



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP**



**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde PGPDS**

Aparecida de Fátima de Souza Borges

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS

**Brasília – DF
2011**

Aparecida de Fátima de Souza Borges

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DÉFICIT INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG - PDS, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília IP/UNB, como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva, sob orientação da Professora Anelice da Silva Batista.

Brasília – DF

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

Aparecida de Fátima de Souza Borges

INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG - PDS, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília IP/UNB, como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva.

Anelice da Silva Batista

(Professora orientadora)

(Tutor-orientador)

Examinador externo

Brasília, ____ de _____ de 2011

Dedico este estudo a todos os professores que trabalham com a Educação Inclusiva e não desistem nunca, apesar das dificuldades.

Agradeço a Deus, por me proporcionar a oportunidade de conviver com alunos especiais e com eles aprender que todos somos diferentes; a minha família, pela compreensão e apoio infinitos.

Crianças são como borboletas ao vento....
algumas voam rápido algumas voam
pausadamente, mas todas voam do seu
melhor jeito Cada uma é diferente,
cada uma é linda e cada uma é especial.

Alexandre Lemos
Aluno com necessidades especiais/ APAE

RESUMO

Este estudo apresenta o tema da inclusão dos alunos com déficit intelectual (DI) na rede regular de ensino, tendo como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores diante da inclusão desses alunos na rede regular de ensino do estado de Goiás. Além disso, procura-se analisar a evolução da Educação Especial e da Educação Inclusiva, desvelando sua trajetória no Brasil e sua implantação no estado de Goiás; conhecer o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino e identificar os desafios inerentes ao processo de inclusão do aluno com déficit intelectual (DI) em escola municipal de Águas Lindas de Goiás/GO que, sendo uma cidade de fundação recente, não participou do processo de implantação da Educação Inclusiva no estado de Goiás, no final da década de 1990. O estudo apresenta inicialmente, em termos metodológicos, uma pesquisa bibliográfica, com destaque para os pesquisadores que procuram analisar o programa goiano de Educação Inclusiva sob uma óptica local, traçando sua trajetória, contradições e desafios. Em segundo lugar, apresenta-se uma pesquisa empírica, realizada em escola municipal de Águas Lindas de Goiás/GO, com oito professoras do ensino regular, para conhecer como realizam o atendimento educacional ao aluno com déficit intelectual, sua formação, suas angústias e desafios e também suas expectativas. A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de questionários, cujas respostas foram dispostas em categorias, com análise de conteúdo sobre o que disseram as professoras, confrontada com a fundamentação teórica, principalmente na análise dos pesquisadores goianos sobre a Educação Inclusiva no estado. Dessa forma, o estudo proporcionou o aumento do conhecimento sobre o trabalho com esses alunos, que será repassado aos professores, por meio do trabalho como itinerante de recursos na cidade de Águas Lindas de Goiás/GO.

Palavras Chaves: Alunos com Déficit Intelectual; Educação Inclusiva; Formação do Professor

ABSTRACT

This study presents the issue of inclusion of students with intellectual deficit (DI) in the regular education system, aiming at analyzing the challenges faced by teachers of these students' inclusion in regular education in the state of Goiás. In addition, demand to analyze the evolution of Special Education and Included Education, unveiling his career in Brazil and its implantation in Goiás state, to know the teacher's role in the process of inclusion of students with special needs in regular education system and identify the challenges the process of inclusion of students with intellectual deficit (DI) in municipal school in Águas Lindas de Goiás/GO, which, being a city of recent foundation, not involved in the process of implementing the Included Education in the state of Goiás, in the late 1990. The study presented initially in terms of methodology, a literature search, especially for researchers seeking to analyze the state program of Included Education from a local perspective, tracing it's history, contradictions and challenges. Secondly, it presents an empirical research conducted in the municipal school of Águas Lindas de Goiás/GO, with eight regular education teachers, to learn how to perform educational services to students with intellectual impairment, their training, their troubles and challenges and also their expectations. The research was conducted through questionnaires and their responses were arranged in categories, with content analysis on what the teachers said, when confronted with the theoretical foundation, especially in view of the researchers on Included Education of Goiás state. Thus, the study provided increased knowledge about working with these students, which will be passed on to teachers through their work as itinerant resource in the town of Águas Lindas de Goias/GO.

Keywords: Students with Intellectual Deficit, Included Education, Training Teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
1.1 Histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva.....	12
1.1.1 <i>Os primeiros passos</i>	12
1.1.2 <i>O avanço da Educação Inclusiva</i>	16
1.2 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil: ações e legislação.....	18
1.3 A Educação Inclusiva no Estado de Goiás.....	22
1.3.1 <i>Ações governamentais</i>	22
1.3.2 <i>Avaliação dos pesquisadores</i>	25
1.4 O professor e a Educação Inclusiva.....	30
1.4.1 <i>Formação teórica</i>	30
1.4.2 <i>Prática pedagógica</i>	31
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	34
2.1 Fundamentos Teóricos.....	34
2.2 Contexto.....	35
2.3 Participantes.....	36
2.4 Instrumentos e Procedimentos de Construção de Dados.....	38
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	38
3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA.....	40
3.1 Inclusão do Aluno com Déficit Intelectual no Ensino Regular.....	40
3.2 Aspectos Positivos e Negativos da Inclusão dos Alunos com DI no Ensino Regular.....	42
3.3 Papel da Sala de Recursos na Inclusão do Aluno com DI no Ensino Regular.....	43
3.4 As Relações entre Escola e Família do Aluno com DI.....	44
3.5 Formação do Professor da Educação Inclusiva.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXO A: QUESTIONÁRIO MÍNIMO.....	53
ANEXO B: QUESTIONÁRIO COMPLETO.....	55

INTRODUÇÃO

Apresentação

Esse estudo monográfico tem origem na atuação como professora itinerante de recursos do município de Águas Lindas de Goiás/GO, onde são encontradas muitas situações de dificuldade e queixas dos professores com relação aos alunos com diagnóstico ou mesmo com suspeita de déficit intelectual e que estão nas salas do ensino regular. Esses alunos são aqueles que apresentam:

[...] funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (ROSA, 2003, p. 69).

O curso ofereceu excelente oportunidade para buscar conhecimentos nessa área e aprimorar a prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva, proporcionando aos professores melhor atendimento por parte da itinerância. Nem todos os professores que trabalham no ensino regular tiveram formação continuada para trabalhar com alunos especiais. Por isso, o trabalho do itinerante é fundamental para lhe oferecer recursos de conhecimento e também proporcionar confiança diante do trabalho a ser realizado.

A presença do aluno com déficit intelectual no ensino regular constitui-se em um desafio muito grande para os professores, pois eles já lidam com uma clientela muito diversificada em termos de níveis de aprendizagem. Assim, o trabalho do itinerante soma-se aos seus esforços em busca da qualidade na educação.

Justificativa

As funções do professor diante da Educação Inclusiva extrapolam a sua formação inicial, exigindo que busque novos conhecimentos que lhe permita arcar com as responsabilidades de ter em sua sala de aula os alunos com necessidades especiais.

Diante de uma realidade onde a sua formação é insuficiente, faltam recursos materiais e humanos para complementar o seu trabalho, falta informação para a sociedade e para as famílias, os professores se angustiam. Contudo, é possível perceber pela observação cotidiana que o trabalho que desenvolvem traz resultados, ainda que pareçam pequenos. Esses resultados geralmente são fruto da criatividade dos professores. Por isso, é preciso agregar conhecimentos a esse potencial criativo, para apoiar o trabalho.

A implantação da Educação Inclusiva no estado de Goiás, no final dos anos 1990 não promoveu a necessária formação para os professores, como estava previsto no discurso do projeto. Diante dessa situação os profissionais da educação precisam se formar em serviço e proporcionar essa formação é um dos papéis do professor itinerante.

Devido a esse desafio cotidiano é que foi escolhido o tema da inclusão dos alunos com déficit intelectual (DI) no ensino regular. O desenvolvimento do tema permitiu o aumento dos conhecimentos sobre o assunto e principalmente sobre a situação em que foi implantada a Educação Inclusiva no estado de Goiás e todos os desafios inerentes a um programa para o qual as escolas não tiveram opção de participar ou não.

Assim, esses conhecimentos serão repassados aos professores, como contribuição para o seu trabalho e para a sua formação, pois devido à forma como funciona o ensino eles não têm muitas oportunidades de freqüentar cursos de formação como esse, que aprofunda os temas da Educação Inclusiva.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar os desafios enfrentados pelos professores diante da inclusão do aluno com déficit intelectual (DI) na rede regular de ensino do estado de Goiás.

Objetivos Específicos

- a. Analisar a evolução da Educação Especial e da Educação Inclusiva, desvelando sua trajetória no Brasil e sua implantação no estado de Goiás;

- b. Conhecer o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino;
- c. Identificar os desafios inerentes ao processo de inclusão do aluno com déficit intelectual (DI) em escola municipal de Águas Lindas de Goiás/GO.

Problema

Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas inclusivas para incluir os alunos com déficit intelectual (DI) na rede regular de ensino, no estado de Goiás?

Hipóteses

Acredita-se que a maior dificuldade advém do fato de que a implantação da Educação Inclusiva no estado de Goiás não levou em conta que era preciso, em primeiro lugar, sensibilizar a sociedade para a inclusão e formar adequadamente os profissionais que iriam trabalhar com os alunos com necessidades especiais nas escolas.

Essa causa primeira provoca outras dificuldades, que são o não aparelhamento material e humano das escolas para atender bem aos alunos, proporcionando boas condições de trabalho para os professores; a angústia dos profissionais diante de situações para as quais não foram preparados e a falta de oportunidades de formação continuada, em virtude da forma como o ensino se estrutura, com grande número de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, agravada pela grande quantidade de alunos em sala de aula.

Dessa forma, a própria estrutura do programa goiano de Educação Inclusiva, não alicerça o trabalho dos professores, fazendo com que as escolas na verdade integrem os alunos com necessidades especiais, quando o que se preconiza na legislação e na literatura sobre o assunto, é que eles sejam verdadeiramente incluídos no ensino regular.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do conceito de “necessidades especiais” ocorreu historicamente por meio da oposição entre o conceito de “eficiente”, como aquele que é capaz, que sabe fazer, e o conceito de “deficiente”, aquele que é incapaz, que não sabe fazer. Nessa construção, poucas vezes as dificuldades concretas de quem apresentava surdez, déficit intelectual ou visual, dentre outras, foram atendidas, conforme explica Gonçalves (1994).

A forma das pessoas lidarem com o corpo, seus defeitos, belezas e peculiaridades é uma construção histórica, onde a ação do indivíduo na sociedade e na realidade influencia e direciona sua maneira de pensar, agir e sentir. Nesse aspecto, de acordo com Gonçalves (1994), o sentimento de rejeição em relação às pessoas consideradas “diferentes” sempre acompanhou a humanidade, que procurou excluí-los do convívio social, alegando para isso os mais diversos motivos.

Contudo, foi a Revolução Francesa (1789), ao tocar no tema dos direitos fundamentais do homem, que deu visibilidade ao assunto. No século XX, a questão foi retomada com a Revolução Russa de 1917. Hoje, conforme Sawaia (1999), o assunto é debatido em todas as áreas do conhecimento, além do governo, da mídia e da sociedade. Isso não quer dizer que a pessoa considerada “diferente” tenha sido totalmente aceita pela sociedade, mas, sem dúvida, tomou novos rumos. Na verdade, esse é um tema que continua a ser discutido levando-se em conta duas vertentes da vida do ser humano, a exclusão e a inclusão.

1.1 Histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva

1.1.1 Os primeiros passos

Os relatos sobre a exclusão de pessoas com necessidades especiais nos tempos mais antigos, apesar de não serem muitos, dão conta de que na Grécia, principalmente na cidade militarista de Esparta, costumava-se abandonar nas montanhas as crianças que nasciam defeituosas e em Roma elas eram atiradas nos

rios. Assim, além de serem desprezadas essas crianças ainda eram sacrificadas, pois a sua condição era considerada uma punição divina e a morte deveria servir para a expiação dos seus pecados:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém nascidos mal construídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós afogamos; não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (SÊNECA, IV a.C., *apud* MISÉS, 1977, p. 14).

Conforme Misés (1977) nem mesmo o advento do cristianismo trouxe grandes mudanças para essa situação, que continuou pela Idade Média, com o confinamento ou abandono das pessoas consideradas “diferentes”. Somente em meados do século XVI essas pessoas passaram a ser objeto de estudo da Medicina, passando a viver em instituições e continuando separadas do restante da sociedade.

Conforme Mosquera; Stobäus (2004) os primeiros estudos científicos sobre as necessidades especiais abordaram a deficiência mental, no início do século XVIII, na França. Esses estudos foram feitos pelo médico Jean Marc Gaspar Itard (1774-1830), tomando como ponto de partida o caso de um menino considerado selvagem, por ter vivido isolado, a quem chamou de Victor. O garoto tinha doze anos e fora encontrado no sul da França, na floresta de Le Caune.

Itard recebeu essa incumbência devido a sua experiência com a reeducação de pessoas surdas e mudas. O pensamento defendido pelo médico francês era de que o homem só se desenvolve quando em convívio social. Assim, por meio de procedimentos experimentais baseados nas discriminações perceptivas de desenvolvimento dos órgãos sensoriais, começou a desenvolver um trabalho com Victor fundamentado na idéia de que suas deficiências resultavam da falta de convívio social, conforme explicam Mosquera; Stobäus (2004).

Esse direcionamento era contrário às idéias de outro famoso médico francês da época, o psiquiatra Philippe Pinel (1745-1826), que considerava Victor sem qualquer possibilidade de ser educado. Itard considerava que as dificuldades de Victor eram de natureza cultural e Pinel acreditava que fossem de natureza biológica. Assim, Itard procurou fazer com que o garoto estabelecesse elos sociais, conseguindo que ele tivesse certo controle sobre suas ações e lesse algumas palavras, conforme explica Jannuzzi (2004).

A autora lembra que em 1801 Itard publicou esses resultados em um livro (*De L'Éducation d'un Homme Sauvage*), considerado o primeiro manual de educação para pessoas retardadas, dando início a uma nova disciplina, a Educação Especial. O trabalho de Itard, ao levar em conta os fatores ambientais e a história pessoal, conduziu ao problema do diagnóstico e do tratamento, buscando as causas pelas quais uma pessoa apresentava necessidades especiais.

Em conformidade com Jannuzzi (2004) a pedagogia de Itard considerava os repertórios comportamentais e sua produção como uma questão de funções do organismo, sendo, portanto, suscetíveis ao treino sensorial. Em seu trabalho com Victor foi vencido por Pinel. O garoto foi considerado como irrecuperável e adotado por Madame Guérin, que auxiliava Itard desde o início dos seus trabalhos. Para isso, Pinel contou com a ajuda de um discípulo de Itard, Onésime Edouar Seguin (1812-1880).

Coube a Seguin a organização de um verdadeiro sistema educativo para crianças com necessidades especiais, estendendo-se, inclusive, da França para os Estados Unidos. Para isso, trabalhou por dez anos com crianças retiradas de manicômios, em uma escola situada em Paris. Em 1846 publicou suas experiências em livro, procurando demonstrar que as crianças estavam aprendendo, de acordo com Melo (2003).

Outros pesquisadores que também contribuíram para a evolução da Educação Especial foram, de acordo com Melo (2003), Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840), discípulo de Pinel, que diferenciou a loucura da idiotia, atribuindo a esta última numerosas causas; Jacques-Étienne Belhomme (1800-1880), discípulo de Esquirol, que diferenciou idiotia de imbecilidade, atribuindo-lhe uma tipologia e possibilidades de educação; Johann L Guggenbull (1816-1863), médico suíço, criador da escola de Abendberg, em Berna, que se tornou modelo de educação especial, procurando oferecer independência e maior ajustamento social às pessoas com necessidades especiais.

Nessa escola o atendimento médico, voltado para ganhos nutricionais, era alidado ao desenvolvimento de um programa educacional, visando desenvolver a sensibilidade, a motricidade, a memória e a fala. Segundo Jannuzzi (2004), no afã de divulgar seu trabalho Guggenbull terminou por relegar a escola ao abandono. Outra importante contribuição à Educação Especial foi oferecida por Augusto Frederico Froebel (1782-1852) que, ao analisar o trabalho da escola de Johann

Heinrich Pestalozzi (1746-1827), propôs que a organização escolar proporcionasse às crianças o manuseio de alguns materiais. Esse princípio, de oferecimento de jogos pedagógicos para a criança foi estendido à Educação Especial, representando uma verdadeira revolução, conforme assegura Pessotti (1984).

Contudo, Páez (2003, p. 16) afirma que o surgimento das especiais, apesar de permitir a incorporação ao sistema educativo daquelas crianças às quais tinham sido negadas oportunidades escolares, “limitou cada vez mais a possibilidade de que algumas crianças com problemas mais significativos que a maioria frequentasse escolas comuns”.

As crianças com necessidades especiais passaram a ser facilmente identificadas e mantidas longe das outras crianças. Entretanto, Marques (1997) lembra que as escolas especiais foram os primeiros espaços efetivos de socialização para as crianças com necessidades especiais, representando uma oportunidade única de escolarização. Ainda assim, chegou um momento que se tornou necessário ampliar os horizontes dessas crianças:

Se há trinta anos tínhamos como desafio montar escolas especializadas que pudessem atender às crianças portadoras de dificuldades especiais e que não podiam ser trabalhadas em suas particularidades no sistema educacional regular, hoje o desafio é “desinstitucionalizar” essa criança e trazê-la para o convívio com outras na escola regular (BASTOS, 2003, p. 11).

Como bem afirma a autora as propostas de inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino regular são recentes, remontando aos anos 1980, começando, entretanto, pela integração desses alunos. De acordo com Nogueira (2004) a integração total ou parcial implica em que os alunos com necessidades especiais entrem no sistema educacional regular e transitem por ele sem que a escola assuma a responsabilidade de se adaptar às suas peculiaridades.

A inclusão, por outro lado, conforme o autor, pressupõe o envolvimento da escola na solução das dificuldades dos alunos com necessidades especiais, a partir do reconhecimento de suas diferenças, caminhando no sentido de se adaptar, em todos os sentidos, para lhes oferecer um atendimento adequado. Nesse aspecto, a escola seria inclusiva não só para os alunos com necessidades especiais, mas para alunos com qualquer tipo de diferença.

1.1.2 O avanço da Educação Inclusiva

Conforme Sasaki (1997), entre 1981 e 1983, dois documentos definiram a expressão “equiparação de oportunidades”, atribuindo-lhe o significado de processo por meio do qual os sistemas gerais da sociedade devem ser acessíveis para todos. Esses documentos tiveram a chancela da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo a Declaração de Princípios (1981) e o texto do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983).

Seguindo esse ideário, a inclusão acontece nos anos 1990 como uma real possibilidade de avanço em relação à integração, por meio de maior implicação do sistema comum de ensino:

Em vez que focalizar a deficiência da pessoa enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar no aluno a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar, por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 12).

Quando a Declaração de Salamanca foi elaborada, em 1994, alguns países do mundo já praticavam princípios de Educação Inclusiva. Conforme Mrech (2003), ainda na década de 1950 os países escandinavos elaboraram um plano de inclusão de crianças com necessidades especiais, tendo como elemento facilitador o fato do mesmo professor acompanhar a criança em todas as séries do Ensino Fundamental. Da mesma forma que promoveram a inclusão no ensino regular os países escandinavos também criaram classes especiais no sistema público de educação.

Contudo, a Itália recebe o mérito de ter elaborado a primeira legislação sobre inclusão e a colocá-la em prática de forma efetiva em seu sistema educacional, entre 1971 e 1975. A maioria das escolas especiais foram fechadas e os alunos com necessidades especiais foram transferidos para as escolas regulares mais próximas de suas residências. O mesmo ocorreu nos hospitais psiquiátricos, com os pacientes sendo transferidos para serviços que funcionavam nas comunidades, conforme explica Mitler (2003).

Esse movimento inclusivo teve por base a chamada Psiquiatria Democrática, inspirado pelo professor Franco Basaglia (1924-1980), de Trieste. Foram tomadas

medidas inclusivas, como transporte grátis, adaptação física das escolas, limitação do número de alunos em sala de aula, professor de apoio na sala regular e criação de equipes externas de apoio, com psicólogos, fonoaudiólogos e especialistas em educação. Mitler (2003) explica que esses avanços tiveram motivação ideológica e provocaram controvérsias, mas os governantes mantiveram as medidas tomadas, comprometendo-se efetivamente com a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

Países como Espanha e Estados Unidos também promoveram mudanças em seus sistemas de ensino, em direção à inclusão. Até o início do século XIX a maioria das crianças norte-americanas com necessidades especiais não era considerada digna de ter acesso à educação formal, conforme relatam Stainback; Stainback (1999).

Mesmo com o desenvolvimento de programas de integração as escolas norte-americanas segregaram, até o final da primeira metade do século XX, as crianças com necessidades especiais negras, indígenas, destinando também as crianças cegas, surdas e com deficiência física às instituições residenciais e escolas especiais. Foram as pressões das famílias que promoveram mudanças no âmbito legislativo, conforme Stainback; Stainback (1999). Na verdade:

[...] uma das lições trazidas da década passada é a de que os países em desenvolvimento têm muito a ensinar aos países ricos sobre inclusão. Já foi feita referência a Uganda, onde está sendo implementado um plano radical para oferecer educação primária gratuita para quatro crianças em cada família e que dá prioridade à criança portadora de deficiência no programa. Similarmente países como Gana, Vietnã e a República Popular do Laos, assim como Índia e China, estão na rota de desenvolver escolas mais inclusivas (MITLER, 2003, p. 56).

Dessa forma, os países que adotaram dispositivos legais privilegiando o processo de inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino regular tornaram-se importantes modelos para outras nações, fazendo com que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) promovesse definitivamente a implementação do paradigma inclusivista, propondo uma educação na e para a diversidade.

1.2 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil: Ações e Legislação

A Educação Especial foi introduzida no Brasil no século XIX, quando alguns brasileiros, observando o modelo norte-americano e europeu, acharam por bem adaptá-lo às condições locais. Essas primeiras experiências não faziam parte das políticas públicas de educação, constituindo-se em iniciativas particulares promovidas principalmente pelas famílias das pessoas com necessidades especiais, em conformidade com Mantoan (1998).

Mazzota (1996) divide a evolução da Educação Especial no Brasil nas seguintes fases:

A) 1854 a 1956, período marcado por iniciativas de caráter particular, resultantes dos esforços empreendidos pelas famílias das pessoas com necessidades especiais; foi enfatizado o atendimento clínico especializado, com escolarização em instituições como a do Instituto dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Essa instituição serviu de modelo para várias outras, mantendo o caráter segregacionista do atendimento e uma segmentação das deficiências, tornando a educação das pessoas especiais um mundo isolado da realidade;

B) 1957 a 1993, fase caracterizada por iniciativas de caráter oficial, com proposições de abrangência nacional; o poder público iniciou o atendimento às pessoas especiais mediante campanhas específicas para cada deficiência, o que manteve a segmentação.

Somente em 1972 foi estruturada uma proposta de Educação Especial no Brasil, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), contando com a participação do especialista estrangeiro James Gallagher. Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), depois transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Essa foi uma fase dominada por movimentos particulares e beneficentes, com longo alcance político, alguns dos quais se mantêm em ação ainda hoje, defendendo e garantindo seus interesses. Muito foi construído nessa fase, mas a maior parte das ações desenvolvidas, seja pelo poder público, instituições ou famílias, sempre tiveram um caráter discriminatório e protecionista. Somente a partir dos anos 1980 as próprias pessoas com necessidades especiais começaram a se organizar

buscando serem ouvidas e terem suas necessidades consideradas e atendidas em todos os aspectos da vida cotidiana, inclusive no aspecto educacional;

C) 1993 aos dias atuais, com ênfase na Educação Inclusiva; apesar dos avanços que ocorreram por conta de encontros internacionais e nacionais para discutir o assunto, a educação especial no Brasil ainda sofre de uma clareza nas interpretações epistemológicas, pedagógicas e legais.

Ainda é confundida com assistencialismo e a pessoa com necessidades especiais sofre discriminação e é vítima de preconceito na escola e no mercado de trabalho. Mudar essa situação demanda modificação de mentalidade, a qual por ser um processo cultural, só ocorre com o passar do tempo, completa Mazzota (1996).

Em conformidade com Mantoan (2002), foi a partir da década de 1950 que a educação da pessoa com necessidades especiais passou a fazer parte das políticas públicas no Brasil. O primeiro enfoque foi eminentemente assistencial, evoluindo depois para a priorização dos aspectos médicos e psicológicos. Chegou em seguida às instituições de educação escolar para, finalmente, integrar a Educação Especial no sistema geral de ensino. O passo seguinte foi promover a inclusão efetiva desses alunos ao sistema regular de ensino.

A Lei 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecia em seu artigo 88, que os chamados “alunos excepcionais” tinham direito à educação e que deveriam se enquadrar no sistema geral de ensino, como forma de inserção plena na sociedade:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

O texto do art. 89 demonstrava uma postura de dubiedade, a partir do momento em que deixava aberta uma possibilidade para que esse aluno fosse atendido de forma segregada, caso não atendesse aos requisitos da educação comum, explica Mantoan (2002).

Durante o regime militar (1964-1980) algumas medidas alcançaram as pessoas com necessidades especiais. A primeira foi a criação do Salário-Educação (Lei 4440/64), que teve verbas destinadas às instituições que se dedicavam à

Educação Especial. No mesmo ano foi instituída a Semana Nacional da Criança Excepcional (Decreto 54199/64), a ser comemorada em todo o país de 21 a 28 de agosto. Esse aspecto comemorativo e não reflexivo foi alvo de muitas críticas, conforme Nogueira (2004).

A Constituição de 1967, em seu artigo 175, § 4º, remete a questão da “educação dos excepcionais” para uma lei especial a ser discutida e implementada. Em 1968 o Brasil adotou as recomendações da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, realizada em Paris, em 1960, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), confirmando “a intenção de respeitar as características de cada pessoa, particularmente nos processos de ensino e aprendizagem”, conforme Nogueira (2004, p. 22)

A Lei 5692/71 dedicou apenas o Art. 9 do Cap. I à Educação Especial, fazendo uma enorme confusão ao eleger o que seria clientela para essa modalidade educacional. Além de considerar os surdos como deficientes físicos e não sensoriais, ainda considerou que os alunos que estavam defasados em relação à idade/série também teriam que ser atendidos pela Educação Especial. Além disso, não diferenciou as condutas típicas das síndromes neurológicas. Tais equívocos geraram inúmeros prejuízos para a sociedade, de acordo com Nogueira (2004).

Em 1972, conforme explica Mantoan (2002), houve um confronto de legislação. O Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer de 10/08/1972, entendendo que o atendimento à pessoa com necessidades especiais constituía uma linha de escolarização, mas outras portarias ministeriais que envolviam assistência e previdência social entendiam que o atendimento deveria ser terapêutico e de prestação de serviços, não envolvendo a escolarização.

Essa dificuldade de distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar ainda permeia a legislação brasileira, dificultando a inserção dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares, inclusivas e abertas às diferenças. Mesmo a nomenclatura ainda sofre de imprecisões e imperfeições. Em 1986, a Portaria CENESP/MEC nº 69 mudou a expressão “alunos excepcionais” para “alunos com necessidades educacionais especiais” e hoje ainda usa a palavra “portadores”, conforme explica Nogueira (2004).

De acordo com Vivarta (2003, p. 24), a palavra “portador” deve ser evitada, pois remete a alguns equívocos. Em primeiro lugar não se pode considerar a

deficiência como um fardo que se carrega nas costas, seja da própria pessoa ou de sua família; ela faz parte da pessoa, assim como a cor dos olhos ou do cabelo e o uso dessa palavra não cria uma divisão de responsabilidades, remetendo o problema da deficiência apenas para a pessoa que a tem e sua família.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), de acordo com Carvalho (1997, *apud* NOGUEIRA, 2004) houve avanços, visto que o texto legal apresenta aspectos inovadores em relação à educação escolar de alunos com necessidades especiais. Foi dedicado todo um capítulo (Cap. V) à Educação Especial, reafirmando o direito das pessoas com necessidades especiais à educação pública e gratuita.

O Plano Nacional de Educação e a Declaração da Guatemala, aprovados em 2001, também garantiram espaço de inclusão para as pessoas com necessidades especiais em escolas regulares, mas os documentos que mais se aproximam da realidade escolar são os pareceres que interpretam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que são o Parecer 17/2001 e 4/2002, além da Resolução 2/2001:

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os [...] dispositivos legais e políticofilosóficos (BRASIL, 2001).

Apesar dos claros avanços a lei ainda deixa margem a muitas discussões, devido ao fato da educação das pessoas com necessidades especiais ter sido colocada em capítulo à parte, correndo o risco de ser excluída das discussões sobre a Educação em geral e pelo fato de não ter abordado a questão do atendimento às pessoas com necessidades especiais que chegam ao Ensino Superior, comenta Nogueira (2004).

Nota-se, efetivamente, na legislação, uma maior preocupação com a criança especial. O adolescente e o adulto não recebem a mesma atenção, comenta Nogueira (2004). É como se a criança tivesse recebido todo um atendimento para sobreviver, mas uma vez sobrevivendo, não fosse capaz de enfrentar as demais fases da vida, ser produtiva. Ainda há muito a ser feito para melhorar a legislação brasileira, tanto no aspecto conceitual das necessidades especiais, quanto no que se refere a uma educação realmente inclusiva.

1.3 A Educação Inclusiva no Estado de Goiás

1.3.1 Ações governamentais

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - PEEDI (GOIÁS, 1999) é um relato elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás para o Banco Mundial, sob supervisão da Superintendência de Ensino Especial e consultoria do Professor Romeu Kazumi Sasaki.

O documento, fundamentado na legislação nacional, propõe que se busque uma educação para todos, onde os alunos com necessidades especiais possam alcançar melhores resultados, por meio da criação de escolas mais eficazes, que contemplem a diversidade humana e considerem as diferenças individuais. Para atingir esses objetivos propõe cinco ações básicas:

- a. Implantação de escolas inclusivas;
- b. Implementação de unidades de referência;
- c. Implantação do atendimento educacional hospitalar;
- d. Implementação de metodologias e recursos especiais;
- e. Desenvolvimento de interfaces e parcerias.

O conceito a permear essas ações era o de “equiparação de oportunidades”, anteriormente mencionado, desenvolvido no início da década de 1980, nos documentos da Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, os Direitos Humanos, uma educação de qualidade e o bom sentido social foram os argumentos para a implantação da Educação Inclusiva no estado de Goiás, no final da década de 1990 (GOIÁS, 1999). Segundo o documento, a adesão das escolas ao programa foi livre e espontânea.

Ainda assim, Sasaki, consultor do projeto, coloca a barreira atitudinal como uma das mais difíceis de serem vencidas:

Aberta e espalmada [logomarca do projeto], a mão sinaliza alguém que dá boas vindas e acolhida a todos os alunos de quem ensina-os, partilha com eles, e aprende deles a ser, conviver e conhecê-los, transformando cada complexa tessitura que envolve o ser humano em valiosas oportunidades de experiência de aprendizagem pessoal e coletiva (SASSAKI, 1999, *apud* GOIÁS, 1999, p. 66).

As palavras do consultor levam à reflexão sobre o papel do professor diante da Educação Inclusiva, discutido logo a seguir. Entretanto, adianta-se que diante da falta de formação e de vivências da inclusão, dificilmente um programa que se iniciava tinha as mãos abertas dos professores para receber sem nenhum tipo de medo ou preconceito os alunos com necessidades especiais no estado de Goiás. Nóvoa (2000) explica que, não tendo controle sobre a prática pedagógica que dele se exige, é natural que o professor se sinta inseguro e que tenha medo diante dessa nova situação.

No final dos anos 1990, somente 77 dos 242 municípios goianos ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais (cerca 9.000 alunos em um universo estimado de 100.000 pessoas com necessidades especiais no estado). Assim, tomando como fundamentação teórica os documentos internacionais e nacionais sobre a Educação Inclusiva, o estado de Goiás elaborou um programa de atendimento gradativo a essas pessoas (GOIÁS, 1999).

Dessa forma, o estado de Goiás definiu a inclusão como sendo “o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana” (GOIÁS, 1999, p. 71). As escolas somente seriam chamadas inclusivas quando conseguissem atender o aluno com necessidades especiais em seis áreas de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática. Para se alcançar esse patamar foram definidas as Diretrizes para o funcionamento do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva:

- a. Desenvolver escolas abertas à diversidade humana e não para receber apenas as pessoas com deficiência nas salas de aula comuns;
- b. Adotar o conceito mais amplo de “necessidades educacionais especiais”, decorrente do conceito de diversidade humana;
- c. Capacitar os agentes multiplicadores (mediadores) que, por sua vez, capacitariam as demais pessoas;
- d. Adotar o processo gradativo, começando pelas escolas que espontaneamente desejassem tornar-se inclusivas;
- e. Implantar nas escolas os seis tipos de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional e programática);
- f. Dotar os multiplicadores com instrumentos e materiais de capacitação;

- g. Dotar os professores e pais com recursos que facilitem sua atuação junto a alunos e filhos;
- h. Montar uma rede de apoio em todo o estado para assessorar, acompanhar, ajudar, ensinar e incentivar as escolas inclusivas.

O Projeto foi idealizado para ser implantado em quatro anos. Assim, no ano de 1999 foi feita a sensibilização, com realização de cursos para 80 professores e diretores de escola; reestruturação física de escolas; realização de seminários, reuniões e ciclos de estudos; opção pela implantação gradativa e elaboração de critérios para escolher as escolas que iniciariam o processo inclusivo (GOIÁS, 1999).

Nessa fase as escolas especiais foram transformadas em Unidades de Referência, com a seguinte estrutura:

- a. **Setor de Reabilitação Não-hospitalar**, com a finalidade de oferecer atendimento a crianças, jovens e adultos que necessitem de reabilitação não-hospitalar;
- b. **Setor de Apoio Pedagógico**, para dar atendimento e/ou prestar serviços aos professores e/ou alunos das escolas inclusivas, oferecendo-lhes materiais didáticos e pedagógicos, recursos tecnológicos e instrucionais;
- c. **Setor de Ensino Especial**, destinado aos atendimentos pedagógicos, atividades da vida diária e socialização de alunos cujo grau de comprometimento não lhes possibilita, de imediato, estarem na rede regular de ensino (GOIÁS, 1999, p. 77).

No ano 2000 o Projeto foi operacionalizado, com lançamento oficial, com implantação em 17 escolas de Goiânia e 38 escolas do interior. Dos 320 professores atingidos pela Educação Inclusiva na capital, apenas 125 tinham alguma especialização. Foram implantadas classes hospitalares e estruturados os Setores de Apoio, com psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogo, assistente social, intérprete e instrutor de Língua brasileira de sinais (Libras). Foram criados cursos de capacitação continuada e criados laboratórios itinerantes, para troca de experiências (GOIÁS, 1999).

Em 2001 o Projeto foi expandido para 315 escolas (capital e interior), com mais cursos de capacitação continuada e mais laboratórios. No ano de 2002 foram feitas parcerias com 150 prefeituras municipais, com realização de seminários e incremento de todas as ações pedagógicas iniciadas nos três primeiros anos de implantação do Projeto. A avaliação foi feita internamente, mas também por profissionais externos, como os pesquisadores, que discorreram sobre o Projeto em diversos tipos de pesquisas de campo e trabalhos teóricos (GOIÁS, 1999).

1.3.2 Avaliação dos pesquisadores

Foram escolhidos quatro trabalhos que avaliam o projeto goiano de Educação Inclusiva. O critério de escolha foi o de terem sido trabalhos apresentados após os primeiros quatro anos de implantação do projeto. São duas dissertações de mestrado e duas apresentações de doutoras em educação, em congressos nacionais.

O primeiro trabalho é de 2004, uma dissertação de mestrado, apresentada por Lydia Godoy Milano, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), abordando a implantação do projeto de educação inclusiva do governo do estado de Goiás em uma escola do município de Goiânia, considerada Unidade de Referência.

Conforme Godoy (2004), até 1998 o estado de Goiás fundamentava na política nacional de educação especial, promovendo a integração dos alunos nas escolas regulares, por meio da criação de classes especiais nessas escolas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que forneceu suporte teórico para mudanças nessa situação. A partir de 1998 o governo de Goiás resstrutorou o nível de coordenação central do Ensino Especial (SUEE) e este iniciou a transformação das escolas para receberem os alunos com necessidades especiais, agora em processo de inclusão.

Para efetivar esse processo a Superintendência de Ensino Especial (SUEE) extinguiu as Salas de Recursos; promoveu o “retorno das crianças das classes especiais para as classes comuns; e indicou os jovens e adultos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem para as salas alternativas da rede regular de ensino”, conforme explica Godoy (2004, p. 57).

A primeira crítica da autora refere-se à estrutura física da escola pesquisada, em mau estado de conservação, que, segundo o PEEDI deveria oferecer acessibilidade aos alunos com necessidades especiais, mas estava minimamente adaptada em 2003, cinco anos após a implantação do projeto de Educação Inclusiva e de ter sido transformada em Unidade de Referência. Destaca-se o fato dos alunos da “sala especial” terem intervalo em horário diferenciado do restante da escola, segundo a professora regente “por sua própria opção”, o que deixou a pesquisadora um tanto perplexa (GODOY, 2004).

Em sua pesquisa a autora verifica que a escola não dispõe de material pedagógico para os alunos com necessidades especiais e que as poucas rampas

existentes não foram feitas com verbas destinadas à Educação Inclusiva, mas fizeram parte de uma reforma geral da escola. Na verdade, as verbas que antes eram destinadas à Educação Especial não foram redirecionadas para a implantação do processo inclusivo nas escolas regulares.

Ao contrário do que pregava o PEEDI a escola não aderiu espontaneamente ao projeto. Foi simplesmente escolhida pela SUEE para ser Unidade de Referência, como todas as escolas que tinham salas de ensino especial, mas seus professores não receberam a formação adequada e tiveram que aprender a lidar com os alunos especiais na prática cotidiana. Conforme Godoy (2004) a Sala Especial foi simplesmente remanejada para a ala de ensino regular e os alunos menos comprometidos foram transferidos para salas com ensino regular. O resultado foi a resistência de muitos professores ao processo de inclusão.

Não houve redução no número de alunos em sala de aula, como preconizava o PEEDI, tendo as professoras de primeira e segunda série do Ensino Fundamental cerca de 40 alunos (incluindo os alunos com necessidades especiais) sob sua responsabilidade. Godoy (2004) observou que nem todos os alunos tinham diagnóstico formal e os professores não conseguiam lidar bem com vários deles. A orientação do Ministério da Educação era de que houvesse:

[...] 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, 2001, p. 12, grifo nosso).

Se em 2001 o Ministério da Educação ainda usava a palavra integração em seus documentos, justifica-se que a escola, que deveria ser inclusiva na teoria, promovesse uma prática integradora, e não inclusiva, visto que não contava com recursos e professores capacitados para tal realização. Godoy (2004) encontrou professores desesperados, por não conseguirem fazer na prática aquilo que estava previsto na lei, ainda que tivessem se passado cinco anos do início do PEEDI e oficialmente ele estive implantado em toda a rede pública de ensino do estado de Goiás.

Essa mesma problemática foi encontrada por Souza Almeida (2006) quando assumiu a regência de uma Sala Especial com dez alunos e as mais variadas necessidades especiais, com diversos níveis de comprometimento. A autora afirma,

então, que o sistema educacional exige do professor de alunos com necessidades especiais muito mais do que aquilo que ele pode oferecer sem ter formação adequada. Para ela a implantação de um projeto de Educação Inclusiva, como o PEEDI, exige amplo comprometimento de todos os setores da sociedade, o que na prática não acontece.

O estudo de Souza Almeida (2006) foi desenvolvido em uma Unidade de Referência, que trabalhava com classes especiais desde 1993, mas não atualizou seus documentos (como Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno) para contemplar as determinações do PEEDI, sob a alegação de não conseguia reunir os professores. Sem tempo e disposição para refletir a escola se desmobilizava diante da Educação Inclusiva.

Assim como ocorreu com Milano (2004), também Souza Almeida (2006) detectou o despreparo e o medo dos professores diante da Educação Inclusiva, principalmente devido a sua falta de formação teórica, que pudesse fundamentar a prática pedagógica. Assim, a pesquisa se converteu em promessa de oportunidade de aprender mais para os professores da escola, que relataram o medo da comunidade escolar diante da inclusão. Também os professores, para continuarem a manter o controle sobre suas salas de aula, resistiam diante da proposta inclusiva.

Ainda que a direção ressaltasse ter total apoio da SUEE, por meio de uma equipe multiprofissional, a escola demonstrava insegurança diante da inclusão e ainda nem conseguia denominar os alunos com necessidades especiais, atribuindo-lhes o título de “inclusos”, expressando resquícios de discriminação e segregação desses alunos. Um dado que evidencia esses comportamentos é a questão do diagnóstico, pois só poderiam participar da Educação Inclusiva os alunos que apresentassem laudos de equipe multiprofissional. Isso excluía da escola todas as pessoas com necessidades especiais que não tivessem acesso a esse serviço, contrariando o lema da “educação para todos”.

Verificou-se a supervalorização dos aspectos cognitivos diante dos aspectos motores e sociais, confundindo crescimento e aprendizagem. Além disso, Souza Almeida (2006) verificou um embate entre professores e pais, com os primeiros atribuindo aos segundos os possíveis fracassos dos alunos na Educação Inclusiva e esquivando-se de promover a sua formação continuada, por não julgá-la necessária para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Valorizavam a prática,

adotando um discurso de que tinham vocação para o trabalho, mas não a teoria que poderia fundamentá-la.

Assim como foi observado por Milano (2004) em uma Unidade de Referência, também Souza Almeida (2006) constatou que as salas tinham um número muito grande de alunos (entre 35 e 40), nem sempre contando com professores de apoio. Diante da falta de formação e de uma verdadeira convivência profissional no ambiente escolar os professores atribuíam suas dificuldades ao descaso governamental.

Barros de Almeida (2006) analisou algumas questões relacionadas à Educação Inclusiva ao nível da ação governamental, destacando a contradição entre o discurso do PEEDI e as ações da SUEE para a implantação da Educação Inclusiva no estado de Goiás. A primeira questão apontada pela autora era a vinculação da SUEE à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, no sentido de obter financiamento para os seus projetos, fazendo com que defende a integração total ou parcial dos alunos e não uma escola aberta às diferenças.

A SUEE era desvinculada das superintendências de todas as modalidades de ensino da Secretaria de Educação (SE). Para Barros de Almeida (2006) isso inviabilizaria uma fusão do ensino especial com o ensino regular, como exige a Educação Inclusiva. A autora explica que, historicamente, os dois níveis do ensino no estado de Goiás sempre foram paralelos, mas não convergentes. Dessa forma, a falta de unificação prejudicou o processo estadual de Educação Inclusiva.

Em sua pesquisa Barros de Almeida (2006) investigou 16 Unidades de Referência que participaram do PEEDI desde a sua implantação, em 1999. Também detectou o uso do termo “incluso” para denominar o aluno com necessidades especiais, determinando para ele uma identidade que o segregava dentro do ensino regular. Dessa forma, a SUEE ainda não conseguira superar os conceitos de normalização da escola e categorização dos alunos. O PEEDI era uma proposta com apresentação inovadora, porém calcada em conceitos que já deveriam ter sido superados:

As diferenças, que entendemos como inerentes à condição humana, [...] parece-nos que foram confundidas com desigualdades nas Escolas Inclusivas de Referência [...] No nosso entendimento, as conceituações e os esclarecimentos sobre os alunos inclusos, feitos pela SUEE, evidenciam o caráter categorizador da Proposta de Inclusão Escolar da rede estadual e induzem à discriminação (BARROS DE ALMEIDA, 2006, p. 7).

Essa visão institucional teve consequências sobre as escolas, como demonstrou Souza Almeida (2006). As escolas interiorizaram essa visão e não se prepararam para trabalhar com as diferenças, apenas para integrar os alunos. Os professores também julgaram não ser necessário melhorar sua formação para trabalhar nas escolas inclusivas. Barros de Almeida (2006), concordando, explica que essa é uma forma de se manter uma estrutura velha com uma maquiagem nova e alerta para o fato de que isso ocorre nas demais regiões do país.

Conforme Barros de Almeida (2006) esse equívoco aparece ainda na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde se recomenda que a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular seja feita pela via da Educação Especial, o que terminou por manter essas pessoas segregadas nas escolas chamadas “inclusivas”. A verdadeira inclusão deveria partir da escola regular e não da Educação Especial em direção a ela. Não se trata de transferir o aparato da Educação Especial para as escolas regulares, mas dotá-las de políticas públicas de qualidade, de forma a superarem o conservadorismo e o preconceito.

A diferença deve ser o parâmetro de reorganização da escola, mas a SUEE, na opinião de Barros de Almeida (2006) fez apenas o trabalho inicial de provocar o ensino regular com a entrada dos alunos com necessidades especiais. Na sequência, aceitou a passividade desse nível de ensino diante de suas diretrizes, sem se fundir-se com o ensino regular, fazendo com que existisse apenas um nível de ensino, o inclusivo. Dessa forma, os dois níveis de ensino se mantêm sem maiores mudanças.

As observações de Bites (2005) complementam o que até aqui foi exposto pelas demais pesquisadoras, ao afirmar que as equipes multiprofissionais montadas pela SUEE para assessorar o trabalho das escolas inclusivas deixou de lado o trabalho do professor, tornando-o uma personagem secundária na implantação e consolidação do PEEDI no estado de Goiás. Por outro lado, muitas funções atribuídas aos especialistas dessas equipes são, na verdade, do professor. Assim, pareciam não confiar nele para gerir os processos da Educação Inclusiva em sua sala de aula.

Uma escola inclusiva supõe que os professores participem de modo ativo e cooperativamente com os demais educadores das discussões sobre o processo educativo e seu encaminhamento, isto é, que integrem todas as etapas de trabalho, incluída a tomada de decisões (BITES, 2005, p. 13).

Assim, contrariando as opiniões de diversos autores familiarizados com o tema da inclusão, como Mitler, Nogueira e Bastos, o estado de Goiás, ao promover a Educação Inclusiva, não centralizou os processos de mudanças na figura do professor, o que teria dado ao PEEDI maior aceitação nas escolas, adesão dos profissionais do ensino regular e a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, visto que baseado no respeito às diferenças e não na simples integração dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, em escolas sem infraestrutura e com professores despreparados, como concluem as pesquisadoras abordadas.

1.4 O Professor e a Educação Inclusiva

1.4.1 Formação Teórica

Em decorrência das leis que determinam a obrigatoriedade de toda escola ter que receber crianças com todos os tipos de dificuldades, a inclusão tornou-se uma palavra de ordem política e social. Conforme explica Bastos (2003), a obediência à legislação ignora a presença de profissionais despreparados diante da tarefa. A obrigatoriedade da inclusão mergulha-os em dúvidas, ansiedade e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta, como descreveram as pesquisadoras goianas.

Os professores desenvolvem um sentimento de insegurança e incerteza em relação a si e ao seu desempenho em sala de aula. Bastos (2003) explica que elas se sentem ineficazes ao não conseguirem lidar com as diferenças de seus alunos. O professor sente-se impossibilitado diante das demandas que recaem sobre ele, podendo até mesmo adoecer diante da impossibilidade de resolver as situações que ocorrem em sua sala de aula. Assim, a formação teórica assume papel fundamental para o bem estar do professor na escola inclusiva.

Em conformidade com Aranha (1989) três são os aspectos importantes na formação do professor. O primeiro é a qualificação, que lhe garante a aquisição dos conhecimentos científicos que fundamentem sua competência; o segundo aspecto é a formação pedagógica, que o faz superar o senso comum e desenvolver atividades sistematizadas; e o terceiro aspecto refere-se à formação política, que lhe fornece subsídios para desenvolver um trabalho transformador no ambiente escolar e social.

A formação teórica é que proporciona ao professor a aquisição de saberes que fundamentem suas decisões, compondo esquemas de ação que tenham agilidade, aliados a sua concepção de mundo, permitindo unir teoria e prática, relacionando os saberes sistematizados à realidade concreta da escola, conforme ensina Perrenoud (2000).

Atualmente, a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular é um fato cotidiano, fazendo com que os professores precisem ter formação teórica para acompanhar as exigências de uma sala de aula baseada na diversidade. Diante de uma prática pedagógica que privilegia a homogeneidade o professor precisa estar preparado para essa diversidade, de forma a não gerar desequilíbrio e ansiedade na escola, alertam Silva *et. al.* (2004).

A realidade dos cursos de graduação, entretanto, não privilegia essa formação teórica para que o professor possa enfrentar com tranquilidade uma escola inclusiva, tornando o profissional uma pessoa resistente às mudanças, conforme explicam Silva *et. al.* (2004). Contudo, a obrigação da aquisição da formação teórica não é só do professor, mas também uma obrigação do Estado:

Quem fez a reforma educacional foi o Governo Federal. Somos uma República Federativa; portanto, as responsabilidades são compartilhadas. Então, cabe aos sistemas de ensino correspondentes, responderem pela capacitação dos professores que estão em sala de aula antes de lhes enviar alunos com necessidades educacionais especiais (ROSA *et. al.*, 2003, p. 19).

Além da formação teórica, responsabilidade pessoal e do Estado, a história de vida do professor é outro elemento que faz diferença diante do processo de inclusão. Conforme explica Nóvoa (2000) é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Assim, para que o professor exerça com segurança o seu trabalho, precisa sentir que tem controle sobre ele. Esse controle é que mostra se o professor está disponível e sensibilizado para aceitar e trabalhar com a Educação Inclusiva.

1.4.2 Prática Pedagógica

Diante das considerações feitas no item anterior é possível analisar o fazer pedagógico do professor diante da inclusão, uma situação real que afeta a sua esfera de vida profissional e pessoal. Além de não ter uma formação adequada o

professor se sente abandonado pelo sistema educacional, desvalorizado pela sociedade, diante de uma carga tão pesada a ser acrescentada ao seu cotidiano, como explicam Silva *et. al.* (2004).

Como a sociedade brasileira tem uma formação histórica segregacionista e excludente, isso se reflete na formação familiar e pessoal dos professores e é reproduzida no ambiente escolar, fazendo com que recebam os alunos com necessidades especiais com receios e dúvidas. Silva *et. al.* (2004) afirmam que, diante dessa situação os professores definem suas práticas pedagógicas e o seu relacionamento com os alunos. Tendo como ideal uma escola homogênea os professores da Educação Inclusiva se veem diante de um aluno que os colocam diante da realidade de que a escola é, na verdade, um ambiente de diversidade.

Dessa forma, os professores se assustam diante da obrigatoriedade da Educação Inclusiva, como se ela representasse um perigo para a sua noção de competência profissional. Esse medo não tem sido levado em conta no momento de capacitar os professores para a Educação Inclusiva e nem na realização de sua prática pedagógica cotidiana. Sem canais para externar esse medo os professores acabam por expressá-lo em forma de preconceito:

[...] ficaria mais fácil ou acessível conviver com o igual, não me incomodaria e não haveria necessidade de me auto-reconhecer perante a diversidade. Na verdade, o que o homem vê e teme é a sua própria fragilidade perante a vida, a sua própria finitude. O conflito originado do confronto do que ele é com o que ele pode vir a ser provoca no homem toda repulsa em relação à diferença (MANTOAN, 1997, p. 19).

Para Nóvoa (1999) os professores podem vencer esse conflito adquirindo novos conhecimentos e vivências, por meio de cursos de formação e contato com colegas mais experientes. O papel do professor na modelo de prática pedagógica da escola em que atua é fundamental, mas sem atualização de conhecimentos e aquisição de novos valores, esse papel ficará prejudicado. Os professores precisam produzir conhecimentos sobre a inclusão, para que eles sejam legitimados em sua prática pedagógica, gerando sentimentos de competência e prazer.

Ao produzir novos conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva os professores possivelmente percebiam que o fracasso escolar pode não ser um problema do aluno, mas algo que esteja faltando em seu fazer cotidiano e procure aproximar as teorias da realidade da sala de aula. Contudo, Silva *et. al.* (2004)

advertem que não basta esse aperfeiçoamento por parte do professor. É preciso que o sistema educacional faça a sua parte, promovendo adaptações curriculares, reduzindo o número de alunos em sala de aula e oferecendo apoio de especialistas em áreas específicas, retirando os profissionais da Educação Inclusiva do desamparo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Fundamentos Teóricos

A pesquisa científica destina-se a obtenção de conhecimento de uma dada realidade, habilitando o pesquisador a resolver problemas, formular teorias e testá-las. Diante dessas possibilidades o pesquisador precisa desenvolver diversas habilidades e ainda assim pode não conseguir um trabalho perfeito. Contudo, Richardson (1999, p. 15) afirma que “é melhor ter trabalho de pesquisa imperfeito a não ter trabalho nenhum”.

De acordo com esse pressuposto é que se apresenta este estudo. Em nenhum momento se configura como um trabalho completo, principalmente diante do fato de que a Educação Inclusiva no estado de Goiás é uma modalidade de ensino relativamente nova, que ainda precisa ser analisada mais a fundo, para que seus fundamentos possam ser validados como científicos.

Assim, apresenta-se em primeiro lugar uma pesquisa bibliográfica, abordando os principais aspectos da Educação Inclusiva, suas origens e evolução, fundamentação legal, bem como ocorreu o processo de implantação no estado de Goiás e a avaliação que foi feita até agora por alguns pesquisadores de universidades locais.

Conforme Minayo (2007) a pesquisa bibliográfica deve ser disciplinada, crítica e ampla. Diante disso foram selecionados autores afeitos ao tema da Educação Inclusiva, em todos os seus aspectos, sendo o conteúdo disposto do geral para o particular, começando pelas origens e terminando com a implantação dessa modalidade de ensino no estado de Goiás.

A escolha dos autores envolveu aspectos críticos, sendo selecionados aqueles que eram favoráveis a implantação irrestrita da Educação Inclusiva e os pesquisadores goianos que analisaram o projeto governamental, procurando encontrar nele os principais defeitos, mas também as principais qualidades. Isso permitiu que se tivesse uma ampla visão do projeto e das etapas do processo de

implantação. Assim, o referencial teórico revestiu-se de grande importância para a análise dos dados e apresentação dos resultados.

Em segundo lugar, apresenta-se uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Diante desse enunciado pode-se dizer que o presente estudo procura contribuir, enquanto pesquisa qualitativa, para uma mudança na forma como a escola regular recebe os alunos com déficit intelectual, integrando-os, em vez de incluí-los, exigindo que se adaptem à escola, em vez de a escola se adaptar para recebê-los e com eles permanecer, enquanto tiverem condições de usufruir da educação junto aos demais alunos.

2.2 Contexto

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola municipal da cidade de Águas Lindas de Goiás/GO, doravante denominada Escola Amarela, onde são atendidos em média oitocentos alunos, distribuídos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

A Escola Amarela conta com trinta e oito professores, dois coordenadores pedagógicos, um diretor geral, duas secretárias, uma professora de Sala de Recursos, além de auxiliares de Higiene e Alimentação.

O estabelecimento de ensino conta com vinte salas de aula e atende uma população que pode ser considerada das classes C e D, com famílias que trabalham fora e cujos filhos menores ficam aos cuidados dos irmãos mais velhos, que também têm que se responsabilizar pelos seus próprios estudos, muitas vezes no turno noturno. A escola foi fundada na década de 1980, quando a região pertencia ao Parque da Barragem, hoje bairro da cidade de Águas Lindas de Goiás/GO.

Trata-se de uma comunidade com poucas informações sobre necessidades especiais e sobre os seus direitos de colocar os filhos com déficit intelectual no ensino regular. Contudo, essa desinformação não é um atributo somente das famílias, pois muitos professores desconhecem ou quase nada sabem sobre a Educação Inclusiva, como se nota nos resultados da pesquisa. Assim, é importante analisar como esses profissionais se situam diante de uma situação para a qual não foram preparados adequadamente ou simplesmente não foram preparados.

Não se pode atribuir, entretanto, essa falta de preparo a mero desinteresse dos professores, uma vez que o projeto de Educação Inclusiva em Goiás (PEEDI) é recente (1999) e em Águas Lindas de Goiás essa é uma realidade ainda mais nova, dado que a cidade foi oficialmente elevada a essa condição em 1995, não tendo, portanto, participado das etapas iniciais do projeto.

No momento da elaboração do PEEDI, 1999, a cidade de Águas Lindas de Goiás contava com apenas quatro anos de existência oficial. O Parque da Barragem tinha sido desmembrado da cidade de Santo Antônio do Descoberto e em 1996 realizou sua primeira eleição municipal. A cidade cresceu rapidamente e hoje é uma das mais populosas da região. No ano de 2010 foi construído um Centro de Ensino Municipal de Educação Inclusiva, de acordo com Peixoto (2010).

2.3 Participantes

A pesquisa empírica foi realizada com oito professoras, sendo que seis professoras responderam um questionário mínimo, envolvendo seis perguntas abertas e duas responderam um questionário completo, com quatorze perguntas. O objetivo de diferenciar essas duas participantes era o de obter maior aprofundamento em algumas questões consideradas relevantes, como o relacionamento dos alunos com déficit intelectual com os colegas, o preconceito, o atendimento da Sala de Recursos e as relações entre a escola e as famílias.

As professoras são denominadas pela inicial P, seguida de um número de um a oito (P1 a P8). Foram abordadas em seu local de trabalho, mediante autorização da Secretaria Estadual de Educação e também da direção da escola. Quatro professoras têm alunos com déficit intelectual em suas turmas no ano letivo de 2011 e quatro professoras já trabalharam com alunos que tinham essa necessidade especial em anos anteriores, possuindo, portanto, certa experiência, que lhes

permite ter algo a contar acerca da inclusão desses alunos no ensino regular e sobre o processo de Educação Inclusiva, de maneira geral.

Uma das professoras já atuou como Coordenadora Pedagógica da mesma escola, tendo, assim, contato com os aspectos de implementação do PEEDI no município de Águas Lindas de Goiás/GO, particularmente na escola pesquisada. Destacando algumas características de cada uma das participantes da pesquisa pode-se compor um quadro como o que se mostra a seguir:

Quadro1: Características das Professoras Participantes

Nome	Idade	Tempo de magistério	Tempo na escola	Tempo de trabalho com alunos DI¹	Formação Inicial	Formação Continuada
P1	38 anos	9 anos	5 anos	3 anos	Magistério	Cursando Pedagogia
P2	38 anos	13 anos	8 anos	2 anos	Pedagogia	Orientação Educacional
P3	37 anos	16 anos	8 anos	8 anos	Pedagogia	Ensino Especial
P4	35 anos	13 anos	5 anos	3 anos	Magistério	Pedagogia
P5	34 anos	14 anos	12 anos	6 anos	Pedagogia	Ensino Especial
P6	40 anos	17 anos	17 anos	6 anos	Magistério/ Pedagogia	Psicopedagogia
P7	40 anos	19 anos	8 anos	6 anos	Magistério	Pedagogia
P8	46 anos	25 anos	25 anos	6 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Orientação Educacional

Fonte: PESQUISA ACADÊMICA, 2011 (Elaboração da pesquisadora)

Observa-se que as professoras não são novatas no exercício do magistério, o mesmo ocorrendo em relação ao tempo de trabalho na escola pesquisada. Dessa forma, conhecem com bastante propriedade o ambiente socioeconômico e cultural onde se insere a escola.

¹Alunos com Déficit Intelectual.

2.4 Instrumentos e Procedimentos de Construção de Dados

As participantes da pesquisa responderam a dois tipos de questionários, sendo um com seis perguntas abertas e outro, com quatorze perguntas, também abertas, destinado a apenas duas professoras, com o objetivo de aprofundar alguns temas relativos ao estudo. Sobre o questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, pode-se dizer que:

O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (SILVA; MENEZES, 2001, p. 33).

Visando agilizar a pesquisa, realizada no primeiro mês de aulas do ano letivo de 2011, solicitou-se às professoras que iriam responder o questionário mínimo, que o fizessem na presença da pesquisadora, o que foi prontamente atendido, durante o horário de coordenação pedagógica. Quanto ao questionário maior, proporcionou-se às duas professoras um prazo de dois dias para respondê-lo, o que também foi atendido, não havendo problemas no recolhimento do material de pesquisa.

Depois do recolhimento do material foi procedida uma leitura preliminar, para a escolha das categorias a serem analisadas. Foram escolhidas cinco categorias, que são o processo de inclusão do aluno com DI no ensino regular em seus vários aspectos; aspectos positivos e negativos do processo de inclusão dos alunos; papel da Sala de Recursos na Educação Inclusiva; o relacionamento entre a escola e as famílias dos alunos e formação do professor

2.5 Procedimentos de Análise de Dados

De acordo com Minayo (2007) a palavra categoria se refere a um conceito que abrange aspectos ou características comuns, que se relacionam entre si e é empregada para estabelecer uma classificação. Estabelecer categorias é um procedimento que pode ser utilizado em qualquer tipo de análise na pesquisa qualitativa. Podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, mas também podem ser estabelecidas depois desse trabalho, como ocorre no presente estudo.

Dessa forma, elas são mais específicas e mais concretas, sendo que o questionário maior teve o objetivo de aprofundar alguns temas relacionados a essas categorias. Assim, antes da pesquisa de campo, já se pensava nas categorias, mas elas só se definiram a partir da leitura preliminar dos questionários.

As perguntas 1, 2, 3 e quatro do questionário mínimo foram alocadas para a categoria processo de inclusão do aluno com DI no ensino regular e as perguntas número 5 e 6 foram destinadas à segunda categoria, sobre os aspectos positivos e negativos da inclusão. As outras três categorias foram analisadas por meio das respostas do questionário completo (perguntas 6, 12, 13 e 14).

Como procedimento técnico foi escolhido a análise de conteúdo, no sentido de buscar as respostas para os objetivos do estudo e procurando compreender o que estava por trás das falas das professoras participantes, trabalhando-se com as frases enquanto unidades de comunicação, principalmente em relação ao contexto da pesquisa. Assim, seguindo os passos propostos por Minayo (2007), procedeu-se, após a pré-análise do material e sua exploração, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, de acordo com a fundamentação teórica apresentada.

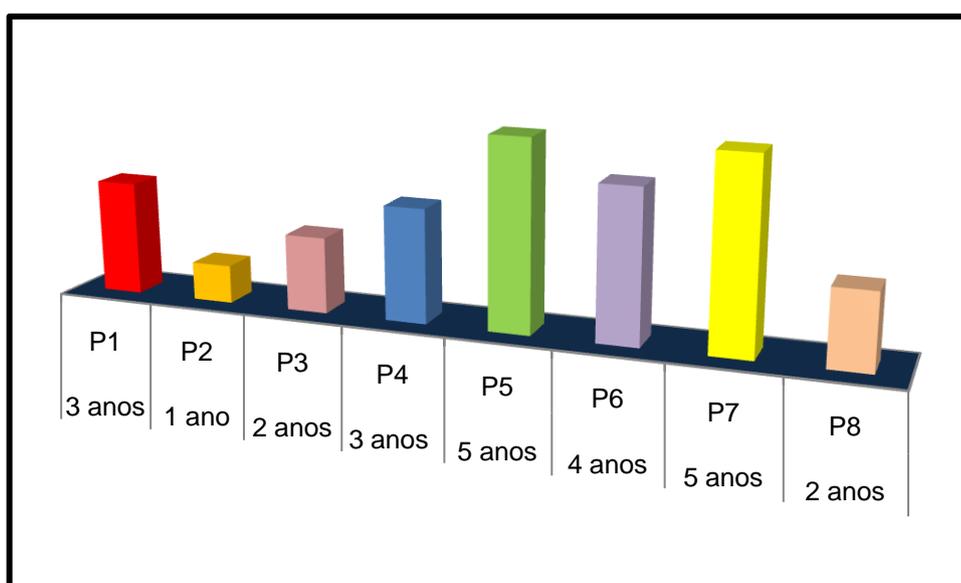
CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1 Inclusão do Aluno com Déficit Intelectual no Ensino Regular

Inicialmente, foi perguntado às professoras há quanto tempo os alunos com os quais elas trabalham (trabalharam), e que apresentam déficit intelectual (DI), estão (estavam) inseridos no ensino regular. As suas respostas permitiram a elaboração do gráfico abaixo:

Gráfico 1: Tempo de Inclusão dos Alunos com DI



Fonte: PESQUISA ACADÊMICA, 2011 (Elaboração da pesquisadora)

A professora P5 está há 14 anos na atividade do magistério e o aluno com o qual ela trabalha é o que está há mais tempo no ensino regular, ou seja, cinco anos. Assim, esse aluno foi transferido para o ensino regular dois anos já no período de expansão do PEEDI, exatamente quando o programa governamental de inclusão chegou à cidade de Águas Lindas de Goiás/GO.

Segundo a professora a turma está conscientizada sobre as limitações do aluno e ele se socializa com facilidade junto aos colegas. A professora P2 relatou que o seu aluno somente melhorou o convívio com os colegas depois de algum tempo, pois está há apenas um ano no ensino regular. A professora utiliza

brincadeiras em grupo para socializar o aluno em sala de aula e apesar de se dedicar constantemente acredita que ainda há muito o que fazer em prol da inclusão desse aluno.

Na sala de aula da professora P3 existem alunos de diferentes níveis de aprendizagem e ela acredita que isso facilita para que o aluno se enturme, pois sempre haverá um grupo com o qual possa fazer suas atividades, sem parecer demasiadamente diferente diante dos colegas. Portanto, a diversidade promove a inclusão.

A professora P4 foca no tema do respeito mútuo em suas aulas, para ajudar na socialização do seu aluno e relata que “quando todos participam, o aluno especial também se sente bem e interage normalmente” (PESQUISA ACADÊMICA, 2011). A professora P6 usa jogos, brincadeiras e diálogo com a turma, para promover a socialização do aluno com DI e relata que tem conseguido bons resultados.

A professora P7, além do aluno que está no ensino regular há cinco anos, tem mais um aluno com DI em sua turma, incluso há 4 anos. Ela relata que ambos são muito dependentes em relação à resolução de atividades, mas sempre contam com a ajuda dos colegas, são comunicativos, participam das brincadeiras no pátio e conquistam a amizade de todos. A professora P8 também relata que o seu aluno parece perfeitamente bem junto aos colegas em sala de aula, apesar das dificuldades de aprendizagem que lhe são peculiares.

As professoras foram questionadas sobre as maiores dificuldades para a inclusão do aluno com DI no ensino regular e destacaram-se nas respostas a questão do preconceito que os alunos sofrem por parte da comunidade escolar e as dificuldades iniciais para socializar esses alunos. A escola deve ser um espaço de cidadania e “oferecer condições, oportunidades e o direito de participar, de ser útil e digno na sua comunidade” a todos os alunos que dela fazem parte, como explica Nogueira (2004, p. 45).

Segundo o autor, nesse espaço de cidadania, o desafio dos professores é educar na diversidade, principalmente quando os programas de inclusão dos alunos com necessidades especiais são implementados de cima para baixo, como ocorreu com o PEEDI, no estado de Goiás. Os professores não foram chamados a participar livremente, mas convocados a assumir o trabalho.

As professoras P7 e P8 aprofundaram esse assunto. A professora P7 comentou que, ao chegar à escola, há oito anos, foi informada sobre a existência de

alunos em processo de inclusão e que eles eram acompanhados por uma professora itinerante. Essa função já foi exercida pela professora P8, chamada a integrar o PEEDI devido ao tempo em que estava na escola. Ambas não tinham formação inicial em ensino especial, tendo recebido essa formação em serviço.

Além do preconceito e socialização, as professoras ainda relataram dificuldades como o grande número de alunos em sala de aula, a pouca receptividade dos professores para com os alunos especiais, famílias e comunidade escolar desinformada sobre a Educação Inclusiva, falta de materiais pedagógicos, falta de acessibilidade para os alunos especiais, desde uma simples rampa, até banheiros adaptados.

Assim, compreende-se que a análise do PEEDI feita por pesquisadores como Bites (2005), Milano (2004); Souza Almeida (2006) e Barros de Almeida (2006) têm fundamento, a partir do momento em que afirmam ter sido o programa implantado sem que as escolas tivessem recebido estrutura física para a acessibilidade dos alunos especiais e formação para os professores, além de informação para a comunidade escolar.

3.2 Aspectos Positivos e Negativos da Inclusão dos Alunos com DI no Ensino Regular

As professoras participantes da pesquisa foram solicitadas a enumerarem os aspectos que consideram positivos e negativos na inclusão dos alunos com déficit intelectual (DI) no ensino regular. Com base em suas respostas foi elaborada a tabela abaixo:

Tabela 1: Aspectos Positivos e Negativos da Inclusão dos Alunos com DI no Ensino Regular

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Socialização dos alunos com DI; • Igualdade de direitos; • Construção de atitudes inclusivas; • Respeito às diferenças; • Desenvolvimento psicomotor e oral dos alunos com DI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação por parte de alguns colegas; • Lentidão no processo de inclusão; • Falta de adaptação da escola aos alunos com DI; • Dificuldades nas relações entre famílias e escola; • Falta de profissionais preparados para trabalhar com a Educação Inclusiva.

Fonte: PESQUISA ACADÊMICA, 2011 (Elaboração da pesquisadora)

Quando se estabelece uma comparação entre as duas colunas nota-se que os aspectos positivos estão no plano do que é desejado quando se fala em Educação Inclusiva. São comportamentos, atitudes, principalmente, que levam muito tempo para serem evidenciados na comunidade escolar, pois demandam modificações na cultura vigente. Contudo, os alunos em processo de inclusão no ensino regular precisam de coisas urgentes, como acessibilidade e professores bem preparados. Por isso, é que a Educação Inclusiva tem sido um processo lento na educação brasileira e também no estado de Goiás, como relatam os pesquisadores.

Essa lentidão se deve ao fato dos professores goianos terem sido ignorados no momento da elaboração e implantação do PEEDI no estado, conforme explica Bites (2005). Ou seja, o programa foi formulado de cima para baixo e implantado da mesma forma, sem que as escolas escolhidas para serem referência pudessem optar. Apenas uma escola saiu do programa no seu segundo ano de funcionamento. As demais escolas foram se adaptando como puderam e isso não é Educação Inclusiva, explica a pesquisadora.

3.3 Papel da Sala de Recursos na Inclusão do Aluno com DI no Ensino Regular

A Sala de Recursos é um espaço destinado ao apoio do aluno com necessidades especiais que está incluso no ensino regular. Por ser um espaço organizado de forma diferente e ter funções diferenciadas das demais salas de aula da escola, Silva (2006) relata que ela costuma não ser legitimada pelos professores das salas comuns, pois a sua legitimação implica em aceitar um ambiente onde as diferenças são acatadas sem questionamentos, o que praticamente obriga os demais professores a fazerem o mesmo.

Diante dessas considerações foi solicitado às professoras P7 e P8 que discorressem sobre esse assunto. A professora P7 se expressou da seguinte forma:

A Sala de Recursos é um complemento que faz a diferença no desenvolvimento do aluno com déficit intelectual (DI). O que acontece é que os alunos que estão na sala onde trabalho faltam muito à Sala de Recursos nos dias de atendimento (PESQUISA ACADÊMICA, 2011).

Nesse caso, a professora compreende a importância da Sala de Recursos para o desenvolvimento do aluno, mas falta essa compreensão por parte das

famílias, que não enviam os filhos nos dias marcados para o atendimento. Entretanto, é preciso levar em conta que os pais trabalham fora e os outros parentes nem sempre podem retornar com a criança no contraturno, para o atendimento. Diante disso, um importante mecanismo de desenvolvimento do aluno pode ficar ocioso e, diante disso, ser até eliminado do PEEDI, devido a aparente inutilidade.

Se isso chegar a ocorrer as Salas de Recursos desaparecerão antes mesmo que estejam totalmente equipadas e cumpram integralmente a sua função, como declara a professora P8:

Nossas Salas de Recursos ainda estão aquém do que deveriam realmente ser. Vemos um esforço dos novos professores para atender bem ao nosso aluno (PESQUISA ACADÊMICA, 2011).

Esses novos professores geralmente buscam formação adequada em cursos de especialização e se dedicam muito ao trabalho, mas se a Secretaria Estadual de Educação não equipar as Salas de Recursos com todo o material necessário para o trabalho com os alunos e não investir em um projeto de informação e parceria com as famílias, muito do trabalho se perderá, resultando em prejuízos para a Educação Inclusiva.

3.4 As Relações entre Escola e Família do Aluno com DI

Essa categoria foi analisada pelas professoras P7 e P8, ainda que as demais participantes da pesquisa tenham, a todo momento, tratado do assunto, principalmente se queixando da falta de apoio dos familiares dos alunos, que deveriam ser aliados da escola, para que o processo de inclusão no ensino regular tivesse os melhores resultados.

As professoras se queixam de que as famílias são desinformadas acerca da Educação Inclusiva, não enviam os alunos para o atendimento nas Salas de Recursos e às vezes até discrimina os filhos com DI em seus próprios lares, como afirmou a professora P4, certamente com base em situação presenciada ou relatada por alguém.

Como menciona Sawaia (1999), muitas vezes a sociedade e dentro dela as famílias, não admitem para a pessoa com déficit intelectual uma identidade e uma singularidade, não se colocando em nenhum momento da vida no lugar dela, num

processo de alteridade que lhes permita a compreensão de que se trata de um ser humano como outro qualquer, com necessidades, desejos e projetos. Diante das barreiras entre sociedade e escola, mencionadas pela professora P2, parece que os professores se sentem sozinhos frente ao enorme desafio de fazer com que a Educação Inclusiva aconteça e seja um sucesso.

Esse sentimento de desesperança que muitos professores admitem sentir em relação à Educação Inclusiva também é fruto de falta de planejamento governamental quando se implanta um programa como o PEEDI. Se a sociedade fosse efetivamente convocada a participar desde o início, certamente que estaria engajada e as famílias estariam na escola, apoiando e contribuindo com o trabalho dos professores em benefício de seus filhos. Especialistas elaboraram um projeto que o estado de Goiás implantou sem as devidas informações para a sociedade que, agora, não se considera parceira da escola para desenvolvê-lo.

3.5 Formação do Professor da Educação Inclusiva

Observando-se o Quadro 1, sobre as características das professoras participantes da pesquisa, nota-se que apenas duas têm formação continuada em Ensino Especial. A professora P7, aprofundando o assunto, relata que:

[...] **uns** anos após começar a trabalhar nesta escola, comecei a participar de cursos: Libras, Inclusão dos PNEE's e outros (PESQUISA ACADÊMICA, 2011, grifo nosso).

A professora P8 também cursou Libras, além de ter feito um curso sobre Gênero e Diversidade. As demais professoras não fizeram qualquer tipo de curso que lhes habilite a trabalhar com a Educação Inclusiva. Essa situação é muito mais comum do que se imagina, nas escolas do estado de Goiás onde, teoricamente, deveria funcionar adequadamente a Educação Inclusiva, como preconiza o PEEDI (GOIÁS, 1999).

Souza Almeida (2006) questiona se o papel social e profissional do professor diante da realidade da Educação Inclusiva tem sido abordado e discutido sistemática e politicamente, além de questionar que mudanças têm sido realizadas ou sugeridas para a formação e a prática docente no âmbito da rede estadual de ensino de Goiás. Ao implementar a Educação Inclusiva, a partir de 1999, a Secretaria Estadual de

Educação promoveu importantes alterações na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, exigindo compromisso político das partes envolvidas; investimentos financeiros e capacitação dos profissionais, com a conseqüente valorização da carreira docente.

No entanto, a concretização da proposta não foi acompanhada dessa contrapartida por parte do governo goiano. Grande parte dos professores continua sem capacitação para trabalhar com a Educação Inclusiva e, por não saberem, discriminam os alunos com necessidades especiais. Se na escola, por falta de formação, os professores agem dessa forma, na sociedade, por falta de informação, o comportamento não é diferente, como explica Souza Almeida (2006).

Conforme Barros de Almeida (2006), o modelo de Educação Inclusiva proposto e implementado no estado de Goiás, semelhante ao restante do país, minimiza os conflitos entre o ensino regular e o ensino especial e diante do notório não saber, os professores do ensino regular apenas integram os alunos com necessidades especiais, em nome de uma suposta normalidade e boa convivência no ambiente escolar. Sem autonomia e sem formação, os professores do ensino regular deixam de se reconhecerem como sujeitos culturais, mediadores e potencializadores da educação.

Diante dessas considerações apresentam-se as respostas à última pergunta que as professoras participantes da pesquisa responderam, avaliando as condições da escola regular para o desenvolvimento dos alunos com DI. As professoras acreditam no papel a ser desempenhado pela escola no desenvolvimento desses alunos.

No entanto, alegam a falta de estrutura, a falta de verbas, de materiais adequados, a ausência das famílias e, acima de tudo, a ausência do Estado, que deveria promover a educação de qualidade e para todos, preconizada em tantos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca. Sem esse compromisso por parte do Estado as escolas regulares e seus professores terão muitas dificuldades para fazer com que a Educação Inclusiva aconteça, não só em Goiás, mas em todo o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares avançou, diante das recomendações das conferências mundiais sobre educação, maior especificidade da base legal e também um significativo aumento dos conhecimentos sobre essa área da educação. A literatura sobre as necessidades especiais é hoje muito variada e atende aos desafios de formação que os professores da Educação Inclusiva ainda enfrentam no seu cotidiano de trabalho.

Essa é a primeira e grande contradição dos programas de Educação Inclusiva implementados no Brasil e nos estados da federação, como ocorreu no estado de Goiás, no final dos anos 1990. Os conhecimentos sobre necessidades especiais e inclusão aumentaram de forma significativa, mas parecem não ter chegado às escolas que se desejavam inclusivas e aos professores que necessitavam deles para realizar um trabalho de qualidade.

Isso é o que ocorre com o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – PEEDI, implantado no estado de Goiás e que chegou às escolas como alternativa de excelência para atender a diversidade dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Essa é a sua primeira diretriz. No entanto, a partir da terceira diretriz, que trata da capacitação dos profissionais da rede regular de ensino para o trabalho com a Educação Inclusiva, o programa deixa a desejar, em termos de atender a sua primeira diretriz.

Isso é o que ocorre com o atendimento ao aluno com déficit intelectual (DI) na rede regular de ensino, que é um dos mais difíceis de ser feito, pois esse aluno chega à sala de aula comum já bastante rotulado como “deficiente mental”, seja pela sociedade, pela família e também pelos próprios professores. Além disso, nas salas de aula comuns os professores lidam cotidianamente com a diversidade de níveis de aprendizagem, fazendo com que a presença do aluno com DI seja um complicador a mais.

Essa situação de desafio para os professores ocorre porque os programas de Educação Inclusiva, como o PEEDI, se propõem a oferecer capacitação plena para o trabalho com os alunos com necessidades especiais. No entanto, as escolas não são equipadas adequadamente para receberem esses alunos, primeiramente, devido à falta de formação dos professores e depois devido à falta de acessibilidade,

materiais pedagógicos, recursos financeiros e informação, que proporcione aos profissionais da rede regular de ensino, condições de lidar com os preconceitos que se manifestam na escola e na sociedade.

O PEEDI se propôs a formar os professores por meio da capacitação de mediadores, de forma gradativa, começando pelas escolas que aderissem espontaneamente ao programa. O que se verifica em Águas Lindas de Goiás/GO, por exemplo, é que essa mediação de conhecimentos tem sido feita, em parte, pelo professor itinerante de recursos, que também precisa buscar conhecimentos em cursos de especialização.

Por outro lado, de acordo com os pesquisadores goianos que analisaram o processo de implantação do PEEDI, as escolas não tiveram liberdade de aderir ou não ao programa. Várias escolas foram simplesmente escolhidas e comunicadas de que seriam Unidades de Referência para a Educação Inclusiva no estado de Goiás. Diante dessa situação, a maioria dessas escolas nunca pode atender os alunos com necessidades especiais, em relação aos seis tipos de acessibilidade, previstas no programa.

A maior parte das escolas da rede regular de ensino no estado de Goiás não tem todas as adaptações arquitetônicas necessárias; ainda se encontram atitudes de discriminação e de preconceito no ambiente escolar; os professores não foram preparados para aplicarem metodologias diferenciadas para o trabalho inclusivo, não tendo também materiais pedagógicos que lhes permitam realizar educação de qualidade, de forma a que o aluno com DI, por exemplo, usufrua plenamente da convivência com os alunos do ensino regular.

Propôs-se a montagem de uma rede de apoio para assessorar, acompanhar, ajudar, ensinar e incentivar as escolas inclusivas. O que ocorre, entretanto, é que os professores, principalmente, se sentem abandonados e desprestigiados. Suas salas de aula estão lotadas, às vezes com vários alunos com necessidades especiais em uma mesma turma, sem professor de apoio e sem os conhecimentos necessários para o trabalho eficiente.

Essa não é uma situação nova. Ela acontece desde os primeiros anos da implantação do PEEDI no estado de Goiás. Não houve preocupação em diminuir o número de alunos em sala de aula nas escolas inclusivas, em apoiar o professor em suas atividades, com material pedagógico, formação e melhores salários e dotar as escolas da infraestrutura necessária ao cumprimento das metas do programa, para

que os gestores tivessem o seu trabalho facilitado, fundamentando, assim, o trabalho dos professores.

Diante disso, não é de se estranhar que as professoras pesquisadas em escola inclusiva de Águas Lindas de Goiás/GO apresentem essa mesma problemática, doze anos depois do lançamento do PEEDI. Quando o programa chegou às escolas da cidade, já estava implantado e, teoricamente, testado, mostrando as falhas a serem corrigidas. Contudo, essas falhas continuam dificultando o trabalho dos professores da Educação Inclusiva que, diante delas, talvez preferissem trabalhar apenas com o ensino regular.

Em nenhum momento se pretende que essa afirmativa desmereça a disponibilidade dos profissionais do ensino regular de Águas Lindas de Goiás/GO diante da inclusão dos alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Pelo contrário. Esses profissionais têm se desdobrado para atender às exigências do PEEDI, ainda que para isso tenham que se deslocar da cidade, em busca de cursos de especialização que aumentem os seus conhecimentos e a sua segurança diante dos alunos.

Essa é a realidade do trabalho das professoras de Águas Lindas de Goiás/GO com os alunos com déficit intelectual (DI) na rede regular de ensino; um trabalho para o qual poucas têm formação adequada, em escolas onde não há estrutura material e humana condizente com as propostas da Educação Inclusiva.

Ainda assim, essas professoras alimentam expectativas positivas em relação aos seus alunos, em termos de socialização, em particular, e em termos de construção de atitudes que conduzam a sociedade ao respeito com as diferenças, para se chegar a uma escola que seja realmente para todos.

Essas professoras acreditam na escola enquanto formadora de cidadania. Por isso é que programas como o PEEDI e tantos outros que existem no Brasil, deveriam começar pelas propostas das escolas, das famílias, da sociedade, e não por diretrizes de um grupo de especialistas, escritas no silêncio dos gabinetes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BARROS DE ALMEIDA, Dulce. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia**. GT Educação Especial nº 15, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>> Acesso em 20 mar. 2011.

BASTOS, Marise B. **Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415>> Acesso em 25 jan. 2011.

BITES, Maria Francisca de S. C. **A implementação da política educacional de inclusão em Goiás ou como ignorar os professores no processo de tomada de decisões na educação escolar**. GT Estado e Política Educacional nº 5, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2820--Int.pdf>> Acesso em 21 mar. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-6.pdf>> Acesso em 22 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em 22 mar. 2011.

GOIÁS/SEE/SUEE. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva: educação inclusiva – garantia de respeito à diferença**. Goiânia: SEE/SUEE, 1999. Disponível em: <<http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Goiás%20Educacion%20inclusiva%20Port.doc>> Acesso em 15 fev. 2011.

GONÇALVES, M.A. **Pensar, sentir e agir – Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1994.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento**. **Cadernos CEDES**, v. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009> Acesso em 20 mar. 2011.

_____. **A Educação Especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp. 2002. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/educa.htm>> Acesso em 5 mar. 2011.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. *In*: MANTOAN, Maria Teresa E. (Org.) **A integração da pessoa deficiente – contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Gabriela S. de. **Diálogos com profissionais do ensino especial:** o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília/Psicologia, 2003. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ip/web/pos/res_m_2003.htm> Acesso em 30 jan. 2011.

MILANO, Lydia G. **Educação inclusiva: do proclamado ao realizado** - o caso da Escola Estadual Esperança. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UCG, 2004. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=198> Acesso em 22 mar. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MISÉS, R. **A criança deficiente mental – uma abordagem dinâmica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSQUERA, José M. e STOBÁUS, Claus D. **Educação Especial, em direção à Educação Inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de L. **Tópicos especiais em educação inclusiva:** estigmas e preconceitos. Programa de Especialização Docente. Curitiba: IESDE, 2004.

_____. **Legislação e políticas públicas em Educação Inclusiva.** Curitiba: IESDE, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1999.

PÁEZ, Stella C. de. **A diversidade como valor:** uma estratégia para integração escolar. **Revista de Educação:** Inclusão, v. 5, nº 7. Porto Alegre: Projeto, 2003.

PEIXOTO, Carlos. **Entrevista:** Ronaldo Beserra - Secretário Municipal de Educação em Águas Lindas de Goiás. **Rev. Unika**, 11 abr. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHARDSON, Roberto J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Suely P. da S. *et al.* **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2003.

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

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: LED da UFSC, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia T. **Espaços, tempos e professores das Salas de Recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar**. GT Educação Especial nº 15, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2010--Int.pdf>> Acesso em 21 mar. 2011.

SILVA, Maria de Fátima M. C. *et al.* **Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2004.

SOUZA ALMEIDA, Gisella. **Uma escola inclusiva de referência no contexto da Educação Especial no estado de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2006. Disponível em: <http://bdt.d.ufg.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=64> Acesso em 21 mar. 2011.

STAINBACK, S e STAINBACK, W. **Inclusão - um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. *In*: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em 28 jan. 2011.

VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI/FBB, 2003. Disponível em: <http://www.andi.org.br/_pdfs/Midia_e_deficiencia.pdf> Acesso em 12 mar. 2011.

ANEXOS:

A: QUESTIONÁRIO MÍNIMO

Senhor (a) Professor (a),

Gostaria de contar com sua preciosa participação e colaboração para encaminhar pesquisa qualitativa sobre a inclusão do aluno com Déficit Intelectual no ensino regular. Essas informações servirão como objeto de análise em monografia a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG - PDS, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília IP/UNB, no primeiro semestre de 2011. O anonimato da escola e também do (a) senhor (a) está garantido, não sendo as informações divulgadas para a imprensa e órgãos governamentais. As respostas são livres e abertas e as suas opiniões e observações serão analisadas para compor um capítulo da monografia. As dúvidas podem ser encaminhadas para o telefone (61) 8151-3766 ou para o e-mail fatima01borges@yahoo.com.br.

I IDENTIFICAÇÃO

1) Nome (ou iniciais): _____

2) Idade: _____ Tempo de magistério: _____ Tempo na escola: _____

Tempo de Trabalho com Alunos com Déficit Intelectual _____

3) Formação inicial (magistério e/ou graduação)

4) Formação continuada (pós-graduação)

II TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1) Há quanto tempo o seu aluno com DI está inserido no ensino regular?

2) Que tipo de trabalho você desenvolve com os outros alunos para eliminar a discriminação?

3) O aluno socializa-se facilmente com os outros?

4) Qual tem sido a maior dificuldade para a inclusão desse aluno?

5) Avalie os aspectos positivos e/ou negativos da inclusão escolar do aluno com DI no ensino regular.

6) Como você avalia as condições da escola para o desenvolvimento dos alunos com DI?

OBRIGADA!!!!

B: QUESTIONÁRIO COMPLETO

Senhor (a) Professor (a),

Gostaria de contar com sua preciosa participação e colaboração para encaminhar pesquisa qualitativa sobre a inclusão do aluno com Déficit Intelectual no ensino regular. Essas informações servirão como objeto de análise em monografia a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG - PDS, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília IP/UNB, no primeiro semestre de 2011. O anonimato da escola e também do (a) senhor (a) está garantido, não sendo as informações divulgadas para a imprensa e órgãos governamentais. As respostas são livres e abertas e as suas opiniões e observações serão analisadas para compor um capítulo da monografia. As dúvidas podem ser encaminhadas para o telefone (61) 8151-3766 ou para o e-mail fatima01borges@yahoo.com.br.

I IDENTIFICAÇÃO

1) Nome (ou iniciais): _____

2) Idade: _____ Tempo de magistério: _____ Tempo na escola: _____
Tempo de Trabalho com Alunos com Déficit Intelectual _____

3) Formação inicial (magistério e/ou graduação)

4) Formação continuada (pós-graduação)

II TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5) Como o Sr.(a) tomou conhecimento sobre a Educação Inclusiva em sua escola?

6) O Sr. (a) recebeu cursos de formação para atuar com alunos com necessidades especiais? Qual (is)? _____

7) Dentre as necessidades especiais destaca-se o déficit intelectual. Quantos alunos com essa necessidade especial estão em sua sala de aula? Há quanto tempo estão no ensino regular? _____

8) Esse (s) aluno (s) socializam-se com os demais alunos da turma? Como? Se não conseguem se relacionar, por que acha que isso acontece?

9) Quais são as maiores dificuldades para a inclusão desse (s) aluno (s) no ensino regular? _____

10) Que tipo de trabalho o Sr. (a) desenvolve com a turma para eliminar os aspectos negativos da discriminação que possa vir a ocorrer com o aluno com déficit intelectual? _____

11) Avalie os aspectos positivos e/ou negativos da inclusão no ensino regular dos alunos com déficit intelectual. _____

12) Como o Sr. (a) analisa o atendimento da Sala de Recursos para os alunos com déficit intelectual? _____

13) Como é a participação da família na vida escolar dos alunos com déficit intelectual e como são suas relações com essas famílias? _____

14) Como o Sr. (a) analisa as condições oferecidas pela escola para a inclusão do aluno com déficit intelectual? _____

OBRIGADA!!!