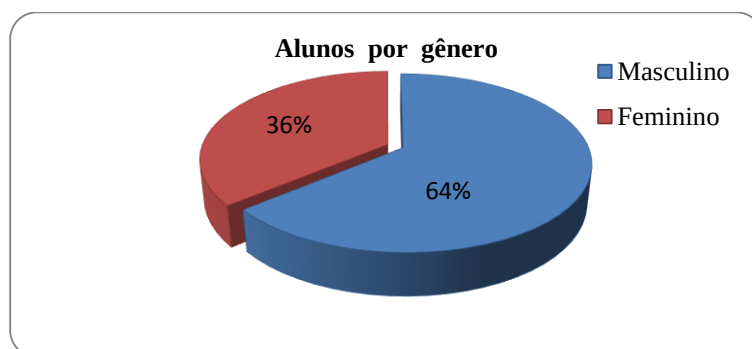
- M. é formada em Biologia e é professora intérprete de LIBRAS. Tem 38 anos de idade e 10 anos de magistério dos quais 9 são na educação especial e apenas 1 na sua área de formação. Fez o curso de LIBRAS na Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais do Ceará – APILCE durante 2 anos e o de intérprete na Associação dos Surdos do Ceará – ASCE por 2 anos. Antes ensinava na Associação de pais e amigos dos excepcionais – APAE, localizada em Bela Cruz. Começou a ensinar na escola pesquisada em 2008.

Os gráficos seguintes representam, através da análise univariada, os dados colhidos na Parte I dos questionários aplicados com os alunos em relação ao gênero, faixa etária e renda familiar:

a) Gênero

Como se pode observar no gráfico 1 – Distribuição dos alunos por gênero, em relação à amostra (alunos) verificou-se que 64% dos inquiridos (N=47) são do sexo masculino e 36% (N=27) são do sexo feminino.

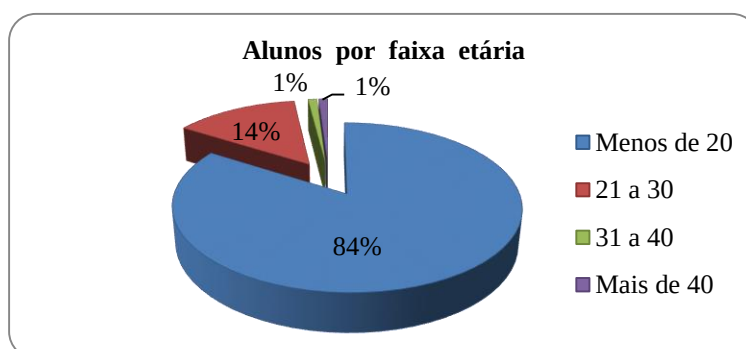
Gráfico 1: Distribuição dos alunos por gênero



b) Faixa etária

Com relação à idade os alunos encontram-se distribuídos em maior número na faixa etária de “menos de 20 anos”, representados pela percentagem de 84% (N=62), seguida da faixa “21 a 30” com 14% (N=10), por fim, as faixas etárias de “31 a 40” e “mais de 40” se igualam com o percentual de 1% (N=1), como mostra o gráfico 2 – Distribuição dos alunos por faixa etária.

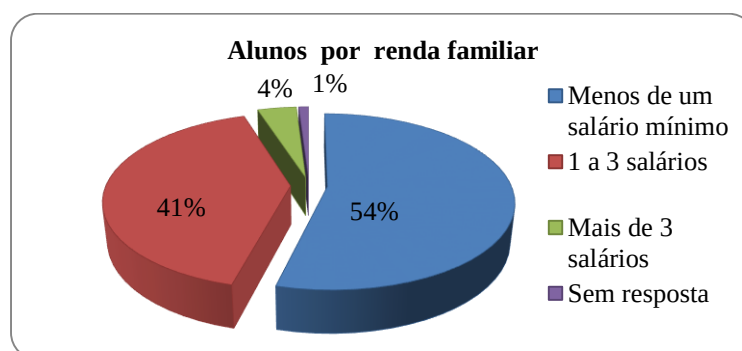
Gráfico 2: Distribuição dos alunos por faixa etária



c) Renda familiar

O gráfico 3 se refere à distribuição dos alunos por renda familiar. Nele se pode observar que um pouco mais da metade 54% (N=40) têm uma renda familiar de menos de um salário mínimo aproximando-se dos alunos cujas famílias recebem entre 1 a 4 salários mínimos 41% (N=30) e mantendo uma distância considerável entre os que recebem mais de 3 salários 4% (N=3). Um inquirido optou por não responder representando 1% (N=1). Isso contribuiu para revelar a diferença socioeconômica dos participantes.

Gráfico 3: Distribuição dos alunos por renda familiar

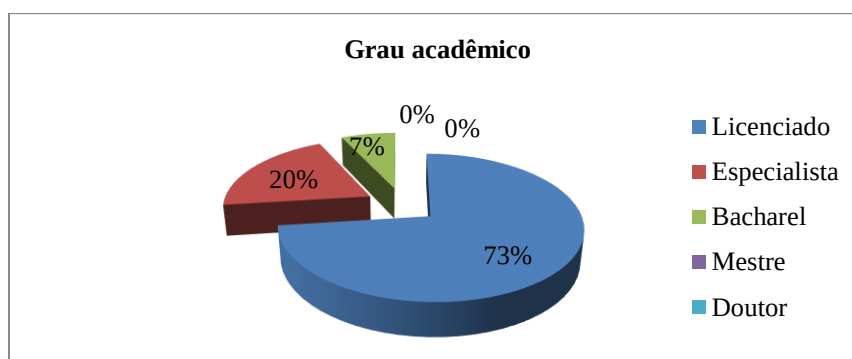


Os próximos gráficos e quadro que se seguem revelam os dados colhidos na Parte I dos questionários aplicados com os professores no que diz respeito ao grau acadêmico, gênero, faixa etária e tempo de magistério:

a) Grau acadêmico

O gráfico 4 - Distribuição dos professores por grau acadêmico mostra que todos os participantes têm a habilitação necessária para o exercício do magistério. A maior parte deles 73% (N=11) possuem licenciatura, 20% (N=3) têm especialização e apenas 7% (N=1) possui bacharelado. Entre os inquiridos não tem mestre nem doutor sendo representados pelo percentual de 0% (N=0). Esse dado revela a dificuldade dos professores da região em atingirem um grau mais elevado na sua formação inicial.

Gráfico 4: Distribuição dos professores por grau acadêmico



O quadro número 4 – Formação inicial dos professores, abaixo representado, complementa as informações sobre a formação acadêmica dos professores e revela que relativamente ao grupo da amostra inquirida, 83,7% (N=13) possuem formação superior. Destes, 20,0% (N=3) são graduados em Letras e 13,3% (N=2) em Saneamento ambiental. 6,7% (N=1) estão distribuídos na demais habilitações (Pedagogia, Matemática, História, Biologia, Português e Inglês, História e Geografia, Pedagogia com Habilitação em Língua Portuguesa e Educação Física e Arte). 13,3% (N=2) optaram por não responder a esta questão.

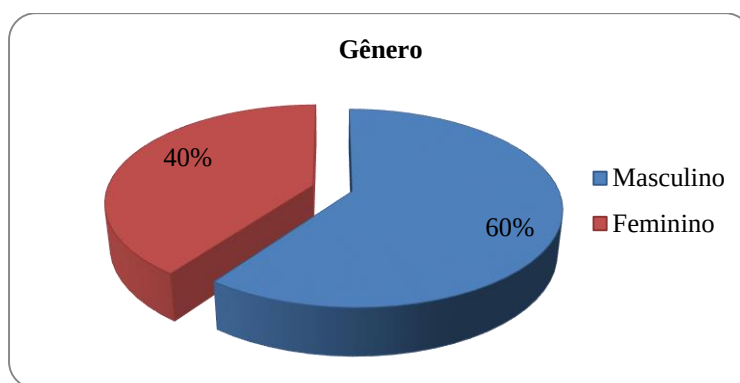
Quadro número 4: Formação inicial dos professores

	Frequências	Percentagens
Pedagogia	1	6,7
Letras	3	20,0
Matemática	1	6,7
História	1	6,7
Biologia	1	6,7
Saneamento Ambiental	2	13,3
Português e Inglês	1	6,7
História e Geografia	1	6,7
Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa	1	6,7
Educação Física e Arte	1	6,7
Total	13	86,7
Não respondentes	2	13,3
Total	15	100,0

b) Gênero

Segundo o gráfico 5 – Distribuição dos professores por gênero - a amostra composta por este grupo está assim representada: 60% (N=9) masculino e 40% (N=6) feminino.

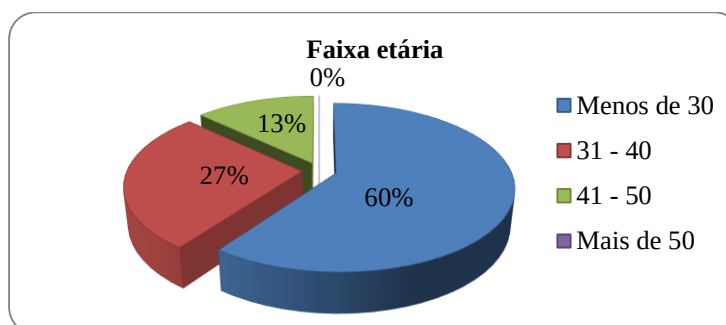
Gráfico 5: Distribuição dos professores por gênero



c) Faixa etária

No gráfico 6 – Distribuição dos professores por faixa etária - se pode observar que a amostra que compõe este grupo se encontra distribuída em 3 escalões etários: “menos de 30 anos” representa 60% (N=9), os 40% restantes estão divididos nos escalões “31 a 40” - 27% (N=4) e “41 a 50” - 13% (N=2). O escalão “mais de 50” está representado pelo percentual 0%, visto que nenhum dos participantes se encontram nesta faixa etária.

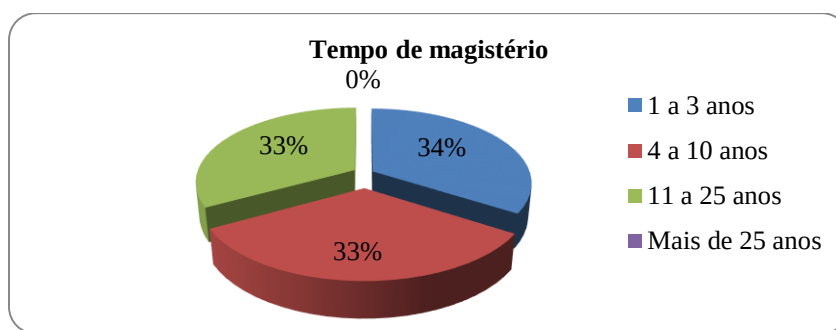
Gráfico 6: Distribuição dos professores por faixa etária



d) Tempo de magistério

Com relação a esta variável é possível constatar no gráfico 7 – Distribuição dos professores por tempo de magistério que estes estão agrupados em três categorias a saber: “1 a 3 anos” – 34% (N=5), “4 a 10 anos” – 33% (N=5) e “11 a 25” – 33% (N=5). Como se pode observar as percentagens obtidas nas categorias acima se igualam. A categoria “mais de 25 anos” se encontra representada pelo percentual 0% pelo fato de que as escolas investigadas não possuem em seu quadro de pessoal nenhum professor aposentado que tenha optado por permanecer em atividade.

Gráfico 7: Distribuição dos professores por tempo de magistério



Vale ressaltar a prontidão e disponibilidade das diretoras e dos investigados das escolas que aceitaram de imediato participar do estudo, sem colocar empecilhos, demonstrando sempre satisfação e boa vontade. Isso ocorreu devido a alguns fatores: o período de observação, que permitiu um melhor entrosamento entre pesquisadora e pesquisados, o cuidado no esclarecimento dos objetivos, a confidencialidade das respostas e o anonimato assegurados desde o primeiro contato, além do destaque dado à importância da participação de todos para a concretização da pesquisa em questão.

3.4. As técnicas e os instrumentos de recolha dos dados

Segundo Marconi e Lakatos a coleta de dados “é a fase da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas” (2009, p.167). Entre as técnicas de pesquisa apontadas pelas autoras foram aplicadas nesse estudo:

- No enfoque qualitativo – a observação direta intensiva realizada através da observação assistemática e da entrevista.
- No enfoque quantitativo – a observação direta extensiva feita mediante a aplicação do questionário.

A observação, que objetiva a captação de informações sobre determinadas situações acerca de uma dada realidade, não se limita aos sentidos da visão e audição daquele que observa, como também à sua capacidade para selecionar os aspectos que deseja investigar (MARCONI e LAKATOS, 2009).

Nesse sentido, a observação realizada nas escolas selecionadas, além de servir de suporte para a formulação das perguntas das entrevistas e dos questionários permitiu uma maior aproximação com a realidade a ser estudada.

A entrevista, importante instrumento na recolha dos dados, tem “o propósito de obter informação relevante, no sentido de concretizar os objetivos do estudo” (MAYER, 1974 *apud*

FERREIRA e CAMPOS, 2010, p.33). Foi escolhida a do tipo semiestruturada e construído um roteiro a partir das hipóteses e objetivos propostos nesta pesquisa.

Após entrevistas exploratórias foram agendadas por telefone (Escola **B**) e com os próprios entrevistados (Escola **A**) as três entrevistas pensadas.

O questionário foi construído a partir das sugestões de tipos de questões propostas por Ferreira e Campos em **Como Perguntar?** – regras gerais para a construção de um questionário. A aplicação foi agendada pelas diretoras no dia e horário julgados por elas mais conveniente para cada escola.

No dia da aplicação foi cedida uma aula, correspondendo a 45 minutos, para que os próprios alunos pudessem preencher as questões. No caso específico da Escola **A** foram necessários mais 30 minutos para que os alunos em situação de surdez pudessem concluir o preenchimento. Desse modo, foram obtidos 100% de devolução dos questionários dada à forma de aplicação e à presença da pesquisadora na escola, o que facilitou a recolha dos mesmos evitando extravio.

Esses instrumentos serão detalhados a seguir:

3.4.1. A observação

O processo de observação teve como finalidade “investigar um determinado assunto com o intuito de descobrir e elaborar conhecimentos” (CÁS, 2008, p.123).

Foi feita a opção pela observação assistemática que, embora não requeira técnicas específicas de controle não ocorreu totalmente ao acaso, pois “de modo geral, o pesquisador sempre sabe o que observar” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p.195). Neste estudo especificamente procurou-se descobrir dados que pudessem comprovar as hipóteses seguintes traçadas no plano desta pesquisa:

- A aceitação da comunidade escolar – nesse caso, entre adultos (professores e funcionários) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que os alunos, que apresentam uma maior tendência à aceitação da diferença.
- As condições do ambiente escolar não favorecem a verdadeira inclusão e levam o aluno com NEE a se evadir por não ter suas necessidades educativas atendidas.

Para isso se buscou, através de notas explicativas, observar o ambiente escolar, as interações entre os alunos com NEE e os demais alunos e professores na sala de aula regular e nos recreios, bem como as atitudes e comportamentos frente às atividades propostas.

O período de observação compreendeu os meses de Junho a Novembro, excetuando o mês de Julho (período de férias), sendo uma visita por mês totalizando 5 (cinco) visitas por escola. Essa etapa será descrita posteriormente.

3.4.2. As entrevistas

Como dito anteriormente foram realizadas três entrevistas exploratórias, uma com um dos alunos com NEE (Escola **B**) e as demais com as diretoras das escolas selecionadas com o intuito de captar informações pertinentes que auxiliariam na elaboração do questionário, no roteiro das entrevistas e na caracterização do universo da pesquisa.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p.146). A escolha se justifica pelo grau de entrosamento entre pesquisadora e entrevistados adquiridos nas visitas de observação, o que permitiu um direcionamento mais adequado das questões propostas evitando divagações.

Os entrevistados foram selecionados de forma intencional entre os sujeitos da amostra, sendo 2 (dois) alunos com NEE (um por escola) e a professora intérprete de Libras, escolhida por sua experiência tanto na escola especializada, quanto no ensino regular.

Na Escola **B** a entrevista foi agendada por telefone, através da diretora, após algumas visitas infrutíferas à escola, visto que a aluna estava ora com problemas de saúde, ora de transporte. Na Escola **A** foram combinadas com os próprios entrevistados para serem realizadas na primeira semana de Dezembro.

As entrevistas ocorreram em um clima bastante informal e de cordialidade. Os entrevistados autorizaram as filmagens e as mesmas foram transcritas na íntegra para posteriores análises. Assim, quando forem utilizadas, será mantida a linguagem coloquial presente nas mesmas. No caso da entrevista com o aluno em estado de surdez foi necessária a mediação da intérprete, visto que o conhecimento adquirido pela pesquisadora em livros sobre Libras e com os próprios alunos (em conversas informais e em aulas ministradas por um deles) se mostrou insuficiente para uma conversa mais profunda.

3.4.3. O questionário

Após a redação da versão inicial do questionário procedeu-se a sua verificação. O formato e o conteúdo dessa versão foram discutidos com o orientador e em seguida o mesmo foi encaminhado a peritos no assunto para análise e aprovação. Após essa etapa realizou-se o pré-teste para atestar sua fidedignidade, validade e operatividade.

Na opinião de Marconi e Lakatos é uma etapa necessária, pois:

evidenciará possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambigüidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas, etc. (2009, p.205).

Assim sendo, foram selecionados aleatoriamente dois grupos: o primeiro formado por seis alunos do 3º A tarde da Escola **B**, onde a aluna com NEE esteve inicialmente matriculada e o segundo por cinco professores da Escola **A**, mas que não fariam parte da pesquisa, seguindo as orientações de Marconi e Lakatos que recomendam que o pré-teste “deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo” (2009, p.205).

O questionário foi dividido em quatro partes, sendo a quarta composta de questões acerca do referido instrumento:

- Você encontrou alguma dificuldade para compreender o enunciado de alguma questão? Em caso afirmativo diga qual (is).
- O questionário se mostrou muito longo, tornando-se assim enfadonho?
- Quanto tempo você utilizou para a resolução das questões?
- Você acrescentaria algum questionamento que em sua opinião é relevante e não foi contemplado nas questões propostas? (Adap. BELL, 1997 *apud* COSTA, 2006, p.96).

Os dois grupos utilizaram cerca de 40 minutos na resolução. O grupo dos professores disse não ter encontrado dificuldades para compreender os enunciados e que achou suficiente a quantidade de questões. Já o grupo dos alunos demonstrou não compreender o enunciado de uma questão com alternativas identificando as dificuldades envolvidas no processo inclusivo. Nessa questão foram atribuídos valores numéricos numa escala de 1 a 5 sendo 1 o fator menos importante e 5 o mais importante. Após realização do pré-teste foi modificado o enunciado e elaborada a versão final dos questionários que ficaram assim divididos:

Questionário aplicado com os professores – Nota explicativa, Parte I na qual os aspectos pessoais e profissionais foram captados através de 11 (onze) questões das quais 9

eram fechadas e 2 (duas) abertas, formuladas a partir das variáveis independentes: formação académica, género, faixa etária e experiência docente. Parte II – formada pela variável dependente aceitação da comunidade escolar, constituída por 2 (duas) questões abertas e quatro fechadas, contendo entre estas uma com 20 enunciados acompanhados de uma escala do tipo Likert, na qual se procurou averiguar o grau de concordância, discordância ou neutralidade dos inquiridos. A parte III referia-se à variável dependente condições do ambiente escolar composta por 2 (duas) questões, uma aberta e uma fechada através das quais se procurou descobrir a opinião dos inquiridos acerca das condições da escola no momento atual e aquelas que eles julgavam necessárias para a efetivação da inclusão.

Questionário aplicado com os alunos – também continha 3 (três) partes. A primeira pretendia captar informações através das variáveis independentes: género, faixa etária, nível de ensino e renda familiar, a respeito dos aspectos pessoais dos inquiridos. A segunda se referia à variável dependente aceitação da comunidade escolar e continha 7 (sete) questões entre abertas (uma de filtro) e fechadas (uma formada por dezenove itens acompanhados de uma escala do tipo Likert). A terceira, constituída por 3 (três) questões fechadas pretendia obter dados a respeito da variável dependente condições do ambiente escolar.

3.5. Os procedimentos utilizados na análise dos dados

Como já referido, anteriormente, neste estudo foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa. Dessa forma, no tratamento dos dados empregou-se:

No enfoque qualitativo: a análise de conteúdo “com *grelha de análise categorial*, privilegiando a repetição de frequência dos temas” (BARDIN, 2009, p.91). Convém ressaltar que esta análise é a mais utilizada em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sendo a análise por categorias a mais usada na prática. Esta última

funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em agrupamentos segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2009, p.199).

No enfoque quantitativo: os dados recolhidos a partir dos questionários foram analisados com o apoio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) considerado um instrumento importante devido a sua capacidade de “realizar cálculos estatísticos complexos” (PEREIRA, 2006, p.15). Também foi utilizado o programa Microsoft Office Excel 2007 para

a construção dos gráficos. As questões abertas propostas no questionário foram analisadas tomando como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Para conhecer alguém que tem uma deficiência,
poder saber aquilo que ela pensa, que ela sente,
o significado das suas experiências, é
imprescindível aproximar-se dela, do seu corpo,
de maneira total, e não fragmentada, em uma
situação em que ela possa expressar sua
experiência por meio dos sentidos que lhe são
disponíveis*
(SOUZA, 2008, p.67).

Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira serão apresentados e analisados os discursos gerados pelas entrevistas realizadas com os alunos em situação de surdez e cegueira e a professora intérprete procurando, através da técnica de *análise de conteúdo*, captar suas percepções a respeito do processo inclusivo. Para melhor compreensão das respostas recebidas, a primeira seção será dividida em duas partes: *os próprios* e *a professora*, na qual será mostrada a inclusão dos pontos de vista do próprio aluno incluído e da professora intérprete. Os discursos aqui apresentados representam a prática e serão confrontados com o que é dito na teoria e ainda com o material colhido nas observações. Na segunda seção serão reveladas e comentadas as informações colhidas nos questionários. Estas foram agrupadas em duas subseções: *a óptica dos alunos* e *a óptica dos professores*.

Seção I Análise das entrevistas

O que os participantes J., aluno em situação de surdez e V., aluna em situação de cegueira pensam sobre as temáticas: inclusão, relacionamento com os pares, aprendizagem, aceitação da comunidade escolar e sentimentos que experimentam frente à deficiência será apresentado a seguir.

4.1. Os próprios

Por muito tempo as pessoas em situação de exclusão ficaram mantidas à margem dos debates realizados a seu respeito. Não podendo participar desses encontros, as suas reais necessidades eram apresentadas por outras vozes (CARVALHO, 2008). Presentemente, com a garantia constitucional de que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família[...]” (SARAIVA, 2011, p.74) explicitado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu CAPÍTULO III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO

DESPORTO, artigo 205, amparado explicitamente pela Lei nº 9394 de 1966, no CAPÍTULO V: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, artigo 58 ao referir que “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 especiais” (BRASIL, 2002a, p.61) a voz escutada é a do aluno com necessidades especiais. Em face dessa nova realidade proporcionada pelos instrumentos legais, o inquérito por entrevistas procurou obter respostas para as seguintes questões: como o próprio aluno, antes excluído, se sente com relação à sua presença nas salas de aula comuns? Que ideia ele faz do conceito de inclusão? Como se sente quanto à questão da aprendizagem, do relacionamento com os colegas “ditos normais” e, se as houver, as situações de preconceito por ele vivenciadas? Sente que foram promovidas mudanças necessárias para a sua permanência, com sucesso, na escola? O que se apresenta, em seguida, é a voz dos alunos com NEE que aceitaram colaborar com esta pesquisa, entrecortada com apoios legais a essa inclusão.

4.1.1. Inclusão

Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), de 11 de Setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica tem-se 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 (BRASIL, 2001a, art.2).

A resolução aponta a necessidade de todas as escolas se tornarem inclusivas e promoverem, além do acesso à educação a todos, a oportunidade dos alunos com necessidades educativas especiais terem todas as condições para nelas permanecerem com sucesso. A realidade, porém, revela que muito ainda precisa ser feito para que de fato isso ocorra, como é possível comprovar neste e nos tópicos seguintes.

Quando inquirida a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas comuns, V. disse que acha a ideia interessante, mas difícil devido à falta de preparo dos professores e da falta de atenção que estes tem em relação aos incluídos. V. atribui isso ao fato do professor não saber como lidar com a situação, como se pode constatar na fala a seguir:

V.: Eu acho um pouco difícil porque os professores não estão preparados. Se os professores fossem preparados seria mais fácil porque...a gente é uma pessoa normal, não é? (pausa) Precisa de mais atenção. E os professores não sendo preparados não têm como ter atenção porque eles não sabem... não sabem como lidar com a gente, não é? Mas, se eles fossem preparados... eu acho muito interessante... normal igualmente com os outros. Precisamos de mais atenção e é mais difícil, não é?

Também Souza (2008), ao realizar um estudo sobre a deficiência visual percebeu que o modo como os professores agiam frente aos alunos incluídos no ensino regular interferia de forma direta na participação destes nas atividades propostas em sala, seja com relação aos conteúdos trabalhados, seja pelo fato de acompanharem ou não as tarefas e até mesmo na relação com os demais companheiros da turma.

V. aponta como ponto fraco a questão da formação do professor para a educação inclusiva. Oliveira (2009) lembra que o professor precisa estar atento às mudanças sociais, pois no contexto educacional será chamado a dar respostas, a estar pronto a lidar com o novo. Neste sentido, ser-lhe-ão exigidas “novas competências, esperando-se não apenas a transmissão de conteúdos disciplinares, mas a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania que concilia a valorização da diversidade cultural e aceitação das diferenças” (OLIVEIRA, 2009, p.27).

Do ponto de vista do aluno em situação de surdez, a inclusão não está sendo feita da maneira certa, é uma confusão. Em contrapartida, ele se declara a favor da educação para todos no ensino regular e assegura que a escola em que estuda está preparada para receber todos os alunos pertencentes aos vários grupos ora excluídos.

J.: Como acontece a inclusão para mim é difícil, confuso... a escola pode atender mental, surdos, negros e incluir todos no ensino regular. O mundo devia ser assim, todo mundo chegar... ter as escolas preparadas para receber esses alunos. Seria bom.

Tudo indica que a inclusão ainda não foi realmente compreendida e aceita. Como evidenciam em suas falas os próprios alunos incluídos, a inclusão tem se tornado um processo difícil, confuso, por razões que se tornaram evidentes ao longo de seus discursos e que serão reveladas neste capítulo. Em seu depoimento J. deixa claro sua percepção de que a educação é um direito de todos e ressalta como ponto a favor da inclusão “ter as escolas preparadas para receber esses alunos”.

Ao serem solicitados a falar sobre como se sentem incluídos nos ambientes do ensino comum, os entrevistados relacionaram o sucesso da inclusão com a aprendizagem e

evidenciaram as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, como se pode observar nos próximos diálogos:

J.: Às vezes eu aprendo, às vezes não porque os meninos chamam minha atenção, ficam batendo na cadeira.

P.: Que meninos chamam sua atenção?

J.: Os alunos...

P.: Os que têm surdez ou os ouvintes?

J.: Os ouvintes... Aí não dá pra eu entender, mas às vezes eu entendo. Qualquer som que dá pra eu ouvir perco a atenção.

P.: E você tem algum resíduo de audição?

J.: Não. Antes eu tinha, mas agora está aos poucos sumindo, sumindo até... agora tem um pouquinho só. Em um ouvido (aponta para o esquerdo) no outro nada.

V.: É que a gente está no meio dos alunos, mas só que o aprendizado é menos porque um aluno fala... os alunos falam muito e a gente não tem como ouvir a explicação direito. É muito barulho à noite. Sinto-me desocupada enquanto mera observadora. Não estou vendo resultado na sala comum.

Pelas falas anteriores é possível perceber que a maior dificuldade relatada pelos alunos incluídos se refere à questão dos ruídos internos provocados pelos colegas ouvintes ou videntes que conforme Carvalho conceitua “refere-se à pessoa que tem o sentido da visão” (2008, p.9). Estes ruídos, segundo eles, comprometem a aprendizagem. Tal fato foi comprovado nas observações realizadas nas escolas, conforme destacado nos trechos seguintes:

Hoje resolvi ir além das observações dos intervalos. Estou curiosa para saber como é ministrar uma aula para ouvintes e surdos. Pedi autorização ao professor da sala onde os surdos estão matriculados e me pus a observar. Eles são sete e estão sentados em duas fileiras do lado direito do professor. À frente deles o professor intérprete. A impressão que tive é que a sala estava dividida em dois mundos. No mundo dos ouvintes tinha muito barulho e era ensurdecedor se comparado ao “silêncio profundo” que reinava no mundo dos surdos. Notei que estes estavam incomodados. Eles percebiam algo (OBSERVAÇÃO, 29/06/10).

Como V. tinha me falado que alguns professores “pareciam não vê-la”, fui assistir a uma aula em sua sala comum. Eram 49 alunos que pareciam divididos em grupos, destes bem poucos prestavam atenção. V. se sentou à esquerda do professor e a todo instante perguntava às colegas: o que ele está falando? Não consigo entender nada. V. não tinha o conteúdo da aula transcrito para o Braille e ficou até o final da aula só observando como que perdida no meio do caos (OBSERVAÇÃO, 03/08/10).

Além dos ruídos internos apontados pelos alunos com NEE, como entraves para a aprendizagem, foi destacada, ainda, a questão da falta de material, a falta de tempo dos

professores regulares, o fato de desconhecerem o Braille e a falta de funcionalidade da sala de recursos.

A falta de material prejudicou o meu desenvolvimento. Os professores precisam ter mais tempo. Eu sei que eles têm os outros alunos, mas eu tenho professor que chega e faz de conta que eu não estou na sala. Alguns até sentam perto e fazem revisão, algumas perguntas. Na verdade eles não sabem o que fazer porque não sabem Braille. A sala multifuncional é uma boa, mas não está funcionando. Vai servir para outros alunos, não é? Estou pelo menos abrindo caminhos (DEPOIMENTO DE V.).

Mais uma vez vem à tona a importância da ação do professor frente à inclusão, o que vem de encontro à ideia de Souza: o professor não pode esquecer que o aluno cego aprende através de “experiências concretas” (2008, p.65) nas quais os demais sentidos são essenciais.

As narrativas anteriores servem para evidenciar alguns pontos negativos percebidos no processo inclusivo das escolas já mencionadas. Falhas estas que precisam ser corrigidas, pois “a convicção de que não temos o direito de estabelecer limites para a aprendizagem das pessoas, leva-nos a buscar meios e modos de atender às suas necessidades, garantindo-lhes o direito de aprender e de participar” (CARVALHO, 2008, p.9).

As salas de recursos deveriam ser um dos “meios e modos” de procurar atender às necessidades dos alunos incluídos a que se refere Carvalho (2008). No entanto, nas escolas investigadas, apesar de terem recebido os equipamentos e demais materiais que comporiam as salas de recursos no início do ano de 2010, estas só começaram a funcionar e de forma precária, em Agosto do mesmo ano, sob várias alegações, sendo as principais a falta de espaço adequado e da visita de técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, o que impossibilitou a retirada do material das caixas e impediu que os alunos que fizeram parte deste estudo usufríssem dos benefícios das referidas salas.

Como lamenta V. em sua fala anterior “A sala multifuncional é uma boa, mas não está funcionando [...]”. Tal fato representa um exemplo da morosidade e burocracia em que estão mergulhados os sistemas de ensino no Brasil e que comprometem a inclusão.

Em outro trecho do depoimento anterior, V. tem a esperança de que no futuro outros colegas possam utilizar estes recursos para melhorar a aprendizagem: “Vai servir para outros alunos, não é? Estou pelo menos abrindo caminhos”. O que se espera é que os serviços de apoio aos quais os alunos incluídos têm direito no ensino regular ocorram na medida em que estes deles necessitarem. Mas, como diz o irreverente cantor brasileiro Lulu Santos: “Assim caminha a humanidade, com passos de formiga e sem vontade...” (SANTOS, 2011).

No ponto a seguir será mostrado como os alunos com necessidades educativas especiais se relacionam com seus pares.

4.1.2. Relacionamento com os pares

De modo geral os alunos entrevistados declararam se relacionar bem com os colegas, embora a aluna em situação de cegueira tenha ressaltado que, de fato, isso acontecia mais com alguns, por questão de identificação, já outros colegas do ensino regular de início mantinham-se distantes com vergonha de se aproximar, pois não podiam prever sua reação. O aluno em situação de surdez analisou o relacionamento com os ouvintes tomando como parâmetro o fato de gostarem ou não de LIBRAS e a predisposição dos mesmos em aprender esta língua para manterem uma comunicação. J. declarou “a gente conta os alunos que não sabem, mas querem aprender para se comunicar comigo”.

De acordo com V., o relacionamento com os demais colegas pode ser classificado como “bom. Eles falam comigo, brincam comigo. Sempre quando eu preciso de ajuda eu posso falar com qualquer um que eles me ajudam”. A questão da disponibilidade em ajudar por parte dos colegas “ditos normais” também é comum a J.

No decurso das observações feitas durante os intervalos verificou-se que o clima entre os alunos surdos e os ouvintes e entre a aluna em situação de cegueira e os videntes é de amizade. Não foram percebidas atitudes preconceituosas com relação aos alunos com necessidades educativas especiais e nem tampouco que estes se isolem dos demais.

Quando finalizou a aula todos foram para o recreio. Por alguns instantes perdi V. de vista. Depois eu a localizei numa espécie de pracinha que a escola tem. Percebi que conversava animadamente com um grupo de colegas e entre eles estava a aluna que a conduz pela escola. Como a escola não tem piso emborrachado, barras ou sinais sonoros ela não sabe se situar. Os colegas mostram-se solidários e a ajudam nessa locomoção (OBSERVAÇÃO, 17/11/10).

Além da questão da interação, emerge no discurso anterior um fator dificultador da inclusão, dentre outros: o desconhecimento do espaço físico. Na opinião de Machado:

a dependência e o desconhecimento do espaço físico são fatores dificultadores da inclusão. Sem passar por programa de orientação e mobilidade, o deficiente visual está sujeito a uma vida sedentária e impedido de gozar de seu direito de ir e vir segundo nossa Constituição (2008, p.129).

Segundo declarou em conversas informais V. não conhece o espaço físico da escola, pois não passou por um programa de orientação e mobilidade, entretanto, não acha que lhe foi negado algum direito, visto que em casa tem total autonomia e na escola sempre pode contar com a ajuda de alguém.

Com relação aos alunos surdos percebeu-se que embora haja um bom entrosamento com os alunos “ditos normais” muitas vezes eles ficam juntos nas filas, nas mesas do refeitório ou “conversando” animadamente entre si.

Sobre essas situações de interação, Souza referencia a sala de aula como um lugar permeado pela “diversidade cultural e instrucional” (2008, p.66) na qual os alunos incluídos e os professores compartilham suas experiências e se relacionam, cada um com uma visão diferenciada de mundo. A autora ressalta que “estar com o outro e para o outro pode ser revelador para ambos quando se estabelece uma interação calcada no diálogo e na reciprocidade, de forma que cada um participe a seu modo próprio” (SOUZA, 2008, p.66).

No próximo tópico, trataremos da questão referente a como os alunos com NEE encaram a questão da aprendizagem.

4.1.3. Aprendizagem

Outro ponto questionado e recorrente na fala dos entrevistados é como acontece a aprendizagem deles no ensino regular. V., apesar de reconhecer a importância da inclusão, acha que seu aprendizado está sendo prejudicado tanto pela falta de interesse por parte de alguns professores e inaptidão para lidar com o Braille, quanto por outras causas, como barulho, falta de material, o não funcionamento da sala multifuncional e, principalmente pela falta de especialização dos professores como já demonstrado em depoimentos anteriores. Com relação ao modo como é avaliada declarou:

Faço as provas oralmente. Tem professor que passa o conteúdo para o professor especializado transcrever para o Braille, mas na maioria das vezes eu tenho que ficar cobrando. Estou desinteressada porque eu cobro as avaliações e eles não me dão retorno (DEPOIMENTO DE V.).

A respeito disso foi observado que V. falta muito às aulas comprovando o seu desinteresse pelas atividades de sala. Normalmente comparece à sala multifuncional para fixação de algum conteúdo, geralmente de Português ou Matemática. Neste espaço V. fica à vontade, é bastante desinibida e tem muita habilidade com a máquina de escrever em Braille.

Confessou ao professor ter mais facilidade para escrever do que para ler, justificando essa inabilidade para a leitura devido à falta de livros em Braille. O professor mostrou um livro de Walcyr Carrasco intitulado **Rosa Vermelha e outras histórias**. V. fez a leitura do título e resolveu levar emprestado.

J. reconhece que os barulhos que ele consegue perceber desviam a sua atenção como já foi dito e descreve como acontece sua aprendizagem no ensino regular:

Eu gosto mais ou menos. Tem vezes que eu desenvolvo um pouquinho... é difícil porque... mais ou menos... os alunos me entendem e me ajudam também. Eu ajudo as pessoas e as pessoas me ajudam quando eu não sei. Conversam ou ensinam sobre os livros. Eu ensino a linguagem aos ouvintes e os ouvintes já entendem e se comunicam comigo (DEPOIMENTO DE J).

Sobre este aspecto percebeu-se que há uma ajuda mútua entre surdos e ouvintes. Quando precisa dar orientações individualizadas, a intérprete conta com o apoio de algum dos alunos ouvintes que tem noções de LIBRAS. J. retribui este apoio ministrando aulas de LIBRAS com o objetivo de reforçar o aprendizado de seus colegas em situação de surdez, que segundo a intérprete esquecem com muita facilidade os sinais próprios da língua e também para os colegas ouvintes que desejarem aprender a linguagem para melhorar a comunicação.

Em termos de aprendizagem, a Declaração de Salamanca (1994) apregoa não apenas o direito à educação a todos, independente do gênero, mas também a necessidade destas crianças terem a chance de adquirirem níveis satisfatórios de conhecimentos de acordo com “seus interesses, capacidades e necessidades” (SALAMANCA, 1994, p.1).

Questionados sobre se percebiam alguma diferença entre o ensino na escola especializada e na escola comum, houve discordância de opiniões entre os entrevistados como demonstram os próximos depoimentos:

J. : Quando eu estudava na APAE era bom. Agora que vim estudar aqui acho melhor. Estou desenvolvendo mais. Aqui eu aprendo mais. Quero estudar mais porque aqui aprendo mais. Eu gosto de aprender LIBRAS e vou ensinar LIBRAS quando terminar.

V.: Numa sala especializada é só a gente e o professor, aí o aprendizado é melhor. Qualquer explicação você pergunta e ele responde... fica mais fácil. Já na sala de aula os alunos ficam conversando e a gente não entende bem.

Fica evidente na fala de J. que ele prefere estar no ensino regular, apesar dos entraves. Para ele, cada dificuldade representa um desafio que transpõe porque sente que está

aprendendo mais. O fato de gostar de LIBRAS o impulsiona a ir adiante, a querer sempre mais e a ser um grande divulgador dessa língua.

Certo dia estava no pátio observando mais um recreio. J. aproximou-se e os outros alunos em situação de surdez acenaram. J. convidou-me a conhecer um local da escola que ele mesmo tinha preparado para que todos pudessem ter noções básicas de LIBRAS. Em uma parede havia desenhado o alfabeto e alguns cumprimentos. Fez-me repetir todos os gestos e depois disse que gostaria que eu assistisse a uma de suas aulas de LIBRAS (OBSERVAÇÃO, 28/10/10).

Nesse ponto V. é contraditória. Conforme relatou, para ela a inclusão é boa, pois “era parada. Hoje conhece o mundo. Se não fosse a escola eu era mais cega ainda. Comigo funcionou”. No entanto, reconhece que fica sem “fazer nada na sala comum” e que prefere estar na sala multifuncional, apesar de esta não estar em pleno funcionamento, mas, mesmo assim, é a sala onde pode contar com a ajuda do professor especializado. Tem convicção de que sua aprendizagem está comprometida.

Os depoimentos anteriores revelam que urge uma mudança de postura por parte do professor e da própria escola no sentido de tomar as medidas necessárias para dar condições para que todo aluno aprenda. É preciso, portanto, que a diferença seja considerada ao se (re) pensar o currículo. E isto significa, na opinião de Dorziat (2009), saber que essa medida “vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias. A busca de uma política da diferença no currículo requer atitude de atenção, de coragem e, sobretudo, de criação” (DORZIAT, 2009, p.272).

Uma situação inusitada observada e que mostra o quanto ainda precisa ser feito para que a escola seja realmente inclusiva diz respeito às avaliações externas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará). Os alunos com necessidades educativas especiais participaram com os demais alunos de estudos preparatórios promovidos pelas escolas investigadas. J. e seus colegas não tiveram nenhum problema, pois dispunham da intérprete para ajudá-los. Para V. a situação foi desfavorável, no ENEM não veio o seu cartão de identificação e ela não pôde fazer a prova. No SPAECE sua avaliação não estava transcrita para o Braille, como era de se esperar. V. declarou que na edição anterior do SPAECE o mesmo fato ocorreu, levando à sua não participação e trazendo, além do constrangimento, a frustração. Tal fato é registrado nos depoimentos seguintes:

Estou me preparando no turno da tarde para participar do SPAECE e do ENEM. Em 2009 me preparei para o SPAECE e no dia da prova não participei porque não veio a prova em Braille. Fiquei muito decepcionada (DEPOIMENTO DE V.)

V. compareceu à aula para realizar a prova do SPAECE que avalia os conhecimentos em Português e Matemática. Novamente não veio a prova transcrita para o Braille. A supervisora da aplicação questionou tal fato e recebeu a orientação que o aplicador deveria ser também o leitor. V. foi bastante prejudicada, pois na prova de matemática havia muitas figuras, gráficos e tabelas. Ficou um pouco desiludida, mas estava alegre por ter participado, já que no ano anterior não havia feito a prova pelo mesmo motivo (OBSERVAÇÃO, 18/11/10).

Situação como esta vivenciada por um aluno incluído desafia o ensino e a escola a buscarem soluções que garantam que isso não reflita na questão da permanência deste aluno na escola. É importante lembrar o que Souza diz sobre a aprendizagem de alunos em situação de cegueira e que se aplica a todos os alunos com necessidades educacionais especiais:

A aprendizagem de uma pessoa com deficiência visual pode ocorrer da mesma forma que a da pessoa que enxerga, desde que sejam consideradas as suas especificidades, como igualdade de oportunidades em acessar as informações e em desenvolver tarefas com utilização do tempo que lhe for necessário para a realização das atividades (2008, p.64).

Entretanto, segundo Mantoan (2006b), essa igualdade de oportunidades pode se tornar cruel, visto que não basta promover o acesso a todos fazendo valer o que está na legislação. Faz-se necessária “a desigualdade de tratamento” (MANTOAN, 2006b, p.16) entendida aqui como tempo maior para realizar as avaliações externas ou internas, transcrição destas avaliações para o Braille, garantia de um intérprete (surdos) ou de um leitor (cegos). A autora adverte, ainda, que é preciso “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006b, p.20).

A seguir, como os alunos com NEE interpretam a questão da aceitação da comunidade escolar e como lidam com o preconceito.

4.1.4. Aceitação da comunidade escolar

Instigados a falar sobre se já sofreram algum tipo de discriminação dentro da escola ou fora dela, os entrevistados tiveram respostas comuns. V. e J. declararam ter vivenciado atitudes preconceituosas por parte de vizinhos, desconhecidos, na própria escola regular, por parte deles mesmos e até no convívio familiar.

J.: As pessoas olhavam, riam, conversavam e não sabiam se comunicar. Não me respeitavam. Não me conheciam... agora... eles ficavam com vergonha e não respondiam... eu surdo esperava para ver como reagiam e ficava na minha.

V.: No início sofri muito preconceito fora da escola. Na minha própria família me chamavam de apelidos. Os vizinhos me chamavam de ceguinha da G. e eu me revoltava. Sempre gostei de sair, mas após a minha deficiência muitos me perguntavam: __Para que estudar se é cega? Ou __ Por que não fica em casa? Para você ter uma ideia eu passei no concurso do IBGE e depois não fui contratada devido à minha deficiência. Acho que foi uma atitude muito preconceituosa. Estou pensando em entrar na Justiça.

As narrativas dos entrevistados expressam sinais de exclusão que as pessoas, que fogem ao padrão estabelecido como normal, vivenciaram e ainda hoje vivenciam na sociedade. Sinais estes representados por sentimentos diversos como vergonha, indiferença, descrença na capacidade do outro. Como visto no depoimento de V. ainda persiste a ideia de que é preciso manter em casa, sem estudo, sem vida social, sem trabalho a pessoa julgada deficiente. O preconceito elimina todas as chances de se ver a essência deste ser.

No vídeo **Conhecer e conviver: o preconceito e a inclusão social** (2011) a psicóloga Ana Rita de Paula, que tem deficiência física, explica que há uma tendência de simplificação da realidade, em que as pessoas são definidas pela primeira impressão que causam. Se possuírem algum tipo de deficiência, esta passa a ser determinante e coligada à ideia de pobreza e de incapacidade. Segundo Ana Rita de Paula, as atitudes preconceituosas impedem que se enxergue além do superficial, do aparente.

Em sua pesquisa sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho, Masi (2008) comenta que, entre as discussões sobre a aceitação da situação de deficiência no ambiente familiar, está a de que os pais, quando estão frente a frente com semelhante fato necessitam de um tempo “para lidar com o luto e a perda, entrando em contato com o finito das coisas, evolução e involução da relação, coisas positivas e negativas e revisão dos posicionamentos frente à família” (MASI, 2008, p.108).

Um ponto importante a destacar é a avaliação que J. e V. fazem da aceitação deles pela comunidade escolar.⁴ Eles reconhecem que recebem ajuda por parte de todos e dizem que o preconceito está fora da escola. J. declara que “a pessoa que trabalha na cozinha me ajuda. As pessoas...os funcionários da escola também me ajudam... apesar da deficiência me ajudam” e V., como já disse anteriormente, “se falar com qualquer um eles me ajudam”.

⁴A comunidade escolar considerada para esse estudo limita-se aos professores, alunos, funcionários e membros do núcleo gestor (diretora e coordenadores escolares).

Esse aspecto foi observado durante as visitas e percebeu-se que eles são muito populares e que toda a comunidade escolar lhes aceita muito bem, manifestando cuidado, respeito e carinho.

Uma das hipóteses levantadas neste estudo diz respeito a esse ponto: entre os adultos (professores) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença. Quando perguntados sobre tal fator V. e J. tiveram opiniões diferentes. J. começou sua fala generalizando “tem pessoas que ajudam mais ou menos”. Quem o escutava não tinha ideia de quem se tratava: alunos ou professores. Em seguida passou a falar diretamente dos colegas: “tem uns alunos que gostam, tem alunos que não ajudam... tem poucos alunos que não gostam de mim, a maioria gosta e me ajuda. São a minoria, mas a maioria me ajuda”.

V. teve dificuldade de compreender a pergunta e dizia: “como assim?” A pergunta foi refeita e ela “essa eu não sei responder não. Eu acho que...”. Até que finalmente a resposta: “os professores, é claro”.

P.: Você acha que os adultos, funcionários, o núcleo gestor, todos da escola sem os alunos lidam melhor com a diferença ou você acha que os alunos aceitam melhor?

V.: Não. Os professores aceitam melhor porque tem mais uma... tem mais educação, assim. Mas, os professores não estão preparados, como no meu caso... não estão preparados para lidar comigo. E os alunos não. Os alunos já... no caso deles é só chegarem, falarem comigo, fazer amizade, entendeu? Mas, os professores é porque têm que trabalhar comigo, por isso é que eles se sentem mais “esquerdos” comigo. É que eles não sabem como trabalhar.

V. é enfática ao afirmar que os professores lidam melhor com a diferença e justifica as dificuldades que enfrenta em sala, com relação à transmissão dos conteúdos, ao fato deles não terem formação adequada e não saberem como trabalhar com ela. Essa também é a razão, segundo ela, para que eles se sintam “esquerdos”, ou seja, desnorteados com a inclusão. Já para os alunos é muito mais fácil lidar e aceitar a diferença porque eles só precisam se preocupar com a questão do relacionamento.

Os sentimentos que experimentam frente à deficiência foi outra questão apresentada pelos entrevistados e que será mais bem detalhada a seguir.

4.1.5. Sentimentos que J. e V. experimentam

Sendo uma das questões que movimentaram este estudo, os entrevistados foram interrogados sobre como se percebem, se experimentam ou já experimentaram algum sentimento de fracasso devido à condição de deficiência. Os relatos apresentados foram semelhantes. No caso de J. o apoio familiar, da comunidade, dos amigos e dos professores foi decisivo para a superação.

J.: Não, apesar de ser surdo... eu tenho um pouquinho de fracasso, mas supero. Tenho a ajuda dos professores, tenho a ajuda dos amigos, da família, da comunidade... também me ajudam... ajuda... são pessoas boas que me ajudam, gostam de mim.

No entanto, para V. foi mais difícil a questão da aceitação, pois segundo declara, a superação do sentimento de fracasso passa primeiro pela aceitação de si mesmo, como fica evidenciado nos próximos diálogos:

V.: Hum... Sei lá. Já tive, mas hoje eu já estou... como é que se fala? Hoje eu já estou... aceitando, né? Porque o primeiro que você faz é se aceitar como você é. Enquanto você não se aceita, você é um fracasso, mas depois que você se aceita deixa as coisas rolaem.

P.: Você teve muita dificuldade de aceitar?

V.: Tive. Muita dificuldade mesmo. Eu não me aceitava como eu era. Eu tinha esperança de recuperar... aí eu não me aceitava como eu era. As pessoas falavam...aí eu me sentia tão mal... mas hoje... quando falam alguma coisa sobre mim eu digo: deixa pra lá. Essas pessoas não sabem o que estão dizendo não. É sempre assim.

V. encerra a entrevista falando de persistência e da importância de “nunca desistir” e se coloca como “um exemplo”, pois “era uma pessoa sem brilho” que graças à escola e aos colegas aprendeu muita coisa: “Acho que se eu não tivesse estudando eu seria uma menina muito triste, mas hoje já me considero mais alegre porque cego é aquele que não quer vê, não é”?

Em suas palavras V. reafirma o que Goffman chama de “limitações dos normais” (2008, p.21) bem exemplificada em seu livro **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada:

[...] o fato de que pessoas “normais” possam andar, ver e ouvir não significa que elas estejam realmente vendo ou ouvindo. Elas podem estar completamente cegas para as coisas que estragam sua felicidade, totalmente surdas aos apelos de bondade de outras pessoas; quando penso nelas não me sinto mais aleijado ou incapacitado do que elas. Talvez, num certo sentido, eu possa ser um meio de abrir os seus olhos para as belezas que estão à nossa volta: coisas como um aperto de mão afetuoso, uma voz que está ansiosa por

conforto, uma brisa de primavera, certa música, uma saudação amistosa. Essas pessoas são importantes para mim e eu gosto de sentir que posso ajudá-las (HENRICH e KRIEGEL *apud* GOFFMAN, 2008, p.21).

Levando em consideração os dois últimos discursos, alguns pontos importantes, com relação àqueles que por alguma razão são excluídos, podem ser destacados:

- Parece haver uma semelhança de pensamento entre as pessoas que são estigmatizadas ao evidenciarem que as pessoas ditas “normais” também são limitadas apesar de não terem uma deficiência, fato este que contribui para a minimização da “incapacidade” do estigmatizado;
- O fato de terem esperança de serem “normais” dificulta a aceitação, como fica claro no depoimento de V.: “o primeiro que você faz é se aceitar como você é. Eu não me aceitava como eu era. Eu tinha esperança de recuperar... aí eu não me aceitava como eu era”.
- A opinião da família e dos vizinhos é importante para que o estigmatizado aprenda a aceitar-se e si próprio: “As pessoas falavam...aí eu me sentia tão mal...”
- O convívio com suas próprias limitações desenvolve um sentimento de indiferença pela intolerância do outro: “hoje... quando falam alguma coisa sobre mim eu digo: deixa pra lá. Essas pessoas não sabem o que estão dizendo não”.
- O reconhecimento de que o indivíduo dito “normal” possui limitações apesar de andar, ouvir, falar, etc. traz para o estigmatizado certa compensação: “Talvez, num certo sentido, eu possa ser um meio de abrir os seus olhos para as belezas que estão à nossa volta”. Ou ainda como expressa V.: “Ah! Eu não sei não... é porque... a gente nunca desista, né? Porque eu me considero um exemplo”.

4.2. A professora

4.2.1. Inclusão

Como já foi dito anteriormente, M. é intérprete de LIBRAS, já trabalhou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e faz as traduções para os alunos em situação de surdez da escola A. A inclusão nesta escola, do ponto de vista de M., ocorre de maneira satisfatória, pois existe ali um professor que apoia o trabalho do professor da turma comum dando todo o acompanhamento que os alunos incluídos necessitam.

M. reconhece que esta realidade não é comum em outras escolas da região e, por isso, a inclusão não acontece de forma correta, pois falta esse professor especializado. Em suas

palavras ela deixa claro que “pode ser surdo, pode ser mental, mas a inclusão depende de uma pessoa para ajudar”. Para reforçar o que diz ela exemplifica:

Eu tenho uma irmã deficiente. Ela é... down. Aí ela foi preparada lá na APAE para poder vir para o ensino regular. Só que como não tem como ela aprender... uma deficiente mental no ensino regular, da prefeitura, assim... agora que apareceu uma escola preparada, né? Ela não veio ainda, mas ela estuda na APAE.

Em seu depoimento, a entrevistada admite ser difícil a aprendizagem para uma pessoa com Síndrome de Down sem ser em uma escola especializada com o devido acompanhamento. Revela descrença quando diz: “uma deficiente mental no ensino regular, da prefeitura...”, referindo-se ao fato de não existir até então, na rede municipal, uma escola preparada para incluí-la.

Nesse sentido, Bueno (1998,*apud* OLIVEIRA, 2009) ressalta a importância de que o professor especializado tenha uma qualificação que inclua, além da formação básica, a formação específica que assegure o seu acompanhamento junto ao professor de ensino regular e aos alunos com necessidades educacionais especiais.

É relevante ressaltar, com referência ao papel do professor especializado, que a tarefa da inclusão não é apenas sua, mas também do professor do ensino regular, de toda a escola enfim, como ressalta Mantoan “nós professores estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados”. Assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais”(2006a, p.22).

Quando questionada a respeito da escola em questão estar preparada para a inclusão a professora foi enfática ao afirmar: “Eu tenho certeza que ela está preparada e cada dia que se passa ela se prepara mais. Já começaram a construir rampas, adaptar a escola para receber esses alunos: mental, auditivo... todo tipo de deficiência”.

Pelo que foi possível observar, embora a efetivação da inclusão não se limite aos aspectos estruturais, no que se refere a esse quesito, tanto a escola em questão (A) quanto à outra escola investigada (B), em 2010, fizeram modificações em sua estrutura, como a construção de banheiros com adaptações e rampas externas de acesso com pisos táteis de borracha e corrimões tubulares em ferro, além de várias rampas distribuídas ligando as dependências, em cumprimento ao que orienta a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida:

a construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p.2).

Sobre a importância de uma preparação dos alunos com NEE numa escola especializada antes de serem incluídos no ensino regular M. declarou ser

M.: Importantíssimo porque lá eles vão aprender a se adaptar na escola, aprender a se socializar, se preparar para poder ele vir para o ensino regular. No ensino regular eles vão aprender outras coisas diferentes, como comportamento diferente, eles vão aprender a se comportar. Por exemplo, aqui os surdos já aprenderam como se comportar... vieram de lá com uma bagagem. Eles aprenderam como se comportar. Como as atividades... eles deviam... eles tinham consciência que as atividades daqui eram diferentes do ensino lá da APAE que eles aprenderam. Eles têm que ter uma base pra poder vir pra cá.

Na visão de Mantoan (2006a), o aluno a ser incluído não precisa desse preparo, pois assim se estará incorrendo a uma situação de integração, na qual quem precisa se ajustar à escola é o aluno. Tal fato contraria os preceitos da inclusão que “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2006a, p.19).

Diferentemente desta postura Carvalho (2004), admite ser impensável a efetivação da inclusão sem o devido suporte dos professores especialistas aos outros professores e também às famílias dos alunos incluídos, isto porque os primeiros dispõem de conhecimentos e de experiências específicas que podem e devem ser partilhadas.

Sobre a forma como a inclusão ocorre na escola M. relatou:

M.: Não, aqui no início é ótima. Professor trata os alunos bem, professor... eles dão aula de acordo... por exemplo, o surdo, eles usam vídeos, filmes porque tem que usar, porque eles trabalham a visão... a percepção do aluno, aí faz reunião e fala como se deve tratar os alunos. Eles conscientizam os alunos como tratar os surdos porque eles são diferentes, mas ninguém deve diferenciá-los. Se os diferenciarmos eles vão se achar diferentes.

Em relação ao que foi dito pela entrevistada, Góes (*apud* OLIVEIRA, 2009) lembra que a escola precisa ter cuidado para não restringir a inclusão a uma mera ocorrência. A inclusão deve ser compreendida como algo complexo, que necessita de tempo, de atividades diferenciadas, de adequação pedagógica e adaptações e que isso é uma tarefa bem difícil de ser efetivada.

Do ponto de vista das diretoras das escolas investigadas, se procura evitar incidir no erro de considerar a inclusão como um acontecimento sem importância, que deve ser

anunciado no início do ano letivo para a comunidade escolar, julgando que sua missão foi cumprida pelo fato de haver matriculado alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, reconhecem que são inúmeras as dificuldades a serem vencidas, entre elas a morosidade e a burocracia que impedem que os recursos cheguem a tempo de resolver os problemas na medida em que surgem.

4.2.2. Aceitação da comunidade escolar

Sendo objetivo deste estudo investigar o processo de inclusão no que se refere ao nível de aceitação da comunidade escolar, foi solicitado que a entrevistada fizesse uma avaliação a este respeito:

no início é difícil, ela tem que se acostumar com os alunos deficientes. Com a adaptação eles vão aprendendo a gostar deles, começam a ajudá-los. Quando eu falto os outros ajudam, já aprenderam LIBRAS para ensiná-los ajudando nas atividades escolares (DEPOIMENTO DE M.).

O fato de a comunidade escolar precisar “se acostumar com os alunos deficientes” como diz a professora traz à tona a ideia do ser diferenciado pela deficiência, como se esta fosse uma marca indelével, percebida no sentimento de estranheza inicial manifestado pela comunidade escolar diante da presença destes em seu meio. Este fato foi percebido também durante as observações nas escolas investigadas, pois quase sempre se fazia referência aos alunos com necessidades especiais como “os alunos surdos” ou “a aluna cega” como se não tivessem uma identidade própria.

Lima e Silva descrevem a situação acima descrita como uma “substantivação da deficiência” que é uma das barreiras atitudinais usadas para “referir-se à falta de uma parte da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. [...] Essa barreira faz com que o aluno com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência” (2008, p.28).

A questão da aceitação foi apontada como uma das maiores dificuldades no processo inclusivo. Vale ressaltar que essa atitude desfavorável com relação à inclusão é própria de alguns membros da própria comunidade do entorno da escola que parecem entender como nociva para a aprendizagem dos alunos “ditos normais” a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola. Esse fato pode ser comprovado no próximo depoimento de M.

M.: Uma das maiores dificuldades é a aceitação, mas é a aceitação da sociedade, por exemplo, a comunidade... aceitar que o seu filho... ele vai estudar numa escola... aí o outro já não é deficiente. É um ouvinte... aí o pai já bota dificuldade: __ O meu filho vai estudar junto com um deficiente?

Como sugerem Lima e Silva (2008), esta é mais uma barreira atitudinal. Acreditar que a presença de alunos com necessidades educativas especiais em uma turma de ensino regular contribuirá para prejudicar a aprendizagem dos demais. Como transparece na fala de M. a não aceitação dos alunos com NEE parte dos pais dos alunos “ditos normais”, que julgam que seus filhos são superiores intelectualmente ou ainda, pensam ser a deficiência uma doença contagiosa.

Na opinião de M. muitos pais agem assim por desconhecerem “a realidade da escola” e ressalta ainda que essas atitudes na escola inclusiva são minimizadas por influência dos próprios filhos:

M.: É porque ele não conhece a realidade de dentro da escola, mas dentro da escola quando acontece a inclusão, aí os filhos já contam pro pai, diz: __ Não, eles são pessoas boas que... aí igualam o aluno e pronto já conscientizam o pai e a família de que é bom estudar junto com eles. Nós somos ditos normais, mas aí, não... eu tenho de aceitar a pessoa como ela é. Eu não posso rejeitar uma pessoa porque ela tem uma diferença. Não, eu tenho que aceitá-la como ela é.

M. refere, ainda, que dessa forma os alunos vão aprendendo a ser “mais humanos”, menos preconceituosos e aprendem que não se pode “rejeitar uma pessoa porque ela tem uma deficiência”, mesmo porque até os “ditos normais” têm defeitos, senão físicos ou intelectuais, mas os de caráter que numa escala de comparação são infinitamente mais graves.

4.2.3. Sentimentos que experimentam

Outro ponto que se quis averiguar foi sobre os sentimentos dos alunos com NEE em relação à inclusão. Do ponto de vista de M., eles não experimentam sentimentos de fracasso devido à deficiência, pelo contrário são extremamente alegres. No entanto, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, às vezes se sentem limitados porque não conseguem aprendê-la. Tal fato traz para eles imensa tristeza.

Sentimento mesmo eles têm, assim... eles já são muito pra cima, uma pessoa animada, tudo o que eles aprendem eles te passam. Uma atividade nova, aí eles ficam alegres, mas tudo o que não aprendem o Português, aí eles ficam tristes. __ Por que eu não aprendo? Eles me perguntam. __ Porque é difícil,

muito difícil. Eu digo. Tem muita palavra pra eles. Eu os conscientizo e eles ficam mais tranquilos, mas às vezes eles ficam meio... dá uma barreira porque o Português é mesmo difícil (DEPOIMENTO DE M.).

A entrevistada traz novamente para a discussão a questão da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, referindo-se especificamente aos alunos em situação de surdez com os quais trabalha e à disciplina de Língua Portuguesa. Ela relata a dificuldade vivenciada por eles para a aquisição da segunda língua que são obrigados a utilizar na escola e que dominam de forma precária. Talvez essa situação seja reforçada quando a professora intérprete admite para os próprios alunos quando estes buscam uma explicação para suas dificuldades: “Por que eu não aprendo? Eles me perguntam. Porque é difícil, muito difícil. Eu digo. O Português é difícil mesmo” (DEPOIMENTO DE M.).

Ao ingressarem em um sistema de ensino pensado para ouvintes os alunos em situação de surdez se deparam com duas situações: para eles a Língua Portuguesa representa um grande obstáculo, já que não a utilizam para se comunicarem. Por outro lado, a LIBRAS, utilizada por eles como primeira língua é desconhecida pelos ouvintes. O fato é que, nesta situação, todos precisam aprender uma segunda língua, tanto para manterem um intercâmbio (surdos e ouvintes), quanto para prosseguirem nos estudos (surdos).

Vale ressaltar que o professor também vivencia essa dificuldade, pois terá que ensinar a Língua Portuguesa escrita para quem a desconhece na forma falada. Neste sentido, é preciso ter cuidado para que o aprendizado desta língua não se limite à compreensão de palavras soltas, como é comum acontecer, mas como uma atividade que privilegie o discurso.

Sobre a forma de ensinar alunos em situação de surdez, Guedes lembra alguns equívocos: “supor que há um perfil de aluno surdo com o qual todos os surdos invariavelmente se deveriam identificar, que há uma forma de ensiná-los muito semelhante à dos ouvintes, desde que os professores se comuniquem através da LIBRAS” (2009, p.38).

A autora menciona duas situações que o professor precisa refletir: a primeira refere-se ao fato de que cada pessoa, especialmente a surda, adquire a linguagem de forma diferente. Isso varia de surdo para surdo por isso não há um “perfil” ou um parâmetro a ser seguido. A segunda, é que a simples presença do intérprete não é garantia de que eles aprendam, porque “se a presença do intérprete não for realmente garantida em todos os momentos pedagógicos, não haverá duas línguas na relação, e sim uma língua subjugada a outra, em uma intenção comunicativa com base no português sinalizado” (GUEDES, 2009, p.39).

Comparando com a situação de inclusão vivenciada na segunda escola pesquisada, a aluna em situação de cegueira não apresenta maiores dificuldades para se fazer entender ou

expressar o que sente, pois desde cedo convive com o português falado, como os demais ouvintes e se utiliza do Braille para o português escrito.

Emergem do discurso da entrevistada alguns pontos importantes no que diz respeito ao processo inclusivo:

- A escola somente fará uma inclusão satisfatória se contar com o apoio de professores especializados;
- Depois de um período de adaptação a comunidade escolar aceita muito bem os alunos incluídos;
- A maior resistência quanto à aceitação dos alunos com NEE é dos próprios pais. Entretanto estes muitas vezes mudam de ideia por influência dos filhos;
- Ao contrário do que se pensa os alunos incluídos não experimentam sentimentos de fracasso. Os alunos em situação de surdez apenas apresentam algumas limitações com relação à Língua Portuguesa na sua forma escrita;
- É difícil para o professor do ensino regular ensinar a Língua Portuguesa para quem não a conhece na sua forma oral.

Seção II Análise dos questionários

No capítulo anterior foram apresentados, através da análise univariada, os dados recolhidos na Parte I dos questionários dos alunos (relativos aos dados pessoais captados através das variáveis: gênero, faixa etária e renda familiar) e dos professores (no que diz respeito ao grau acadêmico, gênero, faixa etária e tempo de magistério). O objetivo desta seção é dar continuidade à análise das demais questões que compuseram estes instrumentos, distribuídas nas categorias: aceitação da comunidade escolar (parte II) e condições do ambiente escolar (parte III) utilizando, quando necessário a análise bivariada.

Como já informado no início deste capítulo esta seção será dividida em duas partes: *a óptica dos alunos* em que serão apresentados os dados colhidos com 6 alunos com necessidades educacionais especiais – NEE incluídos no ensino regular e 68 alunos ditos “normais” (correspondendo respectivamente a 8,1% e 91,9% da amostra dessa categoria) e *a óptica dos professores* (15 professores do ensino regular das turmas já mencionadas neste estudo), totalizando 74 alunos do Ensino Médio e 15 professores das salas já referidas.

4.3. A óptica dos alunos

Aplicando a análise bivariada às categorias tipo de aluno e gênero obteve-se o quadro 5 no qual se pode observar que entre os alunos ditos normais a maioria dos respondentes é do gênero masculino. Já entre os alunos com NEE metade é do gênero masculino e metade do feminino. No geral, a amostra é mais representada pela opinião masculina (63,5%).

Quadro número 5: Cruzamento das variáveis: tipo de aluno e gênero

		Gênero				Total	
		Masculino		Feminino			
Tipo de aluno	Aluno dito normal	44	64,7%	24	35,3%	68	100,0%
	Aluno com NEE	3	50,0%	3	50,0%	6	100,0%
Total		47	63,5%	27	36,5%	74	100,0%

As questões seguintes referem-se à variável “Aceitação da comunidade escolar” (Parte II).

Indagados sobre a inclusão de NEE nas salas comuns, 69 (93,2%) mostraram-se favoráveis e apenas 5 (6,8%) dos alunos são desfavoráveis. Ao cruzar as variáveis opinião sobre a inclusão, gênero e faixa etária (casos favoráveis) obteve-se o quadro a seguir no qual se pode perceber que o maior número de inquiridos favoráveis encontra-se na faixa etária “menos de 20 anos”. Como um dos inquiridos deixou de informar a faixa etária foram considerados apenas 68 respondentes.

Quadro número 6: Cruzamento das variáveis: opinião sobre inclusão, gênero e faixa etária

Gênero	Faixa etária	Opinião sobre inclusão de NEE em salas comuns	
		Favorável	Percentagens
Masculino	Menos de 20 anos	40	90,9%
	21 a 30 anos	4	9,1%
	Total	44	100,0%
Feminino	Menos de 20 anos	17	70,8%
	21 a 30 anos	5	20,8%
	31 a 40 anos	1	4,2%
	Mais de 40 anos	1	4,2%
	Total	24	100,0%
Total		68	100,0%

Para saber a opinião de cada inquirido e medir sua atitude, foram agrupados 19 enunciados acerca da inclusão numa escala em que os pontos 1 e 2 refletiam opiniões desfavoráveis, o ponto 3 caracterizava a neutralidade e os pontos 4 e 5 as opiniões favoráveis.

No quadro número 7 estão representados o cruzamento da variável faixa etária x resultados das frequências e percentuais obtidos nos 19 (dezenove) itens que compunham a parte II.2 do questionário.

Quadro número 7: Grau de concordância ou discordância dos alunos acerca da inclusão x faixa etária

Itens	Faixa etária	Discordo totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente		Total (%)	
1	Menos de 20 anos	6	10,0 %	15	25,0 %	4	6,7 %	26	43,3 %	9	15,0 %	60	100,0
	21 a 30 anos	1	11,1 %	3	33,3 %	0	,0%	3	33,3 %	2	22,2 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Total	7	9,9%	18	25,4 %	4	5,6 %	31	43,7 %	11	15,5 %	71	100,0
2	Menos de 20 anos	20	32,8 %	21	34,4 %	4	6,6 %	13	21,3 %	3	4,9 %	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	5	55,6	0	,0%	4	44,4 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	20	27,8	28	38,9	4	5,6 %	17	23,6	3	4,2 %	72	100,0
3	Menos de 20 anos	9	16,1 %	22	39,3 %	8	14,3 %	12	21,4 %	5	8,9 %	56	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	4	50,0 %	1	12,5 %	3	37,5 %	0	,0%	8	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	9	13,6 %	28	42,4 %	9	13,6 %	15	22,7 %	5	7,6 %	66	100,0
4	Menos de 20 anos	15	24,6 %	29	47,5 %	1	1,6 %	13	21,3 %	3	4,9 %	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	4	44,4 %	0	,0%	3	33,3 %	2	22,2 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	15	20,8 %	35	48,6 %	1	1,4 %	16	22,2 %	5	6,9 %	72	100,0
5	Menos de 20 anos	14	23,0 %	20	32,8 %	12	19,7 %	12	19,7 %	3	4,9 %	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	3	33,3 %	3	33,3 %	1	11,1 %	2	22,2 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	1	100,0

	Total	14	19,4 %	23	31,9 %	17	23,6 %	13	18,1 %	5	6,9 %	72	100,0
6	Menos de 20 anos	12	19,7 %	14	23,0 %	10	16,4 %	19	31,1 %	6	9,8 %	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	3	33,3 %	0	,0%	5	55,6 %	1	11,1 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Total	12	16,7 %	17	23,6 %	10	13,9 %	26	36,1 %	7	9,7 %	72	100,0
7	Menos de 20 anos	8	13,1 %	22	36,1 %	1	1,6 %	20	32,8 %	10	16,4 %	61	100,0
	21 a 30 anos	1	11,1 %	2	22,2 %	0	,0%	3	33,3 %	3	33,3 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	9	12,5 %	26	36,1 %	1	1,4 %	23	31,9 %	13	18,1 %	72	100,0
8	Menos de 20 anos	6	9,8%	11	18,0 %	7	11,5 %	22	36,1 %	15	24,6 %	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	5	55,6 %	0	,0%	3	33,3 %	1	11,1 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Total	6	8,3%	16	22,2 %	7	9,7 %	27	37,5 %	16	22,2 %	72	100,0
9	Menos de 20 anos	11	18,0 %	10	16,4 %	7	11,5 %	23	37,7 %	10	16,4 %	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	3	33,3 %	1	11,1 %	4	44,4 %	1	11,1 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	1	100,0
	Total	11	15,5 %	13	18,3 %	8	11,3 %	28	39,4 %	11	15,5 %	71	100,0
10	Menos de 20 anos	16	29,1 %	23	41,8 %	11	20,0 %	3	5,5%	2	3,6 %	55	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	5	55,6 %	3	33,3 %	1	11,1 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	16	24,2 %	28	42,4 %	16	24,2 %	4	6,1%	2	3,0 %	66	100,0
	Menos de 20	20	32,8 %	26	42,6 %	2	3,3 %	10	16,4 %	3	4,9 %	61	100,0

11	anos												
	21 a 30 anos	0	,0%	8	88,9 %	0	,0%	1	11,1 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	20	27,8 %	36	50,0 %	2	2,8 %	11	15,3 %	3	4,2 %	72	100,0
12	Menos de 20 anos	18	29,5 %	27	44,3 %	3	4,9 %	9	14,8 %	4	6,6 %	61	100,0
	21 a 30 anos	1	11,1 %	5	55,6 %	0	,0%	1	11,1 %	2	22,2 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	19	26,4 %	34	47,2 %	3	4,2 %	10	13,9 %	6	8,3 %	72	100,0
13	Menos de 20 anos	18	30,0 %	26	43,3 %	4	6,7 %	9	15,0 %	3	5,0 %	60	100,0
	21 a 30 anos	3	33,3 %	3	33,3 %	3	33,3 %	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	21	29,6 %	30	42,3 %	8	11,3 %	9	12,7 %	3	4,2 %	71	100,0
14	Menos de 20 anos	28	45,9 %	22	36,1 %	4	6,6 %	6	9,8%	1	1,6 %	61	100,0
	21 a 30 anos	3	33,3 %	4	44,4 %	2	22,2 %	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	31	43,1 %	28	38,9 %	6	8,3 %	6	8,3%	1	1,4 %	72	100,0
15	Menos de 20 anos	16	26,7 %	27	45,0 %	4	6,7 %	12	20,0 %	1	1,7 %	60	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	4	44,4 %	1	11,1 %	3	33,3 %	1	11,1 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	16	22,5 %	33	46,5 %	5	7,0 %	15	21,1 %	2	2,8 %	71	100,0
16	Menos de 20 anos	28	45,9 %	23	37,7 %	5	8,2 %	3	4,9%	2	3,3 %	61	100,0
	21 a 30 anos	2	22,2 %	6	66,7 %	0	,0%	0	,0%	1	11,1 %	9	100,0

	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	30	41,7%	31	43,1%	5	6,9%	3	4,2%	3	4,2%	72	100,0
17	Menos de 20 anos	13	21,3%	19	31,1%	8	13,1%	18	29,5%	3	4,9%	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	3	33,3%	0	,0%	4	44,4%	2	22,2%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	13	18,1%	22	30,6%	8	11,1%	24	33,3%	5	6,9%	72	100,0
18	Menos de 20 anos	12	19,7%	21	34,4%	4	6,6%	18	29,5%	6	9,8%	61	100,0
	21 a 30 anos	0	,0%	5	55,6%	0	,0%	2	22,2%	2	22,2%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	12	16,7%	28	38,9%	4	5,6%	20	27,8%	8	11,1%	72	100,0
19	Menos de 20 anos	16	26,2%	18	29,5%	9	14,8%	17	27,9%	1	1,6%	61	100,0
	21 a 30 anos	1	11,1%	4	44,4%	0	,0%	3	33,3%	1	11,1%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Mais de 40 anos	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0
	Total	17	23,6%	24	33,3%	9	12,5%	20	27,8%	2	2,8%	72	100,0

Da análise do quadro anterior é importante destacar que não houve nenhum item em que todos os inquiridos respondessem. Obtiveram o maior número de respondentes (72) os itens: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 17, 18 e 19. O menor número de respondentes (66) ocorreu nos itens 3 e 10. Em todos os itens a faixa etária que obteve o maior número de respostas foi a “menos de 20 anos” variando entre 56, 60 e 61 respondentes, motivo pelo qual serão apresentadas a seguir apenas as percentagens das frequências referentes a esta faixa etária em cada item.

O item 1 “os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos por isso não enfrentam problemas de relacionamento” 10,0% dos inquiridos optaram pelo quesito “Discordo totalmente”, 25,0% pelo “Discordo”, 6,7% pelo “Indiferente”, 43,3% pelo “Concordo” e 15,0% pelo “Concordo totalmente”. No item 2 “os alunos com NEE

experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência” as percentagens são as seguintes: 32,8% “Discordo totalmente”, 34,4% “Discordo”, 6,6% “Indiferente”, 21,3% “Concordo” e 4,9% “Concordo totalmente”.

Com relação ao item 3 “entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença” as percentagens são as seguintes: 16,1% “Discordo totalmente”, 39,3% “Discordo”, 14,3% “Indiferente”, 21,4% “Concordo” e 8,9% “Concordo totalmente”. O item 4 “os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE” 24,6% dos inquiridos optaram pelo quesito “Discordo totalmente”, 47,5% pelo “Discordo”, 1,6% pelo “Indiferente”, 21,3% pelo “Concordo” e 4,9% pelo “Concordo totalmente”. O item 5 “o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de alunos” 23,0% dos inquiridos optaram pelo quesito “Discordo totalmente”, 32,8% pelo “Discordo”, 19,7% pelo “Indiferente”, 19,7% pelo “Concordo” e 4,9% pelo “Concordo totalmente”.

Com relação ao item 6 “a maneira como a inclusão vem sendo feita pode contribuir para gerar novas formas de exclusão” as percentagens são as seguintes: 19,7% “Discordo totalmente”, 23,0% “Discordo”, 16,4% “Indiferente”, 31,1% “Concordo” e 9,8% “Concordo totalmente”. No item 7 “Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas, pois nesses ambientes aprendem mais” as percentagens são as seguintes: 13,1% “Discordo totalmente”, 36,1% “Discordo”, 1,6% “Indiferente”, 32,8% “Concordo” e 16,4% “Concordo totalmente”. No item 8 “a inclusão beneficia tanto os alunos com NEE quanto os ditos normais” as percentagens são as seguintes: 9,8% “Discordo totalmente”, 18,0% “Discordo”, 11,5% “Indiferente”, 36,1% “Concordo” e 24,6% “Concordo totalmente”.

No que diz respeito ao item 9 “Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão” foram obtidas as seguintes percentagens: 9,8% “Discordo totalmente”, 18,0% “Discordo”, 11,5% “Indiferente”, 36,1% “Concordo” e 24,6% “Concordo totalmente”. O item 10 obteve as percentagens: 29,1% “Discordo totalmente”, 41,8% “Discordo”, 20,0% “Indiferente”, 5,5% “Concordo” e 3,6% “Concordo totalmente”. Já no item 11 “o aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular devido à sua desigualdade de condições em relação ao aluno dito normal” as percentagens foram: 32,8% “Discordo totalmente”, 42,6% “Discordo”, 3,3% “Indiferente”, 16,4% “Concordo” e 4,9% “Concordo totalmente”.

No item 12 “Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas que possuem alunos com NEE incluídos” as percentagens foram as seguintes: 29,5% “Discordo totalmente”, 44,3% “Discordo”, 4,9% “Indiferente”, 14,8% “Concordo” e 6,6% “Concordo

totalmente”. No item 13 “A ação pedagógica dos professores fica prejudicada em salas regulares em que alunos com NEE estão incluídos” as percentagens foram: 30,0% “Discordo totalmente”, 43,3% “Discordo”, 6,7% “Indiferente”, 15,0% “Concordo” e 5,0% “Concordo totalmente”. No item 14 “A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso, pois não passa de modismo” foram obtidas as percentagens a seguir: 45,9% “Discordo totalmente”, 36,1% “Discordo”, 6,6% “Indiferente”, 9,8% “Concordo” e 1,6% “Concordo totalmente”. Já no item 15 “Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE comprometem a ação do professor” as percentagens foram: 26,7% “Discordo totalmente”, 45,0% “Discordo”, 6,7% “Indiferente”, 20,0% “Concordo” e 1,7% “Concordo totalmente”.

Com relação ao item 16 “Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos” as percentagens são: 45,9% “Discordo totalmente”, 37,7% “Discordo”, 8,2% “Indiferente”, 4,9% “Concordo” e 3,3% “Concordo totalmente”. No item 17 “A falta de uma formação especializada por parte do professor do ensino regular é fator preponderante para o insucesso dos alunos com NEE” foram obtidas as percentagens: 21,3% “Discordo totalmente”, 31,1% “Discordo”, 13,1% “Indiferente”, 29,5% “Concordo” e 4,9% “Concordo totalmente”. No item 18 “pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos apropriados” foram obtidas as percentagens: 19,7% “Discordo totalmente”, 34,4% “Discordo”, 6,6% “Indiferente”, 29,5% “Concordo” e 9,8% “Concordo totalmente”. Por fim no item 19 “os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular” as percentagens foram: 26,2% “Discordo totalmente”, 29,5% “Discordo”, 14,8% “Indiferente”, 27,9% “Concordo” e 1,6% “Concordo totalmente”.

Entre os enunciados da escala estavam duas das hipóteses (presentes nos itens 3 e 5) e duas das questões que movimentaram este estudo (itens 1 e 2). No que diz respeito às hipóteses “entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença” (item 3) e “o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de alunos” (item 5) os alunos que participaram do estudo quantitativo discordaram invalidando as mesmas. Quanto às questões: os alunos concordam que os alunos com NEE têm uma imagem positiva de si mesmo e por isso não enfrentam problemas de relacionamento com os demais colegas da classe regular e discordam com relação à segunda “os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência”.

Sobre o relacionamento entre os alunos ditos normais e os alunos com NEE a maioria (47,3%) considera bom, 28,4% ótimo, 16,2% regular, 2,7% péssimo. Dos 74 inquiridos 4 (5,4%) não responderam. O percentual dos respondentes foi 94,6%.

Pela análise bivariada gênero x relacionamento observa-se que dos 35 que escolheram a categoria “bom” 22 são do gênero masculino e 13 são do feminino como se pode perceber no quadro 8.

Quadro número 8: Análise bivariada gênero x relacionamento

		Relacionamento entre alunos ditos normais e com NEE				Total
		Ótimo	Bom	Regular	Péssimo	
Gênero	Masculino	12	22	7	2	43
	Feminino	9	13	5	0	27
Total		21	35	12	2	70

Quanto às dificuldades envolvidas no processo inclusivo foram sugeridas cinco: 1- “Infraestrutura inadequada da escola”, 2- “Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular”, 3- “Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa”, 4- “Atitude negativa do professor em relação à inclusão” e 5- “Inexistência de recursos e materiais”. Os alunos deveriam numerar os itens citados numa escala de 1 a 5 (do fator menos importante ao mais importante). Daí obteve-se o seguinte resultado:

Quadro número 9: Dificuldades envolvidas no processo inclusivo - Frequências e percentuais obtidos

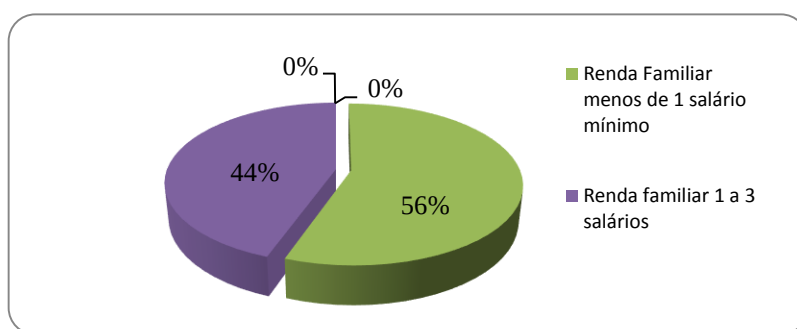
Item 1			Item 2			Item 3			Item 4			Item 5		
Fator	Fq	Perc	Fator	Fq	Perc	Fator	Fq	Perc	Fator	Fq	Perc	Fator	Fq	Perc
1	24	32,4	1	7	9,5	1	15	20,3	1	12	16,2	1	12	16,2
2	10	13,5	2	21	28,4	2	15	20,3	2	13	17,6	2	6	8,1
3	10	13,5	3	20	27,0	3	19	25,7	3	10	13,5	3	6	8,1
4	13	17,6	4	10	13,5	4	10	13,5	4	25	33,8	4	9	12,2
5	17	23,0	5	9	12,2	5	8	10,8	5	5	6,8	5	32	43,2
Total	74	100,0	Total	67	90,5	Total	67	90,5	Total	65	87,8	Total	65	87,8
NR	0	,0%	NR	7	9,5	NR	7	9,5	NR	9	12,2	NR	9	12,2
Total	74	100,0	Total	74	100,0	Total	74	100,0	Total	74	100,0	Total	74	100,0

A partir dos resultados anteriores é possível perceber que a ordem de importância considerada pelos alunos quanto às dificuldades elencadas é a seguinte: fator 1- “Infraestrutura inadequada da escola”, fator 2- “Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular”, fator 3- “Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa”, fator

4- “Atitude negativa do professor em relação à inclusão” e fator 5- “Inexistência de recursos e materiais”. Numa ordem inversa, foi destacado como fator mais importante a “Inexistência de recursos e materiais” e como menos importante a “Infraestrutura inadequada da escola”.

Sobre se já enfrentaram algum tipo de preconceito a maioria 51,4% (38 respondentes) disse não, enquanto 48,6%(36 dos inquiridos) afirmaram já ter vivenciado alguma situação discriminatória. Pela análise bivariada Renda familiar x preconceito se pode verificar que as atitudes de discriminação são mais vivenciadas por aqueles com renda inferior a 1 salário mínimo como demonstra o gráfico seguir:

Gráfico 8: Análise bivariada: Renda Familiar x preconceito



Indagados sobre que ideia faziam do conceito de inclusão os alunos com NEE responderam de maneira bastante peculiar se comparado ao português formal escrito. Considerou-se a faixa etária como se pode perceber no quadro seguinte:

Quadro número 10: Conceito de inclusão por faixa etária (alunos com NEE)

Faixa etária	Respostas
Menos de 20 anos	• Importante está com pessoas desenvolvimento feito muito na escola aprender ótimo surdo linguagem de inglês. • Por que importante bom inclusão desenvolvimento estuda.
21 a 30 anos	• Estudo surdo importante inclusão porque aprender surdo está estuda aluno. • Inclusão bom muito escola aprender transforma estuda saber muito.
31 a 40 anos	• Estudo porque desenvolvimento inclusão gosto escola pessoas surdas aprender boa muito fazer quando inclusão haja mais aprender escola.
Mais de 40 anos	• Importante gosta surdos bom desenvolvimento estudar muito bom trabalho porque bom importante futuro surdos aprender professores LIBRAS.

Conforme se observa no quadro número 10, de acordo com as respostas, são 6 alunos os respondentes a esta questão e estão divididos nas faixas etárias seguintes: 2 na faixa

“menos de 20”, 2 na “21 a 30 anos”, 1 na “31 a 40 anos” e 1 na “mais de 40 anos”. Pela tradução da intérprete foi possível compreender que os respondentes encaram a inclusão como algo muito importante para o desenvolvimento deles no ensino regular, que é boa para a transformação escolar porque desenvolve o saber, que quando existe inclusão fica mais fácil aprender, pois é muito bom o saber. Por fim, um deles reconheceu que a LIBRAS é importante para o desenvolvimento do surdo e pode proporcionar um trabalho e que ele próprio pretende ser professor de LIBRAS no futuro.

As respostas dos alunos ditos normais estão representadas no quadro a seguir de acordo com a faixa etária em que estão inseridos. As referidas respostas foram numeradas de acordo com codificação criada para identificação dos questionários.

Quadro número 11: Conceito de inclusão por faixa etária (alunos ditos “normais”)

Faixa etária	Respostas
Menos de 20 anos	• Difícil de se dar, de se misturar com turmas normais. (1) • Acho muito importante, pois a inclusão escolar abre portas para muitas pessoas com sonhos e projeções para o futuro. Pessoas que têm capacidade de crescer e a inclusão escolar possibilita-os de crer nas suas capacidades. (3) • Às vezes não é por isso e sim porque não tem o que falar para essas pessoas. (5) • Sem resposta. (6) • Que a gente não devemos ter preconceito com as pessoas, afinal todos nós somos iguais. A diferença de ninguém muda ninguém. (8) • Sem resposta. (9) • Sem resposta. (10) • Eu acho que os deficientes sofrem bastante preconceito. (12) • Na minha opinião a inclusão escolar vai melhorar muito a aprendizagem e beneficiar as pessoas que dependem dessa inclusão. (13) • Devido a indiferença a gente não tem o que conversar com as pessoas que esses defeitos não tem o que falar essa é minha opinião. (14) • Sem resposta. (15) • Todos nós devemos ter atenção. (16) • Sem resposta. (19) • Deve haver uma sala adequada para as pessoas NEE porque o professor pode não dar conta de ensinar ambas pessoas. (20) • Prefiro não comentar sobre o assunto. (21) • Eu concordo, pois ela ajuda ao (a) aluno (a) a viver bem em sociedade. (22) • Sem resposta. (23) • O aluno tem que ter uma boa professora para orientar. (24) • Sem resposta. (25) • Devemos dar o mesmo respeito a todos pois todos sabem e querem ser como nós, mesmo assim surdo especiais são também como a gente. (26) • Eu acho que eles merecem uma escola só para eles, uma escola especializada. (27) • Existem muitos alunos que sofrem com preconceito. Eu particularmente não concordo com a inclusão, pois pode vir a se sentir indiferente. (28) • Uma ideia muito inovadora, é ótima. (29) • A minha opinião é que todos nós deveríamos viver em plena harmonia sendo normal ou anormal, pois todos temos direito de ir e vir sem sequer qualquer obstáculos e o que vier que venha, pois a união faz a força. (31) • É muito importante para os alunos que tem deficiência para aprenderem melhor. (32)

	• Eu não tenho o que reclamar sobre a inclusão. (33) • Boa. (34) • É uma medida muito importante e todos tem direito a uma boa formação escolar não importa se seja NEE ou não. (35) • É uma forma de trazer pessoas com necessidades especiais a ter uma oportunidade de frequentar uma escola. (36) • Acho que deve ser mais aprendizagem para as pessoas deficientes. (37) Bom a inclusão deve sim acontecer pois os deficientes são pessoas que como os “normais” tem sonhos e planos. (39) • Boa. (40) • Acho muito importante pois coloca que todos são iguais. (41) • Deve sempre existir essa inclusão porque favorece a todos. (42) • Acho isso ótimo porque proporciona aos alunos que falam e escutam a vivência com pessoas diferentes de nós, pois aqui na escola é ótimo viver diariamente com eles. (43) • É de melhorar a atitude de todos os alunos com a convivência entre a sala de aula. (44) • Concordo com a inclusão de pessoas especiais na escola, somos todos iguais e merecemos os mesmos direitos. (45) • A inclusão é uma coisa muito boa, não tenho nada contra, até porque tenho muita vontade de trabalhar com pessoas com deficiência, pois adoro o trabalho deles e o respeito que eles tem pelas pessoas que os ajudam. Por isso concordo com a inclusão escolar, não só na escola e sim em todo lugar. (46) • Eu acho muito importante e é uma forma de fazer com que todos tenham esta visão e reconheçam que estão errados. (47) • Na escola temos que incluir qualquer tipo de pessoas não importa se fala ou não. (48) • Não era para ter esse tipo de inclusão porque todos são iguais e irmãos. (49) • É muito importante porque passamos a aprender uns com os outros e assim podemos conviver melhor. (50) • Eu acho ótimo que alguém que pensa na inclusão na escola e acho também muito importante. (51) • Uma bela iniciativa, pois todo mundo tem os mesmos direitos, não importa se a pessoa é normal ou NEE, ela goza dos mesmos direitos que o nosso. (53) • É um fato que tinha que ser ou é algo bom, pois mesmo sendo os mesmos deficientes ou especiais eles tem os mesmos direitos que alunos normais pois eles também são pessoas inferiores ao nosso tipo de nível. (54) • É boa pois assim nós aprendemos mais com eles e eles aprendem com nós. (55) • A inclusão escolar é uma das discriminações em que uns alunos querem ser melhores do que outros ou seja, todos somos iguais independente de cor e raça. Nas escolas existem bastante inclusão de alunos. (56) • É muito importante, pois isso é uma forma de conscientização de que as diferenças existem, mas que somos todos iguais. (57) • A minha opinião é que a inclusão dos alunos surdos é bom pois eles aprendem com nós e nós aprendemos com ele demonstram um grande esforço para aprender até mais do que um aluno normal. (58) • Desde que ela não fique só nas pesquisas baseadas em fatos, ela contribui muito para o convívio social de pessoas com NEE. O que realmente falta na inclusão é um acompanhamento mais didático junto aos surdos. (59) • A inclusão é um fato que deveria ocorrer em todas as escolas, pois independente da deficiência eles também são pessoas capazes de fazer qualquer coisa. A deficiência é apenas um obstáculo na vida deles e que com determinação eles vão superando. (60) • Eu gosto muito de estudar mais que pena que já vai terminar o ensino médio. (61) • Será muito bom para os alunos especiais. (62) • A inclusão na escola não é muito bom pois só prejudica mais ainda na sala de aula. (63) • É muito importante e é uma nova experiência que dar certo. (64) • Eu digo que todo mundo é humano e igual eu adoro conviver com eles e cada dia aprendo mais. (65) • É muito importante pois assim percebemos que ele os alunos NEE não são menos que os ditos normais somos todos iguais e com eles aprendemos cada vez mais. (66)
--	---

21 a 30 anos	• Melhorar cada vez mais o ensino aos alunos NEE na escola. (67) • É de um grande apoio a pessoas que necessitam de estudos especializados. (68) • Sem resposta. (2) • É ótimo, pois dessa maneira aqueles que têm algum tipo de deficiência podem acompanhar a matéria. (4) • Poderia melhorar. (7) • Acho muito importante a inclusão, pois os alunos com NEE também merecem um ensino adequado, todos somos iguais. (11) • Todas as pessoas tem que saber ter respeito um com o outro. Indiferentemente agem pessoas que não tem educação. (17) • Todo aluno com necessidades tem o direito de ser incluído em uma escola especial. (18) • Está muito ótimo. (30) • Sem resposta. (38) • É uma coisa muito ruim, pois todos somos iguais, bem iguais na diferença, todos devemos ter a mesma razão. (52)
--------------	---

Observando o quadro número 11 se pode perceber que os inquiridos se encontram divididos em duas faixas etárias: “menos de 20 anos” (51 respondentes e 8 não respondentes) e “21 a 30 anos” (7 responderam e 2 optaram por não responder). Na faixa “menos de 20 anos” 3 são desfavoráveis à inclusão (1, 28 e 63).

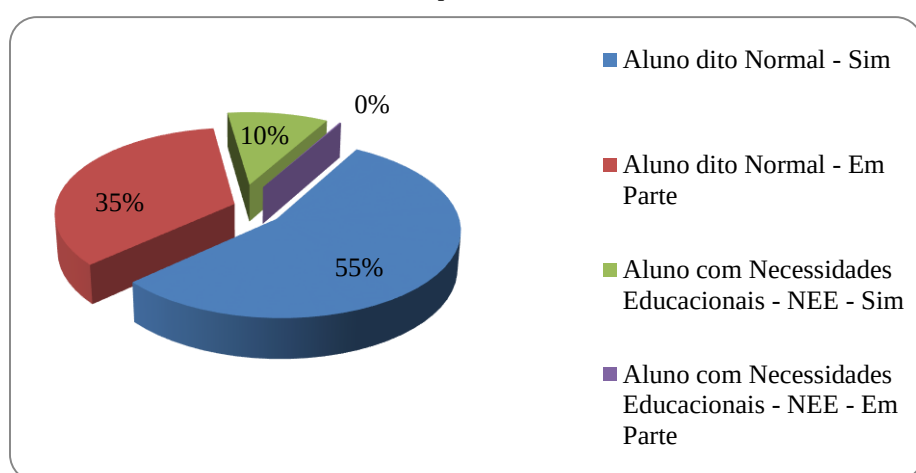
Entre os respondentes da faixa “menos de 20 anos” tem-se: aqueles que conceituaram inclusão como sendo exclusão (49 e 56); os que relacionaram com preconceito (8 e 12); os que nada disseram sobre inclusão (61); os que justificaram a falta de interação com os alunos com NEE com o fato de não terem assuntos comuns (5 e 14); os que acham que os alunos com NEE deveriam estar em uma escola especializada ou em uma classe separada (20 e 27); os que encaram a inclusão com descrença (1 e 28); os que veem a inclusão como sendo importante e uma forma de abrir portas (3, 35, 47, 50, 51 e 57); os que acham que a inclusão favorece a aprendizagem (13, 32, 37 e 58); os que afirmaram que a inclusão necessita da atenção de todos e de acompanhamento especializado e pedagógico (16, 24 e 59); os que têm a crença de que todos são iguais (26, 39, 41, 45 e 54); os que a definem como boa e ajuda no convívio social (22, 34, 40, 43, 44, 46, 50 e 55); os que a veem como uma inovação e uma iniciativa que favorece a todos (29, 42, 53, 55 e 58) e, finalmente aqueles que a relacionam com a igualdade de direitos e de oportunidades (31, 36 e 48).

Na faixa etária “21 a 30 anos” há os que optaram por não responder (2 e 38); aquele que julga que os alunos com NEE devem ser incluídos em uma escola especializada (18); os que acham a inclusão ótima e uma oportunidade para o acompanhamento das disciplinas (4 e 30); os que consideram a inclusão importante, pois o aluno com NEE deve ser respeitado e merece um ensino adequado (11 e 17) e, por fim, há quem ache que o processo inclusivo poderia melhorar (7).

Inquiridos sobre se consideram a infraestrutura da escola adequada para atender às exigências da inclusão 32 (43,2%) disseram sim, 26 (35,1%) em parte, 13 (17,6%) não e 3 (4,1%) optaram por não responder.

Utilizando a análise bivariada tipo de aluno x infraestrutura da escola constata-se que os alunos com NEE, representando 10,0% (N=6) da amostra, consideram que a escola ainda não está totalmente preparada para a inclusão, enquanto que dos ditos normais (N=52) 32 (55,0%) acham que sim e 20 (35,0%) responderam em parte manifestando a mesma opinião dos alunos com NEE como se observa no próximo gráfico:

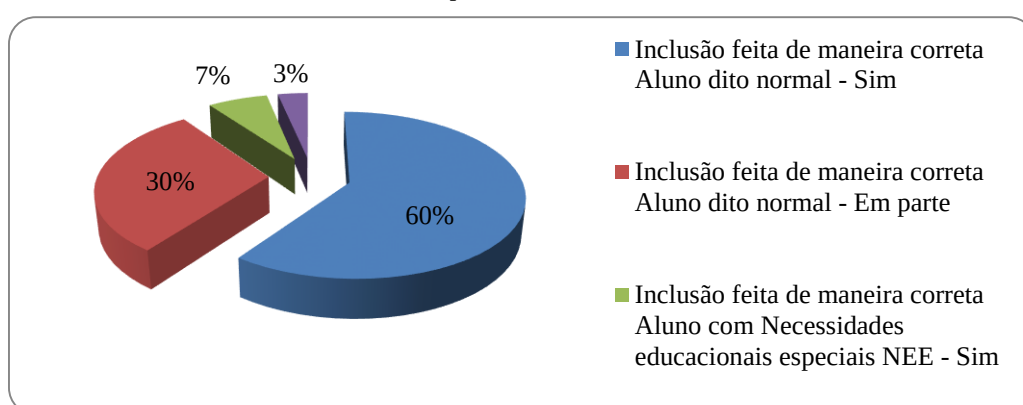
Gráfico 9: Análise bivariada: tipo de aluno x infraestrutura da escola



Indagados se acham que a inclusão está sendo feita da maneira correta 40 (54,1%) responderam sim, 20 (27,0%) em parte, 10 (13,5%) disseram não e 4 (5,4%) não responderam.

Considerando aqueles que responderam sim e em parte (N=60) procedeu-se a análise bivariada das categorias tipo de aluno x inclusão feita da maneira correta que resultou em:

Gráfico 10: Análise bivariada: tipo de aluno x inclusão feita de maneira correta

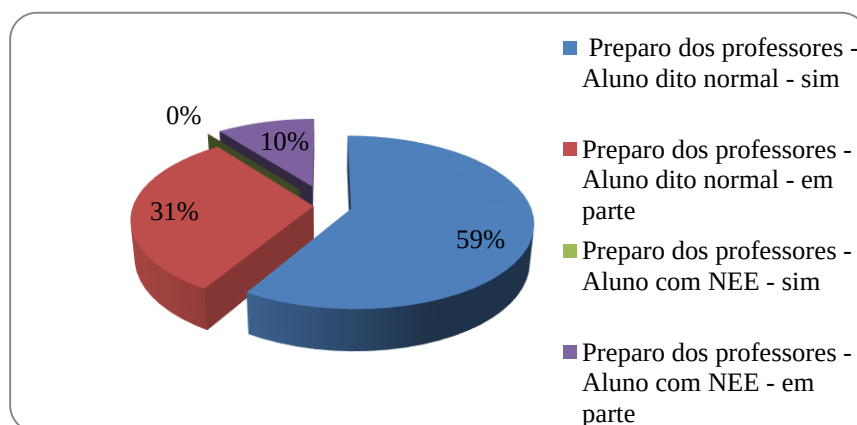


Pela análise do gráfico 10 conclui-se que 60,0% (N=36) dos alunos ditos normais concordam que a inclusão está sendo feita da maneira correta e 30,0% (N=18) concordam parcialmente. Dos alunos com NEE 7,0% (N=4) respondeu que sim e 3,0% (N=2) em parte.

Quanto aos professores estarem preparados para a inclusão 34 (45,9%) acham que sim, 24 (32,4%) em parte, 12 (16,2%) não e 4 (5,4%) não responderam.

O gráfico a seguir mostra a análise bivariada das categorias tipo de aluno x preparo dos professores para a inclusão.

Gráfico 11: Análise bivariada: tipo de aluno x opinião sobre o preparo dos professores



Observando os resultados verifica-se que dos 52 alunos ditos normais a maioria 59,0% (N=34) acha que os professores estão preparados, 31,0% (N=18) concordam apenas em parte. 10,0% (N=6) dos alunos com necessidades educacionais especiais acham que os professores não estão totalmente preparados para lidar com a inclusão.

4.4. A óptica dos professores

No capítulo II – Metodologia (sujeitos / amostra) procedeu-se a análise univariada das categorias (grau acadêmico, formação inicial, gênero, faixa etária e tempo de magistério) referentes à parte I – aspectos pessoais e profissionais. A seguir serão apresentados alguns dados adquiridos através da análise bivariada.

O quadro número 12 apresenta o cruzamento das variáveis gênero e faixa etária:

Quadro número 12: Análise bivariada: gênero dos professores x faixa etária

		Faixa etária						Total	
		menos de 30 anos		31 a 40 anos		41 a 50 anos			
	Masculino	5	62,5%	1	12,5%	2	25,0%	8	100,0%

Gênero dos professores	Feminino	4	57,1%	3	42,9%	0	,0%	7	100,0%
Total		9	60,0%	4	26,7%	2	13,3%	15	100,0%

Pelo que se pode observar no quadro anterior a amostra mais significativa é do gênero masculino. Destes, 5 estão na faixa etária “menos de 30 anos”, 1 na faixa “31 a 40 anos” e 2 na faixa “41 a 50 anos” totalizando 8 sujeitos. Os que compõem o gênero feminino são 7 dos quais 4 estão na faixa etária “menos de 30 anos” e 3 na faixa “31 a 40 anos”. Não há representantes desta categoria na faixa “41 a 50 anos”.

Pela análise do quadro número 13, que apresenta o cruzamento das variáveis tempo de magistério x gênero dos professores observa-se: da amostra masculina 3 professores têm de “1 a 3 anos” de tempo de magistério, 2 têm de “4 a 10 anos” e 3 têm de “11 a 25 anos”. Quanto à amostra feminina 2 têm de “1 a 3 anos” de tempo de magistério, 4 têm de “4 a 10 anos” e 2 têm de “11 a 25 anos”.

Quadro número 13: Análise bivariada: tempo de magistério x gênero dos professores

		Gênero dos professores					
		Masculino		Feminino		Total	
Tempo de magistério	1 a 3 anos	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	4 a 10 anos	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
	11 a 25 anos	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
Total		8	53,3%	7	46,7%	15	100,0%

Na questão seguinte procurou-se saber se os inquiridos tiveram na formação inicial alguma disciplina que os ajudassem a lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. 7 (46,7%) disseram não e 8 (53,3%) disseram sim. Destes, 5 informaram as disciplinas: Educação, inclusão e cidadania (2), Educação especial (2) e Metodologia diversificada e dinâmica (1).

Sobre a avaliação dos conhecimentos recebidos nas disciplinas (formação inicial) em relação à prática docente 1 dos professores considerou “suficiente”, 2 consideraram “bom”, 2 “muito bom”, 2 “ótimo” e 1 optou por não responder.

Com relação à formação continuada 8 (53,3%) afirmaram já ter participado de algum curso que os ajudasse a lidar com as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) com NEE e 7 (46,7%) disseram que não.

No que diz respeito à carga horária destes cursos 6 professores participaram de cursos com “menos de 40 horas”, 1 participou de cursos de “80 horas” e 1 não respondeu.

Sobre os conhecimentos adquiridos nos cursos, 2 professores consideraram “muito insuficiente”, 2 consideraram “suficiente”, 2 “bom”, 1 “ótimo” e 1 optou por não responder.

As questões seguintes dizem respeito à parte II – aceitação da comunidade escolar.

Os dados recolhidos com os professores nas questões abertas (o que significa, na prática a igualdade de oportunidades? O que é inclusão?) do questionário estão representadas nos quadros seguintes agrupadas conforme a faixa etária do inquirido.

No quadro número 14 estão representadas as percepções dos inquiridos sobre a igualdade de oportunidades.

Quadro número 14: Percepções dos professores sobre igualdade de oportunidades - por faixa etária

Faixa etária	Respostas
Menos de 30 anos	• Participação de todos na vida social, política, econômica, educacional. (7) • Trabalhar sobre a óptica de todos devem ser iguais e jamais negar a alguém este direito. (8) • Garantir que todos, independente de suas particularidades, tenham seus direitos assegurados. (9) • Significa a inclusão de todos na sociedade, mesmo daqueles com necessidades especiais. (10) • Jamais excluir pessoas com qualquer tipo de deficiência de atividades tradicionais no âmbito escolar e educacional. (12) • É a garantia de que todos tenham os mesmos direitos. (13) • Sem resposta. (15)
31 a 40 anos	• Todos serem contemplados com os mesmos benefícios, levando em consideração as limitações e necessidades individuais. (1) • A escola tem obrigação de oferecer aos alunos portadores de necessidades especiais, oportunidades de aprendizagem, lançando mão dos meios necessários para isso. (3) • Oferecer a qualquer pessoa o direito de concorrer em igualdade com outras pessoas independente de raça, cor ou classe social. (4) • Significa propiciar condições favoráveis de convivência humana. (5) • Todos terem realmente direitos assegurados e respeitados. (11)
41 a 50 anos	• Considerando a nossa realidade educacional, deve-se compreender a distância entre o discurso e a prática, já que para isso necessita do apoio dos alunos em sala. Essa falha contribui negativamente para que o trabalho fique a desejar. (2) • Favorecer as pessoas com necessidades especial o direito e oportunidades, assim como são atribuídos às demais pessoas sem necessidade. A começar pela acessibilidade. (6) • Ainda é um sonho. (14)

Conforme se pode observar do grupo relativo a esta amostra (N=15) 14 responderam e 1 não manifestou opinião sobre a questão proposta. A faixa etária com maior número de respondentes é a “menos de 30 anos” e a com menor número é a “41 a 50 anos”. Na faixa “menos de 30 anos” as opiniões são semelhantes: há os que definem a igualdade de oportunidades como a participação de todos na sociedade e na escola (7, 10 e 12), os que a relacionam com a igualdade de direitos (8, 9 e 13). Na faixa “31 a 40 anos” estão os que

acreditam que para haver igualdade de oportunidades todos devem ser contemplados com os mesmos benefícios e oportunidades de aprendizagem levando em conta as limitações e necessidades de cada um (1 e 3); os que a relacionam com a igualdade de direitos (4 e 11) e por fim há quem a veja como uma oportunidade de convivência (5).

O próximo quadro revela o que os professores pensam a respeito do conceito de inclusão.

Quadro número 15: Conceito de inclusão por faixa etária – opinião dos professores

Faixa etária	Respostas
Menos de 30 anos	• Divisão, separação das pessoas deficientes no convívio social. (7) • Trabalhar com respeito e igualdade. (8) • É reconhecer que devemos dar oportunidades, além de acabar com a distância entre as pessoas. (9) • É inserir algo ou alguém. (10) • É o direito que todo cidadão deve usufruir, com as mesmas condições, participação efetiva. (12) • É dar oportunidades às pessoas com qualquer deficiência, credo, raça ou cor. (13) • Sem resposta. (15)
31 a 40 anos	• É dar oportunidade às pessoas que são “limitadas” por alguma deficiência, sem retirá-la do convívio social com pessoas consideradas “normais”, porém com condições favoráveis. (1) • Oportunidades para que todos sem exceção possam participar dos benefícios sociais e tenham seus direitos preservados. (3) • É inserir as pessoas com deficiências físicas e mentais na sociedade e oferecer as mesmas oportunidades no convívio social e profissional. (4) • É respeitar e aceitar a diversidade. (5) • Para Deus somos todos especiais. Então temos os mesmos direitos, independente de você ter limite ou não e todos são capazes e têm suas habilidades individuais e especiais. (11)
41 a 50 anos	• É buscar garantir a todos os alunos as condições necessárias para que o mesmo seja parte do processo educativo. É fundamental que o aluno se sinta parte e não à parte. (2) • É promover, juntar, favorecer com oportunidade e dá apoio e caminhar juntos para as conquistas pessoais e sociais. (6) • É a igualdade de oportunidades a todas as pessoas, independentemente das diferenças. (14)

Os depoimentos que constam no quadro número 15 revelam que todos os professores (N=15), exceto um que não quis responder (15) e um que define inclusão como sendo exclusão (7) têm uma opinião formada a respeito deste conceito. Na faixa etária “menos de 30 anos” tem-se: aqueles que a relacionam com a igualdade de direitos e de oportunidades (8, 9, 12 e 13) e quem ache que incluir é simplesmente inserir algo ou alguém (10). Na faixa “31 a 40 anos” tem-se: os que a definem como igualdade de oportunidades, mas com condições favoráveis (1, 3 e 4); quem a conceitue como igualdade de direitos independente das limitações (11) e finalmente quem a veja como aceitação da diversidade. Na faixa “41 a 50

anos” tem-se: os que acham que a inclusão está relacionada com a igualdade de condições e de oportunidades (2 e 14) e quem acredite que com a inclusão é possível dar apoio e caminhar junto em busca das conquistas (6).

Indagados sobre se eram favoráveis ou contrários à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comuns 100% dos professores afirmaram que sim. Pelo cruzamento das variáveis faixa etária x opinião sobre a inclusão obteve-se o quadro a seguir:

Quadro número 16: Análise bivariada: faixa etária x gênero x opinião sobre a inclusão de alunos com NEE (professores)

		Opinião sobre inclusão de NEE em salas comuns	
Gênero	Faixa etária	Favorável	Percentagens
Masculino	Menos de 30 anos	5	62,5%
	31 a 40 anos	1	12,5%
	41 a 50 anos	2	25,0%
	Total	8	100,0%
Feminino	Menos de 30 anos	4	57,1%
	31 a 40 anos	3	42,9%
	Total	7	100,0%
Total		15	100,0%

Observando o quadro anterior percebe-se que 9 (5 do gênero masculino e 4 do feminino) dos respondentes estão na faixa etária “menos de 30 anos”. A faixa etária “31 a 40 anos” está representada por 4 professores (1 do gênero masculino e 3 do feminino) e 2 (do gênero masculino) estão na faixa etária “31 a 40 anos”. Nesta faixa etária não há representantes do gênero feminino.

Na questão seguinte procurou-se averiguar o grau de concordância e o de discordância a partir de 19 premissas acerca da inclusão, organizados em uma escala em que os pontos 1 e 2 refletiam opiniões desfavoráveis, o ponto 3 caracterizava a neutralidade e os pontos 4 e 5 as opiniões favoráveis. A escala teve como pontuação mínima 19 pontos (quantidade de itens propostos). A coluna das respostas indica o número de respondentes ao item. A soma será representada por (S), a média por (M) e o desvio-padrão por (Dp). O ranqueamento foi feito considerando a média (M). Para médias iguais foi considerado o desvio-padrão inferior.

No quadro 17 estão representados o cruzamento da variável faixa etária x resultados das frequências e percentuais obtidos nos 19 (dezenove) itens propostos.

Quadro número 17: Grau de concordância ou discordância dos professores acerca da inclusão x faixa etária

Itens	Faixa	Discordo	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo	Total (%)
-------	-------	----------	----------	-------------	----------	----------	-----------

	etária	totalmente								totalmente			
1	Menos de 30 anos	2	22,2 %	4	44,4 %	1	11,1 %	2	22,2 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	2	50,0 %	1	25,0 %	1	25,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	2	13,3 %	7	46,7 %	2	13,3 %	4	26,7 %	0	,0%	15	100,0
2	Menos de 30 anos	2	22,2 %	4	44,4 %	1	11,1 %	2	22,2 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	1	25,0 %	1	25,0 %	0	,0%	2	50,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	3	20,0 %	6	40,0 %	2	13,3 %	4	26,7 %	0	,0%	15	100,0
3	Menos de 30 anos	3	33,3 %	1	11,1 %	2	22,2 %	3	33,3 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	4	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	3	20,0 %	6	40,0 %	2	13,3 %	4	26,7 %	0	,0%	15	100,0
4	Menos de 30 anos	3	33,3 %	6	66,7 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	1	25,0 %	0	,0%	0	,0%	3	75,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	1	50,0 %	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	5	33,3 %	6	40,0 %	1	6,7 %	3	20,0 %	0	,0%	15	100,0
5	Menos de 30 anos	0	,0%	3	33,3 %	2	22,2 %	4	44,4 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	75,0 %	1	25,0 %	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	0	,0%	4	26,7 %	2	13,3 %	8	53,3 %	1	6,7 %	15	100,0
6	Menos de 30 anos	0	,0%	4	44,4 %	1	11,1 %	4	44,4 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	25,0 %	0	,0%	2	50,0 %	1	25,0 %	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	0	,0%	5	33,3 %	2	13,3 %	7	46,7 %	1	6,7 %	15	100,0
	Menos de 30 anos	2	22,2 %	3	33,3 %	4	44,4 %	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40	1	25,0	3	75,0	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0

7	anos		%		%								
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	3	20,0 %	7	46,7 %	5	33,3 %	0	,0%	0	,0%	15	100,0
8	Menos de 30 anos	0	,0%	0	,0%	4	44,4 %	3	33,3 %	2	22,2 %	9	100,0
	31 a 40 anos	1	25,0 %	0	,0%	0	,0%	2	50,0 %	1	25,0 %	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	100,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	1	6,7%	0	,0%	4	26,7 %	7	46,7 %	3	20,0 %	15	100,0
9	Menos de 30 anos	0	,0%	1	11,1 %	0	,0%	6	66,7 %	2	22,2 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	25,0 %	0	,0%	3	75,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	0	,0%	2	13,3 %	1	6,7 %	10	66,7 %	2	13,3 %	15	100,0
10	Menos de 30 anos	1	11,1 %	7	77,8 %	1	11,1 %	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	25,0 %	1	25,0 %	2	50,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	1	6,7%	9	60,0 %	3	20,0 %	2	13,3 %	0	,0%	15	100,0
11	Menos de 30 anos	3	33,3 %	6	66,7 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	2	50,0 %	2	50,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	2	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	5	33,3 %	10	66,7 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	15	100,0
12	Menos de 30 anos	3	33,3 %	4	44,4 %	1	11,1 %	1	11,1 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	2	50,0 %	1	25,0 %	1	25,0 %	0	,0%	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	5	33,3 %	5	33,3 %	3	20,0 %	2	13,3 %	0	,0%	15	100,0
13	Menos de 30 anos	2	22,2 %	6	66,7 %	0	,0%	1	11,1 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	2	50,0 %	2	50,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	4	26,7 %	8	53,3 %	1	6,7 %	2	13,3 %	0	,0%	15	100,0

14	Menos de 30 anos	1	11,1 %	7	77,8 %	1	11,1 %	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	1	25,0 %	2	50,0 %	0	,0%	1	25,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	2	13,3 %	10	66,7 %	1	6,7 %	2	13,3 %	0	,0%	15	100,0
15	Menos de 30 anos	1	11,1 %	6	66,7 %	1	11,1 %	1	11,1 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	2	50,0 %	2	50,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	1	50,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	3	20,0 %	9	60,0 %	1	6,7 %	2	13,3 %	0	,0%	15	100,0
16	Menos de 30 anos	3	33,3 %	6	66,7 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	3	75,0 %	1	25,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	2	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	6	40,0 %	9	60,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	15	100,0
17	Menos de 30 anos	0	,0%	3	33,3 %	2	22,2 %	4	44,4 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	25,0 %	0	,0%	2	50,0 %	1	25,0 %	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	50,0 %	1	50,0 %	2	100,0
	Total	0	,0%	4	26,7 %	2	13,3 %	7	46,7 %	2	13,3 %	15	100,0
18	Menos de 30 anos	0	,0%	4	44,4 %	2	22,2 %	2	22,2 %	1	11,1 %	9	100,0
	31 a 40 anos	0	,0%	1	25,0 %	1	25,0 %	1	25,0 %	1	25,0 %	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	100,0 %	0	,0%	2	100,0
	Total	0	,0%	5	33,3 %	3	20,0 %	5	33,3 %	2	13,3 %	15	100,0
19	Menos de 30 anos	1	11,1 %	2	22,2 %	5	55,6 %	1	11,1 %	0	,0%	9	100,0
	31 a 40 anos	1	25,0 %	1	25,0 %	1	25,0 %	1	25,0 %	0	,0%	4	100,0
	41 a 50 anos	0	,0%	2	100,0 %	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	100,0
	Total	2	13,3 %	5	33,3 %	6	40,0 %	2	13,3 %	0	,0%	15	100,0

A partir da análise do quadro número 17 destaca-se como pontos relevantes: houve uma frequência de respostas com relação ao número de respondentes e às faixas etárias em

cada item. Na faixa etária “menos de 30 anos” (9 respondentes), na “31 a 40 anos” (4 respondentes) e na 41 a 50 anos (2 respondentes). As frequências que serão apresentadas a seguir correspondem à faixa etária “menos de 30 anos” que em todos os itens obteve o maior número de respostas.

No item 1 “os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos por isso não enfrentam problemas de relacionamento” 22,2% dos inquiridos optaram pelo quesito “Discordo totalmente”, 44,4% pelo “Discordo”, 11,1% pelo “Indiferente”, 22,2% pelo “Concordo”. No item 2 “os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência” as percentagens são as seguintes: 22,2% “Discordo totalmente”, 44,4% “Discordo”, 11,1% “Indiferente”, 22,2% “Concordo”. No item 3 “entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença” as percentagens foram: 33,3% “Discordo totalmente”, 11,1% “Discordo”, 22,2% “Indiferente”, 33,3% “Concordo”. No item 4 “os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE” 33,3% dos inquiridos optaram pelo quesito “Discordo totalmente”, 66,7% pelo “Discordo”. Não houve respostas para os quesitos “Indiferente” e “Concordo”.

Vale ressaltar que com relação aos itens citados anteriormente não houve preferência pelo quesito “Concordo totalmente” o que comprova a parcialidade de opiniões sobre as premissas.

No que diz respeito ao item 5 “o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de alunos” 33,3% dos inquiridos optaram pelo quesito “Discordo”, 22,2% pelo “Indiferente”, 44,4% pelo “Concordo”. No item 6 “a maneira como a inclusão vem sendo feita pode contribuir para gerar novas formas de exclusão” as percentagens foram: 44,4% “Discordo”, 11,1% “Indiferente”, 44,4% “Concordo”. Nos dois itens não houve opiniões manifestas para os quesitos “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”.

No item 7 “Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas, pois nesses ambientes aprendem mais” obteve-se as percentagens seguintes: 22,2% “Discordo totalmente”, 33,3% “Discordo”, 44,4% “Indiferente”. Não houve respostas aos quesitos “Concordo” e “Concordo totalmente”.

Com relação ao item 8 “a inclusão beneficia tanto os alunos com NEE quanto os ditos normais” as percentagens foram: 44,4% “Indiferente”, 33,3% “Concordo” e 22,2% “Concordo totalmente”. Nenhum dos inquiridos optou pelos quesitos “Discordo totalmente” e “Discordo”.

Sobre o item 9 “Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão”: 11,1% optaram pelo quesito “Discordo”, 66,7% pelo “Concordo” e 22,2% pelo “Concordo totalmente”. Não houve opção pelo quesito “Discordo totalmente”. O item 10 obteve as seguintes percentagens: 11,1% “Discordo totalmente”, 77,8% “Discordo”, 11,1% “Indiferente”. Não houve opção pelo quesito “Concordo” e “Concordo totalmente”. Já no item 11 “o aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular devido à sua desigualdade de condições em relação ao aluno dito normal” as percentagens foram: 33,3% “Discordo totalmente”, 66,7% “Discordo”. Os inquiridos não optaram pelos quesitos “Indiferente”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

Nos itens a seguir os inquiridos não fizeram opção pelo quesito “Concordo totalmente”. Item 12 “Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas que possuem alunos com NEE incluídos”: 33,3% “Discordo totalmente”, 44,4% “Discordo”, 11,1% “Indiferente”, 11,1% “Concordo”. Item 13 “A ação pedagógica dos professores fica prejudicada em salas regulares em que os alunos com NEE estão incluídos”: 22,2% “Discordo totalmente”, 66,7% “Discordo”, 11,1% “Concordo”. Não houve respostas ao quesito “Indiferente”. Item 14 “A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso, pois não passa de modismo”: 11,1% “Discordo totalmente”, 77,8% “Discordo”, 11,1% “Indiferente”. Os inquiridos não optaram pelo “Concordo”. Item 15 “Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE comprometem a ação do professor”: 11,1% “Discordo totalmente”, 66,7% “Discordo”, 11,1% “Indiferente”, 11,1% “Concordo”.

Com relação ao item 16 “Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos” os inquiridos não optaram pelos quesitos “Indiferente”, “Concordo” e “Concordo totalmente”. Assim, 33,3% “Discordo totalmente” e 66,7% “Discordo”.

Nos itens seguintes os inquiridos não manifestaram preferência pelo quesito “Discordo totalmente”: No item 17 “A falta de uma formação especializada por parte do professor do ensino regular é fator preponderante para o insucesso dos alunos com NEE” 33,3% optaram pelo “Discordo”, 22,2% “Indiferente”, 44,4% “Concordo”. Nenhum optou pelo “Concordo totalmente”. No item 18 “pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos apropriados” foram obtidas as percentagens: 44,4 optaram pelo “Discordo”, 22,2% pelo “Indiferente”, 22,2% pelo “Concordo” e 11,1% pelo “Concordo totalmente”.

Por fim no item 19 “os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular” as percentagens foram: 11,1% “Discordo totalmente”, 22,2% “Discordo”, 55,6% “Indiferente”, 11,1% “Concordo” e não houve opção pelo “Concordo totalmente”.

Procurou-se testar na questão aqui apresentada duas das hipóteses (presentes nos itens 3 e 5) e obter respostas para duas das questões que movimentaram este estudo (itens 1 e 2).

Quanto às hipóteses contidas no item 3 “entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença” e no item 5 “o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de alunos” houve discordância no item 3 (hipótese refutada) e concordância no item 5 (hipótese confirmada).

Quanto às questões: “os alunos com NEE têm uma imagem positiva de si mesmo e por isso não enfrentam problemas de relacionamento com os demais colegas da classe regular (item 1) e “os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência” (item 2) os professores apresentaram um nível de discordância.

A respeito do relacionamento entre os alunos ditos normais e os alunos com NEE das 14 (94,6%) respostas consideradas válidas 40,0% considera ótimo, 40,0% bom e 13,3% regular. Um (6,7%) dos 15 inquiridos não respondeu. Pela análise bivariada gênero x relacionamento observa-se que houve o mesmo número de respostas para as categorias “ótimo” e “bom” totalizando 6 respondentes: na categoria “ótimo” 4 são do gênero masculino e 2 são do feminino e na categoria “bom” 2 são do gênero masculino e 4 são do feminino como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro número 18: Análise bivariada gênero x relacionamento entre alunos ditos normais e com NEE na opinião dos professores

		Relacionamento entre alunos ditos normais e com NEE				Total
		Ótimo	Bom	Regular	Péssimo	
Gênero	Masculino	4	2	1	0	7
	Feminino	2	4	1	0	7
Total		6	6	2	0	14

A respeito das dificuldades envolvidas no processo inclusivo foram sugeridas cinco: 1- “Infraestrutura inadequada da escola”, 2- “Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular”, 3- “Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa”, 4- “Atitude negativa do professor em relação à inclusão” e 5- “Inexistência de recursos e materiais”. Os professores deveriam eleger as dificuldades de 1 a 5 numa escala que ia do fator menos importante ao mais importante. O quadro a seguir aponta os resultados obtidos:

Quadro número 19: Dificuldades envolvidas no processo inclusivo – Frequências e percentuais obtidos na opinião dos professores

Dificuldades	N	Soma	Média	Desvio Padrão
falta de orientação / apoio do professor do ensino regular	11	43	3,91	1,375
inexistência de recursos e materiais	6	18	3,00	1,789
atitude negativa do professor em relação à inclusão	9	24	2,67	1,500
atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa	10	26	2,60	1,430
infraestrutura inadequada da escola	15	39	2,60	1,242

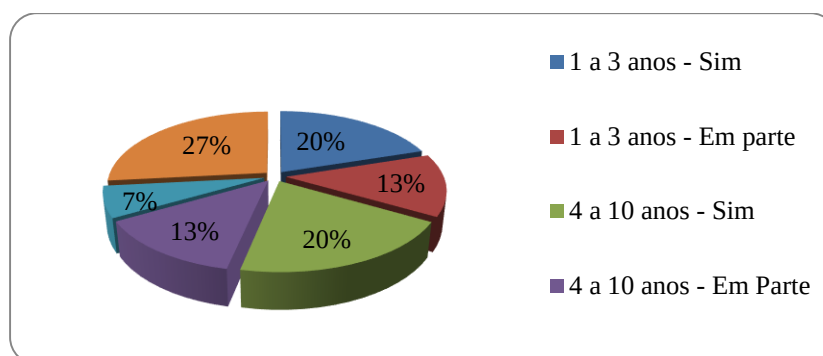
A partir da análise dos resultados obtidos no quadro número 19 observa-se que a ordem de importância (do fator mais preponderante ao menos preponderante) considerada pelos professores quanto às dificuldades envolvidas no processo inclusivo é a seguinte: “Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular” (S=43, M=3,91, Dp=1,375); “Inexistência de recursos e materiais” (S=18, M=3,00, Dp=1,789); “Atitude negativa do professor em relação à inclusão” (S=24, M=2,67, Dp=1,500); “Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa” (S=26, M=2,60, Dp=1,430) e “Infraestrutura inadequada da escola” (S=39, M=2,60, Dp=1,242);

É importante referir que se utilizou como critério de desempate das dificuldades que apresentaram a mesma média (“Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa” e “Infraestrutura inadequada da escola”) o desvio-padrão inferior.

Em relação à questão da infraestrutura 53,3% dos professores admitiram que a escola não está totalmente adequada e 46,7% acreditam que a estrutura da escola está adequada para atender as exigências da inclusão. A análise bivariada a seguir procurou descobrir se existia alguma relação entre a opinião dos professores e o tempo de atuação na educação.

Os resultados estão demonstrados no gráfico 12 no qual se observa que dos inquiridos que responderam “em parte” 2 (13,0%) estão no magistério de 1 a 3 anos, 2 (13,0%) deles tem de 4 a 10 anos e 4 (27,0%) tem de 11 a 25 anos de docência. Dos que responderam “sim” 3 professores (20,0%) tem de 1 a 3 anos, 3 (20,0%) tem de 4 a 10 anos e 1 (7,0%) tem de 11 a 25 anos de docência.

Gráfico 12: Análise bivariada: tempo de magistério x infraestrutura adequada



Da análise do gráfico anterior pode-se concluir que existe relação entre a opinião dos professores sobre a escola está ou não preparada para a inclusão. Quanto maior o tempo de magistério mais os professores observam que a escola precisa de mais adaptações para atender com qualidade os alunos com necessidades educativas especiais.

Por fim foram sugeridas algumas condições para que os professores selecionassem as que julgassem necessárias (até 3) para fortalecer a inclusão. As condições listadas foram: A- formação dos professores, B- existência de recursos: financeiros, humanos e materiais, C- infraestrutura adequada, D- acessibilidade, E- maior envolvimento do aluno com NEE nas atividades da escola, F- cooperação do núcleo gestor, G- empenho dos professores, H- acompanhamento pedagógico, I- melhor interação entre os alunos ditos normais e com NEE, J- conscientização da comunidade escolar e do entorno sobre a importância da inclusão, K- acompanhamento de profissionais especializados, L- melhora da autoestima dos alunos e M- outra.

É importante esclarecer que foram estabelecidos valores para identificação das respostas. 0 (zero) para as condições não selecionadas e 1 (um) para as selecionadas pelos professores. Obteve-se os seguintes resultados:

Quadro número 20: Condições necessárias para fortalecer a inclusão - Frequências e percentuais obtidos

A			B			C			D			E		
Valid	Fq	Perc	Valid	Fq	Perc	Valid	Fq	Perc	Valid	Fq	Perc	Valid	Fq	Perc
0	3	20,0	0	6	40,0	0	11	73,3	0	14	93,3	0	14	93,3
1	12	80,0	1	9	60,0	1	4	26,7	1	1	6,7	1	1	6,7
Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0

F			G			H			I		
Valid	Freq	Perc	Valid	Freq	Perc	Valid	Freq	Perc	Valid	Freq	Perc
0	14	93,3	0	14	93,3	0	14	93,3	0	14	93,3

1	1	6,7	1	1	6,7	1	1	6,7	1	1	6,7
Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0

J			K			L			M		
Valid	Freq	Perc	Valid	Freq	Perc	Valid	Freq	Perc	Valid	Freq	Perc
0	12	80,0	0	14	93,3	0	13	86,7	0	15	100,0
1	3	20,0	1	1	6,7	1	1	6,7	1	0	,0
Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0	Total	15	100,0

Legendas: **Valid** – válidas, **Freq** – Frequências e **Perc** – Percentuais.

Como se pode observar no quadro anterior 80% dos professores (12) escolheram a condição “formação dos professores” (A) sendo, portanto, a mais votada. A segunda mais votada foi a “existência de recursos: financeiros, humanos e materiais” (B) com 9 escolhas (60% dos inquiridos). A terceira, a condição “infraestrutura adequada” (C) com 4 votos (26,7% dos participantes). A quarta, “conscientização da comunidade escolar e do entorno sobre a importância da inclusão” (J) com 3 escolhas (20,0% dos respondentes). As demais obtiveram apenas um voto, exceto a M- “outra” que não obteve nenhum voto.

Procedendo à análise das categorias gênero dos professores x condições necessárias para o fortalecimento da inclusão obteve-se o quadro a seguir:

Quadro número 21: Análise bivariada: gênero dos professores x condições necessárias para a inclusão

		A						B					
		0		1		Total		0		1		Total	
		Freq	Perc.	Freq	Perc.	Freq	Perc	Freq	Perc.	Freq	Perc.	Freq	Perc.
G Ê N	M	2	25,0 %	6	75,0 %	8	100 %	4	50,0 %	4	50,0 %	8	100,0 %
	F	1	14,3 %	6	85,7 %	7	100 %	2	28,6 %	5	71,4 %	7	100,0 %
	Total	3	20,0 %	12	80,0 %	15	100 %	6	40,0 %	9	60,0 %	15	100,0 %

		C						D					
		0		1		Total		0		1		Total	
		Freq	Perc	Freq	Perc	Freq	Perc	Fq	Perc	Fq	Perc	Freq	Perc
G Ê N	M	6	75,0 %	2	25,0 %	8	100%	7	87,5%	1	12,5 %	8	100,0 %
	F	5	71,4 %	2	28,6 %	7	100%	7	100%	0	,0%	7	100,0 %
	Total	11	73,3 %	4	26,7 %	15	100%	14	93,3%	1	6,7%	15	100,0 %

		E						F					
		0		1		Total		0		1		Total	
		Freq	Perc.	Freq	Perc.	Freq	Perc.	Freq	Perc.	Freq	Perc.	Freq	Perc.

G Ê N	M	7	87,5%	1	12,5%	8	100%	7	87,5%	1	12,5%	8	100,0%
	F	7	100%	0	,0%	7	100%	7	100%	0	,0%	7	100,0%
Total		14	93,3%	1	6,7%	15	100%	14	93,3%	1	6,7%	15	100,0%

G							H						
		0		1		Total	0		1		Total		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
G Ê N	M	7	87,5%	1	12,5%	8	7	87,5%	1	12,5%	8	100,0%	
	F	7	100%	0	,0%	7	7	100%	0	,0%	7	100,0%	
Total		14	93,3%	1	6,7%	15	14	93,3%	1	6,7%	15	100,0%	

I							J						
		0		1		Total	0		1		Total		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
G Ê N	M	7	87,5%	1	12,5%	8	7	87,5%	1	12,5%	8	100,0%	
	F	7	100%	0	,0%	7	5	71,45	2	28,65	7	100,0%	
Total		14	93,3%	1	6,7%	15	12	80,0	3	20,0	15	100,0%	

K							L						
		0		1		Total	0		1		Total		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
G Ê N	M	8	100%	0	,0%	8	6	85,7%	1	14,3%	7	100,0%	
	F	6	85,7%	1	14,3%	7	7	100%	0	,0%	7	100,0%	
Total		14	93,3%	1	6,7%	15	13	92,9%	1	7,1%	15	100,0%	

Observando o quadro número 21 pode-se inferir a respeito das condições mais votadas: dos inquiridos que escolheram a condição **A** “formação dos professores” 6 são do gênero masculino e 6 do feminino; dos que optaram pela condição **B** “existência de recursos: financeiros, humanos e materiais” 4 são do gênero masculino e 5 do feminino; dos que selecionaram a condição **C** “infraestrutura adequada” 2 são do gênero masculino e 2 do feminino e por fim, dos que preferiram a condição **J** “conscientização da comunidade escolar e do entorno sobre a importância da inclusão” 1 pertence ao gênero masculino e 2 ao feminino.

Das demais condições que obtiveram apenas um voto a preferência foi do gênero masculino, com exceção da condição **K** “acompanhamento de profissionais especializados” que foi apontada por um respondente do gênero feminino.

Face a estes resultados constata-se que os inquiridos consideram mais importantes: a formação dos professores (A), existência de recursos: financeiros, humanos e materiais (B) infraestrutura adequada (C), conscientização da comunidade escolar e do entorno sobre a importância da inclusão (J) e menos necessárias para o fortalecimento do processo inclusivo, as condições: acessibilidade (D), maior envolvimento do aluno com NEE nas atividades da

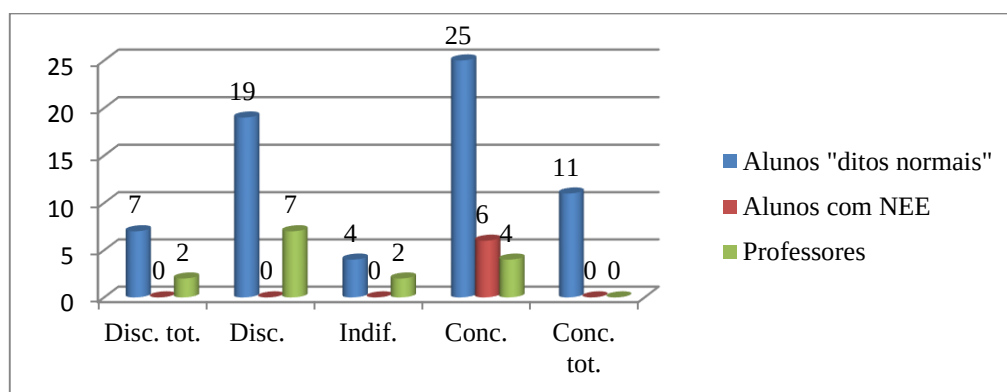
escola (E), cooperação do núcleo gestor (F), empenho dos professores (G), acompanhamento pedagógico (H), melhor interação entre os alunos ditos normais e com NEE (I), acompanhamento de profissionais especializados (K), melhora da autoestima dos alunos (L).

4.5. Quando os olhares se entrecruzam

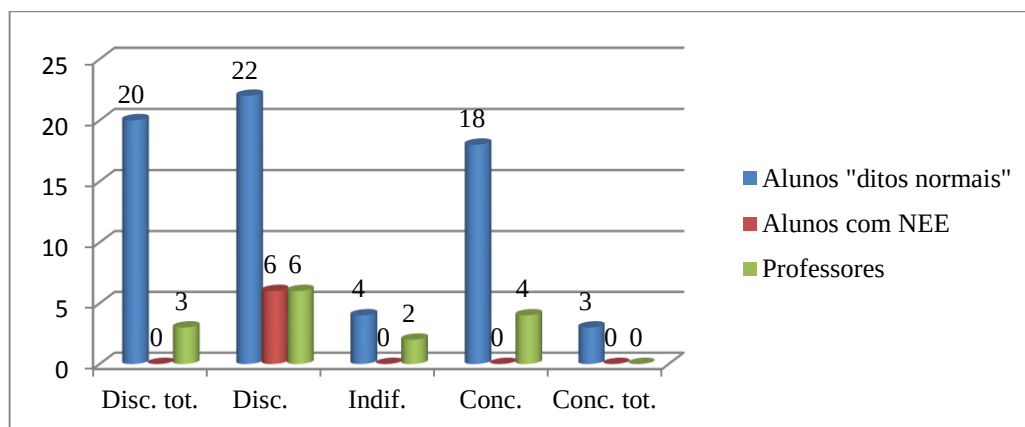
Nesse ponto serão apresentados os resultados do cruzamento das opiniões dos professores, dos alunos “ditos normais” e dos alunos com NEE, referentes à questão 4 proposta na parte II do questionário. A questão objetivava colher informações sobre 19 premissas a respeito da inclusão. Os participantes deveriam marcar uma das categorias (Discordo totalmente, Discordo, Indiferente, Concordo e Concordo totalmente) e assim indicar seu grau de concordância ou discordância nas afirmações. As opiniões serão mostradas nos gráficos seguintes.

O gráfico 13 se refere ao item 1, “Os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos por isso não enfrentam problemas de relacionamento com os demais colegas da classe regular”. Os dados revelam que entre os alunos “ditos normais” o grau de concordância é mais significativo do que o de discordância. 54,6% estão divididos nas categorias “Concordo” e Concordo totalmente”. 100,0% dos alunos com NEE optaram pela categoria “Concordo”. 60% dos professores discordam.

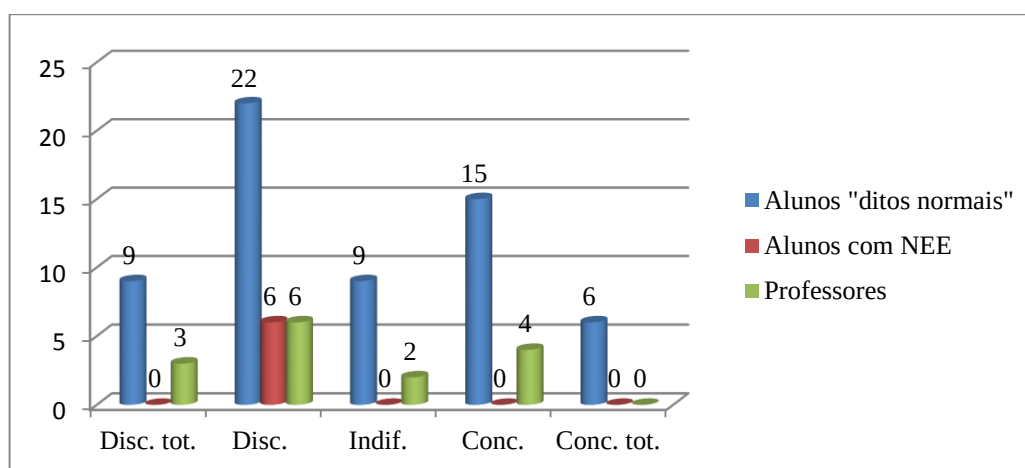
Gráfico 13: Os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos



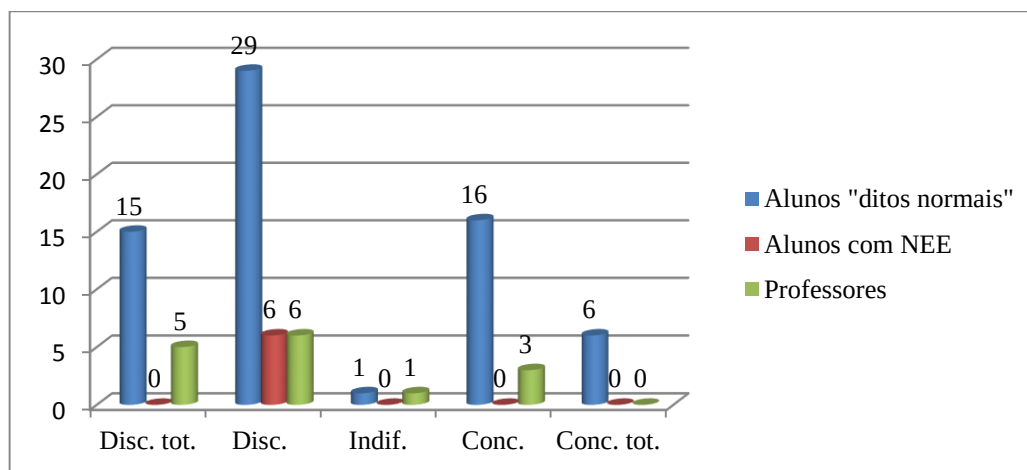
O gráfico 14 diz respeito ao item 2, “Os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência”. Os alunos “ditos normais” revelam seu grau de discordância (62,7% distribuídos nas categorias “Discordo totalmente” e “Discordo”), os alunos com NEE também discordam. Apenas 4 (26,7%) dos professores concordam com tal afirmativa.

Gráfico 14: Os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso

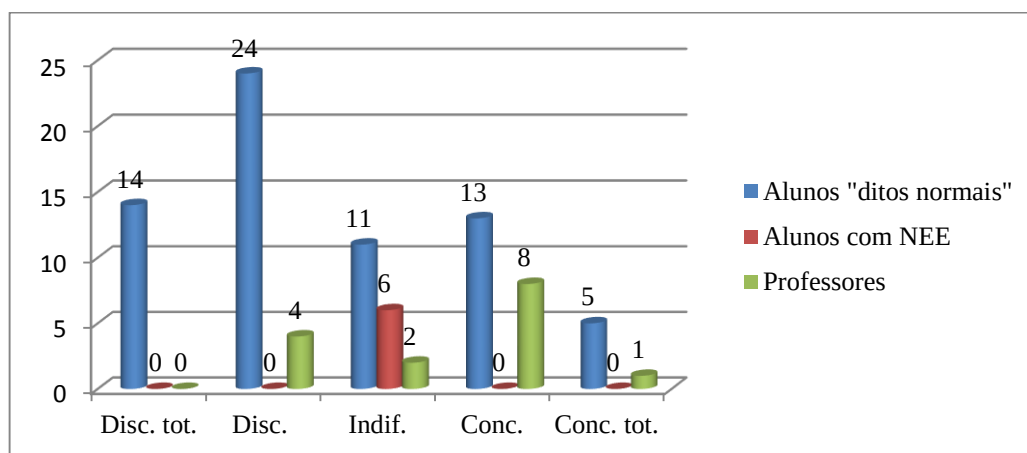
Item 3, “Entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença”. Vale ressaltar que essa é uma das hipóteses que se deseja verificar neste estudo. Observando-se os resultados percebe-se que a maior parte dos respondentes (50,9% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 60,0% dos professores) manifestam seu grau de discordância. Demonstram sua concordância 34,4% dos alunos “ditos normais” e 26,7% dos professores (GRÁFICO 15).

Gráfico 15: Entre os adultos evidencia-se uma maior resistência à inclusão

No item 4, “Os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE”, os dados revelam que novamente o grau de discordância se sobressai (65,7% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 73,3% dos professores). São favoráveis a essa afirmação apenas 32,9% dos alunos “ditos normais” e 20,0% dos professores (GRÁFICO 16).

Gráfico 16: Os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE

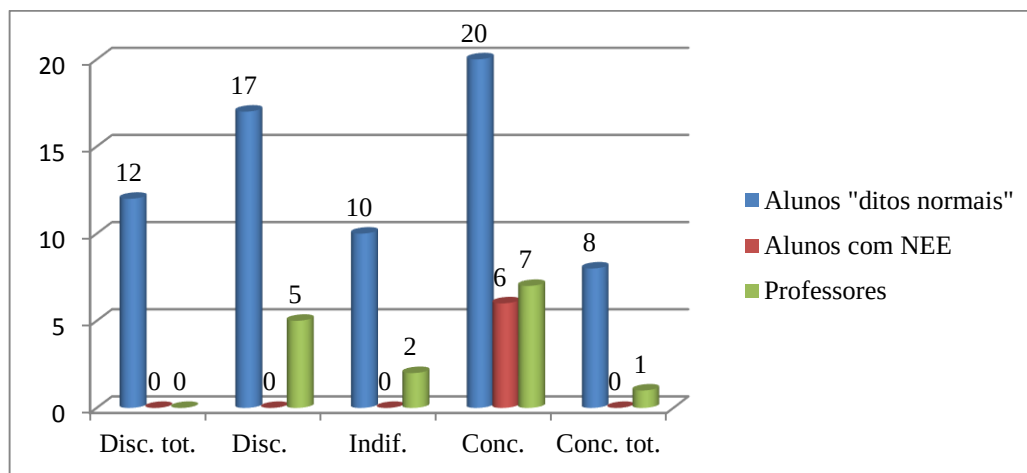
No item 5, “O professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de alunos”, representado no gráfico 17, os dados mostram uma divergência de respostas entre alunos e professores (56,7% dos alunos “ditos normais” e apenas 26,7% dos professores) optaram pelas categorias do grau de discordância. Neste quesito o grau de indiferença teve mais optantes (16,4% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 13,3% dos professores). 60,0% dos professores manifestam concordância.

Gráfico 17: O professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado

O item 6, “A maneira como a inclusão vem sendo feita pode contribuir para gerar novas formas de exclusão” está representado no gráfico 18 cujos resultados apontam: entre os alunos “ditos normais” há praticamente um empate entre os que revelam discordância (43,3%) e os que revelam concordância (41,8%). 100,0% dos alunos com NEE optaram pelo grau de

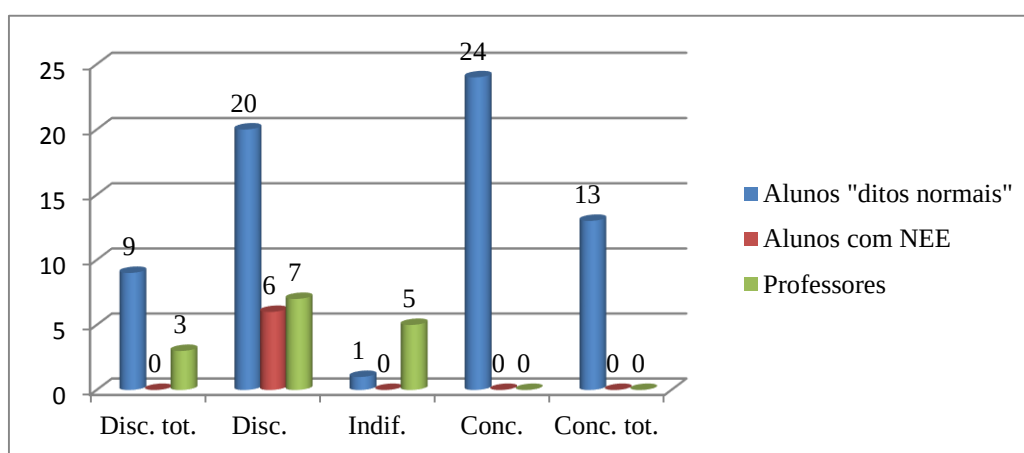
concordância. Há uma incidência maior dos alunos “ditos normais” (14,9%) no grau de indiferença.

Gráfico 18: A maneira como a inclusão vem sendo feita pode gerar novas formas de exclusão



O gráfico 19 revela os resultados do item 7 “Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas, pois nesses ambientes aprendem mais”. 55,2% dos alunos “ditos normais” são favoráveis à afirmação (grau de concordância). 100,0% dos alunos com NEE e 66,7% dos professores são desfavoráveis (grau de discordância). 33,3% dos professores manifestaram indiferença.

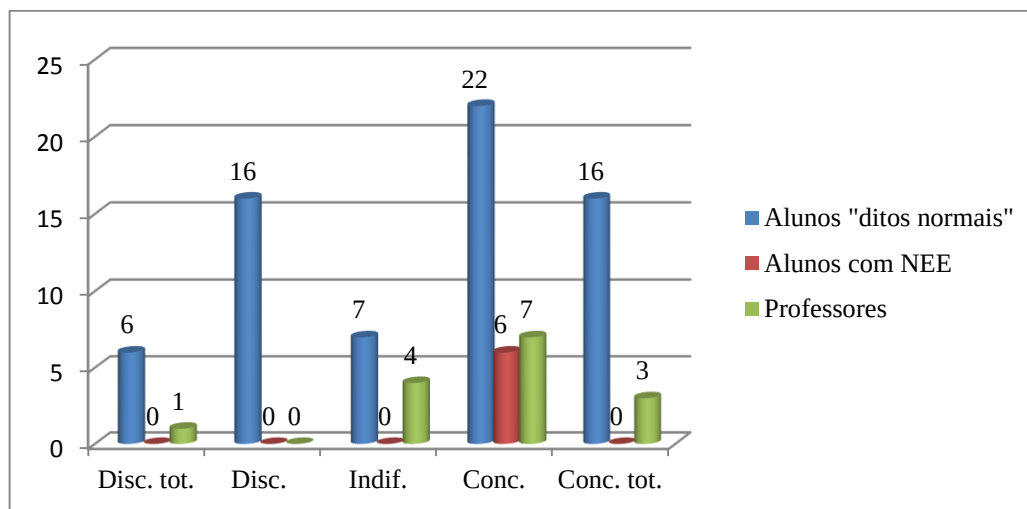
Gráfico 19: Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas



O gráfico 20 revela os resultados do item 8 “A inclusão beneficia tanto os alunos com NEE quanto os ditos normais”. Nesse quesito a maior parte dos respondentes (56,7% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 66,7% dos professores) escolheram o

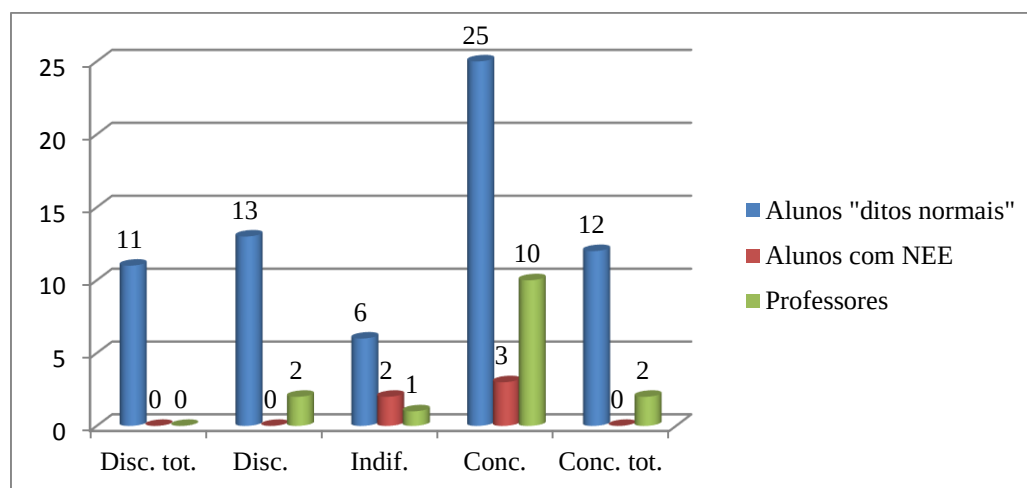
grau de concordância. Não concordam com a afirmativa 32,9% dos alunos “ditos normais” e apenas 6,7% dos professores.

Gráfico 20: A inclusão beneficia tanto os alunos com NEE quanto os ditos normais



O gráfico 21 mostra os resultados do item 9 “Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão”. Os dados apontam para um índice maior de respostas no grau de concordância (55,2% dos alunos “ditos normais”, 50,0% dos alunos com NEE e 80,0% dos professores). Manifestam-se discordantes 35,8% dos alunos “ditos normais” e 13,3% dos professores. Um aluno com NEE optou por não responder e 2 são indiferentes.

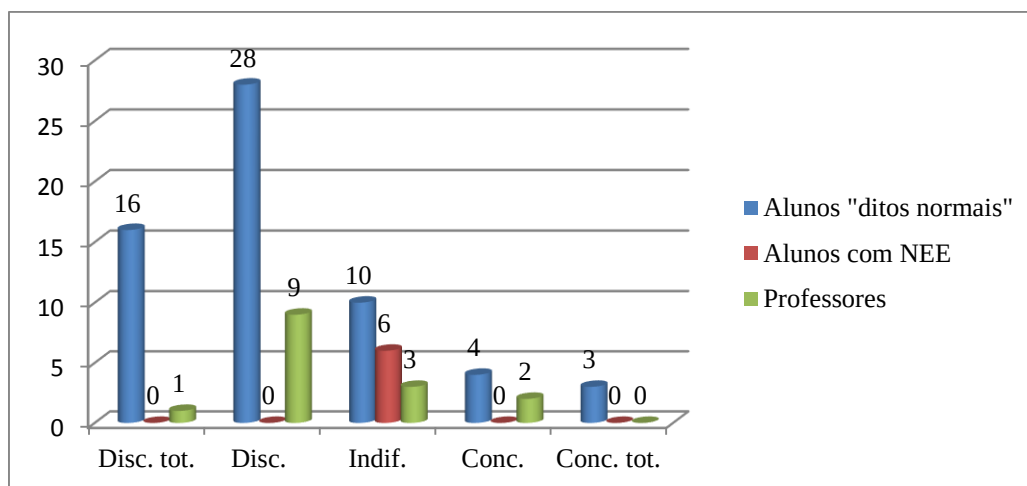
Gráfico 21: Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão



Os resultados do item 10, “Os alunos ditos normais são desfavoráveis à inclusão” estão demonstrados no gráfico seguinte. Pode-se observar que nessa premissa o maior número

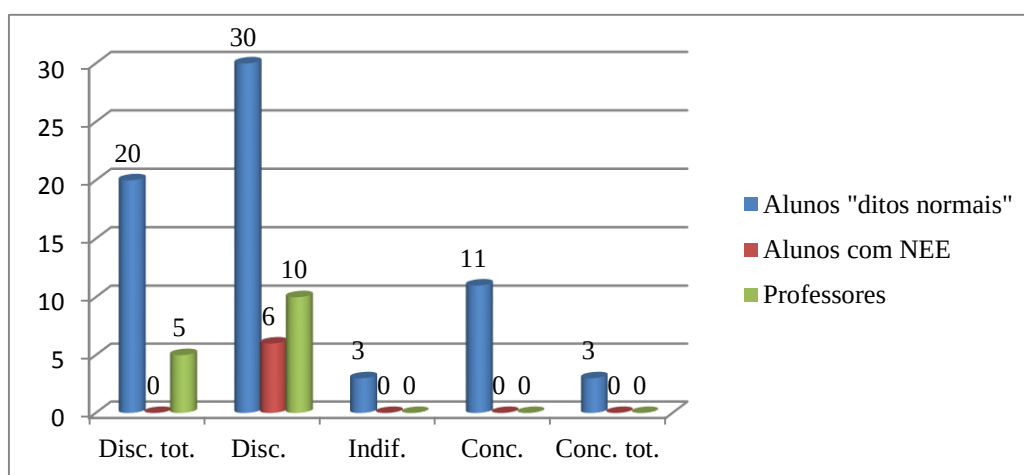
de respondentes se encontra no grau de discordância (72,1% dos alunos “ditos normais” e 66,7% dos professores). São indiferentes 16,4% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 20,0% dos professores.

Gráfico 22: Os alunos ditos normais são desfavoráveis à inclusão



Com relação ao item 11, “O aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular devido à sua desigualdade de condições em relação ao aluno dito normal”, os dados dizem que a maioria dos respondentes discordam dessa afirmação (74,7% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 100,0% dos professores). Apenas 20,9% dos alunos “ditos normais” concordam com essa afirmativa (GRÁFICO 23).

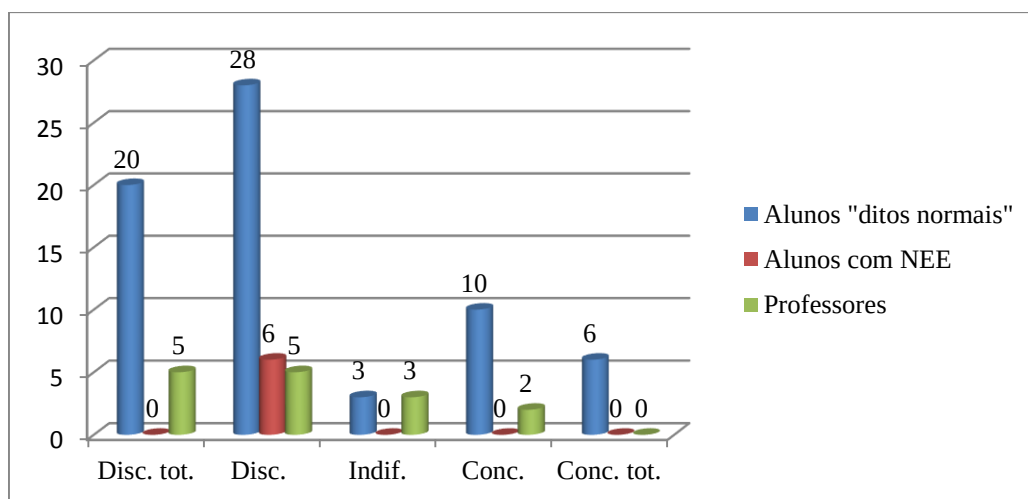
Gráfico 23: O aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular - desigualdade de condições



No que diz respeito ao item 12, “Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas que possuem alunos com NEE incluídos”, demonstrado no gráfico 24, os resultados

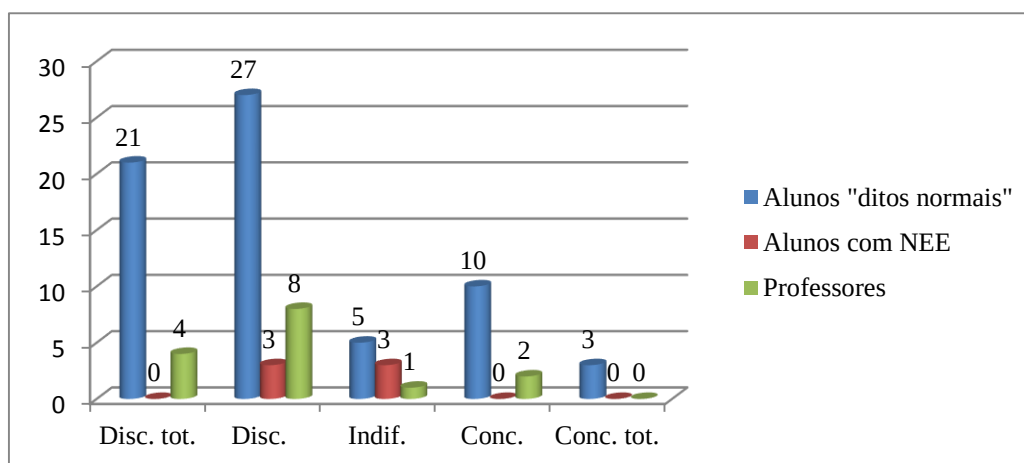
apontam para uma preferência pelo grau de discordância (71,7% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 66,6% dos professores). Concordam com a afirmação 23,9% dos alunos “ditos normais” e 13,3% dos professores.

Gráfico 24: Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas que possuem alunos com NEE



O quesito “A ação pedagógica dos professores fica prejudicada em salas regulares em que alunos com NEE estão incluídos” compunha o item 13. Observando o gráfico 25 pode-se perceber que também há uma preferência pelo grau de discordância (72,7% dos alunos “ditos normais”, 50,0% dos alunos com NEE e 80,0% dos professores). Concordam com a afirmação 19,7% dos alunos “ditos normais” e 13,3% dos professores.

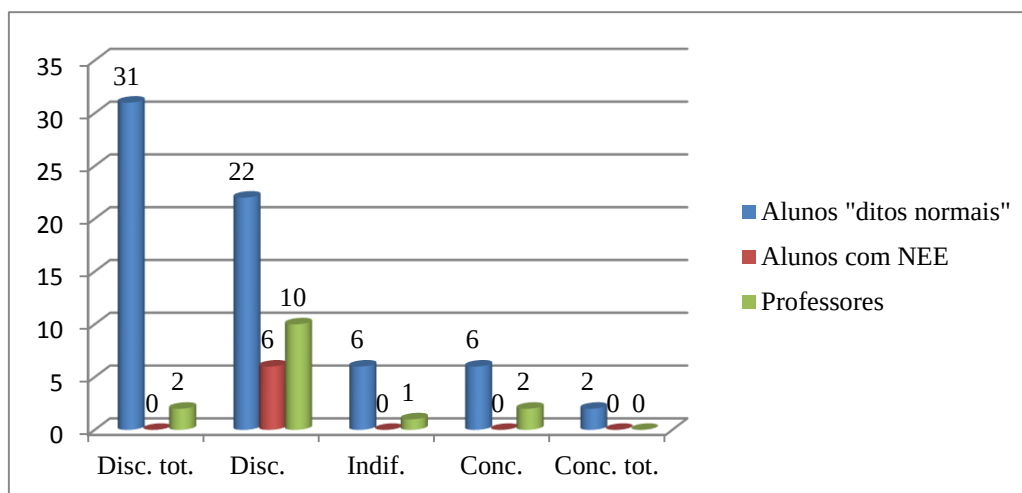
Gráfico 25: A ação dos professores fica prejudicada em salas regulares com alunos com NEE



Em relação ao quesito “A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso, pois não passa de modismo” (item 14), os dados estão representados no gráfico 26 e

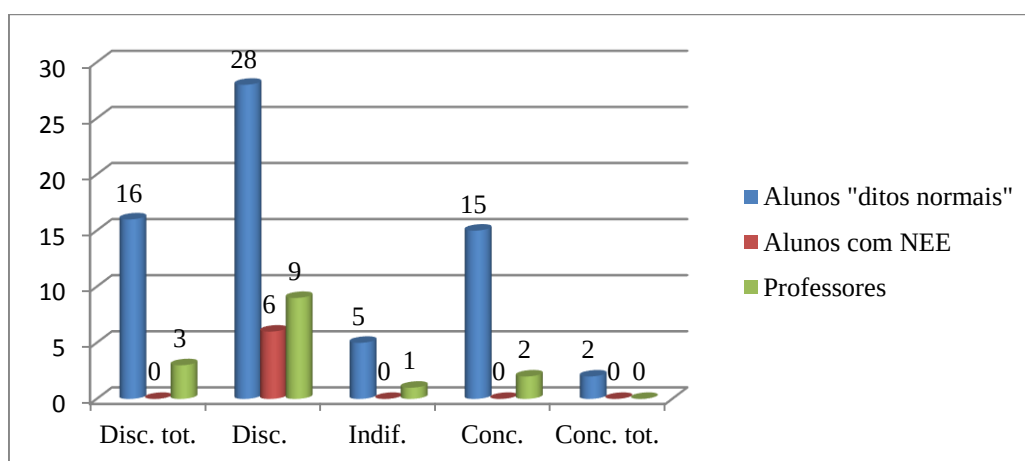
mostram que os participantes discordam de tal afirmação (79,1% dos alunos “ditos normais, 100,0% dos alunos com NEE e 80,0% dos professores. Concordam com esse item 12,0% dos alunos “ditos normais” e 13,3% dos professores.

Gráfico 26: A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso



Item 15, “Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE comprometem a ação do professor” (GRÁFICO 27). Nesse ponto a maioria dos participantes discordam (66,6% dos alunos “ditos normais, 100,0% dos alunos com NEE e 80,0% dos professores). Do restante dos respondentes estão assim distribuídos: alunos “ditos normais”, 25,7% concordam e 7,6 são indiferentes; professores, 13,3% concordam e 6,7% são indiferentes.

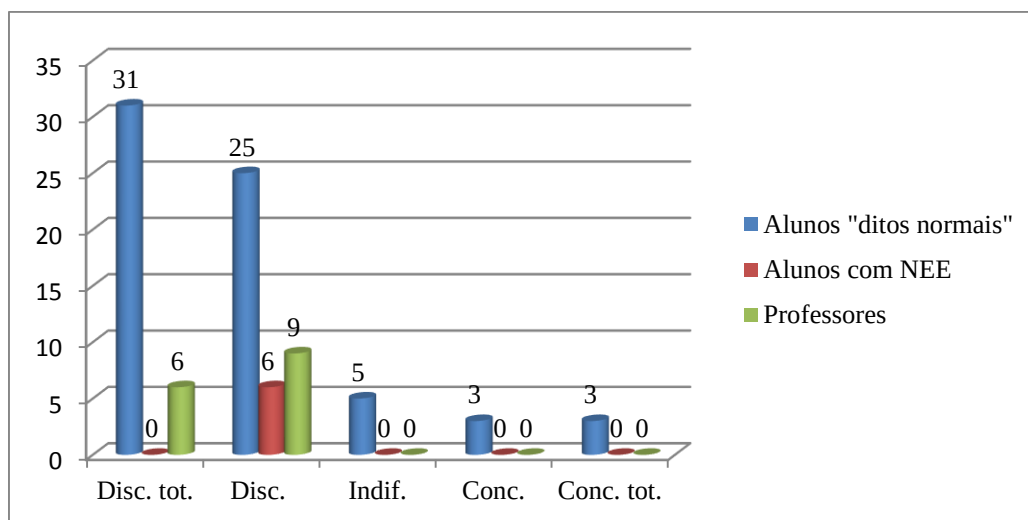
Gráfico 27: Os diferentes níveis dos alunos com NEE comprometem a ação do professor



O item 16 procurava saber se “Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos”. Analisando o gráfico 28 é possível

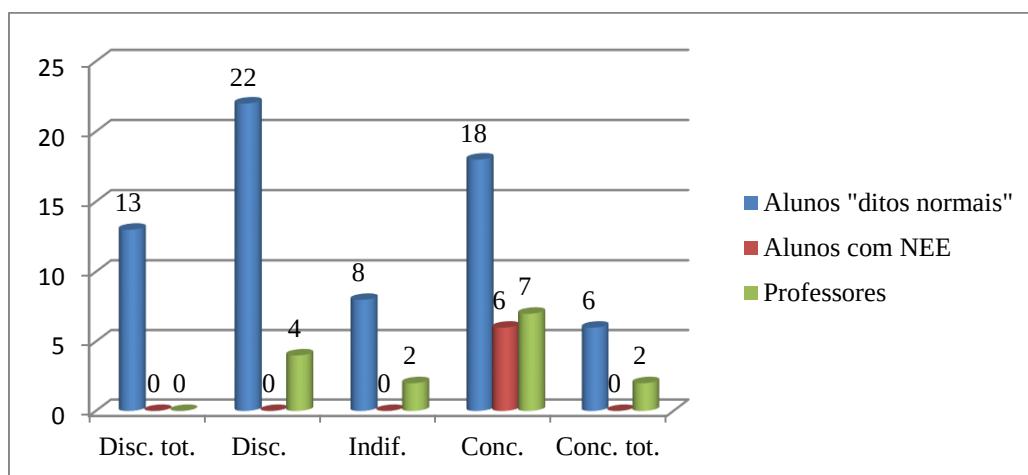
perceber que o grau de discordância obteve 100,0% de escolha entre os alunos com NEE e os professores. Os alunos “ditos normais” estão assim distribuídos: 83,6% discordam, 9,0% concordam e 7,5% são indiferentes.

Gráfico 28: Os diferentes níveis dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos



O item 17 indagava se “A falta de uma formação especializada por parte do professor do ensino regular é fator preponderante para o insucesso dos alunos com NEE”. A análise do gráfico 29 revela que o índice maior de discordância é representado pelos alunos “ditos normais” (52,2%). São favoráveis a essa ideia 35,9% dos alunos “ditos normais”, 100,0% dos alunos com NEE e 60,0% dos professores.

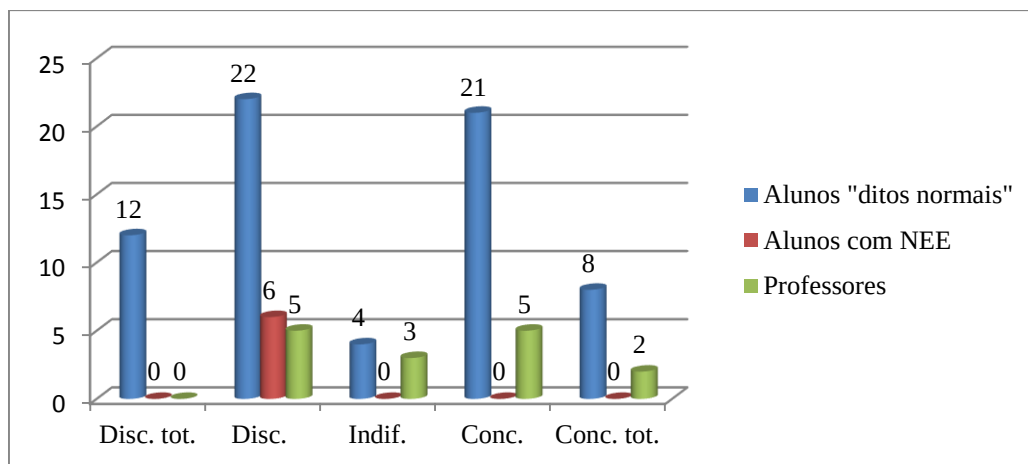
Gráfico 29: A falta de formação do professor do ensino regular traz o insucesso dos alunos com NEE



O gráfico 30 demonstra os resultados colhidos no item 18, “Pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos apropriados”. Entre os alunos o

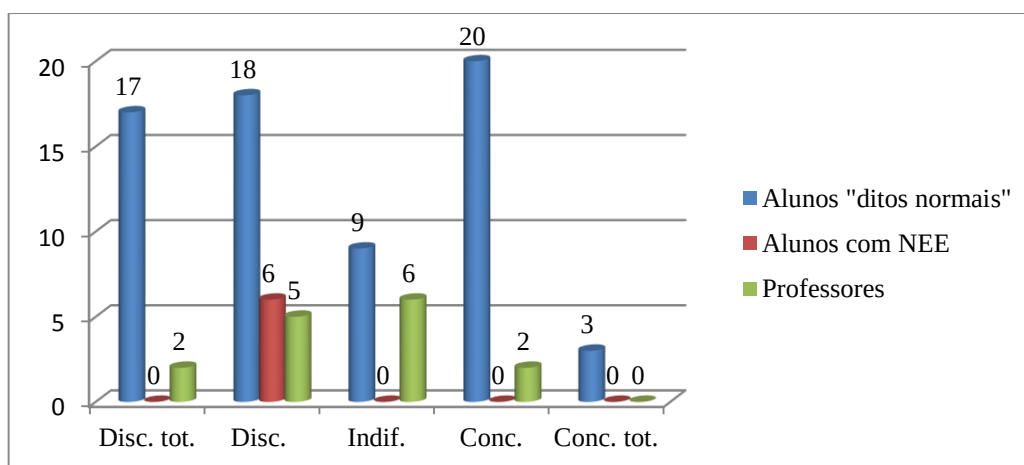
grau de discordância obteve maior aceitação (50,7% dos alunos “ditos normais” e 100,0% dos alunos com NEE). Quanto aos professores estão distribuídos nos graus de discordância (33,3%), concordância (46,6%) e indiferença (20,0%).

Gráfico 30: Pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos



O item 19 referia-se ao quesito “Os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular”. Os dados colhidos estão sintetizados no gráfico 31. O índice maior de discordância está entre os alunos (52,3% dos alunos “ditos normais” e 100,0% dos alunos com NEE). Em relação aos professores 46,6% optaram pela discordância, 13,3% concordância e 40,0% pela indiferença.

Gráfico 31: Os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular



Perante os resultados anteriores serão apresentados a seguir os pontos de vistas da amostra (alunos e professores) nas abordagens utilizadas (qualitativa e quantitativa). Os depoimentos revelam como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com

necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas públicas regulares da 13ª CREDE (questão principal deste estudo).

Os próprios alunos incluídos são de opinião que a inclusão é algo interessante, mas não é fácil de acontecer porque os professores não tem formação adequada e nem demonstram atenção necessária para que o aluno se sinta, de fato, incluído, ou seja, os professores não sabem, ainda, lidar com a situação. Para alguns deles a inclusão é muito confusa. Para outros, é importante devido à convivência com os colegas e porque ajuda no desenvolvimento deles. Para estes, a aprendizagem transforma e o estudo é bom para o futuro. São a favor da educação para todos, mas reconhecem que há muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Os alunos ditos normais definem a inclusão como: uma forma de abrir portas para o aluno com NEE, acreditam que com a inclusão os alunos com NEE terão mais atenção, que aprenderão a viver em harmonia e em sociedade, que promove a igualdade de direitos, o respeito à diferença e é importante para a aprendizagem tanto dos alunos com NEE quanto do aluno dito normal. Também acreditam que a inclusão oportuniza a convivência. No entanto, há também quem acredite que os alunos com NEE devem estudar em uma escola especializada, pois na escola comum podem se sentir diferentes dos demais e o professor pode não “dar conta” de ensiná-los e também aos “ditos normais”.

Todos os professores da amostra são favoráveis à inclusão, mas reconhecem que nem todas as escolas estão preparadas e que, na maioria das vezes, a inclusão não ocorre como deveria porque não há professores especializados suficientes para suprir a carência das escolas. A maioria vê a inclusão como igualdade de oportunidades, de direitos, de condições, de respeito à diversidade e como uma forma de aproximar as pessoas.

Com relação à presença deles no ensino regular os alunos com NEE ressaltam como importante a interação, a convivência com os demais colegas, o clima de amizade presente na escola comum, mas reconhecem que na escola comum a aprendizagem sofre a interferência dos ruídos externos e internos. Há divergência com relação ao trabalho dos professores: a aluna em situação de cegueira reclama da falta material, dos professores regentes de sala não conhecerem o Braille, de se sentir desocupada, da inoperância da sala multifuncional. Segundo ela aprendia muito mais na escola especializada, pois recebia mais atenção. Os alunos em situação de surdez reconhecem que aprendiam na escola especializada, pois sempre tiveram o acompanhamento da intérprete, no entanto, vemos ensino regular como um desafio que requer mais esforço da parte deles e que é bom estudar com pessoas diferentes.

Sobre as questões secundárias deste estudo: Os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos? Experimentam sentimentos de fracasso?

Os próprios declararam que no início foi difícil a aceitação por parte deles, da família e da comunidade em que viviam e que em algum momento tiveram a sensação que não eram capazes. Hoje têm outra ideia de si próprios e discordam que estejam mais sujeitos ao preconceito no ensino regular. Os outros alunos também discordaram quanto a atitudes preconceituosas na escola comum em relação aos alunos com NEE e a maioria dos professores foi indiferente a esta questão.

A maioria dos alunos ditos normais e dos professores concordaram que os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos e não enfrentam problemas de relacionamento com os demais colegas e discordaram quanto a estes experimentarem sentimentos de fracasso. A professora intérprete entrevistada foi da mesma opinião que os alunos e os professores da sala regular e acrescenta que a única limitação que os alunos em situação de surdez têm é com relação ao aprendizado da disciplina de Língua Portuguesa.

Sobre a 1.^a hipótese deste estudo (entre os adultos – professores - evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença) a aluna em situação de cegueira acha que os professores aceitam melhor a diferença e o aluno em situação de surdez acredita que os alunos resistam menos à inclusão. A professora intérprete disse que os adultos (a começar dos pais) são mais preconceituosos. Com relação aos demais professores e os outros alunos a maioria discordou, mas houve entre eles quem concordasse com esta hipótese.

No que diz respeito à 2.^a hipótese (o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de aluno) a aluna em situação de cegueira disse que os professores não sabem como lidar com a situação e não estão preparados para as dificuldades advindas da inclusão. A professora intérprete acredita que a escola está preparada para receber esses alunos e a cada dia se prepara mais. A maioria dos professores das turmas investigadas se declarou despreparada diferindo da opinião da maioria dos alunos que discordaram de tal hipótese.

A respeito do relacionamento, os alunos incluídos definiram como bom, embora se relacionem melhor com alguns. Declararam que de início houve certo retraimento da parte dos colegas ditos normais, mas que isso nunca se caracterizou como preconceito. Durante as observações comprovou-se um clima bastante amistoso e de muita interação. Os professores classificaram o relacionamento como bom ou ótimo e a maioria dos alunos ditos normais considerou como bom. Tanto os alunos quanto os professores discordaram que os alunos ditos normais tivessem mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE.

Verificou-se que com relação à infraestrutura as opiniões foram diferentes: a maioria dos alunos declarou que a escola está preparada, os alunos com NEE e grande parte dos professores admitiram que a escola ainda não está totalmente preparada para a inclusão.

Relativamente às dificuldades envolvidas no processo inclusivo os alunos nomearam como mais importante a “Inexistência de recursos e materiais” e como menos importante a “Infraestrutura inadequada da escola”. Já os professores elegeram a “Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular” como mais preponderante e a “Infraestrutura inadequada da escola” também foi nomeada como tendo menos importância para o sucesso da inclusão.

Dessa forma, tendo como base os depoimentos dos participantes deste estudo constata-se que a inclusão merece mais atenção e acompanhamento que permitam que as dificuldades próprias da implementação desta política possam ser minimizadas.

CONCLUSÕES

As propostas de inclusão escolar propõem que todos tenham acesso ao ensino regular. As condições para o acesso e permanência dos alunos considerados com necessidades educacionais especiais, quem são esses sujeitos e até mesmo os diferentes pontos de vista a respeito da conceituação de inclusão, necessidades educacionais especiais e educação inclusiva têm gerado inúmeras discussões que colocam a inclusão no patamar das temáticas consideradas polêmicas. Tal fato suscitou a curiosidade de investigar o processo de inclusão destes alunos no ensino regular constituindo-se assim o objetivo desta pesquisa.

A procura de respostas para as questões e hipóteses norteadoras deste estudo só foi possível devido à escuta das vozes costumeiramente ouvidas (professores e alunos ditos normais) e das vozes ouvidas com menos frequência (dos próprios alunos com necessidades educacionais especiais), além de consulta à legislação e autores referidos ao longo do estudo. A partir daí se chegou a algumas considerações, que para os limites desta pesquisa serão chamadas de conclusões, mas que poderão levantar novas hipóteses que certamente gerarão novos e mais aprofundados estudos. Tais conclusões são apresentadas a seguir.

A revisão teórica levou às seguintes constatações julgadas mais relevantes: o ato de colocar um aluno, antes considerado excluído, na escola regular não elimina sua situação de exclusão; os alunos que não são considerados de algum grupo discriminado não estão incluídos pelo simples fato de estarem matriculados no ensino regular; o sucesso da inclusão não se limita ao suporte legal, mas na consciência de que todos são responsáveis por sua efetivação e concretização e, por fim, que a formação docente, embora não seja o fator mais preponderante, é necessária para o sucesso da proposta inclusiva.

A questão principal deste estudo, como vem ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino médio regular no que se refere ao nível de aceitação da comunidade escolar e às condições da escola na óptica dos alunos e professores suscitou outras indagações aqui chamadas de inquietações, cujas respostas são sintetizadas a partir deste momento.

Com relação à sua presença nas salas de aula comuns os próprios alunos, antes excluídos, acham importante, porque têm a oportunidade de interagirem com outras pessoas e saírem do limbo decorrente do período de não aceitação de suas limitações, do preconceito a que foram submetidos e do estigma gerado pela condição de deficiência. No entanto, reconhecem que somente a socialização não é suficiente. Eles buscam a aprendizagem, que segundo relataram, foi bastante comprometida devido à interferência de barulhos internos,

falta de material, de tempo de alguns professores e, principalmente, da inoperância da sala de recursos. Tal fato gerou opiniões diferentes entre os alunos com necessidades educacionais especiais: uns acreditam que a escola comum é mais desafiadora e outros confessam que a escola especializada é mais proveitosa porque lhes dá total atenção.

De acordo com os participantes, a inclusão não está sendo feita da maneira correta. Na opinião dos alunos, este é um processo confuso e difícil, porque falta aos professores regulares o preparo adequado (não têm conhecimento suficiente em Braille e LIBRAS) e maior interesse e atenção por suas dificuldades, o que corrobora com o depoimento da professora intérprete de que a inclusão depende de um professor especializado para acontecer da forma como foi pensada.

Do ponto de vista dos alunos com NEE, o relacionamento entre eles e os colegas ditos normais pode ser considerado bom. Para eles, estes manifestam interesse na comunicação e são bastante disponíveis, gerando um clima de muita amizade. Quanto aos alunos em situação de surdez, observou-se que estão sempre juntos, embora sejam bastante populares na escola. Certamente os mesmos interesses e dificuldades os motivam a buscar apoio em seus pares.

No quesito aceitação, todos confessaram já ter vivenciado situações de discriminação e preconceito tanto dentro da escola, quanto fora dela, mas reconheceram que depois do impacto inicial toda a comunidade escolar aprendeu a aceitá-los como são. Uns conseguiram superar suas limitações com o apoio da família, da comunidade, dos amigos e dos professores. A aluna em situação de cegueira demorou a aceitar a deficiência e a superar as limitações dela decorrentes, pois tinha esperança de cura. Isso a manteve afastada da escola por vários anos. A opinião negativa das pessoas contribuiu para esse afastamento. Hoje ela fala com muita segurança da importância da persistência para romper as barreiras e seguir em frente.

Observando os dados globais obtidos nesta investigação, verificou-se que com relação às hipóteses, os participantes tiveram opiniões divergentes não permitindo serem totalmente comprovadas ou refutadas.

No que diz respeito à primeira hipótese – a aceitação da comunidade escolar – nesse caso, entre os adultos (professores) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença, foi possível concluir que: a aluna em situação de cegueira acha que os professores aceitam melhor a diferença e o aluno em situação de surdez acredita que os alunos resistam menos à inclusão. A professora intérprete disse que os adultos (a começar dos pais) são mais preconceituosos. Com relação aos demais professores e os outros alunos, a maioria discordou, mas houve entre eles quem

concordasse com esta hipótese. Pelos dados obtidos no estudo qualitativo, a hipótese foi confirmada e no estudo quantitativo foi refutada.

Com relação à segunda hipótese (o professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de aluno), a aluna em situação de cegueira disse que os professores não sabem como lidar com a situação e não estão preparados para as dificuldades advindas da inclusão. A professora intérprete acredita que a escola está preparada para receber esses alunos e a cada dia se prepara mais. A maioria dos professores das turmas investigadas se declarou despreparada, diferindo da opinião da maioria dos alunos que discordaram de tal hipótese. Como se pode observar, também houve divergência nas duas abordagens e com relação aos pontos de vista dos sujeitos entrevistados ou inquiridos. Na qualitativa a aluna confirma a hipótese e a professora discorda. Na abordagem quantitativa, são os professores que a confirmam e os alunos que a refutam.

Quanto à terceira hipótese enunciada nesta investigação – As condições do ambiente escolar não favorecem a verdadeira inclusão e levam o aluno com NEE a se evadir por não ter suas necessidades educativas atendidas – verificou-se que, com relação à infraestrutura, as opiniões foram diferentes: a maioria dos alunos declarou que a escola está preparada, os alunos com NEE e grande parte dos professores admitiram que a escola ainda não está totalmente preparada para a inclusão. Sobre as mudanças necessárias (condições da escola) para a permanência desses alunos, com sucesso, na escola, os resultados apontaram para modificações no aspecto estrutural como a construção de banheiros com adaptações e rampas externas de acesso com pisos táteis de borracha e corrimões tubulares em ferro, além de várias rampas distribuídas ligando as dependências, embora a efetivação da inclusão não se limite somente a esses aspectos, eles foram julgados necessários pelos participantes. Com relação às escolas selecionadas como amostra deste estudo, observou-se que, embora uma escola despreparada favoreça a evasão de qualquer aluno, não houve desistência no caso dos alunos com NEE sob essa alegação, embora a aluna em situação de cegueira tenha confessado que muitas vezes teve a intenção de desistir devido a essa falta de recursos (materiais e pedagógicos).

As leituras realizadas e consultas à legislação (internacional e brasileira citadas nos capítulos 1 e 2) que trata da educação para todos, tanto deram o suporte necessário para a composição do referencial teórico dessa investigação, como proporcionaram o entendimento e reconhecimento das inúmeras dificuldades pelas quais passam o sistema educacional, sobretudo o brasileiro e, em particular o cearense, do qual participam as escolas que compuseram a amostra e que forneceram os dados que comprovaram a existência real de tais

dificuldades. Considerando os resultados aqui revelados e as contribuições dos autores mencionados neste estudo julga-se necessário:

- Que a reestruturação do sistema educacional proposta nos documentos oficiais seja de fato concretizada;
- Que haja colaboração entre os diversos profissionais da escola para que a proposta inclusiva não seja entendida como de responsabilidade tão somente do professor especializado.
- Que os alunos com NEE sejam seres visíveis aos olhos do professor do ensino regular e tratados com o respeito que todo cidadão merece ter.
- Que a formação do professor para a educação inclusiva seja realmente encarada como uma necessidade urgente tanto por parte das secretarias de educação como pelos próprios professores e gestores das escolas regulares.

Por fim, vale lembrar a importância das observações realizadas nas escolas citadas e que permitiram uma análise para além dos discursos obtidos nas entrevistas e questionários. Cabe ainda destacar que, os resultados aqui revelados, embora não mostrem uma situação diferente das já elencadas em outras pesquisas (como as mencionadas neste estudo), serviram como reflexão e comprovação de que essa realidade não se limita a escolas específicas, mas estende-se a todas as escolas brasileiras. Tal comprovação revela a significância do tema aqui tratado. É preciso, sim, respeitar a diversidade, mas com infinito cuidado para que, ao se cumprir o sugerido (ou para alguns, o que é imposto) com relação à educação inclusiva, não se esteja gerando novas formas de exclusão. Não se pode, pois chegar a mais um extremo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L. A. D., *et al.* “Pessoa portadora de deficiência: o enquadramento constitucional dos Fenilcetonúricos”. In: ARAÚJO, L. A. D. e RAGAZZI, J. L. (Coords.). (2006). **A proteção da pessoa portadora de deficiência: um instrumento de cidadania**. Bauru: Faculdade de Direito de Bauru, ITE.

BARDIN, Laurence. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BENAVENTE, Ana. (2008). **A Escola e a Democracia, das palavras aos actos: paradoxos**. Disponível em: http://www.opiniaosocialista.org/downloads/ops_02.pdf Acesso em: 03/06/2011, às 20h01m.

BEYER, Hugo Otto. (2010). **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação.

BRASIL. (2007). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 04/06/2011, às 19h10m.

_____. (2006). Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades da comunicação e sinalização – surdez**. (4.ed.). elaboração Prof^a. Daisy Maria Collet de Araújo Lima *et al.* Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial.

_____. (2004). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os}. 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os}. 1 a 6/94**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

_____. (2002a). Lei n^o 9394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Legislação e Normas da Pós-Graduação Brasileira**. (2.ed., atualizada). Brasília, DF.: CAPES/FUNADESP.

_____. (2002b). **Lei n^o 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html> Acesso em: 09/06/2010, às 21h05m.

_____. (2001a). **Resolução CNE/CEB n^o 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 12/05/2011, às 11h00m.

_____. (2001b). **Plano Nacional de Educação**, Lei n^o 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 22/06/2011, às 8h50m.

_____. (2000). **Lei n^o 10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm Acesso em: 11/05/ 2011, às 7h40m.

_____. **Lei nº. 4024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: 05/05/2010, às 10h00m.

CARVALHO, Rosita Edler. (2011). **Mesa redonda – inclusão escolar:** desafios. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/rosita.pdf> Acesso em: 02/06/2011, às 21h35m.

_____. (2010). **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. (3.ed. atual. ortog.). Porto Alegre: Mediação.

_____. (2009). **Diversidade.** Vídeoaula. Disponível em: www.cursos.caesufjf.net Acesso em: 01/08/2010, às 14h10m.

_____. No prefácio de SOUZA, Olga Solange Herval. (2008). **Itinerários da inclusão escolar.** Porto Alegre: AGE.

_____. (2004). **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2003). **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação.

CÁS, Danilo da. (2008) **Manual teórico-prático para elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Jubela Livros.

CEARÁ. (2004). **Resolução CEC n.º 394/2004.** Fixa as normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://www2.cec.ce.gov.br/Docs/RESOLUÇÃO%20N%20394-2004.doc> Acesso em: 12/05/2011, às 15h00m.

CENSO ESCOLAR. **Demonstrativo de Matrícula – ano 2010.** Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov> Acesso em: 08/05/2011, às 16h25m.

CENSO ESCOLAR. **Demonstrativo de Matrícula 2007 a 2010.** Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/imagens/estatistica> Acesso em: 26/09/2011, às 17h00m.

COSTA, Maria Margarida Dias.(2006). **Desafios da educação inclusiva:** um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por António Teodoro, Lisboa. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16457250200&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10/02/2010, às 17h20m.

DAKAR. (2000). **O marco de ação de Dakar educação para todos:** atingindo nossos compromissos coletivos. Disponível em: http://www.oci.es/quipu/marco_dakar-portugues.pdf Acesso em: 02/06/2011, às 13h25m.

DORZIAT, Ana. (2009). “A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações”. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.15, n.2, p.269-288, Mai-Ago, Marília: ABPEE.

FABRIS, Eli Henn e LOPES, Maura Corcini. (2011). **Quando o “Estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm> Acesso em: 10/10/2011, às 21h10m.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (2006). **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. (6.ed.). Curitiba: Positivo.

FERREIRA, Maria João e CAMPOS, Pedro. (2010). **Dossiês didáticos XI – O inquérito estatístico**: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. Disponível em: <http://alea-estp.ine.pt> Acesso em: 05/09/2010, às 16h30m.

FREITAS, Soraia Napoleão. “A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo”. In: RODRIGUES, David. (Org.) (2006). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. (p.161-182).

FREIXO, Manuel João Vaz. (2009). **Metodologia Científica**. Fundamentos, Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.

GOFFMAN, Erving. (2008). **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. (4.ed.). Rio de Janeiro: LTC.

GUEDES, Betina S. “A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda.” In: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). (2009). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica. (p.33-50).

JOMTIEN. (1990). **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Declaração de Jomtien. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf Acesso em: 15/05/2010, às 11h50m.

JUNKES, Amélia de Oliveira. (2006). **Formação de professores e condições de atuação em educação especial**. Florianópolis: Insular.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (2006). “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.” In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 69. Mai/Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> Acesso em: 02/05/2009, às 10h45m. (p.163-184).

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. (1999). **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG.

LEVY, Gisele C. T. de M e FACION, José Raimundo. “O papel do professor na educação inclusiva”. In: FACION, José Raimundo.(Org.). (2008). (2.ed. rev. e atualizada). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX. (p.139-163).

LIMA, Francisco José de e SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. “Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola”. In: SOUZA, Olga Solange Herval. (Org.). (2008). **Itinerários da inclusão Escolar**. Porto Alegre: AGE. (p.23 – 32).

MACHADO, Edileine Vieira. “Prática interdisciplinar na construção do espaço inclusivo”. In: SOUZA, Olga Solange Herval. (Org.). (2008). **Itinerários da inclusão Escolar**. Porto Alegre: AGE. (p.126 – 137).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (2008a). **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?=50> Acesso em: 23/09/2010, às 15h15m.

_____. “Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). (2008b). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 29-41).

_____. “Caminhos pedagógicos da educação inclusiva”. In: GAIO, Roberta e MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Orgs.). (2007). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. (4.ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (p.77-94).

_____. (2006a). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** (2.ed.). São Paulo: Editora Moderna.

_____. “Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha” In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli e ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.). (2006b). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. (p.15-30).

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. (2009). **Fundamentos de Metodologia Científica**. (6.ed.). São Paulo: Atlas.

MASI, Ivete de. “A inclusão da pessoa com deficiência visual no mundo do trabalho”. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). (2008). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: AGE. (p.100 - 111).

MELO, Sandra Cordeiro de; LIRA, Solange Maria de e FACION, José Raimundo. “Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar”. In: FACION, José Raimundo. (Org.). (2008). (2.ed. rev. e atualizada). **Inclusão escolar e suas implicações**. (p.53-76). Curitiba: IBPEX.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (2006). “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.” In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, Set/Dez. Disponível em: www.scielo.br/pdf?pid=s1413...script Acesso em: 06/06/2009, às 9h10m.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. (2004). **Aprendendo a ensinar Inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html?iframe=true&width=80%25&heigth
Acesso em: 24/02/2012, às 11h05m.

MOURA, Maria Cecília de. “As leis e a realidade”. In: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena e CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). (2008). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo, SP: Santos. (p.189-197).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. (2009). **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação.

ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 22/06/2011, às 18h:00m.

PAN, Mirian Aparecida G. de Sousa. “A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar”. In: FACION, José Raimundo (Org.). (2008). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX. (p.77-138).

PEREIRA, Alexandre. (2006). **Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia** (6.ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). (1999). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez.

PRIETO, Rosângela Gavioli. “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil”. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli e ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.). (2006). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. (p.31-73).

RODRIGUES, David. “Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva”. In: RODRIGUES, David. (Org.). (2006). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. (p.299-318).

ROOS, Ana Paula. “Sobre a (in)governabilidade da diferença”. In: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). (2009). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica. (p.13-31).

RUMMERT, Sônia Maria. (2011). **A educação e as teses de inclusão social**. Disponível em: http://lastro.ufsc.br/?page_id=1633 Acesso em: 28/09/2011, às 17h10m.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (2010). **A questão da educação de surdos**. Disponível em: www.esurdo.ufba.br/arquivos/educa%C3%A7%C3%A3o_de_surdos.doc Acesso em: 07/02/2010, às 12h:00m.

SALAMANCA. (1994). **Conferência Mundial de Educação Especial**. Declaração de Salamanca. Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 02/06/2011, às 13h40m.

SANCHES, Isabel. (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva.” In: **Revista Lusófona de Educação**, nº 5. Disponível em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf> Acesso em: 15/06/2011, às 13h00m (p.127-142).

SANTOS, Lulu. (2011). **Assim caminha a humanidade**. Disponível em <http://letras.terra.com.br/lulu-santos/35065> Acesso em: 09/05/2011, às 11h20m.

SARAIVA. (2011). **VadeMecum**. (11.ed., amplamente atualizada). São Paulo: Saraiva.

SASSAKI, Romeu Kazumi.(2002). **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

SEVERINO, Antônio Joaquim. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. (2.ed.). São Paulo: Cortez.

SILVA, Maria Odete Emydio da. (2011). **Necessidades educativas especiais**: da identificação à intervenção. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2671208/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-DAIDENTIFICACAO-> Acesso em: 15/06/2011, às 14h10m.

SILVA, Jair Militão da. “Práticas educativas em organizações inclusivas: o problema do sujeito”. In: SOUZA, Olga Solange Herval. (Org.). (2008). **Itinerários da inclusão Escolar**. Porto Alegre: AGE. (p.13 – 22).

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. SKLIAR, Carlos. (Org.). (2006a). (5.ed.). Porto Alegre: Mediação.

SKLIAR, Carlos. “A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do ‘outro’ ”. In: RODRIGUES, David. (Org.) (2006b). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. (p.15-34).

SOARES, Gisele Barros. (2005). “Políticas e práticas de inclusão na rede pública de ensino do município de João Pessoa – PB”. In: **Rev. Lusófona de Educação**, nº.6. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502005000200020&script=sci_arttext Acesso em: 31/07/2009, às 11h06m.

SOUZA, Olga Solange Herval. “A (Con)vivência no mundo da sala de aula: percepções e sentimentos de alunos com deficiência visual”. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). (2008). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE. (p.61-76).

SOUZA, Regina Maria de. “Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos”. In: SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria e ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). (2007). **Educação de surdos**. São Paulo: Summus. (p.17-48).

STOER, Stephen R., MAGALHÃES; Antônio M. e RODRIGUES, David. (2004). **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (2008). **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. (1.ed., 17ª. reimpressão). São Paulo: Atlas.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber para excluir.** Proposições, v.12, nº 2-3. Jul-Nov. 2001. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-dossie-veiga-netoa.pdf> Acesso em: 10/10/2011, às 11h09m.

Vídeo **Conhecer e conviver:** o preconceito e a inclusão social. Disponível em: www.videolog.tv/video.php?id=295237 Acesso em: 27/04/2011, às 15h00m.

WARNOCK, Report. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock> Página traduzida. Acesso em: 16/06/2011, às 9h00m.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) colaborador(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação promovido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, intitulada **INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O RESPEITO À DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE EXCLUSÃO** e tem como objetivo Investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas públicas regulares de ensino médio da 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará – 3ª. CREDE no que se refere ao nível de aceitação da comunidade escolar e às condições do ambiente escolar.

Sua participação é voluntária e muito importante para a concretude desse estudo. Não haverá nenhuma penalidade se, a qualquer momento e sem qualquer necessidade de se justificar, resolver desistir de prestar a sua colaboração. Evidenciamos a necessidade de respostas precisas a todas as questões propostas. Fica aqui assegurada a confidencialidade de suas respostas e seu anonimato.

Marta Sheila Muniz Dias

(88)36611544

Parte I – Aspectos pessoais e profissionais

1. Grau acadêmico

a) Bacharel () b) Licenciado () c) Especialista () d) Mestre () e) Doutor ()

2. Indique a sua formação inicial

a) Pedagogia	()	b) Letras	()
c) História	()	d) Educação Física	()
e) Arte	()	f) Matemática	()
g) História	()	h) Física	()
i) Geografia	()	j) Português	()
l) Biologia	()	m) Inglês	()
n) Saneamento ambiental	()	o) Filosofia	()
p) Sociologia	()	q) Português e Inglês	()
r) História e Geografia	()		

- s) Pedagogia com hab. em Língua Portuguesa ()
t) Educação Física e Arte () u) Outra ()

3. Gênero

- a) Masculino () b) Feminino ()

4. Faixa etária

- a) Menos de 30 anos () b) 31 a 40 () c) 41 a 50 () d) mais de 50 ()

5. Tempo de magistério

- a) 1 a 3 anos () b) 4 a 10 () c) 11 a 25 () d) mais 25 ()

6. Na sua formação inicial você teve disciplina(s) que o ajudassem a lidar com as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais?

- a) Sim () b) Não ()

Em caso negativo avance para a questão 9.

7. Se você respondeu indique qual (ais)

- a) Políticas e fundamentos da educação especial ()
b) Tópicos temáticos em educação especial ()
c) Educação, inclusão e cidadania ()
d) Educação especial ()
e) Metodologia diversificada e dinâmica ()
f) Outra _____ ()

8. Como você avalia os conhecimentos recebidos nesta(s) disciplina(s) em relação à sua prática docente.

- a) Muito insuficiente () b) Suficiente () c) Bom () d) Muito bom () e) Ótimo ()

9. Considerando a sua formação continuada, você participou de algum curso que o(a) ajudasse a lidar com as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais?

- a) Sim () b) Não ()

Caso a sua resposta tenha sido Não, avance para a Parte II.

10. Em caso afirmativo indique a carga horária

- a) Menos de 40 horas () b) 40 () c) 80 () d) 120 () e) 180 ()

11. Com relação aos conhecimentos adquiridos nesse(s) curso(s) você considera:

- a) Muito insuficiente () b) Suficiente () c) Bom () d) Muito bom () e) Ótimo ()

Parte II - Aceitação da comunidade escolar

1- Em sua opinião, o que significa, na prática, a igualdade de oportunidades?

2- Para você, o que é inclusão?

3- Você é favorável ou contrário(a) à Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula comuns?

a) Favorável () b) Contrário ()

4- Indique o seu grau de concordância ou discordância nas afirmações a seguir.

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
4.1 - Os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos por isso não enfrentam problemas de relacionamento com os demais colegas da classe regular.	1	2	3	4	5
4.2- Os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência.	1	2	3	4	5
4.3 - Entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença.	1	2	3	4	5
4.4 - Os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE.	1	2	3	4	5
4.5 - O professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender esses alunos.	1	2	3	4	5
4.6 - A maneira como a inclusão vem sendo feita pode contribuir para gerar novas formas de exclusão	1	2	3	4	5
4.7 - Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas, pois nesses ambientes aprendem mais.	1	2	3	4	5
4.8 - A inclusão beneficia tanto os alunos com NEE, quanto os sem deficiência.	1	2	3	4	5
4.9 - Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão	1	2	3	4	5
4.10 - Os alunos ditos normais são desfavoráveis à inclusão	1	2	3	4	5
4.11 - O aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular devido à sua desigualdade de condições em relação ao aluno dito normal	1	2	3	4	5
4.12 - Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas nas quais os alunos	1	2	3	4	5

com NEE incluídos.					
4.13 - A ação pedagógica dos professores fica prejudicada em salas regulares em que alunos com NEE estão incluídos.	1	2	3	4	5
4.14 - A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso, pois não passa de modismo.	1	2	3	4	5
4.15 - Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE comprometem a ação do professor	1	2	3	4	5
4.16 - Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos	1	2	3	4	5
4.17 - A falta de uma formação especializada por parte do professor do ensino regular é fator preponderante para o insucesso dos alunos com NEE	1	2	3	4	5
4.18 - Pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos apropriados.	1	2	3	4	5
4.19 - Os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular.	1	2	3	4	5

5- O relacionamento entre os alunos ditos normais e os alunos com NEE é:

- a) Ótimo ()
- b) Bom ()
- c) Regular ()
- d) Péssimo ()

6- No quadro a seguir você deverá marcar com um x um valor numérico (sendo 1 o fator menos preponderante e 5 o mais preponderante) identificando as dificuldades envolvidas no processo inclusivo.

	1	2	3	4	5
Infraestrutura inadequada da escola					
Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular					
Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa					
Atitude negativa do professor em relação à inclusão					
Inexistência de recursos e materiais					

Parte III - Condições do ambiente escolar

1. Você considera que a sua escola possui infra-estrutura adequada para atender as exigências da inclusão?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Em parte ()

2. Condições que você acha necessárias para fortalecer a inclusão em sua escola. Marque até 3.

- a) Formação de professores ()

- b) Existência de recursos (financeiros, humanos e materiais) ()
- c) Infraestrutura adequada ()
- d) Acessibilidade ()
- e) Maior envolvimento do aluno com NEE nas atividades da escola ()
- f) Cooperação do núcleo gestor ()
- g) Empenho dos professores ()
- h) Acompanhamento pedagógico ()
- i) Melhor interação entre alunos ditos normais e com NEE ()
- j) Conscientização da comunidade (interna e externa) sobre a importância da inclusão ()
- k) Acompanhamento de profissionais especializados ()
- l) Melhora da autoestima dos alunos ()
- m) Outra _____ ()

APÊNDICE 2:QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ÁREA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) colaborador(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado intitulada **INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O RESPEITO À DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE EXCLUSÃO** e tem como objetivo Investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas públicas regulares de ensino médio da 3ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Ceará – 3ª. CREDE no que se refere ao nível de aceitação da comunidade escolar e às condições do ambiente escolar.

Sua participação é voluntária e muito importante para a concretude desse estudo. Não haverá nenhuma penalidade se, a qualquer momento e sem qualquer necessidade de se justificar, resolver desistir de prestar a sua colaboração. Evidenciamos a necessidade de respostas precisas a todas as questões propostas. Fica aqui assegurada a confidencialidade de suas respostas e seu anonimato.

Grata pela sua valiosa contribuição

Marta Sheila Muniz Dias

(88)36611544

1- Parte I – Aspectos pessoais Gênero

a) Masculino ☐ b) Feminino ☐

2- Faixa etária

a) Menos de 20 anos ☐ b) 21 a 30 ☐ c) 31 a 40 ☐ d) mais de 40 ☐

3- Renda Familiar

- a) Menos de 1 salário Mínimo ☐
- b) 1 a 3 salários, ☐
- c) Mais de 3 salários ☐

Parte II - Aceitação da comunidade escolar

1. Você é favorável ou contrário(a) à Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula comuns?

a) Favorável () b) Contrário ()

2. Indique o seu grau de concordância ou discordância nas afirmações a seguir.

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
2.1 - Os alunos com NEE possuem uma imagem positiva de si mesmos, por isso não enfrentam problemas de relacionamento com os demais colegas da classe regular.	1	2	3	4	5
2.2 - Os alunos com NEE experimentam um sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência.	1	2	3	4	5
2.3 - Entre os adultos (membros da comunidade educativa) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos, que apresentam maior tendência à aceitação da diferença.	1	2	3	4	5
2.4 - Os alunos ditos normais têm mais dificuldades de conviverem com os alunos com NEE.	1	2	3	4	5
2.5 - O professor desconhece as políticas inclusivas e sente-se despreparado para atender a esse grupo de alunos.	1	2	3	4	5
2.6 - A maneira como a inclusão vem sendo feita pode contribuir para gerar novas formas de exclusão	1	2	3	4	5
2.7 - Os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas especializadas, pois nesses ambientes aprendem mais.	1	2	3	4	5
2.8 - A inclusão beneficia tanto os alunos com NEE, quanto os sem deficiência.	1	2	3	4	5
2.9 - Os alunos com NEE se sentem bem com a inclusão	1	2	3	4	5
2.10 - Os alunos ditos normais são desfavoráveis à inclusão	1	2	3	4	5
2.11 - O aluno com NEE não deve ser incluído no ensino regular devido à sua desigualdade de condições em relação ao aluno dito normal	1	2	3	4	5
2.12 - Fica difícil para o professor manter a disciplina em turmas que possuem alunos com NEE incluídos.	1	2	3	4	5
2.13 - A ação pedagógica dos professores fica prejudicada em salas regulares nas quais alunos com NEE estão incluídos.	1	2	3	4	5
2.14 - A inclusão de alunos com NEE é mais uma política fadada ao fracasso, pois não passa de modismo.	1	2	3	4	5
2.15 - Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE comprometem a ação do professor	1	2	3	4	5
2.16 - Os diferentes níveis de capacidade dos alunos com NEE prejudicam a aprendizagem dos outros alunos	1	2	3	4	5
2.17 - A falta de uma formação especializada por parte do professor do ensino regular é fator preponderante para o insucesso dos alunos com NEE	1	2	3	4	5
2.18 - Pouco adianta a ajuda do professor de apoio se a escola não tiver os recursos didáticos apropriados.	1	2	3	4	5
2.19 - Os alunos com NEE estão mais sujeitos ao preconceito na escola de ensino regular.	1	2	3	4	5

3. O relacionamento entre os alunos ditos normais e os alunos com NEE é:

- a) Ótimo ()
- b) Bom ()
- c) Regular ()
- d) Péssimo ()

4. No quadro a seguir você deverá indicar um valor numérico (sendo 1 o fator menos importante e 5 o mais importante) identificando as dificuldades envolvidas no processo inclusivo.

Infraestrutura inadequada da escola	
Falta de orientação / apoio ao professor do ensino regular	
Atitudes discriminatórias por parte da comunidade educativa	
Atitude negativa do professor em relação à inclusão	
Inexistência de recursos e materiais	

5. Você já enfrentou algum tipo de preconceito na sua escola?

- a) Sim ()
- b) Não ()

6. Qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?

--

Se você é um (a) aluno(a) com Necessidades Educativas responda a questão seguinte:

7. Como é estar incluído (a) no ensino regular?

--

Parte III - Condições do ambiente escolar

1. Você considera que a sua escola possui infra-estrutura adequada para atender as exigências da inclusão?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Em parte ()

- 2- Você acha que a inclusão em sua escola está sendo feita da maneira correta?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Em parte ()

- 3- Você acredita que os seus professores estão preparados para a inclusão?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Em parte ()

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O RESPEITO À DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE EXCLUSÃO

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

O(a) pesquisador(a), manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pelo(a) mestrando(a) **Marta Sheila Muniz Dias**, aluno(a) do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, e orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Emmanuel Maria Carlos Borrego Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (088) 3661.1544, endereço: **Rua José Capistrano, 410- Piranhas – Acaraú – Ceará – CEP 62580000** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo: Acaraú - Ceará, ____/____/____.

Pesquisador(a) Mestrando(a)a
Marta Sheila M. Dias

Orientador Científico
Professor(a) Doutor(a) Emmanuel Sabino.

APÊNDICE 4: PROTOCOLO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Entrevistada: Aluna com NEE

P - Pesquisadora

A – Aluna

P – Estou fazendo uma pesquisa de Mestrado intitulada INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O RESPEITO À DIVERSIDADE E UMA NOVA FORMA DE EXCLUSÃO e tem como objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas regulares de ensino médio. Gostaria de agradecer sua atenção e colaboração. Já estive algumas vezes aqui na escola e tenho observado que você falta muito. Foi preciso que a diretora agendasse com você no turno da tarde para que pudéssemos ter esta conversa inicial. Gostaria de falar sobre isso?

A – É que eu dependo da minha prima que também estuda aqui. No dia que ela falta eu falto também. Outras vezes é o transporte que falta e eu não tenho como comparecer as aulas. Como é à noite não posso vir de moto com o meu irmão como hoje.

P – Pode falar um pouco sobre você?

A – Eu tenho 25 anos. Não sou cega de nascença. Eu tinha baixa visão até o 1º ano do ensino médio. Depois fui perdendo aos poucos o que eu tinha de visão. Não tirava nada do quadro. Tenho deslocamento de retina. Fiz a primeira cirurgia em 2002. Já fiz transplante, mas não deu certo. Até hoje já foram sete cirurgias, acho que o meu caso não tem jeito. Hoje não penso muito sobre isso, sabe? Sou muito ocupada faço varandas para redes, vendo redes através de consórcios, sou consultora da Natura, sou independente financeiramente.

P – Alguma vez pensou em desistir de estudar?

A – Depois que perdi a visão totalmente eu desisti e passei seis anos sem estudar. Um certo dia um professor cego veio dar aulas na turma da UVA (**refere-se à Universidade Estadual Vale do Acaraú**) e soube de mim. Mandou me chamar, quis saber por que eu não estudava mais, me chamou de preguiçosa e se colocou como exemplo. Perguntou se eu queria voltar a estudar e eu disse que sim. Então ele me encaminhou para o NAPE (**Refere-se ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado**). É uma escola especial. Fica em Jijoca. Lá eu aprendi Braille durante um ano e meio. Frequentava duas vezes por semana. Ia de moto com o meu irmão.

P – E como foi voltar para o ensino regular?

A – No 1º ano (**Ensino Médio**) foi bom, tinha material. No 2º e no 3º está sendo difícil. É muito barulho à noite. Sinto-me desocupada enquanto mera observadora. Não estou vendo resultado na sala comum. Os colegas me tratam bem, me acompanham. Na hora do intervalo estou sempre com alguém. Aprendi o programa DOS Vox, o problema é a falta de material. Fico sem fazer nada na sala comum. A máquina de Braille chegou agora e estou tendo atendimento com o professor especializado.

P – E como acontece a sua avaliação?

A – Faço as provas oralmente. Tem professor que passa o conteúdo para o professor especializado transcrever para o Braille, mas na maioria das vezes eu tenho que ficar cobrando. Estou desinteressada porque eu cobro as avaliações e eles não me dão retorno. Estou me preparando no turno da tarde para participar do SPAECE e ENEM (**Refere-se às avaliações externas**). Em 2009 me preparei para o SPAECE e no dia da prova não participei porque não veio a prova em Braille. Fiquei muito decepcionada.

P – Você sofreu algum tipo de preconceito?

A – No início sofri muito preconceito fora da escola. Na minha própria família me chamavam de apelidos como “ceguinha”. Os vizinhos me chamavam de “ceguinha da Gorete”. Eu me revoltava. Sempre gostei de sair, mas após a minha deficiência muitos se perguntavam: ____ Para que estudar se é cega? Ou ____ Por que não fica em casa? Para você ter uma ideia eu passei no concurso do IBGE (**Refere-se ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a última seleção que houve para recenseadores**) e depois não fui contratada devido à minha deficiência. Acho que foi uma atitude muito preconceituosa. Estou pensando em entrar na justiça.

P – Você acha que a inclusão é boa?

A – Eu era parada. Hoje conheço o mundo. Se não fosse a escola eu era mais cega ainda. Comigo funcionou.

P – Quais as maiores dificuldades em sua opinião?

A – A falta de material prejudicou o meu desenvolvimento. Os professores precisam ter mais tempo. Eu sei que eles têm os outros alunos, mas eu tenho professor que chega e faz de conta que eu não estou na sala. Alguns até sentam perto e fazem revisão, algumas perguntas. Na verdade eles não sabem o que fazer porque não sabem Braille. A sala multifuncional é uma

boa, mas não está funcionando. Vai servir para outros alunos, não é? Estou pelo menos abrindo caminhos.

P – Quais seus planos em relação ao futuro?

A – Penso em fazer faculdade na área de vendas, secretariado ou nutrição.

P – Obrigada pela entrevista.

APÊNDICE 5: Análise das entrevistas - Percepções dos alunos com NEE

Categorias	Aluno em situação de surdez	Aluna em situação de cegueira
Inclusão	P- Eu queria saber a opinião dele, como ele se sente incluído numa sala em que a maioria é ouvinte? TI – Como acontece a inclusão para ele é difícil, confuso. Às vezes ele aprende, às vezes não porque os meninos chamam a sua atenção, ficam batendo na cadeira, aí não dá pra ele entender, mas às vezes ele entende. P – Que meninos que chamam a atenção dele? TI – Os alunos... P – Os que têm surdez ou os ouvintes? TI – Os ouvintes ficam chamando a atenção dele, batem na cadeira. Qualquer som que dá pra ele ouvir perde a atenção. P – Ele tem algum resíduo de audição? TI – Não. Antes ele tinha, mas agora está aos poucos sumindo, sumindo até... Agora tem um pouquinho só. Em um ouvido	P – E qual é a sua opinião a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas salas de aula comuns? A – Eu acho um pouco difícil porque os professores não estão preparados. Se os professores fossem preparados seria mais fácil porque...a gente é uma pessoa normal, não é? P – Claro. A – ...precisa mais de atenção. E os professores não sendo preparados não têm como ter atenção porque eles não sabem... não sabem como lidar com a gente, não é? Mas, se eles fossem preparados.... Eu acho muito interessante...normal igualmente os outros. Precisamos de mais atenção e é mais difícil, não é? P – É mais difícil? A – Com certeza. P – Como é estar incluída numa sala de aula comum... você já esteve numa escola especializada, não é? A – Já.

	(aponta para o esquerdo) no outro nada. P – Ele acha que a escola, esta escola está preparada para receber alunos de grupos excluídos, como alunos com algum tipo de deficiência, negros, índios...? TI – Ele disse que a escola pode atender mental, surdos, negros e incluir todos no ensino regular. O mundo devia ser assim, todo mundo chegar... ter as escolas preparadas para receber esses alunos. Ele disse que era bom. P – Isso quer dizer que ele é a favor da educação para todos? No ensino regular? TI – Ele disse que é. Antes ele não aprendia. Depois que começou na APAE ele desenvolve. Agora que veio para cá desenvolve mais.	P – E como é? Existe diferença? A – Existe. P – E como é estar incluída numa sala comum? A – É que a gente está no meio dos alunos, mas só que o aprendizado é menos porque um aluno fala...os alunos falam muito e a gente não tem como ouvir a explicação direito e numa sala especializada é só a gente e o professor, aí o aprendizado é melhor. P – Em sua opinião quais as maiores dificuldades para a inclusão aqui na sua escola? A – A falta de material e a falta de especialização dos professores.
Relacionamento com os pares	P – A maioria dos alunos da escola se comunica com ele ou apenas um grupo? TI – Tem pessoas na sala que se interessam pela Libras, mas tens uns que mais ou menos se interessa, que gosta de Libras, aí a gente conta os alunos que não sabem, mas querem aprender	Eu queria que você me falasse se tem ou já teve problemas de relacionamento com seus colegas de sala de aula. A – Não. Eu me relaciono bem com eles. Com alguns, né? Porque sempre tem uns que a gente se identifica mais. Outros têm vergonha de falar comigo, como já me disseram: __Eu

	para se comunicar com ele.	não falei contigo por vergonha. Sempre que eu preciso de ajuda eu posso falar com qualquer um que eles me ajudam. P - Mas, essa vergonha que você diz que eles sentem, em que sentido você interpreta? A - Ah! Eu não sei. Acho que eles tinham vergonha mesmo podia eu não responder. P - Da sua reação? A - É. Da minha reação... P - E no mais o seu relacionamento é bom? A - É bom. Eles falam comigo, brincam comigo.
Aprendizagem	P – Quais as dificuldades que ele enfrenta aqui na Escola Júlio França? TI – Ele disse que gosta mais ou menos. Tem vezes que ele desenvolve um pouquinho... é difícil porque... mais ou menos... os alunos o entendem e o ajudam também. Ele ajuda as pessoas e as pessoas o ajudam quando ele não sabe. Conversam ou ensinam sobre os livros. Ele ensina a linguagem aos ouvintes e os ouvintes já entendem e se comunicam com ele.	P – Essa aqui você praticamente já respondeu, mas eu gostaria que você explicasse melhor. Se você estivesse frequentando uma escola especializada, acha que teria um desenvolvimento melhor na sua aprendizagem? A – Com certeza. P – Explique o porquê. A – Porque é só você e o professor. Qualquer explicação você pergunta e ele responde... fica mais fácil. Já na sala de aula os alunos ficam conversando e a gente não entende muito bem.

	P – Ele já estudou em alguma escola especializada? TI – Quando ele estudava na APAE era bom. Agora como ele veio estudar aqui ele acha melhor. Tá desenvolvendo mais. P – Então em relação à aprendizagem ele acha que aprende mais no ensino regular do que na escola especializada? TI – Aqui ele aprende mais, desenvolve mais. Ele quer estudar mais porque aqui aprende mais. Ele gosta de aprender Libras e ele vai ensinar Libras quando terminar.	P – Só? Quer dizer mais alguma coisa? A – Ah! Eu não sei não... é porque... a gente nunca desista, né? Porque eu me considero um exemplo. Eu era uma pessoa totalmente sem brilho... Depois que eu comecei a estudar, conheci novas colegas... graças a Deus eu aprendi muita coisa. Acho que se eu não tivesse estudando eu seria uma menina muito triste, mas hoje já me considero mais alegre. P – Você disse uma vez que seria mais cega ainda, lembra? A – Com certeza porque cego é aquele que não quer ver, não é?
Aceitação da comunidade escolar	P – Você já sentiu algum tipo de preconceito devido à sua condição de surdez, aqui na escola ou fora dela? TI – Disse que já. As pessoas olhavam, riam, conversavam e não sabiam se comunicar. Não respeitavam ele. Não conheciam ele... agora... eles ficavam com vergonha e não respondiam... ele surdo esperava para ver como reagiam e “ficava na dele”. P – Como avalia a aceitação da comunidade escolar	P – Entre os adultos, ou seja, considerando aqui a escola os adultos seriam os membros da comunidade educativa (os professores, os diretores, os funcionários) evidencia-se uma maior resistência à inclusão do que entre os alunos. No caso os alunos apresentam maior tendência à aceitação da diferença. Você concorda com essa afirmação? Diga o porquê. A – Como assim? P – Você entendeu?

	(professores, funcionários) com relação aos alunos com surdez aqui na escola? TI – A pessoa que trabalha na cozinha ajuda ele. As pessoas... os funcionários da escola também ajudam ele... apesar da deficiência ajudam ele. P – Quem na opinião dele tem mais dificuldades para aceitar os alunos com deficiência? Os funcionários e os professores simbolizando os adultos ou os alunos ouvintes, considerados “normais”? TI – Tem pessoas que ajudam mais ou menos. Tem uns alunos que gostam, tem alunos que não ajudam... tem poucos alunos que não gostam dele, a maioria gosta e ajuda ele. São a minoria, mas a maioria ajuda ele.	A – Não. P – Entre os adultos, que seriam os professores, funcionários... A – Hum. P – ...diretores, ele teria uma maior resistência à inclusão do que os alunos que a gente diz “normais”. No caso, os alunos apresentariam uma maior facilidade pra aceitar uma pessoa considerada diferente. Você concorda com isso? Você acha que é assim mesmo ou são os alunos que... ou é o contrário? A – Essa eu não sei responder não. (Risos). Eu acho que... P – Quem em sua opinião aceita melhor uma pessoa com necessidades especiais? Os adultos... A – Os professores é claro. P – ...os funcionários, o núcleo gestor, todos da escola sem os alunos ou você acha que os alunos aceitam melhor? A – Não. Os professores aceitam melhor porque tem mais uma... tem mais educação, assim. Mas, os professores não estão preparados,
--	---	---

		como no meu caso... não estão preparados para lidar comigo. E os alunos não. Os alunos já... no caso deles é só chegarem, falarem comigo, fazer amizade, entendeu? Mas, os professores é porque eles têm que trabalhar comigo, por isso é que eles se sentem mais “esquerdos” comigo. É que eles não sabem como trabalhar. P – Mas, no caso você acha que eles aceitam melhor que os alunos? A – Aceitam. P – A diferença? A – É porque eles não têm mesmo como trabalharem comigo.
Sentimentos que experimentam	P – Como ele se percebe, experimenta algum tipo de fracasso devido à sua condição de surdez? TI – Não, apesar de ser surdo... ele tem um pouquinho de fracasso, mas supera. Tem a ajuda dos professores, tem a ajuda dos amigos, da família, da comunidade... também ajudam ele... ajuda... são pessoas boas que ajudam ele, gostam dele.	P – Você tem algum sentimento de fracasso devido à sua condição de deficiência? A – Sei lá. Já tive, mas hoje eu já estou...como é que se fala? Hoje eu já estou... aceitando, né? Porque o primeiro que você faz é se aceitar como você é. Enquanto você não se aceita, você é um fracasso, mas depois que você se aceita deixa as coisas rolarem. P – Você teve muita dificuldade de aceitar? A – Tive. Muita dificuldade mesmo.

		P – Fale um pouco sobre isso. A – Eu não me aceitava como eu era. Eu tinha esperança de recuperar... aí eu não me aceitava como eu era. As pessoas falavam... aí eu me sentia tão mal... mas hoje... quando falam alguma coisa sobre mim eu digo: deixa pra lá. Essas pessoas não sabem o que estão dizendo não. É sempre assim.
--	--	--

APÊNDICE 6: Percepções da professora

Categorias	Respostas obtidas
Inclusão	Na verdade eu quero saber como é feita a inclusão, se realmente ela está favorecendo os alunos que têm deficiência, no caso aqui da Júlio França, os surdos. Eu queria saber sua opinião a respeito da inclusão escolar desses alunos com necessidades especiais. PI – Boa tarde! Eu tenho prazer em lhe ajudar. A inclusão na Júlio França é feita de maneira correta porque tem uma pessoa que ajuda os surdos no desenvolvimento deles, mas tem escola que não é, que não acontece a inclusão porque não tem uma pessoa especializada para acompanhar o deficiente, pode ser surdo, pode ser mental, mas a inclusão depende de uma pessoa para ajudar ele. Aí eu estou aqui pra isso. P – Você acha que a escola Júlio França está preparada para a inclusão? PI – Eu acho. Eu tenho certeza que ela está preparada e cada dia que se passa ela se prepara mais. Já começaram a construir rampas, adaptar a escola para receber esses alunos: mental, auditivo... todo tipo de deficiência. P – Em sua opinião, quais as maiores dificuldades para a implementação da educação inclusiva? PI – Uma das maiores dificuldades é a aceitação, mas é a aceitação da sociedade, por exemplo, a comunidade... aceitar que o seu filho... ele vai estudar numa escola... aí o outro já não é deficiente. É um ouvinte... aí o pai já bota dificuldade: __ O meu filho vai estudar junto com um deficiente? É porque ele não conhece a realidade de dentro da escola, mas dentro da escola quando acontece a inclusão, aí os filhos já contam pro pai, diz: __ Não, eles são pessoas boas que... aí igualam o aluno e pronto já conscientizam o pai e a família de que é bom estudar junto com eles. Além de estar estudando eles estão aprendendo a ser uma pessoa humana, que eles tem que aprender também que qualquer pessoa pode ter uma deficiência. A gente tem deficiência... é aprender a

	conviver com os deficientes... é... ditos normais, diz que é... nós somos ditos normais, mas aí, não... eu tenho de aceitar a pessoa como ela é. Eu não posso rejeitar uma pessoa porque ela tem uma diferença. Não, eu tenho que aceitá-la como ela é. P – Você já trabalhou numa escola especializada? PI – Trabalhei. Eu comecei a trabalhar na APAE. Eu tenho uma irmã deficiente. Ela é... down. Aí ela foi preparada lá na APAE para poder vir para o ensino regular. Só que como não tem como ela aprender... uma deficiente mental no ensino regular, da prefeitura, assim... agora que apareceu uma escola preparada, né? Ela não veio ainda, mas ela estuda na APAE e eu comecei a trabalhar lá. P – Você acha importante que eles passem primeiro por uma escola especializada pra poder serem incluídos? PI – Importantíssimo porque lá eles vão aprender a se adaptar na escola, aprender a se socializar, se preparar para poder ele vir para o ensino regular. No ensino regular eles vão aprender outras coisas diferentes, como comportamento diferente, eles vão aprender a se comportar. Por exemplo, aqui os surdos já aprenderam como se comportar... vieram de lá com uma bagagem. Eles aprenderam como se comportar. Como as atividades... eles deviam... eles tinham consciência que as atividades daqui eram diferentes do ensino lá da APAE que eles aprenderam. Eles têm que ter uma base pra poder vir pra cá. P – Como é feita a inclusão aqui na escola Júlio França, desde o início? PI – Não, aqui no início é ótima. Professor trata os alunos bem, professor... eles dão aula de acordo... por exemplo, o surdo, eles usam vídeos, filmes porque tem que usar, porque eles trabalham a visão... a percepção do aluno, aí faz reunião e fala como se deve tratar os alunos. Eles conscientizam os alunos como tratar os surdos porque eles são diferentes, mas ninguém deve diferenciá-los. Se os diferenciarmos eles vão se achar diferentes. Tem que igualar eles a mim.
--	--

Aceitação da comunidade escolar	P – Como você avalia a aceitação da comunidade escolar com relação à presença desses alunos no ensino regular? PI – No início é difícil, ela tem que se acostumar com os alunos deficientes. Com a adaptação eles vão aprendendo a gostar deles, começam a ajudá-los. Quando eu falto os outros ajudam, já aprenderam libras para ensiná-los ajudando nas atividades escolares.
Sentimentos que experimentam	P – Como você percebe os alunos com necessidades especiais, com relação aos sentimentos deles em relação à inclusão? Você acha que eles têm uma imagem positiva deles mesmos, experimentam sentimentos de fracasso pela deficiência? PI – Sentimento mesmo eles têm, assim... eles já são muito pra cima, uma pessoa animada, tudo o que eles aprendem eles te passam. Uma atividade nova, aí eles ficam alegres, mas tudo o que não aprendem o Português, aí eles ficam tristes. __ Por que eu não aprendo? Eles me perguntam. __ Porque é difícil, muito difícil. Eu digo. Tem muita palavra pra eles. Eu os conscientizo e eles ficam mais tranquilos, mas às vezes eles ficam meio... dá uma barreira porque o Português é mesmo difícil.