

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SANTA CATARINA - CAMPUS JARAGUÁ DO SUL  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA COM HABILITAÇÃO EM FÍSICA**

**SIMONE VIEIRA LEMOS**

**UM ESTUDO SOBRE O OLHAR DOS PROFESSORES DA ÁREA DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS  
DEFICIENTES NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE  
JARAGUÁ DO SUL.**

**JARAGUÁ DO SUL**

**2013**

**SIMONE VIEIRA LEMOS**

**UM ESTUDO SOBRE O OLHAR DOS PROFESSORES DA ÁREA DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS  
DEFICIENTES NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE  
JARAGUÁ DO SUL.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul, como parte dos requisitos de obtenção do título de Licenciado em Ciências da Natureza com Habilitação em Física.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Catia R. B. Machado

**JARAGUÁ DO SUL**

**2013**

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico, com imenso orgulho, este trabalho ao meu amado marido Victor e a minha querida filha Camila.**

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Cátia Regina Barp Machado, minha orientadora, que me ajudou nesta pesquisa e que, com sua experiência, acreditou e ajudou a tornar realidade um sonho.

Ao meu afilhado Adalton Hantschel, pela correção do resumo em inglês deste TCC.

Aos professores e às professoras do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física, pelas reflexões que promoveram e pelo aprendizado que adquiri em sala de aula.

Aos meus colegas de graduação, que de uma forma ou outra contribuíram para a conclusão deste projeto, em especial a minha amiga Sandra Simone D. Ludero, pelas incontáveis horas que passamos juntas realizando trabalhos, agradeço pela sua amizade destes últimos quatro anos.

E, por fim, minha família, por apoiarem minhas escolhas, mesmo significando um tempo de ausência.

## EPÍGRAFE

*Pessoas com deficiências precisam ser tratadas como pessoas pensantes e inteligentes, como o são, e como dignos por estarem naquele ambiente escolar. Os professores precisam aprender sobre estes alunos e compreender novas formas eficientes, para ensiná-los efetivamente, considerando a importância de uma estrutura de trabalho para estes profissionais. (autor anônimo).*

## RESUMO

Esta pesquisa originou-se pela percepção da necessidade de estudos que busquem ouvir o professor do Ensino Médio que recebem estudantes com deficiências em sua sala de aula, considerando que a inclusão representa um desafio para esses professores que, de modo geral, não possuem formação em Educação Especial. A legislação relacionada à educação brasileira, parte do princípio de que o processo de inclusão deve acontecer de forma global no tratamento dos estudantes com deficiências, tanto na rede pública como na rede privada do ensino regular. No entanto, muitas escolas e profissionais não se sentem preparados para trabalhar integralmente com esses alunos e o processo de inclusão encontra-se no início de uma caminhada, avançando lentamente em sua efetividade. Dessa forma, objetiva-se verificar, por meio de entrevistas, o olhar de cinco professores da rede estadual de ensino médio de Jaraguá do Sul - SC sobre o processo de inclusão, os desafios e angústias mais frequentes, após a lei N. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Este estudo apresenta alguns pontos que se sobressaem nas histórias de vida, possibilitando compreender como as professoras aprendem a trabalhar dentro da perspectiva da inclusão e de que forma arquitetam seus saberes.

**Palavras-chave:** Professor. Inclusão. Deficiências.

## **ABSTRACT**

This research originated by the perception of the necessity for studies that seek to hear the high school teacher who receives students with deficiencies in their classroom , considering the inclusion as a challenge for those teachers who generally have no training in Special Education . The legislation of Brazilian education, assumes that the inclusion process should happen globally in the treatment of students with deficiencies, both in public and in private network of education. However, many schools and professionals are not entirely prepared to work with these students and the inclusion process is the beginning of a long walk, slowly advancing in its effectiveness. Thus, the objective is to verify, through interviews, looking the perception of five teachers from the state high school network of Jaraguá do Sul - SC on the inclusion process, the challenges and anxieties most frequently, after the law N. 7,853 , of October 24, 1989 . This study presents some points that stand out in the stories of life, enabling to understand how teachers learn to work within the spirit of inclusion and how they construct their knowledge.

**Key-words:** Teacher. Inclusion. Deficiencies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação dos professores entrevistados.....	42
<b>Quadro 2 – Divulgação e orientação sobre a legislação de inclusão na Escola-Pública Estadual .....</b>	<b>45</b>
Quadro 3 – Deficiências presentes nos estudantes atendidos a partir da definição dos professores.....	47
Quadro 4 – Informações prévias quanto ao atendimento de estudantes de inclusão .....	49
Quadro 5 –Primeiras ações do professor frente ao estudante de inclusão.....	51
Quadro 6 – Primeiros sentimentos dos professores frente aos estudantes de inclusão ...	54
Quadro 7 – A expressão dos professores quanto à inclusão na escola atual.....	57
Quadro 8 – Dúvidas e anseios do professor frente à inclusão .....	59
Quadro 9 – Sugestões dos professores para efetivar a inclusão .....	63

# SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PROBLEMA.....	12
3	OBJETIVOS.....	12
3.1	OBJETIVO GERAL.....	12
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
4.1	INCLUSÃO ESCOLAR.....	13
4.2	LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÕES DE ATENDIMENTO ESCOLAR .....	20
4.3	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	25
4.4	EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	29
4.4.1	Deficiência .....	31
4.4.1.1	Deficiente Auditivo .....	32
4.4.1.2	Deficiente Visual .....	32
4.4.1.3	Deficiente Mental .....	33
4.4.1.4	Deficiente Físico.....	33
4.4.1.5	Deficiente Múltiplo.....	34
4.4.1.6	Surdo-cego.....	34
4.4.1.7	Condutas Típicas .....	34
4.4.1.8	Transtorno Hipercinético ou do Déficit da Atenção com Hiperatividade/Impulsividade– TDAH/I .....	36
4.4.1.9	Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD .....	36
4.4.1.10	Altas Habilidades .....	36
4.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO, DIRETRIZES POLÍTICAS E RESULTADOS DE PESQUISAS.....	37
5	METODOLOGIA .....	39
5.1	INSTRUMENTO UTILIZADO.....	39
5.2	OS SUJEITOS PESQUISADOS.....	40
5.3	PROCEDIMENTO.....	41
6	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>41</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	41
6.1.1	Formação e Experiência Profissional.....	41
6.1.2	Tempo de Experiência.....	42
6.1.3	Formação para inclusão.....	43
6.2	O PRIMEIRO OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO.....	44
6.2.1	Desencontros entre a legislação e os professores na escola.....	45
6.2.2	Os equívocos na identificação da deficiência .....	46
6.2.3	O encontro entre o professor e os estudantes inclusos na sala de aula. ....	49
6.2.4	As primeiras ações para à inclusão .....	50
6.2.5	Os sentimentos expressando pelo professor ao se deparar pela primeira vez frente à inclusão.....	52
6.3	O OLHAR DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO .....	56
6.3.1	A atual situação de inclusão no olhar dos professores .....	56
6.3.2	Dúvidas e anseios expressos pelos professores diante dos processos de inclusão escolar .....	58

6.3.3	Sentimentos expressos pelos professores diante dos processos de inclusão escolar, após já ter trabalhado com inclusão. ....	60
6.4	O CAMINHO POSSÍVEL NA EXPRESSÃO DOS PROFESSORES .....	61
6.4.1	O que seria ideal frente à inclusão no olhar dos professores.....	63
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a inclusão de deficientes surgiu, em momentos de discussões acerca das práticas vividas e compartilhadas na sala dos professores da rede pública estadual sobre o tema.

Realizou-se então um levantamento do número de alunos com deficiências na rede Estadual de Educação de Jaraguá do Sul, os dados encontrados foram surpreendentes, atualmente há 149 alunos com algum tipo de deficiência, seja esta física ou cognitiva, nas salas de aula do ensino regular. Veio então o anseio de realizar esta pesquisa, e tentar identificar como os professores se sentem nessas situações de inclusão.

No seio do contexto escolar contemporâneo percebe-se que um dos assuntos que vem emergindo no campo teórico-prático são os processos de inclusão e aspectos a eles relacionados. Dessa maneira ressalta-se a importância cada vez maior da realização de estudos acerca deste tema. Esta temática possui um caráter multidisciplinar, envolvendo questões de cunho educacional, jurídico e psicológico.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTTA, 2003, p. 15).

Esta pesquisa originou-se pela necessidade de estudos que busquem ouvir o professor que recebe alunos deficientes em sua sala de aula, considerando que a inclusão representa um desafio para esses professores que, de modo geral, não possuem formação em Educação Especial ou uma formação específica para o atendimento a deficientes.

Compreender o ensino do ponto de vista do professor é também compreendê-lo por quem se faz sujeito da história, por aquele que é responsável

pelos processos de mediação na promoção da aprendizagem. Neste sentido, este estudo traz as falas dos professores, a partir das suas histórias de vida, para apresentar o olhar dos professores diante dos processos de inclusão ocorridos na escola e indicar caminhos de como eles aprendem a trabalhar dentro da perspectiva da inclusão e de que forma constroem seus saberes.

## **2 PROBLEMA**

Qual o olhar dos professores da área de Ciências da Natureza com relação à inclusão de alunos deficientes no Ensino Médio da rede Estadual de Educação de Jaraguá do Sul?

## **3 OBJETIVOS.**

### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Abordar o tema da educação inclusiva, especialmente o olhar dos professores da área de ciências da natureza diante da inclusão de alunos deficientes no ensino médio da rede Estadual de Educação de Jaraguá do Sul.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Verificar as dificuldades encontradas para que ocorra a inclusão na área de ensino de ciências.
- Compreender como os professores aprendem a trabalhar dentro da perspectiva da inclusão e de que forma constroem seus saberes.
- Identificar as dúvidas e anseios que os docentes possuem em relação à inclusão.
- Refletir sobre possíveis soluções para problemas enfrentados na inclusão.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Desde a antiguidade a questão da deficiência sempre foi vista como um problema. No período grego/romano a deficiência era reconhecida como doença contagiosa. Já, na Idade Média, a inclusão era vista com superstição, a própria religião tinha esta concepção, comparando as pessoas com Deus, o ser perfeito, e os seres imperfeitos não poderiam ser obras divinas.

“E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana, considerando que, de modo geral, as coisas e as situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por ‘serem diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas.” (MAZZOTTA 1996, p. 16).

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a programar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 1960 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. (CARVALHO 2000, p. 15):

Segundo Mazzotta (1996, p. 27), a evolução da Educação Especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos distintos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional).

No período entre 1854 a 1956 enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Rocha, Solange M. da; História do INES, INES(2005,p.1-15).

Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento também informa sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por *D. Pedro II*. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (MAZZOTTA, 1996, p. 28).

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência ocorram em um mundo à parte.

De acordo com Mazzotta (1996, p. 27).

“A inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.”

No período de 1957 a 1993 foram tomadas iniciativas oficiais de âmbito nacional. “O atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 1996, p. 49). Como exemplos, a Campanha para educação de Surdo Brasileiro e a Campanha Nacional de educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Surgiu a necessidade da implementação de escolas especializadas que suprissem as carências educacionais dessas pessoas com necessidades especiais, já que a inclusão em escolas públicas e particulares ainda não era cogitada, as APAEs então surgiram para atender esta demanda:

A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de dois mil municípios em todo o território nacional .

De acordo com Carvalho (2000, p. 13-14) deve-se romper o mito de que existem duas educações, uma regular e a outra especial.

A Educação Regular refere-se ao processo educativo realizado em escolas autorizadas pelo Estado e reguladas por legislações específicas e gerais. Já a Educação Especial se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência mental. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino.

A missão da APAE é clara: “Promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais” (APAE BRASIL, FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs). As APAEs devem cumprir o papel de orientar os pais e a população, assim como treinar profissionais capacitados para o atendimento às pessoas com necessidades especiais, mas essas crianças especiais devem estar inseridas na sociedade de forma igualitária. A partir de ações individuais e a criação de centros de atendimento às pessoas com necessidades especiais,

alguns membros da sociedade mundial da época começaram a perceber a necessidade de leis que assegurassem os direitos das pessoas com necessidades especiais. Em Salamanca (Espanha), no ano de 1994, houve o primeiro Congresso de Educação Especial onde ficou estabelecido:

[...] **2.** O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

**3.** O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas [...]

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957, com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a CESB<sup>1</sup>, seguida da instalação do INES<sup>2</sup>, que ainda hoje existe no Rio de Janeiro/RJ. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências.

Em 1972 foi constituído pelo MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado - CENESP<sup>3</sup>. Esse Centro, hoje, é a SECADI<sup>4</sup>, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

---

<sup>1</sup>Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

<sup>2</sup>Instituto Nacional de Educação de Surdos.

<sup>3</sup>Centro Nacional de Educação Especial.

<sup>4</sup>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes nesta caminhada e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

A partir da década de 1980 e início dos anos 1990 as pessoas com deficiência têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma, os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, estas são vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes, no que diz respeito aos direitos educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

Os municípios brasileiros hoje são obrigados pela lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 a atender da melhor forma possível às pessoas com necessidades especiais, e muitos municípios do país já possuem APAEs instaladas, pois o número de casos de pessoas com necessidades especiais é muito grande em nosso país, como comprova os estudos realizados pelo Censo IBGE 2000:

[...] o Brasil tem 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o que equivale a 14,5% da população do País. Dessas, 48,1% foram declaradas deficientes visuais, 22,9% com deficiência motora, 16,7% com deficiência auditiva, 8,3% com deficiência mental e 4,1% com deficiência física (APAE BRASIL, FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs).

Para Carvalho (2000, p. 17).

Não se trata de negar que alguns apresentem diferenças individuais mais acentuadas. Mas a diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiência ou das superdotadas. Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos.

Em 1994, foi veiculada a Portaria n. 1.793/94 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais e normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e, também, em outros cursos superiores. Esse documento sugeriu, ainda, a realização de estudos adicionais e de curso de especialização em educação inclusiva.

Em Salamanca<sup>5</sup>, foram elencados muitos outros fatores que condiziam para uma vida saudável e digna, como é direito das pessoas com necessidades especiais. Muitas leis foram discutidas e aprovadas, mas na realidade muitas coisas demoraram a acontecer ou ainda não foram postas em ação. No ano de 2009 aconteceu a última reformulação das leis de acessibilidade à educação. O governo nacional assegurou o direito da pessoa com deficiência a frequentar a escola regular de forma inclusiva, e para isso impõe as seguintes medidas a serem realizadas na escola, segundo o artigo 24:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL,2009).

---

<sup>5</sup>Em Salamanca (Espanha), no ano de 1994, houve o primeiro Congresso de Educação Especial.

Para que esses direitos se consolidem os estados devem assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; [...];
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Os Estados deverão assegurar o direito à comunicação que tem as pessoas com necessidades especiais, proporcionando:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; [...] (BRASIL, 2009).

“Os estados devem proporcionar ensino às crianças e adolescentes com necessidades especiais. Os estados também deverão assegurar às pessoas com necessidades especiais o ingresso ao ensino superior e aos cursos técnicos”. (BRASIL, 2009).

Segundo Pacheco (2007, p. 14), um sistema educacional de inclusão eficiente baseia-se nas seguintes crenças e princípios:

Todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais, [...] recebem programas educativos adequados, [...] recebem um currículo relevante às suas necessidades, [...] participam de atividades curriculares e extracurriculares, [e] beneficiam-se da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade.

Segundo Codo e Lane (1989) os fatores emocionais têm grande importância na prática profissional. Para haver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, é necessário que o docente tenha um bom relacionamento com seus

discentes. Sendo assim, os sentimentos envolvidos nessa relação têm um papel importante, que marcam tanto a produção de significados e sentidos, como os relacionamentos de um modo geral.

## 4.2 LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÕES DE ATENDIMENTO ESCOLAR

O tema inclusão vem sendo discutido por todos os setores sociais, sejam eles públicos ou particulares. É um tema que tem provocado debates, que busca uma mudança, em uma sociedade que deveria garantir o direito a todos, que acreditasse em seus cidadãos, e que todos pudessem crescer respeitando as diferenças de cada um.

Além dos aspectos já abordados, também estimula realizar tal pesquisa, o número de estudantes deficientes que vem ingressando no ensino médio, sendo gerador de incertezas e angústias por parte dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino.

No que diz respeito aos problemas, são vários. Quando se fala em educação inclusiva, surgem questionamentos e conflitos, pois existem dúvidas e incertezas nos professores, muitos dos quais se dizem incapacitados para trabalhar com crianças que exigem cuidados especiais e a grande maioria das escolas não tem estrutura pedagógica e psicológica para receber essas crianças. (ARAUJO,2009, p.8).

Uma forma de viabilizar uma educação inclusiva de qualidade é criar condições para o professor, agente das ações mais diretas no processo de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, revelar seu olhar diante da inclusão vivida em sala de aula.

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

A educação especial figura na política educacional brasileira desde o final da década de 1950, e sua situação atual decorre de todo um percurso estabelecido

por políticas educacionais nacionais, que marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando o bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino.

Mantoan relata em seu trabalho de pesquisa que:

Essas transformações têm alterado o significado da educação especial e deturpado o sentido dessa modalidade de ensino. Há muitos educadores, pais e profissionais interessados que a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Mesmo quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular. (2003, p.20).

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação em Parecer de 10/08/72 entendeu a "educação de excepcionais" como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Logo em seguida, portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar.

1977 - Portaria Interministerial nº 477 (MEC/MPAS) estabelece diretrizes básicas para a ação integrada do MEC e do MPAS no campo do atendimento a excepcionais, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psicosocial e de educação especial. Menciona o atendimento no sistema regular de ensino e em instituições especializadas. (BRASIL, 2005).

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 1º que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem.

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

“§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito e dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

O que parece estar claro é que os responsáveis pelas leis estabeleceram uma relação direta entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência binária nem sempre é a que mais nos interessa, principalmente quando temos como objetivo a inserção total e incondicional de todos os alunos, nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças.

No discurso oficial, nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de pessoas com deficiência a clientela é bem delimitada. Via de regra, os alunos que lotam as classes especiais ainda hoje não são, na grande parte dos casos, aqueles a quem essa modalidade se dirige e pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos admitidos e considerados como alunos com deficiência.

Para Mantoan(2005, p. 14)

Trata-se de alunos com deficiência que não estão conseguindo "acompanhar" seus colegas de classe ou que são indisciplinados, filhos de lares pobres, negros, e outros desafortunados da nossa sociedade entre alguns poucos realmente deficientes.

Essas indefinições contribuem todos os desmandos e transgressões do direito à educação e a discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral.

Ressalta-se neste momento a existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares. Para tanto, têm-se mobilizado os procuradores e promotores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes. As recomendações dessas autoridades têm diminuído dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas do governo e particulares.

Todas estas situações, que implicam problemas conceituais, desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações tendenciosas da legislação educacional, têm confundido o sentido da inclusão escolar e prejudicado os que lutam por implementá-la nas escolas brasileiras. Essas questões estão na base da compreensão das políticas de educação especial e regular e têm sido responsáveis por caminhos incertos, trilhados pelos que pensam, decidem e executam os planos educacionais brasileiros.

O MEC adotou o termo PNEE<sup>6</sup> ao se referir a alunos que necessitam de educação especial no ano de 1986 a 2005 quando então foi substituída por PPD<sup>7</sup>. Em 2010 foi então alterada a resolução nº35 de 2005, para resolução 1º de 2010 que atualiza a denominação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE<sup>8</sup>:

Art. 1º – Esta portaria dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE em seu Regimento Interno.

Art. 2º – Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses:

I – Onde se lê “Pessoas Portadoras de Deficiência”, leia-se “Pessoas com Deficiência”;

De acordo com Garcia, (2010, p. 5). Jornalista responsável pela ONG Gira Solidário.

A atenção que se deve dar a esse tipo de nomenclatura é importante para garantir o direito dessas pessoas e afirmar seus papéis e suas importâncias na sociedade. “Quando você porta alguma coisa, você pode carregá-la ou não, o deficiente físico não pode escolher se vai ou não ser um deficiente físico, é sua condição, o que não significa, no entanto, dizer que ele não possa ser eficiente em várias áreas”.

Entretanto o estudo não ficará por demais atido a essas nomenclaturas, que na verdade só tentam a cada dia amenizar o nível de indelicadeza na forma de identificá-los, mas que de certa forma ainda os rotula. Acredita-se que o simples fato de dar-se um nome ou definição a essas pessoas com deficiências já seria uma forma de diferenciá-las e excluí-las. No entanto, não se pode negar que se faz necessário uma definição, não como forma de exclusão, e sim como uma maneira de identificá-los no estudo.

---

<sup>6</sup>PNEE Portadores de Necessidades Educacionais Especiais.

<sup>7</sup> PPD Pessoas Portadoras de Deficiência.

#### 4.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Em Santa Catarina, nas décadas de 1960 e 1970, a questão da educação especial entre o sistema público estadual e as redes privadas de instituições escolares colocou-se de forma incisiva e tem desdobramentos até os dias atuais.

Naquele momento, foram praticadas as primeiras políticas públicas estaduais em relação à educação especial, que se materializaram, sobretudo, com a implantação da Fundação de Educação Especial, órgão do Governo Estadual que, a partir de 1968, vigora no Estado como responsável pela definição das políticas de atendimento na área da educação especial. Verifica-se também que, a partir dos anos 1960, as instituições especiais mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – as APAEs – passaram por um crescimento significativo, disseminando-se em vários municípios catarinenses.

O estabelecimento de um sistema paralelo à educação regular para atender alunos deficientes, que consiste na “educação especial” em escola diferenciada ou mesmo em classes especiais, contribui para a exclusão desses alunos na rede regular de ensino.

A expansão dos serviços de educação especial em Santa Catarina veio exigir a criação de uma instituição pública que tivesse como propósito definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em âmbito estadual e promovesse a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. Com esses objetivos, foi criada, em 6 de maio de 1968, a FCEE<sup>9</sup>, objeto da Lei nº 4.156, regulamentada pelo Decreto nº 7.443, de 2 de dezembro do mesmo ano. No ano de 1969, o Estado de Santa Catarina, através da Lei nº 4.394, preconizava, em seu Artigo 91, que:

[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e, conforme as deficiências apresentadas poderão ser proporcionadas em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em unidades independentes.

---

<sup>9</sup> FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial.

Em Santa Catarina, o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino foi oficializado em 1987, com a deflagração da matrícula compulsória que determinou às escolas do sistema a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características ou das condições da escola. Esta medida demandou da SED<sup>10</sup> outras diretrizes que pudessem dar sustentação à nova política de educação a ser implantada no Estado. Assim, o Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988–1991, na esteira da matrícula compulsória, expectativava a descentralização administrativa de suas ações, pesquisa e extensão e a reorganização curricular.

No entanto, só em 1996 o Estado oficializou a Política de Educação Especial fixando as normas para a educação especial no sistema regular de ensino, cujo modelo pode ser sinteticamente assim definido:

Resolução nº 01 do CEE<sup>11</sup>,  
Educandos com deficiência em idade escolar devem ser matriculados na rede regular de ensino;  
Educandos com deficiência sensorial e com deficiência mental leve terão, em período oposto ao do ensino regular, serviços educacionais de apoio em salas de recursos e serviço de apoio pedagógico, respectivamente;  
Educandos com graves comprometimentos mentais e com deficiências múltiplas poderão ser atendidos em escolas especiais conveniadas com a FCEE.(SANTA CATARINA, 2009).

Também, em âmbito estadual estabelece outras diretrizes:

Art. 5º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 63 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei Complementar, o processo interativo de educação escolar que visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração social de educandos portadores de necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos.

§ 1 Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades de educandos com necessidades especiais.

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

---

<sup>10</sup> SED Secretaria da Educação.

<sup>11</sup> CEE Conselho Estadual de Educação.

§ 3 A oferta da educação especial é dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, prolongando-se por toda a educação básica.

Art. 64 - O Poder Público assegurará:

I - espaços adequados e facilitados, currículos próprios, métodos, técnicas e recursos pedagógicos e tecnológicos para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais;

II - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como treinamento permanente a professores do ensino regular, visando à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns;

III - inclusão de conteúdos sobre educação especial nas disciplinas componentes dos currículos dos cursos de formação de professores de nível médio e superior;

IV - educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração do educando na vida em sociedade, inclusive para os que não revelarem condições de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios de programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular;

VI - terminalidade específica na conclusão do ensino fundamental, para os educandos que em virtude de suas deficiências não puderam atingir os níveis exigidos e, para os portadores de altas habilidades, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar;

VII - atendimento especializado em escolas especiais para o educando portador de deficiência mental severamente prejudicado e para o portador de deficiências múltiplas associadas a graves comprometimentos;

VIII - escolas com atendimento em tempo integral para as pessoas portadoras de deficiências, além de equipes especializadas para o atendimento domiciliar, visando à integração com a comunidade e a orientação adequada aos familiares dos educandos com necessidades especiais.

Art. 65 - O Poder Público estadual, através de suas entidades e órgãos assegurará, em suas ações políticas e administrativas, prioridade no atendimento aos educandos com necessidades especiais, através de investimentos na própria rede pública de ensino regular e nas escolas de educação especial de instituições públicas, comunitárias ou filantrópicas.

Analisando o desdobramento dessas diretrizes, constatou-se que, apesar de a matrícula compulsória ter sido mantida e as modalidades alternativas de atendimento terem sido implementadas, a Proposta Curricular do Estado de 1991 não contemplou a educação especial e a descentralização ficou comprometida devido à reorganização administrativa da Secretaria da Educação que extinguiu as UCRES<sup>12</sup>. Com o conseqüente desmantelamento das equipes regionais em 1992 o grande investimento de recursos financeiros na capacitação de educadores de educação especial não atingiu seus objetivos de multiplicação, devido a inúmeros fatores, entre os quais a alta rotatividade dos profissionais.

---

<sup>12</sup> UCRES Unidades de Coordenação Regional de Educação.

O Estado de Santa Catarina elaborou o documento “Política de Educação Inclusiva (SANTA CATARINA, 2001), fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos, referendado pela “Carta de Pirenópolis”, cujo compromisso é a efetivação de uma política de educação inclusiva. Este Documento estabelece metas e ações prioritárias, com respectivas estratégias de operacionalização, incluindo articulação com órgãos legislativos, judiciários e Ministério Público, com vistas à supervisão e ao controle no cumprimento da legislação vigente. Com o propósito de consolidar a política de educação inclusiva, o MEC/SEESP implantou, em 2004, o Programa Educação Inclusiva: “direito à diversidade, tendo [...] por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 3). Nesse mesmo ano, a Procuradoria Federal de Defesa dos Direitos do Cidadão publicou o documento: “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular” discutindo os preceitos constitucionais e as diretrizes da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –LDBEN<sup>13</sup>, reforçando o preceito de que o acesso à escola é direito de todas as crianças e adolescentes, que a escola não pode ser adjetivada de especial e que o ensino fundamental não pode ser substituído.

Dessa forma, Santa Catarina, no ano de 2006, por intermédio da SED e FCEE, com base nos preceitos legais, instituiu o documento que define a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

A Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989 estabelece:

Art. 163 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - oferta de creches e pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade;

II - ensino fundamental, gratuito e obrigatório para todos, na rede estadual, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

---

<sup>13</sup> LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

V - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede estadual; (SANTA CATARINA 2006).

Assim, Santa Catarina, adotando o princípio de educação inclusiva, instituiu por meio desse Documento a Política de Educação Especial do Estado, garantindo às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades atendimento educacional por meio do qual possam desenvolver suas potencialidades para que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos.

#### 4.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

É uma modalidade da educação escolar que realiza o atendimento educacional especializado definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços especializados para apoiar o processo de escolarização.

A educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que transcorre todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos alunos.

Ao adotar o princípio da educação inclusiva, o Estado de Santa Catarina respalda-se nos seguintes documentos oficiais:

Constituição Federal de 1988, Constituição Estadual de 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Resolução nº 01 de 1996, Lei Complementar nº 170 de 1998, Decreto Presidencial nº 3.956, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ambos de 2001, o

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC e o Decreto no 5.296, ambos de 2004.

Dessa forma, fica estabelecido na FCEE<sup>14</sup> que a todas as pessoas na faixa etária de 4 a 17 anos deverá ser assegurado acesso, mediante a garantia de matrícula e de frequência, às escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como medida complementar, o poder público, através do sistema de ensino, disponibilizará um conjunto de recursos educacionais e serviços de educação especial que possibilitem a permanência, com qualidade, dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades nas escolas da rede regular, garantindo-lhes o prosseguimento aos níveis mais elevados de ensino.

Serão atendidas em centros de atendimento educacional especializado em educação especial na área da deficiência mental. Essa prerrogativa está respaldada, além da Resolução nº 08 de 2001 do CONADE<sup>15</sup>, pelas leis, decretos, resoluções e Constituição do Estado de Santa Catarina, discriminados a seguir: Constituição Estadual de Santa Catarina, de 1989, estabelece, no Art. 191, Parágrafo único – As pessoas portadoras de deficiência profundas terão assistência em instituição em regime de internato ou semi-internato.

Decreto Estadual de Santa Catarina nº 830, de 8 de outubro de 1991, que regulamenta a Lei nº 6.185, de 10 de novembro de 1982,

Estabelece pensão mensal a ser concedida à pessoa com [...] deficiência severa, cronicamente instalada no período do desenvolvimento tornada incapaz definitivamente para o trabalho competitivo ou protegido em qualquer idade e, dependente sob o ponto de vista sócio-educacional. (SANTA CATARINA, 1991).

Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que no Capítulo 4 – Dos Benefícios, Dos Programas e Dos Projetos de Assistência Social, Seção I, Artigo 20, que define o benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência, em seu Parágrafo 20, que considera a

---

<sup>14</sup>FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial.

<sup>15</sup>Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

pessoa deficiente como sendo [...] *aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho.*

O Decreto Presidencial nº 3.956, de 2001, estabelece:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade destas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para seu bem estar, está não constituirá em discriminação. (Artigo 1º, b. Convenção de Guatemala, 1999).

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005, p.30).

As leis evidenciam que a Educação Especial é bastante abrangente e ampla, engloba uma imensa diversidade de necessidades educativas especiais, assim como uma equipe multidisciplinar composta pelos mais diversos profissionais especializados. Seu objetivo principal é promover uma melhor qualidade de vida àqueles que, por algum motivo, necessitam de um atendimento adequado à sua realidade física, mental, sensorial e social.

#### **4.4.1 Deficiência**

A política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de dezembro de 2006 definiu pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. Dessa forma, a deficiência não

pode ser compreendida como a expressão da totalidade do indivíduo, mas sim da interação entre a pessoa com deficiência e o contexto histórico cultural.

Outros dispositivos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz uma nova nomenclatura, o que é importante ressaltar, pois também tratam da proteção especial e garantia de direitos à educação de jovens portadores de deficiência física e/ou psíquica:

Conhecer o que afeta o aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a aprendizagem, expomos a seguir algumas das deficiências, que são consideradas de inclusão escolar segundo as Políticas de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.

#### 4.4.1.1 Deficiente Auditivo

É aquele que apresenta perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala, através do ouvido. A mensuração é feita através de avaliações que comprovem:

*[...] perda bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000 Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma: Leve/moderada: perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição; conseqüentemente é capaz de desenvolver a linguagem oral.*

*Severa/profunda: perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado, em geral, utiliza um sistema de comunicação por sinais. (SANTA CATARINA 2006).*

#### 4.4.1.2 Deficiente Visual

É aquele que apresenta redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica.

Classifica-se em:

- Cegueira: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.
- Baixa Visão: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

#### 4.4.1.3 Deficiente Mental

A partir de 1994, foi adotado pelo Ministério da Educação o mesmo conceito de deficiência mental utilizado pela AARM<sup>16</sup>, (Censo Escolar 2005 e CORDE, 1994, Censo Escolar 2005). Que caracteriza o educando com deficiência mental como aquele que apresenta:

*[...] incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. Originam-se antes do 18 anos. (AAMR, 2002).*

O Estado de Santa Catarina considera a deficiência mental como comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade. A pessoa com severos comprometimentos mentais será amparada de acordo com a legislação vigente.

#### 4.4.1.4 Deficiente Físico

---

<sup>16</sup>Associação Americana de Retardo Mental.

É aquele que apresenta:

*Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paralisia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções [...] (BRASIL, 2004, p. 24).*

A deficiência física também pode ser ocasionada, entre outras, por: patologias degenerativas do sistema nervoso central (escleroses); miopatias (distrofias musculares); artropatias; reumatismos; sequelas de queimaduras; hemofilia; doenças osteomusculares.

#### 4.4.1.5 Deficiente Múltiplo

É aquele que apresenta duas ou mais deficiências primárias associadas, sejam elas na área mental, visual, auditiva, física com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

#### 4.4.1.6 Surdo-cego

É aquele que apresenta:

*[...] perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver diferentes formas de comunicação para que a pessoa surdacega possa interagir com a sociedade. (Conceitos da Educação Especial - Censo Escolar 2005SEESP - Secretaria de Educação Especial do MEC).*

#### 4.4.1.7 Conduitas Típicas

Em 1994, o MEC, no documento Política Nacional de Educação Especial um direito assegurado, no capítulo referente à Revisão Conceitual, classifica a clientela da educação especial em: portadores de deficiência

(mental/visual/auditiva/física/múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados); nesse mesmo Documento define condutas típicas como:

*Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, p. 13-14).*

Na esteira dessa definição, o CEE<sup>17</sup>, em 1996, ao instituir as diretrizes da educação especial no sistema de ensino, caracteriza os Educandos portadores de condutas típicas como aqueles que:

[...] apresentam manifestações de comportamentos próprios de síndromes, que ocasionam atrasos na aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento e acarretando prejuízos no seu relacionamento social. (Santa Catarina, Resolução 01/96 do Conselho Estadual de Educação, Art. 2º)

Analisando as diretrizes diagnósticas nos documentos oficiais da OMS<sup>18</sup>, tanto a CID<sup>19</sup>, quanto o DSM IV<sup>20</sup> constata-se que, além de não fazerem referências a nenhum quadro denominado “condutas típicas”, discutem que manifestações comportamentais podem ser expressões de múltiplos transtornos. Nessa mesma linha de análise, as definições, tanto do MEC quanto do CEE<sup>21</sup>, ao caracterizarem condutas típicas como manifestações comportamentais típicas de síndromes e quadros neurológicos e psiquiátricos, abrem a possibilidade de estarem aí incluídos as esquizofrenias, as epilepsias e outros transtornos que são, em primeira instância, casos que demandam atenção das instituições de saúde. Assim, nas escolas tem-se utilizado a expressão “transtorno de comportamento” como sinônimo de “condutas típicas”, incluindo nesta categoria os alunos com dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, transtorno de conduta e uma série de outras manifestações de ordem social e econômica que interferem no comportamento e no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>17</sup> CEE Conselho Estadual de Educação.

<sup>18</sup> OMS Organização Mundial de Saúde.

<sup>19</sup> CID Classificação Internacional de Doenças.

<sup>20</sup> DSM Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais.

<sup>21</sup> CEE Conselho Estadual de Educação.

Diante dessa problemática, esse documento resolve manter a nomenclatura “condutas típicas”, no entanto, esses alunos serão identificados como aqueles que apresentem os seguintes quadros:

- Transtornos Hipercinéticos ou do Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade;
- Transtornos Globais do Desenvolvimento.

#### 4.4.1.8 Transtorno Hipercinético ou do Déficit da Atenção com Hiperatividade/Impulsividade– TDAH/I

Esse grupo de transtornos é caracterizado pela combinação de comportamento hiperativo/impulsivo com desatenção<sup>22</sup>.

#### 4.4.1.9 Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD

Esse grupo de transtornos é:

[...] caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (OMS, CID – 10, 2003, p. 367).

Para esse Documento incluem-se nesta categoria os alunos com diagnóstico de autismo, síndrome do espectro do autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e os transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

#### 4.4.1.10 Altas Habilidades

---

<sup>22</sup>A desatenção manifesta-se em qualquer situação, seja ela na escola, nas atividades e tarefas domésticas ou mesmo no ambiente social da criança. Tendo em vista o fato destas crianças não prestarem muita atenção a detalhes, elas acabam cometendo erros simples e grosseiros nos trabalhos escolares e será este o motivo pelo qual a produtividade se encontra prejudicada.

Os alunos com altas habilidades são aqueles que apresentam:

“Notáveis desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento crítico ou produtividade; capacidade de liderança; talento especial para artes; e capacidade psicomotora.” (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p.7).

Segundo o ILANUD<sup>23</sup> e parceiro do portal Pró-Menino: O não oferecimento ou oferecimento irregular de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência pode gerar uma ação de responsabilidade por ofensa aos direitos das crianças e dos adolescentes (artigo 208, inciso II do ECA<sup>24</sup>).

#### 4.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO, DIRETRIZES POLÍTICAS E RESULTADOS DE PESQUISAS

Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema.

Em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental a LDB<sup>25</sup> 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo foi iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica – que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio – e ensino superior. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

<sup>23</sup> INALUD Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente.

<sup>24</sup> ECA Estatuto da Criança e do Adolescente.

<sup>25</sup> LDB *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*.

Já, o artigo 13 da LDB9394/96 estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam. São elas:

1. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
2. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
3. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
4. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
5. Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional;
6. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 1996).

Conforme mencionado anteriormente a Portaria n.º 1.793 de 1994 indicou a necessidade de preparação dos professores para inclusão dos alunos com NEE<sup>26</sup>.

Art. 1º: Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (BRASIL, 1994).

Nessa Portaria, encontra-se uma recomendação e não uma obrigação, fato que possibilitou aos cursos de licenciatura a opção por atendê-la ou não. Dessa forma, Chacon (2001) e Vitaliano (2002) evidenciaram que muitos cursos de licenciatura não atenderam a tal recomendação o que nos leva a crer que, na atualidade, ainda existem vários cursos de licenciatura que não discutem tal questão em nenhuma disciplina. Essa medida, portanto, foi ineficaz para garantir a formação pretendida.

---

<sup>26</sup> NEE Necessidades Educacionais Especiais.

## 5 METODOLOGIA

A presente investigação foi desenvolvida com base em uma pesquisa exploratória através de entrevistas semi estruturada<sup>27</sup>. Para isso fez-se necessário primeiro compreender cada item investigado, descrevendo-o em um primeiro momento, para em um segundo momento, analisar as suas possíveis relações, integrando o indivíduo no núcleo da pesquisa.

Buscou-se compreender as determinações e as intervenções efetivas do professor, não apenas descrevendo-as como fruto da realidade, mas considerando o real como um ponto de partida para se chegar ao ideal.

A intenção é construir um conhecimento que exponha a realidade investigada. Como ponto de partida, tivemos os relatos dos professores expressa nas respostas que emergiram nas entrevistas, respostas estas que tiveram como elementos característicos a realidade social, a cultura e o contexto social desses sujeitos.

Tal pesquisa não pretende, ainda, esgotar a discussão e as reflexões acerca dos sentimentos de professores frente à inclusão escolar, nem servir de salvação para a prática docente, mas ser uma contribuição para aqueles que têm o objetivo de qualificar o trabalho como educador.

### 5.1 INSTRUMENTO UTILIZADO

A entrevista é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano. (CÔRTEZ 2010, p.2).

Garrett (1981, p.35) amplia o âmbito dessa prática humana ao afirmar que:

---

<sup>27</sup> Apêndice A

Todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, são envolvidas na entrevista, seja entrevistando, seja ainda sendo entrevistadas. Em ambas as situações, residiriam aspectos objetivos e subjetivos. Um ponto básico de sua teorização é projetar a técnica para a arte da entrevista, identificando no ato de entrevistar, acima de tudo, a arte de ouvir, perguntar e conversar.

Entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas. Este seria, segundo Seidman (1991), o principal motivo de se realizar uma entrevista. Temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos. O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências. Na maioria dos casos, como nos alerta o autor, seria possível alcançar os resultados da nossa observação sobre o outro, embora dificilmente nos seja possível ter acesso à compreensão subjetiva desse indivíduo.

A entrevista foi elaborada a partir de questões que consideramos importantes para compreendermos a relação do professor frente às questões que envolvam inclusão em sala de aula. No apêndice A encontra-se disponível o roteiro de entrevista utilizado.

## 5.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Foram escolhidos seis professores da Rede Estadual de Educação de Jaraguá do Sul, que lecionam Física, Química e Biologia no Ensino Médio. A participação desses professores foi voluntária, pois acreditamos que este fato favoreça que o olhar frente às dificuldades relatadas fossem os mais autênticos possíveis.

### 5.3 PROCEDIMENTO

Para concretização das entrevistas, foram realizadas visitas a diferentes escolas da região, apresentando o objetivo da pesquisa, que foi acompanhada de instruções para esclarecer o propósito de sua aplicação e ressaltar a importância da colaboração do informante, sendo então marcado um horário para realizar a entrevista.

A escolha dos professores baseou-se no seguinte critério: os profissionais, foco da pesquisa, deveriam atuar na área das ciências da natureza (Química, Física e Biologia) e estar atualmente acompanhando crianças com deficiências em classes regulares do Ensino Médio.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os professores colaboradores foram denominados pela notação P (professor), seguida de uma específica numeração aplicada aleatoriamente. Assim, denominaram-se os mesmos de P1 a P6.

#### 6.1.1 Formação e Experiência Profissional

O sujeito da pesquisa é uma pessoa voluntária que, depois de informada sobre os objetivos e metodologia, decide participar. Esses voluntários têm fundamental importância para o desenvolvimento da ciência, é direito do sujeito de pesquisa escolher se quer ou não participar do estudo, participar de um estudo não significa que a pessoa seja obrigada a participar até seu término. O sujeito de pesquisa pode e tem o direito de se retirar de um estudo no momento que ele quiser sem nenhum constrangimento.

**Quadro 1: Formação dos professores entrevistados**

Professor	Formação-Graduação	Pós-Graduação/Especialização	Tempo de Experiência	Formação Específica/ Inclusão
P.1	Biologia	Microbiologia Agrícola	2 anos	Nenhuma
P.2	Física	-----	12 anos	Nenhuma
P.3	Física	Física Biológica	14 anos	Nenhuma
P.4	Química	Ensino de Ciências	10 anos	Nenhuma
P.5	Biologia	Ensino de Ciências	2 anos	Nenhuma
P.6	Química	-----	7 anos	Nenhuma

Por meio do quadro 1 é possível visualizar aspectos sobre formação e experiência profissional considerados no estudo, no que diz respeito aos participantes da pesquisa. No que se refere à formação profissional dos participantes, todos possuem ensino superior em cursos de licenciatura.

Dos quatro professores com especialização, temos dois graduados em Biologia, um com especialização em Microbiologia Agrícola e um em Ensino de Ciências, um graduado em Química com especialização em Ensino de Ciências e um graduado em Física com especialização em Física Biológica.

Os demais professores sem especialização totalizam dois, os quais concluíram a graduação nos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física.

### **6.1.2 Tempo de Experiência**

Quanto ao tempo que lecionam, observou-se que dois professores lecionam há dois anos, enquanto que para os demais quatro, o tempo de experiência para a situação em questão é superior a cinco anos.

Nas alocações dos professores observou-se a falta de informações no que diz respeito aos tipos de deficiências que abrangem a inclusão, pois quando questionados o tempo de atuação com inclusão, houve relatos em que mencionavam ter classes de inclusão desde o início de sua carreira como

professor, contudo, é preciso evidenciar que, a mais de 10 anos, sabe-se que a inclusão no ensino médio se deu como efetiva a partir da lei 7.853 de 1989.

### 6.1.3 Formação para inclusão

Em relação ao fato do professor possuir formação específica, embora parte destas respostas seja detectada logo na primeira questão, verificou-se, dentre os seis sujeitos da pesquisa que todos afirmaram não possuir formação para lecionar em classes com inclusão de alunos com deficiência, ou seja, nos seus cursos, tanto de formação inicial como formação continuada não foram oferecidos conhecimentos voltados para a área da educação inclusiva ou o ensino de alunos com deficiência.

A constituição de 1998 (Brasil, 1998) legislou sobre o atendimento de alunos com “necessidades educativas especiais” (NEEs) em salas regulares<sup>28</sup>. Deste modo, para que a referida lei se efetivasse, considerou-se necessário, primeiramente, preparar os professores, sendo que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (Brasil, 1999) *a formação e a capacitação docente, tanto inicial como continuada, faz-se necessário, a fim de que ocorra a concretização do sistema educacional que inclua a todos.*

Para tanto, podemos afirmar que, na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos, inseridos nos vários níveis de ensino. No entanto, autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto à criança com deficiências. O que se tem colocado em discussão é a ausência de formação especializada dos educadores

---

<sup>28</sup> Entende-se por Ensino Regular creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio.

para trabalhar com essa clientela e a falta de efetivação das políticas públicas que viabilizem o processo de inclusão para todos.

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados, a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Destaca-se assim, a relevância da capacitação docente, da participação das universidades e dos centros formadores.

Para Gotti (1998, p.228)[...] a universidade, além de proporcionar cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino aos deficientes, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida dessas pessoas.

Vale enfatizar, que a formação docente não pode se reduzir em participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997), precisa ir além da presença de professores em cursos que visam mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. Para a autora o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

De acordo com os dados coletados nenhum dos seis professores apresenta qualquer tipo de formação voltada à inclusão escolar, seja em formação continuada ou em *lato sensu*.

## 6.2 O PRIMEIRO OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO

A inclusão é uma inovação, cujo sentido, em alguns momentos tem sido distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais severos ou menos, no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação.

As entrevistas evidenciam que a inclusão é algo novo, polêmico, com muitas possibilidades, mas também limitações em decorrência da falta de conhecimentos daqueles que trabalham no contexto escolar.

### 6.2.1 Desencontros entre a legislação e os professores na escola

A inclusão dos estudantes com deficiências, nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação.

**Quadro 2: Divulgação e orientação sobre a legislação de inclusão na Escola Pública Estadual**

Professor	Quando iniciou a inclusão no E.M nas Escolas Estaduais?	Como foi divulgado, na escola ou na rede estadual, a legislação de inclusão?	Houve alguma orientação pedagógica por parte da GERED aos professores que atendiam alunos deficientes em suas classes regulares.
P.1	Não sei	Não faço idéia	Não
P.2	Não sei	Não sei	Não
P.3	Não sei	Não tive nenhuma informação	Não
P.4	Não sei	Não sei	Não
P.5	Não sei	Não foi divulgado	Não
P.6	Não sei	Não foi divulgado	Não

Ao observar o quadro 2, podemos visualizar que quando perguntados em relação às leis de inclusão (quando iniciou a inclusão no E.M) os professores relataram não saber quando se deu início, dizendo de que nem a direção escolar e/ou GERED (Gerência de Educação) divulgou nenhum informativo ou documentação que tratasse do assunto, assim como não tiveram nenhum tipo de assessoria para trabalhar com inclusão, exceto o segundo professor e a partilha dos saberes deste educador quando apresenta formação adequada.

Entende-se que para que haja efetiva inclusão devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações significativas que culminem com a aprendizagem por parte do educando.

Segundo Bueno (1999, p.13) professor titular do programa de estudos pós-graduados em educação da PUC.

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

Ao discorrerem sobre as dificuldades encontradas na realização da inclusão escolar destacaram a falta de apoio técnico, ou seja, falta de suporte de profissionais especializados.

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, P.5).

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam ser comunicados das situações de inclusão e estar habilitados para atuar de forma competente junto aos educando inseridos nos vários níveis de ensino.

### **6.2.2 Os equívocos na identificação da deficiência**

Uma das primeiras questões da entrevista esteve focada na identificação das deficiências dos estudantes daquele professores foco da pesquisa. No quadro

3 é possível reconhecer as deficiências, conforme foram expressas pelos professores entrevistados.

**Quadro 3: Deficiências presente nos estudantes atendidos a partir da definição dos professores entrevistados**

Professor	A Deficiência do discente incluído sob o olhar do professor
P.1	Física e leve déficit mental
P.2	Surdo
P.3	Agressividade e dificuldade de aprendizagem
P.4	Cadeirante
P.5	Deficiência Mental
P.6	Esquizofrenia

Nos resultados obtidos observamos que o professor P6 não tem clareza do que viria a ser “doença mental” e “deficiência mental”, tal fato pode ser verificado quando o mesmo menciona esquizofrenia como deficiência.

Segundo o DSM IV (Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais, edição de 1994): a deficiência mental é caracterizada por:

“Um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos”.

Ou seja, a deficiência mental, ou deficiência intelectual, não representa apenas baixo QI (Quociente de Inteligência). Ela envolve dificuldades para realizar atividades do dia-a-dia e interagir com o meio em que a pessoa vive, portanto a esquizofrenia não pertence a essa classe de deficiências.

A esquizofrenia é uma doença psiquiátrica endógena (doença mental) que engloba uma série de condições que também afetam o desempenho da pessoa

na sociedade, além de causar alterações de humor, bom senso e concentração, por exemplo. Isso tudo causa uma alteração na percepção da realidade.

A psicopedagoga Acampora (2012, p.32) descreve esquizofrenia como:

"A pessoa pode ficar fechada em si mesma, com o olhar perdido, indiferente a tudo que se passa ao redor ou, para citar exemplos mais clássicos, ela pode ter alucinações e delírios - pode ouvir vozes que ninguém mais ouve e se imaginar sendo vítima de um complô".

Observamos também que P3 inclui "agressividade e dificuldade de aprendizagem" como deficiências, ambas não são consideradas deficiências. O termo "problema de aprendizagem" designa dificuldade na aquisição dos saberes escolares por fatores independentes das questões relacionadas à aprendizagem cognitiva. Segundo essa definição, as crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem não são incapazes de aprender, pois o distúrbio não é uma deficiência irreversível, mas uma forma de imaturidade que requer atenção e métodos de ensino apropriados.

Segundo nos traz Chagas( 2009,p.3).

Os distúrbios de aprendizagem não devem ser confundidos com deficiência mental. Geralmente o problema de aprendizagem é transitório, ou seja, em que a pessoa apresenta deficiência ou incapacidade de ordem física (expressão), sensorial ou mental. Comumente, reversíveis quando sujeitas a terapias especializadas (médicas, pedagógicas, psicológicas, psicopedagógicas, fonoaudiológicas, terapia ocupacional, entre outras).

Os demais professores P.1, P.2, P.4 e P.5 mostraram ter conhecimento no que diz respeito à nomenclatura.

O equívoco com a própria nomenclatura evidencia o desconhecimento do tema da deficiência e indica a exclusão deste tema na formação inicial e continuada de determinados professores.

### 6.2.3 O encontro entre o professor e os estudantes inclusos na sala de aula.

Conhecer os estudantes e a comunidade escolar é uma necessidade do educador para a definição de seu planejamento e a organização de estratégias de ensino que promovam o sucesso das aprendizagens do educando. Neste sentido, é importante para o professor saber que alunos de inclusão ele terá em cada turma, receber esclarecimentos quanto a característica da deficiência e receber auxílio para planejar estratégias de ação pedagógica junto a este educando. No entanto, a tabela abaixo evidencia que o professor inicia seu ano letivo com poucas ou nenhuma informação quanto a composição das turmas por ele atendidas

**Quadro 4: Informações prévias quanto ao atendimento de estudantes de inclusão.**

<b>Professor</b>	<b>Como o professor foi informado que atenderia aluno deficiente.</b>
P.1	Sem aviso, foi surpresa
P.2	Breve aviso da secretaria
P.3	A secretaria avisou que teria um aluno de inclusão
P.4	Um dia entrei em sala de aula e ele estava lá
P.5	Fiquei sabendo, dias depois
P.6	Já conhecia o aluno

Como podemos observar no relato dos professores, há uma grave falha na comunicação entre a organização escolar e o trabalho pedagógico do professor, o que pode comprometer o trabalho realizado com esses estudantes. Observamos que para P1 e P4 foi “surpresa”, ou seja, o professor entrou na sala sem conhecimento da deficiência do estudante e sem a possibilidade de um estudo e planejamento de trabalho para atender o estudante deficiente. Já P2 e P3 foram informados de que, estaria presente, na sala de aula, um aluno deficiente, contudo, não foi citada a deficiência, deste modo, os professores sabiam que precisariam realizar um trabalho diferenciado, mas não tinham informações suficientes para o planejamento pedagógico coerente com a deficiência. Enquanto

que P6 conhecia o estudante de inclusão e sua deficiência. Este fator pôde contribuir para que o professor desenvolvesse um planejamento mais efetivo na promoção das aprendizagens e da inclusão.

Por outro lado, como nos traz Brito (ano,p.), “[...] a família, com receio de não conseguir a vaga, omite as reais necessidades da criança, deixando assim, a escola sem subsídios para iniciar o trabalho pedagógico”. Tais fatores evidenciam que o processo inclusivo ainda tem um longo caminho a ser percorrido para garantir o respeito, acesso, permanência e êxito do estudante deficiente nas escolas regulares. A inclusão precisa ser social, para também ser escolar. A escola é uma instituição social e como tal, em muitos momentos, reproduz as desigualdades. Para a superação do olhar excludente frente aos deficientes, a escola precisa se colocar como o espaço de reflexão e mudança social

#### **6.2.4 As primeiras ações para à inclusão**

Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção do estudante. Sabe-se que por mais boa vontade que se tenha, sozinho, professor nenhum conseguirá dar conta desse processo. Isso porque nosso estudante que precisa de uma atenção a mais não está só, com ele, muitas outras crianças também precisam do professor. Para isso a escola precisa trabalhar em conjunto, todos os profissionais envolvidos devem saber o que esse aluno precisa, como trabalhar com ele, como avaliar, como se expressar. O aluno de inclusão não é trabalho de um professor e sim de todo o grupo, da equipe pedagógica e diretiva da escola e da sociedade. O quadro 5 refere-se aos procedimentos que o professor utilizou para trabalhar com o estudante de inclusão:

**Quadro 5: Primeiras ações do professor frente ao estudante de inclusão**

Professor	Primeira ação para a promoção da inclusão
P.1	Procurei ajuda com o segundo professor
P.2	Sempre fiquei de frente para o aluno ao falar <sup>29</sup>
P.3	Ele tinha um segundo professor,então não precisei me envolver.
P.4	Procurei ajuda com minha orientadora do mestrado.
P.5	Pedi ajuda ao segundo professor.
P.6	Segui meu planejamento normal

Nas falas dos professores P1, P3 e P5, é possível perceber que o segundo professor garante um trabalho que promova a inclusão. Verificou-se nas falas dos professores P1 e P5 a importância do segundo professor, pois foi nele que o professor regente se amparou para trabalhar com esses alunos. Ou seja, o segundo professor não só propiciou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais eficiente para o estudante de inclusão como promoveu uma reflexão, no professor regente quanto às possibilidades pedagógicas de se trabalhar com estes Educandos.

Contudo é preciso esclarecer que não é função do segundo professor, fazer a formação do professor regente, o Programa Pedagógico elaborado juntamente com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina apresenta a atribuição do segundo professor.

Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;  
Propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas;  
Participar do conselho de classe;  
Tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente,quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;  
Participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;  
Participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;  
Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;  
Cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;  
Participar de capacitações na área de educação. (SANTA CATARINA, 2006).

<sup>29</sup> O referente estudante apresentava surdes.

Nas observações ainda enfatiza que o segundo professor não deve assumir integralmente o estudante da educação especial, pois a responsabilidade é da escola e de todos, de cuidar da educação.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 113),

Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização.

No caso do P2 ele não dispunha de um segundo professor em sala de aula, também não tinha formação em libras. No entanto, já que seu estudante era surdo, a estratégia adotada por ele foi de estar sempre voltado ao discente, pois o mesmo utilizava a técnica de leitura labial. P6 seguiu seu plano de aula normal, não fazendo qualquer atividade diferenciada para trabalhar com o estudante que era esquizofrênico, pois segundo ele a inclusão não passa de um “modismo”.

#### **6.2.5 Os sentimentos expressando pelo professor ao se deparar pela primeira vez frente à inclusão.**

De acordo com Bueno (1999, p.15), “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular. “Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor” (SANT’ANA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005, p.156).

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante

que eles compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão,”[...] que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente”. (LIMA, 2002, p.122).

Em entrevista à Revista Inclusão o Ministro da Educação Fernando Haddad relata (2008, p.5)

O PDE<sup>30</sup> define inclusão educacional como uma de suas diretrizes e propõe políticas públicas voltadas à acessibilidade e ao desenvolvimento profissional, onde se destacam os programas: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e o Monitoramento dos Beneficiários do BPC<sup>31</sup> no Acesso à Escola.

A inclusão dos estudantes com deficiências, nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação.

As Universidades não preparam os professores para lidar com esses estudantes, por outro lado a escola também não contempla, na formação continuada, dar conta desta questão e capacitar os professores para de fato tornar a inclusão uma realidade, tornando assim, a presença desses estudantes algo corriqueiro e não algo incomum. No quadro 6 podemos observar essa deficiência quanto a preparação dos professores exposta em seus sentimentos.

---

<sup>30</sup> PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação.

<sup>31</sup> BPC- Benefício de Prestação continuada

**Quadro 6: Primeiros sentimentos dos professores frente aos estudantes de inclusão**

Professor	Sentimento inicial frente ao discente deficiente
P.1	Desespero
P.2	Preocupação
P.3	Indiferença
P.4	Medo
P.5	Incapacidade
P.6	Tranquilidade

Ao ser indagado quanto ao sentimento frente ao estudante de inclusão, P1 relata que sentiu “desespero”, pois não estava preparado para trabalhar com inclusão, pois em sua graduação não houve uma matéria específica do assunto. Também relata que todo o conhecimento adquirido na faculdade de nada valia diante daquela situação, em que conceitos, definições, nomenclaturas e tudo o que tinha estudado, em sua formação de biologia, não fazia qualquer diferença para aquele estudante. Deste modo evidenciou a necessidade de toda uma metodologia diferenciada para poder efetivamente incluir o mesmo em suas aulas, por isso P1 define seu sentimento como desespero.

Já P2 definiu como “preocupação”, pois sabia que seria difícil incluir aquele estudante, tanto em sua disciplina como em relação com os demais estudantes da sala.

P3 relata que se sentiu indiferente àquela situação, pois sabia que não estava ao seu alcance a ajuda que o estudante necessitava e que, portanto, não era seu “problema”, sabia que no final do ano teria que “passar” o aluno mesmo que ele não tivesse nota.

P4 justifica seu “medo” ao fato de não saber como os demais estudantes irão se comportar diante aquele novo integrante da turma, que necessitaria de alguns cuidados especiais para locomover-se no espaço escolar. Para P4 o trabalho com o estudante deficiente precisa ser realizado de modo que promova a inclusão e que o estudante deficiente não seja visto de forma diferenciada seja pela falta ou excesso de atenção.

Ao lembrar da primeira experiência com inclusão, P5 se emociona e relata o imenso sentimento de “incapacidade” frente aquele estudante. Pôde-se observar uma fala muito semelhante à fala de P1, quanto ao que fazer com todo o conhecimento adquirido na faculdade, naquela situação de nada serviria, agora teria que aprender com a diferença do outro, rever todos os seus conceitos e criar estratégias para alcançar aquele estudante.

Tranquilidade foi o que sentiu P6, pois como já conhecia o estudante sabia que não tinha conhecimento e preparo para ajudá-lo.

Os sentimentos negativos, voltados para angústia e medo foram expressos pela maioria dos professores entrevistados. Em suas falas evidencia-se que estes sentimentos estão associados ao desconhecido, o que provoca o sentimento de incompetência. Desta maneira, fica evidente que a falta de formação inicial e continuada em relação à inclusão e às diferentes deficiências limita o trabalho pedagógico e causa estes sentimentos negativos. No entanto, a reação do professor frente a estes sentimentos é diferenciada, enquanto alguns reagem procurando auxílio ou buscando estratégias pedagógicas em diferentes espaços, outros paralisam sua ação.

Torna-se necessário ao professor, já em serviço, refletir sobre sua formação, seu preparo para atuar nessa escola que está para todos. Do professor espera-se que desempenhe, de forma adequada, sua prática pedagógica e promova, de fato, uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo. Para Freitas (2006, p. 40), “[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar.

### **6.3 O OLHAR DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO**

A inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender. Com ela emergem vários questionamentos sobre o que fazer e como fazer. Em meio a isso, o professor, é levado a questionar-se sobre os saberes necessários para trabalhar com estudantes deficientes.

Com isso, aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para os docentes e para escola de modo geral, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar nessa perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender.

#### **6.3.1 A atual situação de inclusão no olhar dos professores**

Segundo Orrú (2013, p.1), pedagoga, psicopedagoga, mestre e doutora em Educação

Se não houvesse tantas formas de exclusão, não precisaríamos falar de inclusão. Lamentavelmente há inúmeros relatos de exclusão nas escolas. Aquela exclusão que é muitas vezes silenciosa. Repleta de barreiras atitudinais compostas pelo nosso preconceito e discriminação. Quando compreendermos que todos são realmente diferentes e que todos nós temos diferenças em nosso processo de aprender, então não precisaremos mais falar de inclusão.

No quadro 7 os professores relatam a realidade das escolas quanto a inclusão dos estudantes deficientes.

**Quadro 7: A expressão dos professores quanto à inclusão na escola atual**

Professor	Como é a realidade
P.1	Tenho trabalhado com esses alunos utilizando material do ensino fundamental, pois não recebemos nenhum tipo de material especial ou diferenciado para trabalhar com inclusão no ensino médio.
P.2	As escolas não estão preparadas para receber esses alunos, seria necessária uma reformulação em todo o projeto pedagógico escolar, cursos de formação para professores e até mesmo uma atenção especializada para os pais desses alunos.
P.3	Colocam esses alunos na sala de aula e o professor que se vire.
P.4	A inclusão só funciona no papel, no dia-a-dia a inclusão é totalmente exclusiva, ela não funciona e não tem como funcionar nas condições atuais, a estrutura escolar, a nossa formação, enfim, está tudo muito diferente do papel.
P.5	Não existe inclusão nenhuma, isso está longe de acontecer.
P.6	Não existe e não deveria existir.

De acordo com os dados apresentados, o P1 busca métodos alternativos para trabalhar com inclusão, até mesmo procurando professores do ensino fundamental para aquisição de material utilizado no ensino fundamental, pois relata que em momento algum recebeu material diferenciado para utilizar com alunos de inclusão. Já P2 discursa que as escolas estão longe de estarem preparadas para receber esses estudantes, tanto no corpo pedagógico quanto em infra-estrutura. P3 desabafa dizendo que esses alunos são “jogados” dentro das salas de aula, que estão sem condições para recebê-los, passando assim toda a responsabilidade para o professor, P4 e P6 compartilham da mesma opinião, comentando que a inclusão está somente no papel, que tudo funciona muito bem nas leis e diretrizes, porém quando a situação passa para a vida real, a inclusão é totalmente excludente, pois a escola não dá conta desses alunos. P5 contrapõe dizendo que não existe inclusão e que ela está longe de acontecer. Enquanto para, P5 os processos atuais de inclusão são revoltantes, porque não promove a inclusão dos estudantes deficientes, não garante a aprendizagem dos mesmos e não ensina aos demais estudantes a conviver com os deficientes, P6 afirma que não existe inclusão e indica que não deveria existir a inclusão. A fala deste professor expressa uma forma de pensar de parte da sociedade que ainda acredita que os deficientes devem receber atendimento especializado e viver em uma sociedade paralela. Trazendo este olhar para o contexto escolar, P6

expressa em suas falas que os estudantes deficientes deveriam estar em escolas especializadas para receberem atendimento adequado.

A construção do fazer-se professor nos processos de inclusão implica o conhecimento das deficiências e na busca de novas maneiras de garantir a aprendizagem para estes estudantes que apresentam necessidades diferentes de aprender. Pode-se observar, na fala do P1, que um dos caminhos trilhados para a construção dos saberes do professor de inclusão é buscar dialogar com os profissionais das séries iniciais do ensino fundamental e recorrer aos materiais utilizados para as aprendizagens da infância. Isto mostra a necessidade de trazer materiais que fujam do nível de abstração que o Ensino Médio costuma trabalhar.

As mudanças são fundamentais para a inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação precisa ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possam assim favorecer o processo de inclusão.

### **6.3.2 Dúvidas e anseios expressos pelos professores diante dos processos de inclusão escolar**

A inclusão escolar pressupõe mudanças frente às posturas e percepções que existem no contexto escolar, atribuindo maior importância ao que se refere à formação de professores em níveis teóricos, práticos e pessoais, considerando que estes são essenciais para edificar essas práticas. Necessita-se de uma qualificação por parte dos professores ao lidarem com alunos com necessidades educacionais especiais, visto que esses necessitam de uma atenção especializada. No quadro 8 os professores expressam suas dúvidas e anseios quando a metodologia de ensino utilizada com os estudantes de inclusão.

**Quadro 8: Dúvidas e anseios do professor frente à inclusão**

<b>Professor</b>	<b>Quais as dúvidas e anseios</b>
P.1	Será que estou trabalhando certo?
P.2	Como trabalhar com inclusão?
P.3	Estar ali na sala se aula vai realmente mudar a vida desses alunos?
P.4	Será que não estamos prejudicando mais do que ajudando esses alunos?
P.5	Não saber onde procurar apoio
P.6	Preferiu não se manifestar

O quadro 8 apresenta perguntas incipientes em torno do que é a inclusão. Como trabalhar a inclusão? Quem pode ajudar os professores a desenvolver o trabalho? Esta questão, junto às respostas do quadro 1, que trata dos tipos de deficiência, deixa evidente que a inclusão é ainda tão recente e desconhecida que, se quer todos os professores tem a compreensão do que é deficiência, quem são os inclusos, muito menos como trabalhar. Contudo, evidenciam-se professores preocupados, buscando caminhos, ensaiando estratégias.

Dessa forma, a inclusão implica em uma reestrutura nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Estas mudanças provocam modificações em todo o contexto escolar, alterando o funcionamento da instituição e qualificando a formação dos profissionais da educação. (MITLER, 2003, p.25).

Embora a inclusão escolar seja contemplada em lei e tenha como meta recuperar toda uma história de segregação, isolamento, discriminação e preconceito, sua prática está longe deste ideal. O que parece haver são professores com pouco conhecimento e outros pouco comprometidos para enfrentar essas situações, conduzidos pelos sentimentos negativos de medo, insegurança, ansiedade, entre outros. Mas não podemos apenas culpar os professores pelo fato da inclusão não ter obtido sucesso nos espaços escolares. É preciso ter clareza de que a luta da escola em busca da inclusão passa pelo mesmo movimento da sociedade ao tentar diminuir as desigualdades e diferenças. Uma vez que a sociedade não conseguiu superar estes desencontros, a escola não o fará sozinha. Em momentos a escola coloca-se como o espaço de

mudança da sociedade, mas, ao mesmo tempo ela é uma das instituições sociais e, por isso, nela encontraremos o reflexo da própria sociedade, ou seja, nela está presente tanto os movimentos de mudança como os contra movimentos no sentido de perpetuação das relações existentes.

### **6.3.3 Sentimentos expressos pelos professores diante dos processos de inclusão escolar, após já ter trabalhado com inclusão.**

O professor, de forma geral, foi preparado para trabalhar com alunos que aprendem e, portanto, adaptados ao contexto escolar. Isso gera uma rotina e, também, segurança ao professor. Porém, quando o mesmo se depara com o não aprender e com suas próprias limitações, isso nos leva a pensar em uma inadaptação do mesmo a essa nova realidade, gerando angústia e sofrimento.

A última pergunta da entrevista se referia ao sentimento do professor diante o processo de inclusão “*atualmente*”. Essa pergunta serviria para identificar se, depois de ter trabalhado com o estudante de inclusão, o professor tinha mudado seu sentimento em comparação a sua primeira experiência. As respostas mostram que os sentimentos são os mesmos, ou seja, sentimentos ruins que levam o professor a concluir que ele é incapaz ou apresenta fragilidades para trabalhar com a inclusão. Isto reflete a falta de formação inicial e continuada e o desconhecimento do professor quanto às deficiências e as possibilidades pedagógicas de inclusão escolar.

Observou-se que P1 de desespero passou a sentir angústia. Relata que atualmente está mais habituado com a situação, e que sabe onde procurar ajuda, embora, sente angústia em não conseguir alcançar os objetivos da inclusão.

P2 continua sentindo-se preocupado, relata que apesar de ter tido outras experiências de inclusão, e que muita coisa já mudou nas escolas, ainda está muito longe de haver inclusão de verdade.

Quando iniciou o trabalho com inclusão, P3 se sentiu indiferente àquela situação, hoje o mesmo se sente inquieto, pois segundo ele nada pode fazer para mudar todo um sistema que tem muitos problemas e falhas.

Para P4 nada mudou desde seu primeiro contato com a inclusão quando naquele momento sentia medo. Segundo ele, o sentimento continua o mesmo, pois cada estudante de inclusão é diferente do outro, e com isso um novo desafio a cada dia, P4 não se sente preparado para trabalhar com esses estudantes, justificando assim o seu sentimento de medo.

Observou-se também que P5 continua com o sentimento de incapacidade diante da inclusão. Embora tenha tido novas experiências com inclusão, relata que, como nada mudou desde seu primeiro contato com estudantes com deficiência, isso inclui capacitação para professores, estrutura escolar, comprometimento do corpo pedagógico e envolvimento de alguns pais, o sentimento de incapacidade é o mesmo.

De acordo com Amaral (apud ASCH, 1979, p. 477):

Sentimentos são as organizações mais complexas que encontramos nas pessoas, sendo resultantes da confluência de todas as funções psicológicas: percepção, emoção, motivação, cognição, etc. Tem uma condição de permanência e orientam ações e objetivos.

Como podemos notar os professores aqui se sentem mais ansiosos do que preparados, o que revela que mesmo caracterizados como possuidores de informação acadêmica, os professores participantes desta pesquisa demonstram, também por meio dos sentimentos, não possuir um preparo profissional adequado para atuar com a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula.

#### 6.4 O CAMINHO POSSÍVEL NA EXPRESSÃO DOS PROFESSORES

Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as

experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam.

De modo geral os professores acreditam que, sim, é possível haver uma mudança em relação à inclusão. Quando perguntados como mudar P1 e P2 assemelham-se nas suas posições, pois “dedicação e trabalho” caminham juntos. P1 acredita que se o professor se dedicar realmente e quiser fazer a diferença, já seria um grande começo para essa mudança. Para P3, o que falta é assessoria por parte da GERED, para os professores regentes, como são disponibilizados para os segundos professores, os mesmos recebem qualificação realizando cursos e participando de palestras sobre inclusão. P4 enfatiza que se fosse colocado em prática todos os elementos que atualmente estão no papel, a inclusão seria efetivada com sucesso. P5 justifica a ineficácia da inclusão relacionando com a carga horária do professor, que tem que trabalhar 40 a 60 horas semanais, não sobrando tempo suficiente para preparar materiais diferenciados para trabalhar com esses estudantes.

O professor de uma escola inclusiva não pode vivenciar um papel onde é um mero executor de currículos e programas predeterminados. O papel deste tem que ser de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento de habilidades e capacidades fundamentais de seus alunos (MAZZOTTA *apud* MOREJÓN, 2001, p. 55).

A inclusão é um processo que acontece gradualmente, com avanços e retrocessos isto porque os seres humanos são de natureza complexa e com heranças antigas, têm preconceitos e diversas maneiras de entender o mundo. Assim sendo, torna-se difícil terminar com a exclusão e mesmo existindo leis contra a mesma, não são leis que vão mudar, de um dia para o outro, a mentalidade da sociedade assim como o seu preconceito.

#### 6.4.1 O que seria ideal frente à inclusão no olhar dos professores

São inúmeros os obstáculos existentes para os deficientes, sendo a inclusão escolar uma das grandes barreiras no nosso país. “Uma escola para todos e para cada um” é um grande objetivo a cumprir para a inclusão. Uma escola que acolhe as diferenças, que colabora, que convive, será um bom princípio para combater a exclusão social. Dividir a escola em termos de alunos “normais” e alunos “deficientes” não é certamente um princípio inclusivo e o objetivo pretendido. O caminho para termos uma sociedade incluída será, provavelmente, aprofundar a Educação Inclusiva apoiando todos os alunos com dificuldades, dando-lhes uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso. No quadro 9 os professores expõem suas idéias quanto as melhorias, que poderiam ou não dar bons resultados.

**Quadro 9: Sugestões dos professores para efetivar a inclusão**

Professor	Indicativos para um novo modelo
P.1	Professores capacitados, redução da carga horária, escolas com infraestrutura adequada, e todos os estudantes deficientes acompanhados com segundo professor
P.2	Não tenho certeza de como seria o modelo ideal
P.3	Já vi muito modelos que se diziam ideais, e não deram certo, então não acredito que haja um modelo ideal
P.4	Escolas e professores preparados para receber esses estudantes, material didático adequado para cada caso, envolvimento da família, projetos direcionados aos colegas trabalhando preconceito.
P.5	Sendo um idealizador nato acredito que, se tivesse mais união, comprometimento, e vontade, tanto da parte da GERED, da escola e dos professores, seria sim, possível alcançar algo não sei se ideal, mas com certeza bem perto disso.
P.6	Modelo ideal? Isso é utopia.

Percebe-se na fala dos professores que há certo equilíbrio de opiniões, pois P1 tem seu modelo ideal bem definido, embora relate não saber se um dia

chegaremos perto desse modelo. P2 não clareza do que deveria conter essa escola para que haja efetivamente a inclusão. P3 relata que como já está há mais de 10 anos na área da educação, já viu e ouviu muitos modelos ideais, porém nenhum tenha dado certo. P4 aponta algumas mudanças, entre elas o trabalho com os demais colegas da turma, pois há situações em que existe muito preconceito entre os estudantes, que não entendem, por exemplo, por que aquele colega deficiente mental está ali na sala de aula, esse é um dos pontos negativos da inclusão. P5 mostrou entusiasmo e realmente acredita que sim, a inclusão é possível, porém seriam necessárias muitas mudanças nas redes estaduais de ensino. P6 acredita que inclusão é um sonho distante e inatingível, que as escolas e professores discursam uma inclusão que está somente no papel e na imaginação deles.

“as escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que se considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN *apud* MOREJÓN, 2001, p. 37).

A falta de capacitação de professores e de pessoal técnico contribui para tornar o espaço escolar um local ainda desfavorável à construção de um modelo de escola inclusiva. Observamos que há necessidade de introduzir de maneira efetiva o processo de inclusão nas instituições estaduais de ensino de Jaraguá do Sul, e para que isto aconteça, devemos entender e conviver com as diferenças, aceitando as especificidades que faz cada humano ser único em sua essência, sabendo se colocar no lugar do outro sem ter consigo conceitos pré-estabelecidos. Depois, trabalhar no sentido de conscientizar os segmentos da sociedade que o ideal não pode ser construído sem que haja o material próprio para a construção e um planejamento detalhado dessa construção. Para tanto precisamos de sustentabilidade governamental e não de propagandas enganosas que nos fazem acreditar que a educação é um processo igualitário e que a escola é para todos.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo apresentou informações que permitem algumas reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino. Tais reflexões foram fundamentais para o intuito deste trabalho, ou seja, reconhecer como os professores de ciências da natureza compreendem a inclusão em classes regulares da rede estadual de ensino de Jaraguá do Sul.

Podemos observar que, embora com dificuldades, a maioria dos professores são favoráveis à inclusão, o que de certo modo tem grande importância para o sucesso de todo processo inclusivo. Assim, embora apresentassem respostas que apontavam dificuldades, medos, angústias e despreparo diante da inclusão, fato que certamente compromete o desempenho profissional, buscaram melhores soluções e caminhos para se adaptarem ao estudante com deficiência, o que contempla um dos princípios de inclusão escolar: uma criança com deficiência, incluída em classes comum do ensino regular, deve receber um atendimento diferenciado de acordo com suas necessidades.

No decorrer da pesquisa foi possível identificar que o professor não tem a formação específica para trabalhar com inclusão e classifica ou reconhece as deficiências de maneira inadequada. Podemos interpretar que os sentimentos revelados podem predominar entre os participantes devido às dificuldades destacadas, tais como falta de recursos e às relacionadas a metodologias, pois, como relataram os professores participantes, não dispõem de material e nem formação adequada para trabalhar com esses estudantes, seja para a garantia da socialização, seja para a promoção das aprendizagens.

É fato que a formação continuada referente à inclusão, as deficiências, as teorias de aprendizagem e metodologias de ensino são importantes para o início da construção do saber docente. Concomitante a isso, a pesquisa evidenciou outro caminho significativo para se pensar a formação dos professores para inclusão que é o diálogo pedagógico de planejamento e proposição entre o segundo professor (quando especializado na área de inclusão ou educação

especial) e o professor regente. Esta troca de saberes propicia a formação em serviço e permite a construção do saber-fazer do professor inclusivo.

É preciso formação para compreender as características das deficiências, para reconhecer as maneiras com que estes sujeitos aprendem e interagem e para elaborar estratégias pedagógicas e materiais didáticos adequados para desenvolver uma ação pedagógica de qualidade que promova a inclusão. Além disso, a escola como um todo, tem a função de tornar-se um espaço de encontro e respeito à diversidade e de promoção de uma nova lógica de se viver em uma sociedade.

## REFERÊNCIAS:

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades**. Editora Wak 2012, São Paulo.

AMARAL, L. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

American Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AAMR, 2002

ASCH, S.E. **Psicologia social**. São Paulo: Nacional, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Brasília: CFE, 1972.

\_\_\_\_\_. **Departamento de Políticas de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídio para atuação do Ministério Público**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério de Estado da Educação e do Desporto**. Brasília: MEC 1994.

\_\_\_\_\_. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Direitos Humanos**. Brasília: 2010.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHACON, M.C.M. **Formação de recursos humanos em educação especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27 dez. 1994.**São Paulo, Marília: 2001.

CHAGAS, Robson. **Dificuldades de Aprendizagem Decorrentes de Relações Familiares.** Rio de Janeiro: 2009.

CODO, W; LANE, S. **Psicologia Social: O homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREITAS, Soraia Napoleão; **Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa de Inclusão.** Revista da Educação Especial. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006..

GARRET, A. **A entrevista, seus princípios e métodos.** Rio de Janeiro: Agir, 1981.

GLAT R; FERNANDES EF. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** MEC/SEESP. 2005.

GOFFREDO,V. **Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro.** *Rio de Janeiro, 1992.*

GOTTI, M. O. **Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial.**Londrina: 1998.

LANE, Silvia T. M;CODO, Wanderley. **Psicologia Social: O homem em movimento.** (8ª ed.). São Paulo: Brasiliense: 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** São Paulo, Campinas,1998.

\_\_\_\_\_. M.T. Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: 2003.

MANZINI, E. J; TESINI, S. F. **Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino.**São Paulo, Marília: 1999.

\_\_\_\_\_.**Integração do aluno com deficiência:perspectiva e prática pedagógica.** São Paulo, Marília: 1999.

- MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre, 2003
- MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. São Paulo, São Carlos: 2004.
- \_\_\_\_\_. E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: 2004.
- MOREJON, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. São Paulo, São Carlos: 2001.
- PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: 2007.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando à reconstrução da prática educacional**.  
FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo, Cortez: 2001.
- SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. São Paulo: 1997.
- SANCHES, I, TEODORO, A. **Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo**. Revista Portuguesa de Educação, 2007.
- SANT’ANA IM. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. São Paulo: 2005.
- SANTA CATARINA, **Políticas de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. São José: 1989.
- \_\_\_\_\_. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. São José: 1991.
- SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences**. Columbia: 1991.
- SOARES, H.L.R. **Esquizofrenia hebefrênica: psicose na infância e adolescência**. Rio de Janeiro, 2011.
- VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. São Paulo: 2002.

ACQUA, Maria J.C.D; VITALIANO, Célia R.UERJ, **Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais.** Revista Teias 2012. Disponível em:  
<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/778/827>.  
Acessado em 11 de novembro de 2013.

APAE Brasil – Federação Nacional das APAEs. Disponível em:  
<<http://www.apaebrasil.org.br>>. Acessado em: 27 setembro 2013.

ARAUJO, Ceres. **O lado obscuro da inclusão escolar.** Disponível em:  
[http://www2.uol.com.br/vyaestelar/familia\\_inclusao\\_escolar.htm](http://www2.uol.com.br/vyaestelar/familia_inclusao_escolar.htm). Acessado em 18 de novembro de 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Lei de Salamanca, 1994.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.  
Acessado em: 27 outubro 2013.

CONADE, **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade-0>. Acessado em 11 de novembro de 2013.

GARCIA, Fernanda: **Redação Pantanal News.** Disponível em:  
<http://www.pantanalnews.com.br/contents.php?CID=63155>. Acessado em 13 de novembro de 2013.

INES, **Instituto Nacional de Educação de Surdos:** Disponível em:  
<http://www.ines.gov.br/default.aspx>. Acessado em 11 de novembro de 2013.

Revista escola – **Inclusão promove a justiça.** Disponível em  
<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acessado em 11 de novembro de 2013

Revista Educar para crescer – **Inclusão de alunos com autismo na escola.**  
<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/inclusao-deficiente-mental-752460.shtml>. Acessado em 11 de novembro de 2013.

ORRÚ, Silvia Ester; Os desafios da inclusão escolar: **Universidade de Brasília: Jornal a tribuna 2013.** Disponível em:  
<http://hotsites.atribuna.com.br/atribuna/jornalescola/noticias.asp?Categoria=2&idconteudo=1199>. Acessado em 15 de novembro de 2013.

Psicologia – **Diagnostic and statistical manual of mental disorders.** Disponível em: [http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm\\_cid/dsm.php](http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php). Acessado em 18 de novembro de 2013.

ROSES, Darlen. **História da educação especial no Brasil.** Disponível em:  
<http://www.passeidireto.com/arquivo/1685041/historia-da-educacao-especial-no-Brasil>.

SANTA CATARINA, **Constituição do Estado de Santa Catarina**. [http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC\\_2011\\_58\\_emds.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_2011_58_emds.pdf). Acessado em 18 de novembro de 2013.

## APÊNDICE A

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – CAMPUS JARAGUÁ DO SUL  
CURSO: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA COM HABILITAÇÃO EM  
FÍSICA.

UNIDADE CURRICULAR: TCC

PROFESSORA ORIENTADORA: CÁTIA REGINA B.MACHADO

ACADÊMICA: SIMONE VIEIRA LEMOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Área

Ano

Onde

Em sua formação teve alguma disciplina que abordasse inclusão escolar?

### 2. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO:

### 3. QUANDO FOI SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM INCLUSÃO:

### 4. COMO FOI SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM INCLUSÃO:

Quantos estudantes atendeu?

Quais as deficiências?

Como trabalhou cada uma delas?

Como se sentiu?

### 5. QUANDO FOI QUE INICIOU A INCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL:

Como os professores foram informados?

Receberam algum documento?

Houve algum acompanhamento da parte da GERED?

### 6. SE A RESPOSTA CINCO FOR NEGATIVA, ONDE PROCUROU AJUDA?

### 7. CONTE-ME UM POUCO COMO FOI SUA TRAJETÓRIA QUANTO À INCLUSÃO:

8. ATUALMENTE, QUAIS SÃO SUAS DÚVIDAS E ANSEIOS FRENTE À INCLUSÃO. ( qual é o seu sentimento atual frente a inclusão)?