

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL

NATIELE FALCÃO GOMES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVALIAÇÃO DO
PROGRAMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE SÃO BORJA SOB A ÓTICA DOCENTE**

LINHA DE PESQUISA:

Análise de programas, projetos e políticas governamentais

São Borja - RS

2019

NATIELE FALCÃO GOMES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVALIAÇÃO DO
PROGRAMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE SÃO BORJA SOB A ÓTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dr^a. Carmen Regina Dorneles Nogueira

São Borja - RS

2019

NATIELE FALCÃO GOMES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVALIAÇÃO DO
PROGRAMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE SÃO BORJA SOB A ÓTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Políticas Públicas.

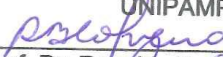
Orientadora: Prof. Dr^a. Carmen Regina Dorneles Nogueira

Dissertação defendida em 10/12/2019 e aprovado por:

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Muriel Pinto
UNIPAMPA



Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero
UNIPAMPA



Prof. Dr. Edson Romário Paniágua
UNIPAMPA



Prof. Dr. João Antônio Gomes Pereira
UNIPAMPA

Dedico esse trabalho a minha filha Júlia,
por ter me transformado tanto e me fazer
um ser humano melhor a cada dia.

AGRADECIMENTO

No momento em que o final dessa trajetória se aproxima, muitas lembranças vem a memória e um sentimento de gratidão toma conta. Os percalços foram muitos. Posso dizer que tive muitas pessoas e situações que insistiam em me fazer abandonar o curso. Mas, ao mesmo tempo, que havia forças negativas, existiram pessoas que me deram força e seguraram minha mão nos momentos de maior dificuldade. A esses, os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, meus amados pais, irmã, marido e filha. Meu porto seguro que tornaram essa jornada mais leve, mais amorosa. Em meio a tantas dificuldades, foi por eles que sempre busquei forças para honrar o amor que recebo de cada um. Minha filha, o motivo que me faz levantar da cama todo dia, sempre mais forte e com mais vontade de vencer. Minha força vem dela e para ela.

A Universidade Federal do Pampa por ter me dado a oportunidade de realizar um sonho, de poder prosseguir meus estudos, podendo pesquisar sobre o assunto que move minha vida profissional. Aos professores pelos ensinamentos e apoio nos momentos de dificuldade. Minha orientadora, professora Dra Carmen Nogueira, pelos conselhos e disponibilidade em me conduzir nessa trajetória tão exaustiva. Aos queridos colegas, pela amizade e incentivo. Essa universidade e essas pessoas estarão para sempre em minhas melhores memórias. Gratidão!

Aos professores da rede municipal de ensino do município de São Borja, por terem colaborado com a pesquisa, por terem se mostrado abertos e preocupados com a causa. Meus queridos colegas e amigos, meu sincero abraço de agradecimento.

Agradeço a Deus, pela oportunidade que vivi nesses anos no mestrado, por ter me dado força nos momentos de fraqueza e por ter me permitido concluir esse curso, já que em muitos momentos me pareceu impossível. O conhecimento adquirido e as amizades conquistadas, são presentes que ganhei da vida. Muito obrigada!

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho avalia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mais especificamente o programa Sala de Recursos Multifuncional e sua funcionalidade dentro das escolas da rede urbana municipal de São Borja. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica retratando três marcos legais importantes para a inclusão de pessoas com deficiência: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica e a seguir com uma pesquisa de campo onde aplicou-se questionários aos professores da rede municipal atuantes em salas de aulas regulares e em salas de recursos multifuncionais. As respostas foram transcritas, analisadas e interpretadas com base nos teóricos apresentados e também sob o enfoque dos três marcos legais já mencionados. Com a pesquisa ficou evidenciado o quanto os profissionais que atuam na linha de frente da inclusão estão carentes de formação básica para atuarem frente a esse grande desafio. Constatou-se também, que a política em questão pode ser aprimorada com formação profissional adequada, trabalho em rede (educação, saúde e assistência social) e suporte do Atendimento Educacional Especializado contando com o mesmo profissional nos dois turnos de escolarização, afim de que professores de sala de recursos e professor de sala de aula possam trabalhar juntos em prol dos mesmos objetivos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Sala de Recursos Multifuncional; AEE.

ABSTRACT

The present work evaluates the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective, more specifically the Multifunctional Resource Room program and its functionality within the schools of the municipal urban network of São Borja. Initially, a bibliographic review was performed, portraying three important legal frameworks for the inclusion of people with disabilities: Federal Constitution (1988), National Education Guidelines and Bases Law (1996) and the National Special Education Policy in the Inclusive Education Perspective (2008).). The research started from a literature review and then with a field research where questionnaires were applied to teachers of the municipal system working in regular classrooms and in multifunctional resource rooms. The answers were transcribed, analyzed and interpreted based on the theorists presented and also under the focus of the three legal frameworks already mentioned. The research showed how much the professionals who work in the front line of inclusion are lacking basic education to deal with this great challenge. It was also found that the policy in question can be improved with appropriate vocational training, networking (education, health and social assistance) and support from Specialized Educational Care with the same professional in both school shifts, so that teachers resources and classroom teacher can work together towards the same goals.

Keywords: Inclusive Education; Teacher training; Multifunctional Resource Room; AEE.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAM – Centro de Atendimentos Múltiplos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.2
2 METODOLOGIA.....	15
3 Educação inclusiva: aspectos da sua trajetória.....	17
4 Avaliação em Políticas Públicas: breves considerações	26
5 Avaliação de política pública e perspectivas.....	29
6 Resultados.....	36
6.1 Resultados e discussões da pesquisa obtidas com professores do Atendimento Educacional Especializado (professores atuantes na SRM):.....	36
6.2 Resultados e discussões da pesquisa obtidas com professores atuantes em salas de aulas regulares:	45
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
8 REFERÊNCIAS.....	77
9 APÊNDICE 1	80
9.1 APÊNDICE 2	82

1 INTRODUÇÃO

A matrícula de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares cresceu 33,2% de 2014 para 2018, segundo dados coletados pelo CENSO escolar/2018. As políticas públicas que antes selecionavam os alunos que poderiam frequentar classes comuns em escolas regulares hoje abrem-se para receber a diversidade de pessoas com ou sem deficiência, respeitando todas as especificidades. Em tese, isso é o que deveria estar ocorrendo. No entanto, é sabido que a educação inclusiva ainda sofre resistência por parte das comunidades escolares, principalmente professores, que se vêem desamparados nessa missão de ensinar pessoas com deficiências.

A Constituição Federal de 1988 garante que a educação é direito de todos, não fazendo distinção entre pessoas com ou sem deficiência. Ela ainda aponta para a necessidade de se oferecer igualdade de condições de acesso e permanência para todos os educandos nas escolas.

A trajetória vivida até se chegar à educação inclusiva foi longa e necessitou várias mudanças tanto a nível de legislação como na mentalidade dos atores envolvidos e discursos proferidos acerca do assunto. Quando citamos os atores, nos referimos a gestores, educadores, pais, alunos e sociedade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, veio para acompanhar uma forte tendência mundial que ganhou espaço nos últimos anos favorável a educação de pessoas com deficiências nos mesmos espaços que os sujeitos tidos como normais. Mas além de estar juntos, a grande discussão gira em torno do real alcance que essa política vem conseguindo. Não apenas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mas também a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantem a essas pessoas uma série de direitos para que a inclusão se efetive e saia dos discursos meramente utópicos.

Essa pesquisa surgiu da necessidade de investigar como está ocorrendo a inclusão das pessoas com deficiências, sob a ótica docente, na rede municipal de ensino, na zona urbana de São Borja, amparada principalmente por esses três marcos legais. Refiro-me a rede urbana, por acreditar que a zona rural, por suas especificidades seria objeto de um estudo a parte, pois por sua realidade, demandas e dificuldades pode ser objeto de outra pesquisa. Por atuar em escola pública e

atender alunos com deficiência, acredito sem suspeitas na educação inclusiva e me motivou pesquisar sobre ela por pensar nessa política como transformadora. Por confiar que ela modifica vidas, enriquece a sociedade por abranger a riqueza da vida humana, que é a diversidade. Entretanto, sabemos que entre sucessos e insucessos muitos pontos ainda podem ser aprimorados na política e no programa a ser analisado para que ela enfim alcance o sucesso almejado. Focando essencialmente naquilo que pode ser aprimorado dentro da política e especialmente no programa Sala de Recursos Multifuncional (SRM) apoiou-se a necessidade dessa pesquisa.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo geral “Avaliar a percepção dos professores da rede municipal de São Borja sobre o programa Sala de Recursos Multifuncional”. Como objetivos específicos os seguintes:

- Avaliar a aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Conhecer a legislação que embasa a inclusão na rede pública municipal de São Borja.
- Avaliar a efetividade do uso das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva dos professores da rede municipal, envolvidos no processo inclusivo.

A inclusão de pessoas com deficiências, nos diversos espaços da vida cotidiana, não apenas o escolar, mas de um modo geral, ainda é vista com descrédito por grande parte da população. Seja por falta de conhecimento sobre o assunto, seja por preconceito, a verdade é que a inclusão caminha a passos lentos rumo a sua plena implementação.

Os espaços educacionais e seus atores, mesmo que de forma inconsciente, ainda idealizam o aluno perfeito e promovem uma educação homogênea. Nesse cenário rígido, fechado a atender uma gama cada vez maior de alunos e suas peculiaridades, está se promovendo cada vez mais a exclusão de sujeitos que não se enquadram no que a sociedade entende como normal. Mesmo com tantos avanços nas políticas públicas inclusivas as escolas ainda são excludentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) veio para reformular a estrutura das escolas públicas, equipando-as com recursos e materiais pedagógicos acessíveis para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, delimitando este como seu público alvo. Além disso

determinou que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições para o aprender. Essa política também determina quem são os profissionais envolvidos com a inclusão e suas formações básicas para atuar nessa área. Ela aponta uma série de diretrizes¹ e objetivos² a serem alcançados visando a inclusão de todas as crianças, em especial, os alunos citados como seu público alvo.

Entretanto, mesmo com diversos recursos garantidos pela Política em questão, o que vemos é que muitos alunos com deficiências são deixados a margem do processo inclusivo, pois as ações que visam sua implementação estão sendo pouco ou nada eficazes.

É necessário romper com o conservadorismo que assola nossas escolas e nossos educadores, pois é sabido que a resistência ainda é grande. A prática de produção de classes homogêneas e alunos padronizados deve ser abolida. Para que a inclusão de fato aconteça é preciso investimentos concretos tanto nas escolas, tornando-as acessíveis fisicamente como também no seu material humano que são os educadores. E não apenas formação técnica a cerca da inclusão, mas uma formação filosófica que lhes permita pensar sobre a realidade social que seus educandos vivem e no poder transformador que tem em mãos. Não lhes cabe decidir quem aprende e quem não, tampouco definir os aptos a frequentar determinado espaço educacional. Educação é direito de todos e o que se deve fazer é buscar meios de incluir todos os alunos visando o aprendizado.

As escolas públicas contam com o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que ocorre dentro das Salas de Recursos Multifuncionais, que é um programa governamental que veio para dar sustentação a Política de Educação Inclusiva. Essas salas de recursos são equipadas com recursos e materiais

¹Entre elas podemos citar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que atravessa todas as etapas e modalidades, indo da educação infantil até o ensino superior e cada etapa deve oferecer recursos que possam efetivar a inclusão da pessoa com deficiência. Essa política visa eliminar barreiras para a participação efetiva dos educandos e isso inclui o uso de códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como comunicação alternativa, tecnologia assistiva, ajudas técnicas e uso de linguagens específicas. (BRASIL, 2008)

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

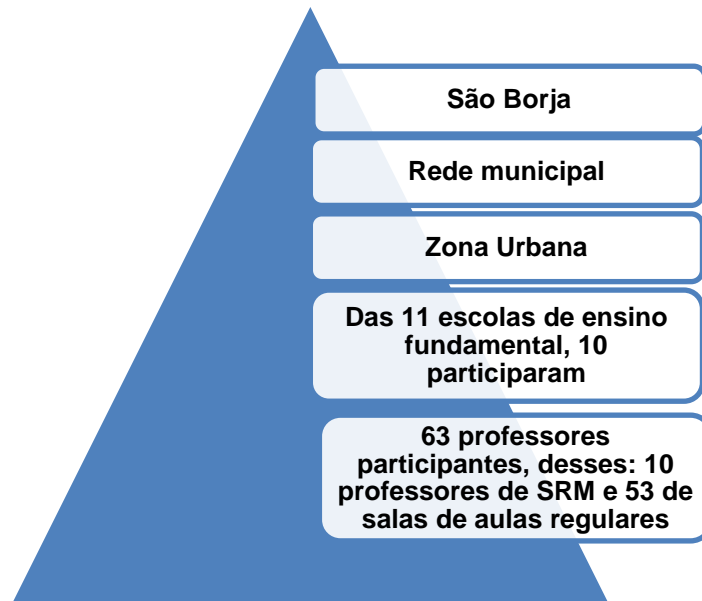
pedagógicos que visam tornar acessíveis os conteúdos trabalhados em sala de aula. Atende os alunos da Educação Especial no turno inverso a escolarização e serve de apoio ao professor que trabalha na sala comum com os sujeitos atendidos por ela.

O problema pesquisado foi: As Salas de Recursos Multifuncionais estão alcançando seus objetivos de incluir os alunos com deficiências nos espaços escolares? Essa pesquisa realizou uma avaliação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais no município de São Borja, sob o olhar de atores indispensáveis a implementação dessa política que são os educadores.

2 Metodologia

A pesquisa que se propôs desenvolver, de cunho qualitativa, partiu dos primórdios da Educação Inclusiva no Brasil. Para isso realizou-se uma revisão bibliográfica abrangendo o princípio da Educação Especial no Brasil até chegar aos nossos dias que recebe a denominação de educação inclusiva. Abordou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observando em que contexto essa política foi aprovada e quais os programas abrangidos. Entretanto, essa pesquisa deu destaque ao Programa Sala de Recursos Multifuncional e para isso fez uma avaliação do que esse programa se propõe e o que os teóricos da Educação apontam como perspectivas e desafios enfrentados pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) realizado dentro das SRM (Salas de Recursos Multifuncionais).

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas realizadas com professores de Sala de Recursos Multifuncionais e também com professores de sala de aula regular, afim de mensurar a aplicabilidade da política inclusiva. Foram investigadas a efetividade dessa política bem como os principais desafios ainda enfrentados. Ao final apontou-se soluções para a melhoria da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e também sugestões de como melhorar a aplicabilidade a nível local, no município de São Borja.



São Borja, município localizado a oeste do estado do Rio Grande do Sul, conhecido nacionalmente como “Terra dos Presidentes” por ser berço de nascimento de dois ex presidentes brasileiros, Getúlio Vargas e João Goulart. A pesquisa realizada ocorreu nos limites urbanos do município de São Borja que conta com 11 escolas de ensino fundamental. Os dados dessa pesquisa foram coletados entre os dias 09 de outubro de 2019 a 31 de outubro de 2019 através de entrevistas distribuídas entre as escolas municipais da rede urbana de São Borja. Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação foi contatada e mediante autorização da autoridade competente as visitas foram iniciadas. O primeiro contato em cada escola ocorreu com o(a) gestor(a) onde os objetivos dessa pesquisa foram colocados e a necessidade de se buscar soluções para os problemas que a educação inclusiva enfrenta e ainda enaltecer aquilo que de bom e correto já vem sendo feito. Os gestores foram receptivos e mostraram-se interessados na pesquisa e na busca por soluções para um “desafio” ainda muito presente dentro das escolas que é a inclusão de pessoas com deficiência.

Das onze escolas da rede urbana 63 professores participaram da pesquisa. Desses, 10 atuantes em Sala de Recursos Multifuncional e 53 professores atuantes em sala de aula com alunos com deficiências em sala de aula. Uma escola não devolveu os questionários.

3 Educação inclusiva: aspectos da sua trajetória

A Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996 é entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ao longo de sua história foi ela a responsável por cuidar, zelar e educar os sujeitos “anormais”. Os sujeitos que destoavam do padrão, tanto físico como intelectualmente não eram preocupação do ensino formal e sim da Educação Especial.

Mais longe na história, na Idade Média, os sujeitos deficientes físicos eram eliminados ou abandonados para morrer, pois eram considerados sub-humanos (Pan, 2008). Segundo a autora “aqueles que nasciam com uma deficiência eram exterminados ou abandonados, o que não representava um problema de natureza ética ou moral” (PAN 2008, p.34). Foi com a doutrina cristã que as pessoas deficientes ganharam “alma” e status de ser humano. No entanto, as pessoas com deficiência, nesse período, eram apenas dignas de caridade e tolerância.

A educação especial que enfoca hoje a educação inclusiva em classes e escolas regulares, com o respaldo do atendimento educacional especializado (AEE, que ocorre especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais) data de um período ainda curto de existência. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva enfrentou uma longa jornada para chegar a ser o que é.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um importante marco que a partir de 2008 deu novos nortes a educação inclusiva nesse país. Ela garante transversalidade nas ações da educação especial, atuando desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização em níveis mais elevados de ensino; formação de professores para atuarem na inclusão tanto nas classes comuns como também para o AEE; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e também a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008)

A política também delimitou que o público alvo a ser atendido pela educação especial são alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política traz como conceito de pessoa com deficiência “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental

ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2010, p.21). O transtorno global do desenvolvimento é caracterizado como “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e da comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2010, p.21). Estão nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil. Completando o público da educação especial estão os alunos com altas habilidades/superdotação que são definidos como os que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2010, p.21). Esses alunos, além de demonstrarem grande aptidão em determinada área também apresentam “grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BRASIL, 2010, p.21)

A política define o atendimento educacional especializado como um serviço que:

[...]tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 21 e 22)

Segundo o que foi posto o AEE tem grande responsabilidade pela inclusão dos alunos da educação especial na escola regular. Estes mesmos alunos que por séculos foram segregados e deixados à margem da história agora tem direitos e principalmente oportunidade de além de frequentar, ter acesso a uma educação de qualidade.

A política garante que o atendimento educacional especializado ocorra em turno inverso ao da escolarização nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois esse serviço não é substitutivo e também não exerce a mesma função que as antigas classes especiais desempenhavam. O AEE veio para trabalhar lado a lado com o ensino comum por vezes sendo suporte para o aluno incluído, por vezes para sua família e em outras para o professor e equipe de profissionais da escola. Atua como articulador entre toda a comunidade escolar criando as estratégias necessárias para que a inclusão de fato ocorra.

Para se chegar até aqui foram inúmeros os fatos que marcaram a trajetória histórica da educação especial para que hoje possamos chamá-la de inclusiva. A escola inclusiva veio para romper com séculos de segregação e abandono em que as pessoas com deficiência foram sujeitadas.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. (ROPOLI, 2010, p.7)

Mas de quais paradigmas falamos? Como chegamos até a escola inclusiva? Os paradigmas descritos nesse trabalho serão apresentados sob uma ótica científica, mas de certa forma também presentes no senso comum. Popper apud Beyer (2005 p. 16) coloca que “não há premissa ou corpo teórico na ciência que não possa (e também não deva) ser contestada”. Sendo assim, os paradigmas passaram por momentos de aceitação e sofreram momentos de contestação até findarem-se (ou não).

O primeiro paradigma a ser apresentado e talvez um dos que exercem mais influência nos nossos dias é o que chamamos paradigma clínico-médico onde o foco é a cura. “Busca-se, assim, através de medidas terapêuticas, a “correção” dos desvios, através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros da ‘normalidade’” (BEYER, 2005, p.17). Nesse paradigma o sujeito deficiente não é visto como uma pessoa com potencialidades a serem desenvolvidas e sim como portador de um defeito a ser corrigido através de medidas terapêuticas. Esse paradigma ainda tem seus resquícios nos nossos dias onde o tratamento clínico sobrepõe-se ao pedagógico. Sua herança fica evidente, também, no fato de ser uma exigência para a matrícula no AEE do laudo ou parecer médico que comprove deficiência. Em alguns casos isso torna-se um entrave já que nem sempre os serviços de saúde está ao alcance de toda a população.

O segundo paradigma a ser descrito é o que chamamos de sistêmico muito similar ao paradigma clínico-médico. Nesse paradigma as pessoas que fogem ao padrão de normalidade são depositadas em escolas e classes especiais³. Nas

³Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos

escolas regulares o que prevalece é a homogeneidade e todo aquele indivíduo que destoa do padrão está automaticamente excluído da instituição escola.

O terceiro paradigma é o socioantropológico caracterizado pela “tolerância as diferenças” como menciona Beyer (2005). Esse paradigma também é recorrente em nosso cotidiano quanto escutamos os discursos de pessoas defendendo a inclusão desde que o deficiente em questão esteja adequadamente preparado para conviver em sociedade.

Temos também, o paradigma crítico-materialista, que inspirado pelas ideias do pensamento marxista entende a deficiência como um produto da sociedade capitalista. Autores como Bleidick (1981), Reichmann (1984) e Jantzen (1987) citados por Beyer (2005) são os defensores dessa ideia. Reichmann apud Beyer (2005) apresenta duas situações onde a deficiência e a exclusão social ficam nítidas: A primeira é quando o deficiente é considerado um incapaz para exercer sua capacidade produtiva e a outra quando a sua produção é desvalorizada em virtude da sua deficiência. As pessoas valem se são produtivas.

BONETI (2007, p. 34):

Em outras palavras a desigualdade, além de ter origem nas relações da vida real, na construção da vida material, estabelece parâmetros de delimitação da condição social envolvendo relações de dominação, que faz florescer ainda mais a desigualdade, a partir de critérios valorativos que envolvem habilidades, bens culturais e simbólicos normalmente em poder de segmentos sociais dominantes.

O paradigma atual nos leva a entender a inclusão escolar como reflexo de uma sociedade inclusiva, onde todos os cidadãos são tratados como possuidores de direitos e deveres. Nesse paradigma a deficiência não é vista como algo incapacitante.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. (ROPOLI, 2010, p. 8)

e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. Essas classes foram perdendo força desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e hoje já não existem mais. (BRASIL, 2001, p.53)

Quando falamos em inclusão logo nos remetemos ao histórico dessa proposta. Buscar igualdade, para que todos os seres humanos possam gozar de sua liberdade e ter condições adequadas de sobrevivência é inerente à raça humana. Em 1948 o Brasil foi signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Anterior a isso, o Brasil já vinha trilhando algumas pequenas medidas no intuito de garantir horizontes às pessoas com determinadas deficiências. Em 1854, no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e que posteriormente, em 1890 transformou-se no Instituto Benjamin Constant que até hoje é referência na educação de pessoas cegas e com baixa visão. No ano de 1857 é inaugurado na mesma cidade o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Nos anos que se seguiram diversas instituições e clínicas de reabilitação foram sendo inauguradas com enfoque na educação de sujeitos deficientes sempre com o enfoque médico, uma educação terapêutica. Na década de 60, quando foi criada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) a pessoa com deficiência passou a ser olhada como alguém que poderia frequentar os mesmos espaços escolares que os demais sujeitos. E então, os mais “preparados” começaram a ser inseridos em classes especiais nas escolas regulares afim de receberem uma educação especial em um ambiente “normal” e pouco a pouco conviverem com pessoas “normais” (paradigma socioantropológico). Segundo Jannuzzi apud Pan (2008 p. 80) “[...] essa lei representou uma tentativa de realçar um segmento e fazer-lhe alguma justiça”.

Foi nessa década de 70, que com um forte discurso de democratização da escola que ampliou-se o número de vagas e a preocupação com grupos minoritários, fracasso escolar e oferta de serviços diferenciados a atender diversas demandas. Nessa época houve a implantação de diversas classes especiais nas escolas de educação básica públicas. Esse serviço contemplou não apenas alunos com deficiências ou alunos “anormais”, mas todos aqueles que não se enquadravam nas turmas sob a alegação de serem pessoas com “distúrbios de aprendizagem”, “problemas de comportamento” ou “outra manifestação de fracasso escolar” em razão de apresentarem rendimento abaixo do esperado (Pan 2008).

Com a Constituição Federal de 1988 traz entre seus objetivos fundamentais (art 3º, inciso IV) “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 205 aponta que:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Logo a seguir, no artigo 206, inciso I propõe como um dos princípios da educação “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. E garante como dever do Estado, no artigo 208 inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Federal abriu um leque de interpretações ao colocar a palavra “preferencialmente” no seu inciso, pois novamente poderia ser interpretado que apenas os mais “capazes” poderiam ser inseridos na rede regular. No entanto, a palavra preferencialmente refere-se ao atendimento especializado (que nos dias de hoje é oferecido pelo AEE nas salas de recursos multifuncionais) e não ao fato da escolarização ocorrer em escola comum.

Nos anos que se seguiram ocorreu uma forte corrente mundial de movimentos em torno da temática inclusão. No ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia ocorreu a Conferência de Jomtien na qual originou o documento Declaração Mundial de Educação para Todos e que traz como objetivo “educação a toda a população até os anos 2000”. Em 1994, em Salamanca na Espanha teve origem a Declaração de Salamanca que aponta que “todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças”. Esses documentos foram importante marcos que passaram a influenciar políticas públicas inclusivas ao redor do mundo.

No ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Um claro movimento contrário ao que vinha sido proposto nos documentos mencionados anteriormente, ao propor uma “integração instrucional”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional datada de 1996 vem propor em seu artigo 59:

[...] currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Observamos nessa lei uma nova proposta aos alunos com deficiências e uma abertura maior a educação inclusiva. No entanto, no artigo 58 ela gera controvérsias ao apontar que o “atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Esse texto deu margem a entendimentos ambíguos ao supor que alguns alunos poderiam ser incluídos e outros, em virtude de suas condições, não. Retomo o que já foi posto sobre a constituição federal, é o atendimento educacional especializado que pode ser realizado fora da escola comum (preferencialmente na escola comum) e não a escolarização.

A nova LDB dá “[...] ênfase à inserção do aluno na classe comum ou em programas considerados mais inclusivos, como é o caso das salas de recursos” (PAN, 2008 p.87). Mas colocar todos os alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular junto com demais sujeitos ditos “normais” não seria o mesmo que promover uma exclusão em massa? Não seria essa prática abandoná-los a própria sorte, ignorando suas peculiaridades no aprender?

Esses questionamentos, sempre tão presentes nas rodas de conversas de professores que ainda não enxergam a inclusão com bons olhos. E para esses questionamentos Mittler apud Pan (2008 p.87 e 88) dá uma excelente resposta:

Mittler esclarece que na perspectiva da integração não há pressuposição de mudança na escola, ao passo que a inclusão estabelece necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação de professores e a adoção de uma política educacional mais democrática. A ênfase se desloca do aluno e das deficiências unicamente nele localizadas para o sistema escolar, o que se reflete no termo necessidade educacional especial, que irá abranger não apenas os alunos com deficiência, mas todos os alunos que não conseguem aprender na escola. É a escola que deve ser convocada a dar respostas a todas as diversidades. [...] O discurso da inclusão coloca-se, assim, em contraposição à integração da década de 1970, estabelecendo que as diferenças humanas são normais, reconhecendo o acentuado grau de desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política e defendendo, assim, a necessidade de uma reforma educacional radical como propulsora da transformação social como um todo e como garantia de uma educação de qualidade para todos.

A escola então precisou (precisa) ressignificar o seu papel, bem como sofrer profundas mudanças para poder acolher essa gama de diferentes que passaram a circular por seus espaços. É claro que esse ainda é um desafio que a escola encara,

pois adaptar-se a diversidade não tem sido uma tarefa fácil. Mais do que ocupar um lugar físico, esses alunos migraram das classes especiais para a classe comum com o intuito de aprender em conjunto com os demais. Não é apenas estar na escola, mas fazer parte dela. E foi assim que chegamos até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que veio para mexer com as estruturas das escolas.

Essa política, implementada pelo MEC foi fortalecida por diversos programas para que de fato a inclusão pudesse acontecer em termos quantitativos e qualitativos. Entre esses programas tivemos a implantação de salas de recursos multifuncionais em diversos municípios contemplando escolas das redes municipais e estaduais. Segundo os dados do próprio MEC entre os anos de 2005 e 2009 foram 15.551 salas distribuídas entre os estados e o Distrito Federal contemplando 4.564 municípios totalizando 82% do total. Esse programa:

[...]apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

Essas salas foram pensadas para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação dentro das escolas comuns, no contraturno ao que o aluno frequenta a classe regular.

Outro programa que veio para fortalecer a política inclusiva é BPC na Escola. O BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola tem a intenção de:

[...] criar condições para o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação da pessoa com deficiência. O beneficiário deve ter garantida a sua matrícula na escola da sua comunidade. É importante que os pais saibam que a matrícula é um direito do seu filho e uma obrigação do sistema de ensino.

Esse programa acompanha e monitora o acesso e a frequência de alunos com deficiência nas escolas articulando políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Realiza pareamento de dados entre Censo Escolar Inep/MEC e o Banco do BPC/MDS com a intenção de identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários do BPC (Dados fornecidos pelo Portal do MEC).

Um dos programas mais importantes para o sucesso da política inclusiva é o “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” que tem como objetivo trabalhar a formação de professores e gestores a fim de atuarem em sistemas educacionais inclusivos. ROMANOWSKI (2007 p. 130) abordando sobre a formação continuada coloca que:

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão. [...] Ressalta-se a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

Cito esse programa como um dos mais importantes, pois a formação adequada do profissional para atuar em espaços educacionais inclusivos é um bom caminho para o sucesso da política de educação inclusiva. O profissional adequadamente preparado não é o único responsável pela inclusão, pois existem diversos outros fatores que exercem influência para o sucesso da educação inclusiva, mas é um importante articulador atuando em prol dessa causa.

A complexidade da educação inclusiva vai além de formar professores e gestores para atuarem em ambientes inclusivos, no entanto, não existe um caminho mais curto para garantir esse sucesso do que investir em formação no sujeito que vai atuar diretamente com isso: a linha de frente da educação, que são os professores.

Essa retrospectiva histórica da educação especial que passou por momentos de segregação, integração até chegar a inclusão nos mostra o quanto esse caminho foi longo e muitas vezes ambíguo. Fiz um recorte curto da história da educação inclusiva, e embora relativamente pequeno apresentou o quanto essa política foi evoluindo, pouco a pouco para que hoje possamos desfrutar de uma educação inclusiva aberta a todos os sujeitos independente de suas condições físicas e intelectuais.

É importante ressaltar que sem as redes de apoio (educação, saúde e assistência social) essa política não tem eficácia. É inegável o quanto evoluímos, enquanto sociedade, oportunizando igualdade de acesso e condições aos sujeitos deficientes. Muito ainda necessita ser aprimorado, mas caminhamos para uma educação para todos, independente das necessidades individuais de cada pessoa.

As escolas, professores, gestores e a sociedade ainda enfrentam dificuldades para bem acolher as diferenças. Ainda não vivemos o ideal. No entanto, muitos passos nessa direção já foram dados e caminhamos firmes em busca desse ideal. Não apenas a escola, como a sociedade em si, ainda precisa repensar a sua postura diante do sujeito com alguma limitação física ou intelectual. Não me refiro apenas as barreiras arquitetônicas e urbanísticas de nossas cidades, mas a forma como inclui esses sujeitos no mercado de trabalho, nas relações sociais, e na comunidade local. Valorizar e respeitar esses sujeitos como todos os sujeitos merecem ser valorizados e respeitados é um desafio a ser vencido.

4 Avaliação em Políticas Públicas: breves considerações

No Brasil a área de avaliação de Políticas Públicas começou a aparecer, mesmo de forma incipiente na década de 80 e ganhou destaque apenas na década de 90. Segundo SECCHI (2016, p. 2) “Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Para o mesmo autor:

A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. É o momento-chave para a produção de feedback sobre as fases antecedentes. (SECCHI, 2016, p. 63)

Diversos são os fatores que são determinantes na definição de como será a avaliação, entre eles, podemos citar os recursos financeiros, a finalidade a que a avaliação se propõe e a fase em que se encontra a política pública.

A avaliação, de acordo com SECCHI, pode ser classificada em três tipos, seguindo como critério “tempo”, ou seja, o momento em que ela ocorre:

- *Ex ante*: É uma avaliação que ocorre anterior a implementação. É um trabalho de investigação sobre as consequências e os custos das alternativas. Para Secchi (2016) o tomador de decisão pode usar projeções (empírico indutivas), predições (teorias, proposições ou analogias para prever consequências) e conjecturas (juízos de valor criados a partir de aspectos intuitivos ou emocionais dos policymakers).

- *In itinere*: Avaliação formativa ou de monitoramento. Ocorre durante o processo de implementação para que possam ser estipulados os ajustes necessários a fim de alcançar o sucesso desejado para a política pública.
- *Ex post*: É a avaliação final realizada para verificar os impactos produzidos por determinada política pública.

A avaliação pode ser interna, externa (ou independente), mista, participativa e auto-avaliação. Ela também pode ser de processo (quando acompanha a execução dos procedimentos) ou avaliação de impacto (focaliza os efeitos produzidos na sociedade). SECCHI (2016 p. 65) coloca que “É difícil conseguir fazer uma separação entre efeitos sociais produzidos pela política pública e efeitos sociais produzidos por outra causa” apontando que sempre existem outras variáveis que também podem ser determinantes para o sucesso ou insucesso de determinada política. São muitos os interesses que envolvem no momento da avaliação, pois seus resultados podem ser utilizados como informações importantes nas disputas políticas. Sendo assim, avaliações externas e neutras tendem a ser mais fidedignas aos resultados.

As avaliações podem ser um “problema” para os governantes, executores e gerentes de projetos porque os resultados podem causar constrangimentos públicos. As informações e resultados das avaliações podem ser usados pelo público e pela imprensa para criticar os governos, da mesma forma que, em caso de “boas notícias”, os governos podem usá-las para legitimar as próprias políticas, como ganho político etc. (TREVISAN; BELLEN, p. 529, 2008)

Faz-se necessário que para uma avaliação mais fiel possível haja informações suficientes, entretanto, por mais esforços que sejam dispendidos nesse sentido, elas nunca serão completas. Entre os fatores que podem interferir na coleta suficiente de informações podemos citar o orçamento e o tempo em que a avaliação deverá ser realizada. Entende-se que os indicadores calculados por agências públicas são medidas mais confiáveis, pois em geral possuem corpos técnicos mais qualificados e metodologias mais apropriadas.

Entre os riscos que uma avaliação incorre, podemos citar a superestimação das metas (que faz com que os programas pareçam fracassados) ou subestimação delas (que só exhibe os aspectos positivos). O avaliador deve procurar sempre prezar pela neutralidade, de modo a construir julgamentos imparciais. Nesse cenário, surge

a avaliação participativa que visa inserir múltiplas perspectivas e realidades no processo avaliativo. Assim, a avaliação perde o distanciamento dos atores envolvidos, pois perde seu caráter ameaçador. Aproxima os stakeholders do público alvo afim de facilitar a obtenção de informações.

No caso de uma avaliação participativa, o avaliador deve ter olhos atentos as minúcias que as opiniões divergentes podem conflitar a cerca de determinado programa e utilizar ferramentas que facilitem a solução de possíveis problemas.

A avaliação participativa, de acordo com SECCHI, pode ser:

- Avaliação empoderativa: A comunidade exerce papel central e o avaliador atua como instrutor. Nesse caso, o público tem um poder decisório maior que do avaliador.
- Avaliação colaborativa: Não existe barreiras entre avaliador e implementadores. Essa avaliação visa conduzir o avaliador a refletir sobre o programa e redefinir seu funcionamento.
- Avaliação stakeholder: O objetivo desse tipo de avaliação é controlar a ação de outros stakeholders de forma que na análise dos dados a compreensão deles sejam mais acessíveis.

Para se executar uma avaliação participativa deve-se considerar quem são os atores envolvidos no processo avaliativo, os mecanismos facilitadores do diálogo, e os stakeholders⁴.

Entre os benefícios de uma avaliação participativa podemos citar que essa participação dá voz aos envolvidos bem como o avaliador vai aprender sobre a implementação de determinada política pública e o implementador aprenderá sobre a avaliação da mesma. Entretanto, entre os contras desse tipo de avaliação podemos citar a falta de utilidade que os resultados podem trazer a população que muitas vezes não saberá como exigir mudanças afim de corrigir os erros na implementação.

A avaliação é um momento de importância ímpar dentro do ciclo das Políticas Públicas, pois ela pode auxiliar no sucesso ou insucesso que determinado programa pode alcançar alterando seus rumos diante das eventuais dificuldades que enfrenta. Entretanto, seu rigor metodológico deve ser cada vez mais alto, afim de proporcionar o feedback que se almeja do processo avaliativo.

⁴ Público estratégico.

5 Avaliação de política pública e perspectivas

Avaliar o outro carrega consigo o significado complexo de atribuir um juízo de valor a alguma coisa. SCOTTINI (2009 p. 93) traz o conceito de avaliar como “dar um valor, estimar quanto vale, calcular algo”. FREY (2000, p. 229) “[...] a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública”. Dessa forma, analisar e avaliar uma política pública é um importante instrumento de reflexão para apontar o que necessita ser melhorado, aprimorado e refutado. A partir de avaliação é possível traçar novos rumos para uma política afim de corrigir possíveis falhas tanto na parte conceitual, teórica, como também na sua aplicação. SECCHI (2010 p. 62) traz um conceito simplificado do que é avaliação em política pública: “Processo de julgamento deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática” (Anderson, 1979, p.711 apud Secchi, 2010, p.62).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um marco na luta das pessoas com deficiência por igualdade de condições e acesso a uma escola para todos. Sua importância reflete em diversos aspectos como pedagógico, político e principalmente social.

Para iniciar essa pesquisa que busca avaliar uma política reporto-me ao parágrafo introdutório desta que fala:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

A inclusão veio romper com os paradigmas conservadores dos sistemas educacionais. Ao abordar igualdade e diferença como valores indissociáveis ela traz à tona a ideia de que igualdade não significa tratar a todos de forma igual ignorando as particularidades dos sujeitos. Ao falar em diferença não significa excluir alguém do processo.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por

instituírem uma organização dos processos de ensino e aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (BRASIL, 2008).

Essa escola torna-se inclusiva quando abre-se a novas práticas, quando acolhe as diferenças, quando reconhece as barreiras a serem superadas para oferecer um ambiente inclusivo.

Ainda no texto introdutório é mencionado que devemos construir:

[...] sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008)

Pensando dessa forma, as escolas precisavam reorganizar-se de modo a bem acolher a diversidade de educandos e suas diferenças. Foi necessário pensar na arquitetura, no currículo flexível, na avaliação, na formação de professores, nos recursos financeiros a serem investidos, entre tantos outros fatores. Passados onze anos desde a implantação dessa política e o que observa-se são escolas ainda adaptando-se a essa realidade. São escolas que aos poucos vão melhorando seus espaços físicos, com todas as dificuldades financeiras que enfrentam e que muito ainda necessita ser feito. São professores que buscam formação (muitas vezes com recursos próprios) enquanto outros ainda relutam em aceitar ter um deficiente em “sua” sala de aula. São as dificuldades de atentar para um currículo acessível e uma avaliação adequada a cada pessoa e sua deficiência. São os gestores receosos quanto a melhor forma de acolher as pessoas com deficiência e suas famílias de modo que se sintam parte da comunidade escolar. Enfim, são onze anos de política e infinitas questões fundamentais que ainda estão em aberto.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2008)

Antes de 2008 existia muito forte em nossa cultura escolar as classes especiais dentro das escolas comuns. Ambientes a parte, onde a educação dos excluídos das classes comuns ocorria. Hoje, embora o AEE (Atendimento Educacional Especializado), serviço ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, jamais substitutivo, ocorra dentro dos espaços das escolas regulares está muito atrelado ao modelo clínico. Para justificar essa colocação apresento três pontos importantes para discussão.

O primeiro ponto a ser discutido é sobre o atendimento no turno inverso ao da escolarização em classe comum. Antes de discorrer sobre esse ponto, esclareço que sou favorável ao atendimento em turno inverso, pois não entendo o AEE como substitutivo e sim como apoio a classe comum e ao processo de inclusão como um todo, articulando todas as ações promovidas dentro da escola. Contudo, sabemos que muitos professores trabalham com jornadas de 20h semanais em uma escola e 20h em outra, fazendo um turno em uma escola e outro noutra (ainda há também os que enfrentam três turnos de trabalho). Dessa forma, muitos professores de AEE não conseguem se reunir com suas equipes ou professores de turno inverso a fim de discutirem ações a cerca dos alunos atendidos pelo AEE. Muitas vezes, essas discussões ocorrem por intermédio de escritos (bilhetes, rede social) ou por intermédio de outros interlocutores que estão na escola em dois turnos. O diálogo para as trocas ocorrem de forma muito abreviada. Dessa forma não existe uma direção, um norte para o trabalho a ser proposto ao aluno deficiente em questão. Cada profissional atua da forma que julga mais conveniente para cada caso. O professor do AEE se vê em uma ilha, distante do professor da classe comum que muitas vezes se sente desamparado. Embora essas trocas pontuais ocorram, com todos os esforços por parte dos profissionais envolvidos, ainda assim são muito pouco diante da complexidade que é incluir um sujeito com deficiência em ambientes que ainda não são inclusivos.

O segundo ponto que julgo importante destacar é o fato de que para frequentar o AEE é necessário comprovar laudo clínico que ateste deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ora como elaborar um laudo de deficiência intelectual para alunos que muitas vezes dependem do SUS e sabendo que muitas localidades não existe uma equipe multiprofissional que façam esse diagnóstico? O diagnóstico deve ser realizado por uma equipe multiprofissional, o que dificulta ainda mais que muitos alunos recebam

um diagnóstico adequado. Infelizmente, ainda temos a dominância dos testes de QI que quantificam a inteligência sem considerar aspectos culturais, sociais e orgânicos dos sujeitos avaliados. Esses testes privilegiam conhecimentos lógico-matemáticos e linguísticos desconsiderando as demais inteligências, citadas por Gardner (2000) como musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista, existencial e as prestigiadas linguística e lógico-matemática.

O terceiro e último ponto que destaco é que tendo um diagnóstico médico, muitas vezes ele pode ser definidor de uma prática. Ou seja, o diagnóstico pode suscitar expectativas em torno de um aluno. Quando o diagnóstico atesta deficiência as expectativas em relação ao aluno podem ser baixas e ser determinantes para o sucesso e o insucesso escolar. “[...]os alunos com necessidades educacionais especiais têm uma identidade pressuposta, a qual é carregada de preconceitos e limitações, e o aluno precisa "nadar contra a corrente" para superar essa identidade que foi objetivada pela sociedade.” (BARBOSA e SOUZA)

Entendo ser importante o diagnóstico para fins de cadastramento do aluno matriculado no AEE no CENSO Escolar e também, quando necessário no BPC⁵ mas não como determinante para o sucesso ou insucesso. Esse diagnóstico clínico/médico não deve ser preponderante nas ações pedagógicas a qual só compete aos profissionais da educação.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003 p. 13)

Ocorre que muitos professores desejam a “normalização” do aluno. Entendem a escola e o AEE como curativa buscando incansavelmente que seu aluno deficiente se torne o mais normal ou próximo do normal possível. Dessa forma, entende o aprendizado exclusivamente sob um enfoque, aquele formal, padronizado, deixando

⁵Benefício de prestação continuada, salário pago ao deficiente, que em virtude de suas condições físicas e intelectuais esteja impedido de estar no mercado de trabalho, sendo um direito da pessoa inserida em um grupo familiar com renda inferior a ¼ do salário mínimo.

de lado aquilo que é de fato importante para cada sujeito. As escolas e os educadores precisam ressignificar o seu conceito de aprendizado, abandonando seus currículos fechados para currículos abertos, flexíveis e entendendo cada sujeito como único com necessidades variadas.

Quanto aos objetivos dessa política de educação especial, que são sete no total, destaco cada um deles a seguir: “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”. Ou seja, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades escolares a fim de promover soluções as necessidades de cada educando. A política traz o conceito de atendimento educacional especializado, que é o segundo objetivo, como:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL 2008)

Muito mais que oferecer um atendimento isolado, o AEE é mais um articulador na escola, aquele que fomenta todas as ações da educação especial dentro do educandário. E o AEE é o segundo objetivo apresentado na política.

O terceiro objetivo apresentado é “Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino”. Esse objetivo trata do oferecimento de oportunidades para que os alunos atendidos pela educação especial possam dar continuidade aos seus estudos. É possibilitar igualdade de condições de acesso a universidade (e não apenas nela) e além do acesso, permanência de estar assistido sempre que tiver necessidades. A lei nº 12.711 de 2012 trata da reserva de vagas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O quarto objetivo é “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. Diversas universidades vêm ofertando cursos de formação continuada em atendimento educacional especializado em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil UAB. Esse programa visa formar professores das redes municipais e estaduais de ensino que atuam nos AEEs e em salas de aulas comuns a fim de promover formação continuadas aos profissionais da educação.

“Participação da família e da comunidade” é o quinto objetivo apresentado na política. Objetivo bem subjetivo, com o perdão do trocadilho. A língua portuguesa traz como conceito de subjetividade “algo que varia de acordo com o julgamento de

cada pessoa” e diz respeito ao sentimento de cada um. Dessa forma entendo que julgar a participação ou não das famílias como algo muito delicado, pois envolve uma gama de fatores que podem impedir que a família de fato seja atuante na escola. Um desses fatores pode ser a própria escola que não dá abertura para a participação das famílias e comunidades, tomando para si a responsabilidade por todas as ações educativas. Mas também pode ocorrer o contrário, famílias totalmente ausentes e relapsas com a educação dos seus filhos que delegam para a escola essa responsabilidade que é sua. Ocorre também, algumas famílias que delegam essa função a escola, não por uma vontade declarada, mas por viver uma rotina exaustiva de trabalho, onde muitos pais não tem a liberdade de poder se fazer presente na escola cotidianamente. Portanto, ressalto a subjetividade desse objetivo. É inegável a importância da comunidade e da família como parceiras dentro da escola. Mas não podemos fechar os olhos para esses fatores que circundam esse universo.

O sexto objetivo é “Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” é o sexto objetivo de que trataremos. A política aponta os indicadores de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares em 1998:

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação apresentam acessibilidade arquitetônica. Em 2013, das 104.000 escolas com matrículas de estudantes público alvo da educação especial, 24% possuem acessibilidade arquitetônica. (BRASIL, 2008)

Não foram encontrados dados atualizados no portal do MEC a cerca dos indicadores de acessibilidade arquitetônica das escolas.

O último objetivo apresentado é “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”.Aqui,reforço alguns programas em andamento, que articulados com outras secretarias, são importantes para a implementação dessa política: Programa Escola Acessível, Salas de Recursos Multifuncionais, Transporte Escolar Acessível, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, BPC na Escola, Acessibilidade à Educação Superior, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Livro Acessível, Prolibras. Essas informações foram retiradas do Portal do MEC.

Entre as diretrizes da política estão:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Retomando a ideia já mencionada, o AEE deve ir além de ofertar atendimentos individualizados, isolados dos demais contextos da escola e da sala de aula. Deve ser o articulador entre a classe comum e demais setores da escola a fim de realizar aquilo a que se propõe que é incluir.

Quando chega um aluno ao AEE, o professor desse serviço realiza sua entrevista com os pais ou responsáveis legais, avalia a criança e a partir daí monta o caso encima das necessidades e habilidades do sujeito em questão. Deve ser realizado um plano de atendimento individualizado onde define os objetivos a serem trabalhados com o aluno. Esse professor também deve pensar nos recursos a serem utilizados (e em alguns casos adquiridos pela escola, na ausência deles), nos métodos mais adequados e nas barreiras que precisam ser superadas para atingir determinado objetivo. Esse serviço deve estar articulado com a equipe gestora, bem como com o professor da classe comum. É necessário que ocorram momentos de discussão do caso entre todos os profissionais listados. Mas não somente com eles, os funcionários da escola também devem ser orientados a como receber o aluno na escola, como auxiliar o aluno no refeitório, na sala de informática, na biblioteca. Caso haja um monitor a sua disposição como esse profissional deve atuar e quais suas atribuições. Ou seja, o trabalho do AEE não pode ser uma ilha, mas enfrenta obstáculos para sair dela, pois o atendimento em turno inverso, a alta demanda e a dificuldade para avaliar e classificar quem são os alunos público da educação especial são barreiras enfrentadas na implementação dessa política.

A política de educação inclusiva tem se mostrado uma política racional pois como bem coloca DYE (2005, p. 111) “A política racional é a que produz “ganho social máximo”, isto é, os governos devem optar por políticas cujos ganhos sociais superem os custos pelo maior valor e devem evitar políticas cujos custos não sejam excedidos pelos ganhos.” A educação inclusiva é uma política social que além de incluir as pessoas marginalizadas à sociedade, dá visibilidade a essas pessoas.

Vistas elas se tornam atuantes, tanto em suas comunidades a nível local, consumindo, produzindo, quanto num nível mais amplo, como ativistas da causa, lutando por melhores condições de bem estar de seus pares. Essa política traz ganhos sociais a todos, não apenas aos sujeitos com deficiência e suas famílias, no entanto, é necessário que ela de fato ocorra.

Fica claro que muitas ações já estão sendo realizadas a fim de obter o sucesso que essa política almeja, no entanto, a mudança em certas estruturas e o trabalho em equipe e em rede são preponderantes para a efetivação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O caminho até aqui foi longo, mas ainda necessita de novos passos a fim de atingir o destino.

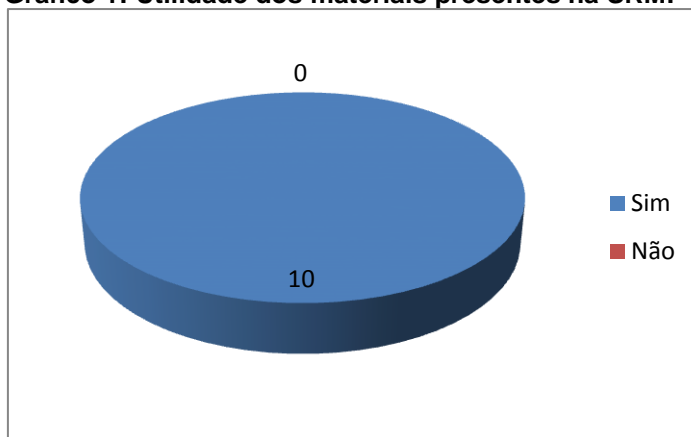
6 Resultados e discussões

6.1 Resultados e discussões da pesquisa obtidas com professores do Atendimento Educacional Especializado (professores atuantes na SRM):

A pesquisa realizada com os professores de SRM foi realizada por meio de entrevistas onde os educadores puderam expor suas percepções a cerca de como está ocorrendo a inclusão bem como sobre a utilização da SRM e sua funcionalidade dentro da escola.

Para iniciar a entrevista foi questionado aos professores sobre a utilidade dos materiais encontrados na sala. Todos os professores foram unânimes ao responder que sim, todos os materiais são úteis ao aprendizado de alunos com deficiências.

Gráfico 1: Utilidade dos materiais presentes na SRM:



Elaboração própria

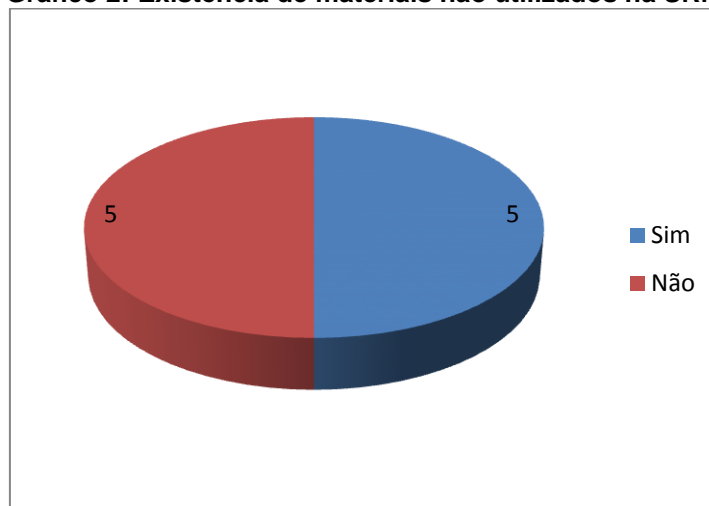
O professor 1 respondeu:

Sim, mas em parte. Os materiais enviados às SRMs são bastante úteis ao aprendizado de alunos com deficiência, mas ainda em número insuficientes. As SRM deveriam receber mais recursos diversificados que abrangessem múltiplas áreas do desenvolvimento infantil. Sabe-se que o público alvo atendido é bem heterogêneo e demanda recursos pedagógicos variados. Na SRM da escola predominam jogos e materiais confeccionados pelos próprios profissionais e adquiridos pela instituição.

O professor 2 respondeu que “Com os materiais e recursos podemos trabalhar as várias áreas do desenvolvimento ludicamente. Procurando priorizar o que seja atrativo ao aluno que desperte sua vontade e ou criatividade.”

Na sequência os educadores foram questionados se existem materiais, dentro da SRM, que nunca foram utilizados e em caso de resposta positiva deveriam especificar quais. Esse questionamento dividiu os professores. Dos 10 que responderam 5 responderam sim e 5 responderam não.

Gráfico 2: Existência de materiais não utilizados na SRM:



Elaboração própria

O Professor 3 citou que “Não. Todos são usados, pois a demanda de crianças e jovens é imensa e cada um com necessidades diferenciadas então são necessários uma imensa quantidade de recursos didáticos e pedagógicos.” Já o professor 1 colocou que:

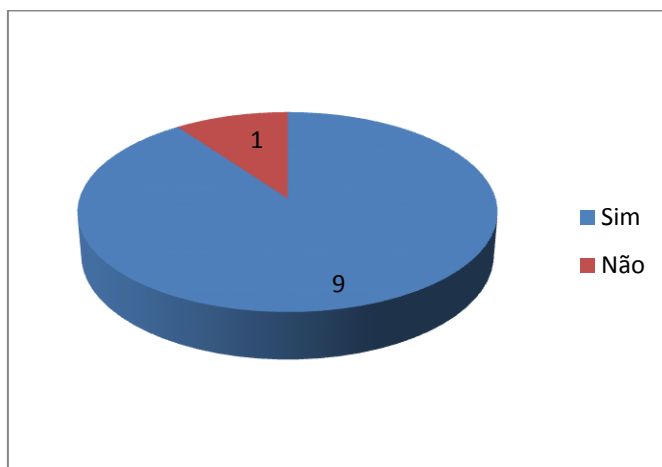
Sim, existe. Materiais como lupas, jogos em braille, teclado colméia, mouse óptico, software de CA, são alguns dos materiais nunca utilizados. Porque na escola, até o momento, não tivemos matrícula de alunos com deficiência visual/cegueira e nem com paralisia cerebral.

O professor 4 mencionou que” Sim. material em braile e libras.” Seguindo a mesma linha de pensamento o Professor 5 respondeu “Sim. Alguns materiais específicos para alunos com def. Visual que não foi possível adaptar.”

Através dessas respostas podemos ver que não houve um levantamento prévio por parte do gestor da política pública de onde estão os alunos que necessitariam de tais materiais e recursos. Nesse caso verificamos um desperdício de dinheiro público e má distribuição dos recursos pedagógicos. Podemos levantar a hipótese de que alguma escola, em algum lugar do Brasil poderia estar necessitando desse material mas por falta de má gestão dos recursos, não recebeu.

A seguir foi questionado se o professor utiliza frequentemente os materiais e recursos presentes na SRM e o porquê da resposta afirmativa ou negativa. Esse questionamento houve apenas uma resposta negativa. Entretanto, entende-se que o professor entrevistada não compreendeu bem a pergunta, já que esta referia-se ao uso em SRM e não ao uso em sala de aula. “Não. São utilizados com os alunos que frequentam a SRM (AEE), em sala de aula não utilizo” (Professor 6)

Gráfico 3: Uso frequente dos materiais presentes na SRM:



Elaboração própria

Os demais professores concordaram que todos os materiais são utilizados frequentemente na SRM como fica esclarecido através da resposta do professor 1:

Sim. “Em todos os atendimentos são seleccionados recursos e materiais conforme a necessidade do aluno ou do grupo do horário em questão. São utilizados jogos de mesa, jogos didáticos, jogos online, bambolês, cordas, cones, bola e atividades impressas (quando necessitar).

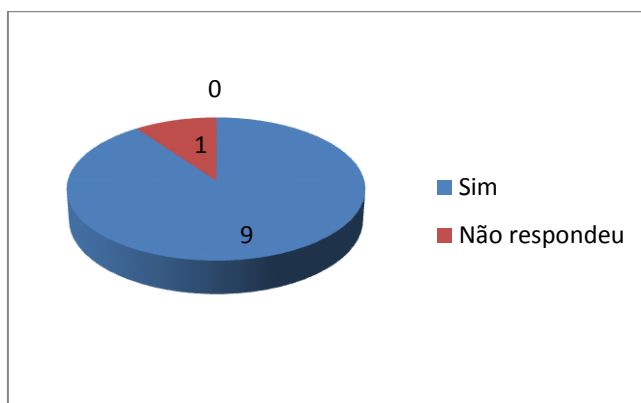
Outros professores também enfocaram muito bem a questão do uso dos materiais dentro da SRM. Para o professor 2 “Sim. Facilita o trabalho e o desenvolvimento das habilidades de cada aluno. O Professor 5 responde “Sim. Todos os dias de atendimento, pois são os recursos disponíveis para nosso trabalho.” Já o professor 7 tenta inovar de diversificadas formas “Sim. Trabalho com inúmeros meios para estimular a concentração e o raciocínio lógico, percepção. Todos os recursos são utilizados.” Ou seja, os materiais são úteis e contribuem para o atendimento disponibilizado aos alunos.

Logo os educadores foram incitados a responder se existem materiais na SRM que são considerados de pouca utilidade e caso haja deveriam citar qual. Esse questionamento foi quase um consenso entre os professores de AEE, contudo a professora 8, não respondeu nem sim nem não, mas mostrou-se insatisfeita com alguns materiais. “Alguns jogos que necessitam de serem trocados, já não são do interesse dos alunos.”

Os demais professores afirmaram que todos os materiais tem sua utilidade nos atendimentos prestados. Para o professor 5 “Não. Penso que todos tem sua valiosa utilidade, dentro do que se propõe a trabalhar, dentro de cada área e deficiência ou transtorno.” O professor 6 também concorda ao afirmar que “Não. Acredito que todos sejam úteis, cada um dentro da sua área do desenvolvimento.”

De acordo com essas respostas, verifica-se que a escolha do gestor da política e das próprias escolas que muitas vezes são quem adquirem esses materiais, são escolhas acertadas que estão de acordo com as necessidades dos alunos atendidos em cada escola.

Gráfico 4: Existência de materiais não utilizados na SRM:



Elaboração própria

Os professores foram questionados sobre quais são as maiores dificuldades para incluir alunos com deficiência? O Professor 1 enfaticamente coloca:

A maior dificuldade encontrada é a resistência ou falta de comprometimento do professor de sala de aula. Muitas vezes, eles não conseguem “ver” o potencial que o aluno possui, acabam ressaltando somente as dificuldades. O comprometimento implica em desacomodação para pesquisar, estudar, criar novas estratégias e recursos de ensino-aprendizagem. Demanda, ainda, um olhar diferenciado e atento as particularidades do(s) aluno(s) com deficiência para saber graduar o nível de exigência e de conduzir a turma para trabalhar com e na diferença.

As dificuldades colocadas pelo professor 1 evidenciam o quanto a falta de preparo profissional, bem como de espaços e momentos de estudos e reflexões de toda a equipe escolar são graves fatores que impedem a efetivação da política de inclusão. O professor precisa de momentos direcionados a essas formações para que a partir disso repense sua prática pedagógica.

O professor 2 cita outro grave problema:

A expectativa dos pais, mesmo com laudo médico, eles esperam que a escola faça milagres, mas em compensação, outros acompanham cada evolução com alegria. Entre as dificuldades para trabalhar com o pouco tempo com cada aluno, outros faltam aos encontros. Mas no todo é gratificante acompanhar cada progresso.

O professor 3 cita que: “Não vejo dificuldade com relação a incluir, a dificuldade está dentro da sala de aula regular a falta de preparo dos profissionais para conduzir e produzir aprendizagem com estes alunos.” O Professor 4 respondeu:

Na minha opinião, a maior dificuldade enfrentada para incluir o aluno com deficiência é a base da escola “A EQUIPE DIRETIVA”, pois a mesma precisa estar alinhada nas ações para orientar seus professores e acessoramento aos mesmos. Onde a direção se impõe no momento do recebimento deste aluno, conseqüentemente terá o professor da sala regular, amparo tanto no seu aspecto emocional, como profissional, caso contrário se dará EXCLUSÃO e não INCLUSÃO. Claro, na escola onde desempenho a função como professora do AEE, não acontece isto, e sim o processo de inclusão como deve ser.

Para o professor 5 as dificuldades encontram-se centradas no educador e nas famílias. “Professores que não aceitam, e não tem boa vontade. Falta de comunicação. Pais descomprometidos com o processo.” O professor 6 escreve que “Muitas vezes é a falta de formação específica para aquela área de desenvolvimento (alunos cegos, surdos), a resistência da família que muitas vezes pensa que a

criança está sendo rotulada como “louca”. Já para o professor 7: “A grande diversidade de problemas de alguns alunos, no entanto existem algumas barreiras a serem vencidas como preconceito, aceitação do diferente. Participação efetiva do grupo no desenvolvimento do aluno em construção do conhecimento.”

O professor 8 aborda uma grave problemática que será discutida mais adiante que é a questão dos laudos médicos, exigência legal para a matrícula do aluno no AEE. “Quando o aluno chega sem laudo médico ou sem avaliação que possamos logo trabalhar e ajudar no seu desenvolvimento cognitivo e demais áreas da aprendizagem.”

O Professor 9 também cita um grande entrave para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que é o atendimento no turno inverso ao da escolarização. “O horário dos professores no contraturno e especial os que trabalham com disciplina de escolas diferenciadas estaduais... Alguns pais com pouco conhecimento muito poucos mas dificulta.” O atendimento em turno inverso prejudica a comunicação entre educadores pois muitos trabalham em apenas um turno na escola.

Para o professor 10: “Sob minha ótica as dificuldades são: Acesso a formação continuada aos professores da sala regular. Resistência dos pais ao aceitar a deficiência do educando. Falta de condições física estruturais em algumas escolas. Recursos humanos. Deveria ter mais políticas públicas.”

Aqui vemos a visão que os professores do AEE tem em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, pois como vimos alguns professores citaram a falta de comprometimento e vontade de muitos professores de sala de aula regular. Somado a isso está o fato de muitos não terem formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. O fato do AEE ocorrer em turno inverso muitas vezes impossibilita a comunicação entre AEE e sala comum o que dificulta o trabalho de ambos (AEE e sala regular) e quem sai prejudicado nisso é o aluno com deficiência. Citou-se também a dificuldade de aceitação das famílias que muitas vezes não aceitam ou tem resistência para aceitar o diagnóstico, pois em seus imaginários esses diagnósticos são carregados de estigmas e preconceitos. Além disso foi citado o pouco tempo de atendimentos e o fatos dos alunos não comparecerem aos encontros do AEE. A ausência de laudo médico que pode atrasar a matrícula do aluno no AEE e dificultar o acesso do aluno a inúmeros direitos. Ainda foi mencionado as condições estruturais e a ausência de políticas públicas.

Foi questionado se os professores consideram a exigência de laudo médico um empecilho para matrícula do aluno no AEE e o porquê da resposta. Nesse questionamento 3 professores responderam que sim, é um empecilho. Como é o caso do professor 3 que respondeu que: “Sim para os casos de deficiência cognitiva, onde o próprio pedagogo ou professor do AEE são capazes de diagnosticar, mas nos casos de transtornos é indispensável o laudo.” O professor 6 também respondeu que “Sim. Pela demora, gera burocracia.” O Professor 9: “Sim, necessitamos de saber qual a deficiência e outras comorbidades para planejarmos adequações, bem como orientações técnicas.”

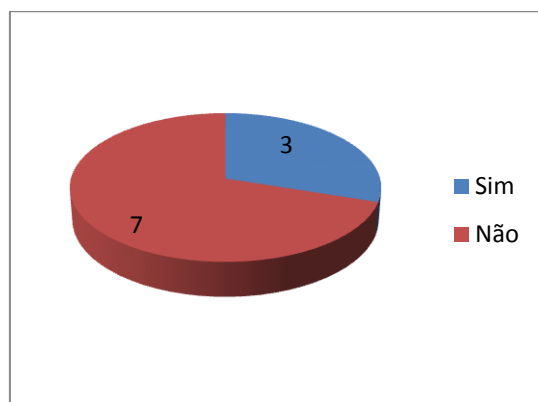
Entre os professores que responderam não destaca-se a resposta do professor 1:

Eu como profissional da SRM não considero empecilho a existência do laudo médico para o aluno ser atendido no AEE, o problema é que o sistema educacional exige esse amparo legal para garantir a matrícula e os direitos educacionais futuros do aluno com deficiência.

O dia a dia na escola e o contato com os professores permitem nossa aproximação e o conhecimento das dificuldades e dúvidas enfrentadas no trabalho com determinados alunos com deficiência. Essa prática fornece elementos para estudo de caso, encaminhamentos para avaliação técnico-pedagógica e, possivelmente investigação neurológica.

Complementando a resposta o professor 5 acrescenta: “Não. Penso que o laudo é necessário pois sem este documento, atenderíamos muitos alunos fora do público do AEE.”

Gráfico 5: Importância do laudo médico para matrícula no AEE:



Elaboração própria

A resposta do professor 5 denota que é importante delimitar qual é o público alvo do AEE, que vem apresentando uma demanda crescente nos últimos anos.

Sem a presença do laudo, os atendimentos seriam ofertados a pessoas que apresentam dificuldades transitórias e assim, “ocupariam” o lugar do aluno a quem realmente o atendimento é destinado, sem ter necessidade.

Questionou-se se os professores conseguem reunir-se para traçar metas e objetivos com o professor que está em sala de aula com o aluno incluído (considerando que o AEE ocorre em turno inverso) e se sim, com que frequência. O professor 1 exemplificou como ocorre em sua escola:

No caso da nossa escola temos o seguinte combinado com os professores regentes: a SRM tem definido algumas reuniões a cada trimestre, mas também fica a opção do prof. especializado ser chamado para conversar quando surge a necessidade.

Como atendemos alunos do turno inverso, nesse dia de reunião, o professor do AEE troca seu turno de trabalho para atender a demanda solicitada. A equipe diretiva (supervisor e/ou orientador) participa junto com as duas professoras do AEE (a do turno e a do turno inverso). Dessa forma, as decisões tomadas são compartilhadas com todos os envolvidos no processo.

Nessa escola, vimos que a equipe diretiva e professores do AEE tem um acordo interno de fazer a troca dos turnos no dia da reunião trimestral ou sempre que for necessário. Pelo relato do professor, esse acordo parece dar certo nessa realidade, mas devemos considerar que essa não é uma solução para todas as escolas, visto que trocar um turno de trabalho implica em muitas questões como por exemplo: o professor pode não ter alguém que a substitua na outra escola, o horário do turno inverso pode ser incompatível com o horário praticado na outra escola, problemas de ordem pessoal (como não ter com quem deixar os filhos), etc.

Para o professor 2 e 4 a possibilidade de diálogo existe como evidenciaram através das respostas respectivamente: “Sim. Ocasionalmente, ou quando necessário”. “Sim. Desenvolvo atividades 40 horas, então me oportuniza estar em contato diariamente com todos(a) os professores.” Já para o professor 3: “Não, por ser em turno inverso e visto que o professor do AEE na maioria dos casos trabalha só 20 horas na escola. No meu caso tenho 12h e 20 alunos para atender.”

Aqui podemos observar dois relatos (professor 2 e 3) que demonstram a grande diferença entre o professor de AEE com 20 horas dentro da escola e o professor de 40 horas: a possibilidade da comunicação diária entre os professores de sala de aula e o professor da SRM. Mesmo que o professor do AEE tenha 20 horas e consiga ter encontros esporádicos com o professor de sala de aula, nada se

compara a oportunidade de trocas diárias entre educadores, definindo rumos e acompanhando o desempenho diário dos alunos.

Como já foi citado o professor 5 reforça a dificuldade de comunicação oriunda do fato do professor exercer sua atividade apenas um turno na escola. “Não. Somente através de mensagens e contatos com professores (supervisão, orientação, AEE).” Para o professor 6 isso não representa dificuldade: “Sim. Reuniões trimestrais para avaliação do desenvolvimento desses alunos, bem como sugestões. Sempre que necessário acontece auxílio do professor do AEE junto aos professores de sala de aula.”

O Professor 7 respondeu apenas que “Não”. Já o 8 acrescenta que “É importante para sabermos como iniciarmos o trabalho com o aluno incluído, de acordo com a deficiência são os recursos usados, ou adaptados. Trabalho nos dois turnos.”

Para o professor 9: “Sim. Resposta como a da pergunta 5.” (O professor mencionou as dificuldades de reunir-se devido ao atendimento no contraturno, bem como professores que trabalham por disciplinas, pois são muitos professores e que em alguns casos trabalham em escolas diferentes). Para o professor 10: “Com pouca frequência.”

As respostas dos professores atuantes em SRM evidencia um ponto importante que já havia sido mencionado: o fato de AEE e sala de aula comum trabalharem em ilhas isoladas. Isso não acontece por má vontade ou falta de formação específica dos professores atuantes. Isso acontece por que da forma como a política está colocada e a forma como o município efetiva ou contrata seus educadores não estão de acordo. Ora, se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê atendimento no turno inverso ao da escolarização formal é necessário supor que esse professor precisa estar em dois turnos na mesma escola para acompanhar o educando e o professor da classe regular acompanhando todos os passos da efetivação da inclusão. Se ambos os professores precisam trabalhar juntos, eles precisam encontrar-se com uma frequência maior que apenas em reuniões trimestrais e além disso precisam comunicar-se olhando nos olhos um do outro e não por intermédio de uma tela de celular ou bilhetes. O professor de sala de aula e do AEE precisam ter tempo e oportunidades de poderem refletir sobre suas práticas, precisam teorizar sobre elas e essa comunicação abreviada em nada se aproxima do ideal.

Os professores do AEE foram questionados se sabem utilizar todos os recursos presentes na SRM (material para uso com alunos cegos, surdos, software de comunicação alternativa, entre outros) e em caso de não, pediu-se para que fossem citados quais. O Professor 1 citou que:

Já tivemos formações continuadas para trabalhar com alunos surdos e com software de CA, porém, como não temos alunos de AEE que precisaram desses recursos, o profissional acaba não tendo prática e esquecendo de como proceder/usar.

Os recursos para alunos cegos não sei utilizar e também não foi oferecido cursos de formação para deficiência visual.

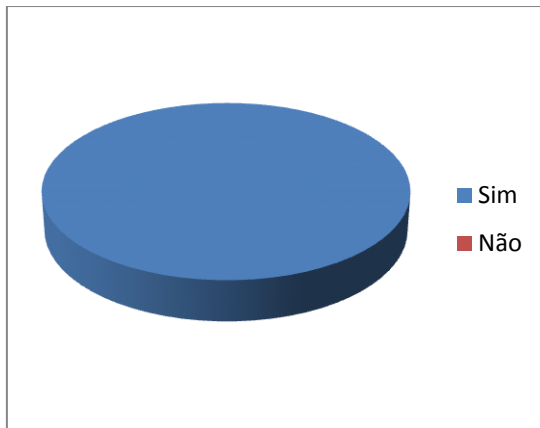
De acordo com o relato da professora, os profissionais atuantes em SRM receberam formações por um determinado tempo e depois disso não mais. Com um público bem heterogêneo e com uma gama diversificada de recursos, os educadores deveriam receber formação continuada frequente, de modo a atender uma clientela que vem crescendo ano após ano.

Os professores do AEE conseguem ter uma visão clarificada dos desafios de se incluir um aluno com deficiência e as dificuldades que o AEE encontra: o contato insuficiente com os professores de sala de aula, a ausência de novos materiais, a inexistência dos cursos de formação, a falta de parceria com as famílias, a carência de certas famílias, que muitas vezes não tem o básico para sobreviver, as dificuldades de acesso a diagnósticos. Fatores esses, que somados a falta de motivação de alguns educadores, fazem com que a política pública em questão não alcance o sucesso almejado.

6.2 Resultados e discussões da pesquisa obtidas com professores atuantes em salas de aulas regulares:

A pesquisa com professores que atuam em sala de aula regular foi realizada por meio de entrevista onde os educadores puderam expor suas percepções a cerca da aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do programa SRM. A entrevista com os educadores que atuam frente a salas de aulas regulares iniciou questionando os educadores se eles sabem o que é Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncional e para que serve. Todos os professores entrevistados responderam que sabem o que é o AEE bem como a Sala de Recursos Multifuncional.

Gráfico 6: Averiguação do conhecimento dos educadores de sala de aula regular sobre o que é o AEE e a SRM:



Elaboração própria

Podemos ver nas respostas que vários educadores trouxeram respostas técnicas e outros professores, embora de forma mais informal responderam o questionamento de acordo com o que eles elaboram a cerca do que é o atendimento. Vejamos:

Professor 11:

Sim. O atendimento educacional especializado é o serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Professor 12:

Sim. AEE é um serviço da educação especial que identifica elabora e organiza recursos pedagógicos para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. SRMF são espaços físicos onde se realiza os atendimentos aos alunos.

Professor 13:

Sim. O AEE é um serviço da educação que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade. Sala de recursos são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos que provem condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos.

Professor 14:

Sim. AEE é uma modalidade de ensino criada para atender crianças com necessidades especiais que precisam ser incluídas na sociedade, eliminando todos os tipos de barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Sala de Recursos Multifuncional é muito importante. Sala de Recursos Multifuncional são dispositivos de um programa do Ministério da Educação que fornece alguns equipamentos para a criação de salas destinadas a integrar alunos com necessidades especiais (organizadas com vários materiais didáticos e recursos apropriados para diferentes necessidades especiais dos educandos).

Professor 15:

Sim. AEE é um serviço que auxilia as crianças com necessidades especiais, trabalhando seus déficits e aptidões, além de auxiliar nas atividades de inclusão pedagógica em sala de aula. A sala de recursos é o local onde estas crianças são estimuladas através de muitos recursos tecnológicos, pedagógicos e motores.

Professor 16:

Sim. É um atendimento voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Serve para desenvolver áreas defasadas no processo de escolarização, tanto para TGD¹ e altas habilidades ou superdotação.

O professor 17 responde que “Sim. O AEE e a Sala de Recursos Multifuncional servem para integrar alunos com necessidades especiais nas escolas e nos dar suporte para que consigamos realizar esta atividade na sala de aula.” O professor 18 “Sim. Para alunos que têm problemas diagnosticados.” E para complementar o professor 19 “Sim. É o local onde são atendidas as crianças com necessidades especiais.”

Nas respostas que visualizamos até o momento podemos perceber que muitos professores possuem grande bagagem de conhecimentos a cerca do que é o AEE e a SRM e outros que embora com respostas mais abreviadas demonstraram ter também conhecimento do assunto.

Vejamos a resposta do professor 20: “Sim. Para trabalhar com alunos com dificuldade.” Na resposta do referido professor, percebemos que de certa forma ele sabe o que ocorre na SRM, mas desconhece seu público alvo. Não são os alunos com dificuldades que são atendidos e sim alunos com deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quando um professor desconhece o público alvo do AEE/SRM, aquele pode prejudicar o serviço oferecido pelo AEE, pois para fazer a triagem do público, através de avaliação pedagógica perde-se muito tempo. O ideal é que os professores de sala de aula tenham conhecimento do público do AEE e ter um olhar aguçado afim de perceber o que são dificuldades temporárias e pontuais de uma possível deficiência.

Outro caso em que o professor desconhece o público alvo do AEE é o professor 21 que respondeu da seguinte forma: “Sim. Serve para ajudar o aluno com alguma deficiência (intelectual)”. Como já mencionamos, a deficiência intelectual é apenas um grupo de alunos que pode ser atendido pelo AEE, sendo que seu público é muito maior. Podemos pensar, que na escola em que atua o referido professor esse é o único público atendido pelo AEE por ser apenas esses alunos que estão matriculados nessa escola e portanto é o único que ele conhece.

Os professores 22 e 23 apresentam um outro pensamento equivocado (mas não totalmente errado) a cerca dos atendimentos realizados na SRM. O professor 22 responde que: “Sim. Serve como suporte aos alunos que necessitam um atendimento individualizado.” E o professor 23: “Sim. Uma sala com atendimento individual que enriquece o desenvolvimento do aluno.” Não é uma regra que o atendimento ocorra de forma individual e isso nem sempre é possível. Há escolas em que a clientela atendida pelo AEE é muito grande o que torna inviável o atendimento individualizado. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê atendimentos em pequenos grupos. Outro ponto importante a destacar nas respostas dos professores 22 e 23 é o fato deles não terem delimitado o público dos atendimentos, deixando a dúvida se eles realmente sabem quem pode ser atendido pelo AEE/SRM.

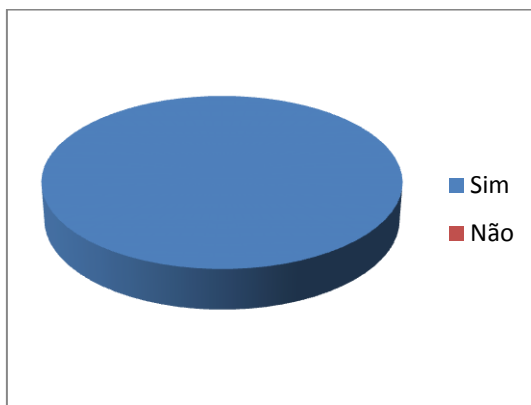
Para o professor 24: “Sim. O Atendimento Educacional Especializado é um complemento para a aprendizagem do aluno. Complementa com os ensinamentos que são transmitidos aos alunos em sala de aula.” O AEE não é reforço escolar para complementar conteúdos trabalhados em sala de aula. Ele trabalha com áreas do desenvolvimento que estejam defasadas afim de auxiliar o aluno dentro da sala de aula. Os professores precisam ter consciência de que não haverá reforço de conteúdos.

De forma geral, podemos verificar que os educadores tem uma visão do que ocorre na SRM. Alguns demonstraram conhecer a fundo a que se presta o AEE e

outros de forma mais superficial também demonstram saber para que serve. Ficou evidente que muitos professores carecem estudos a cerca do assunto.

Na sequência questionou-se se os educadores consideram importante o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional e pediu-se que explicassem a resposta. Esse questionamento revelou que todos os professores de sala de aula concordam que o trabalho desenvolvido na SRM é importante.

Gráfico 7: Importância do trabalho desenvolvido pela SRM:



Elaboração própria

Vejamos algumas respostas:

Para o professor 15 a resposta foi afirmativa já que “É o local onde a criança tem um atendimento exclusivo e peculiar, podendo ser melhor trabalhada por especialista e técnicas pensadas e executadas para sua necessidade.” Seguindo a mesma linha o professor 16 cita que:

Sim. Através do AEE é possível desenvolver no educando áreas da aprendizagem que não é possível desenvolver no trabalho com os demais. Alguns alunos necessitam de um atendimento individualizado, que não é possível na sala de aula normal.

O professor 17 coloca que: “Sim. Um trabalho extremamente importante para que tentemos realizar uma educação inclusiva pois este especialista faz a ponte entre o aluno e o professor na sala regular permitindo uma troca de experiências.” Na escrita desse professor percebemos que ele usa o verbo “tentemos” ao referir-se a educação inclusiva demonstrando seu desejo pela efetivação desta ao mesmo tempo em que ela apresenta-se como incerta.

O professor 18 toca num assunto importante ao afirmar que a SRM exerce um trabalho importante. Para ele “O profissional da sala de recursos tem preparo para

atender às necessidades dos alunos diagnosticados.” Esse educador toca num ponto importante e muito recorrente na escrita dos professores que é a formação de profissional. Grande parte dos professores de sala de aula não tiveram acesso em sua formação inicial a conhecimentos básicos sobre Educação Especial e Inclusiva.

Para o professor 25: “Sim. Muitas crianças não conseguem acompanhar os demais colegas e neste ambiente eles tem um acompanhamento que ajuda em suas áreas possibilitando assim que a criança supere suas dificuldades.” Já o professor 26 entende que a SRM deve articular um trabalho em rede ao afirmar que: “O atendimento especializado e individual é um auxílio importantíssimo oferecido ao aluno, à família e ao professor e assim todos juntos podem contribuir para o desenvolvimento do aluno.” Em concordância com essa ideia, o professor 27 afirma que “O trabalho realizado desenvolve as áreas que os alunos incluídos (com deficiência) apresentam defasagem, bem como orienta e serve de apoio ao professor da sala regular.”

O professor 28 menciona a importância do atendimento oferecido para melhores resultados em sala de aula quando “Dá um grande suporte ao aluno ajudando o mesmo com as demais atividades propostas em sala de aula.” Para o professor 29: “Sim. Nesse local existem mais variedades de jogos e materiais especializados dos que possuímos em sala de aula além de o aluno ter a atenção exclusiva para ele.”

O professor 30 também cita a importância do trabalho conjunto entre SRM e classe comum “É essencial pois desenvolve as áreas com deficiência, apoia os professores e sana muitas dificuldades.” E por fim o professor 31 enfocou o que ele percebe de melhorias no aluno “Esse trabalho propicia ao aluno se desenvolver intelectualmente, avançar na aprendizagem e compreender conteúdos trabalhados.”

Nas respostas de todos os educadores podemos sentir que, apesar de todas as dificuldades e percalços que a educação pública enfrenta, o atendimento oferecido pelo AEE nas SRM na rede municipal de ensino tem produzido bons efeitos em sala de aula. Seja pelo profissional qualificado, seja pelo uso de recursos e técnicas diferenciadas a verdade que se revela é que os alunos tem conseguido desenvolver áreas defasadas no AEE e isso tem refletido em sala de aula.

Os professores foram questionados se o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional tem efeitos na sua prática em sala de aula e pediu-se que explicassem a resposta. Essa pergunta levou 48 professores a responderem “sim”, 3

professores a responderem “não”, 1 professor a responder “às vezes” e 1 professor a responder “em parte sim”.

Quadro 1: Efeitos do trabalho da SRM em sala de aula regular:

<p>Não</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor 11: "Pois não funciona na escola onde atuo." • Professor 32: "Não informa o relatório dos alunos, não alfabetiza os alunos, não oferece suporte aos professores." • Professor 33: "Como é opcional o atendimento do AEE, muitos dos responsáveis sentem dificuldade em deslocar o estudante para a escola, fora de seu turno, resultando em um número muito limitado de atendimentos. Os resultados são mínimos ou nenhum." 	<p>Sim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor 17: "Pois nos dá suporte sobre as estratégias mais adequadas para efetivar a inclusão destes alunos na sala regular." • Professor 27: "O trabalho realizado contribui muito para o sucesso do aluno na sala regular, é notável no dia a dia o progresso na aprendizagem do aluno que tem boa frequência no AEE." • Professor 36: "Alguns alunos conseguiram progressos bastante significativos através da sala de recurso adquirindo autonomia, melhorando a autoestima e o desenvolvimento cognitivo." • Professor 37: "Pois desenvolve habilidades através de materiais que não estão disponíveis em sala de aula." • Professor 38: "Porque o aluno se desenvolve melhor, na maioria dos casos e me ajuda a saber lidar melhor com eles." • Professor 39: "O aluno volta para a sala de aula mais concentrado, pois tem um atendimento mais direcionado, coisa que muitas vezes não conseguimos fazer." • Professor 40: "Os profissionais que atuam na sala do atendimento educacional especializado estão sempre a disposição para auxiliar no trabalho pedagógico do professor de sala de aula contribuindo no que for necessário." • Professor 41: "Por que o especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade." • Professor 42: "Recupera áreas defasadas do aluno." • Professor 43: "Com certeza! O aluno desenvolve-se e isso reflete na sala de aula, tanto no relacionamento com os colegas, como na atividade de sala de aula." • Professor 44: "Pois se faz um trabalho em conjunto entre professor do AEE e o docente em sala de aula." 	<p>As vezes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor 34: "Depende muito do diagnóstico de cada aluno. Tem casos que não influencia em nada no aprendizado devido a limitação do aluno." 	<p>Em parte sim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor 35
--	---	--	--

O professor 33 mencionou um fato importante que é a dificuldade que muitos pais tem de levar seus filhos ao atendimento no turno inverso, seja por motivos de trabalho ou dificuldades de locomoção, muitas crianças ficam a mercê de um problema que a política em questão não deu conta de resolver.

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. (Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2008)

Quando um professor (34) afirma que um aluno não aprende nada ou, como nesse caso, “não influencia em nada devido ao diagnóstico”, devemos sempre nos ater ao que está sendo “ensinado a esse aluno. Se ele não aprende, por exemplo, a realizar cálculos de multiplicação e divisão, o professor deve procurar saber quais são os conhecimentos prévios que esse aluno tem. Pode ser que ele não saiba realizar adequadamente a adição e portanto deve focar nesse “conteúdo” primeiro. O aluno não vai adquirir conhecimentos mais elaborados sem ter certos conhecimentos prévios anteriores pois alguns são pré-requisito para a aquisição de outros.

O professor 35 não forneceu elementos para análise, explicando por que apenas em parte o serviço funciona, possibilitando assim que se pensasse alternativas para sua efetividade.

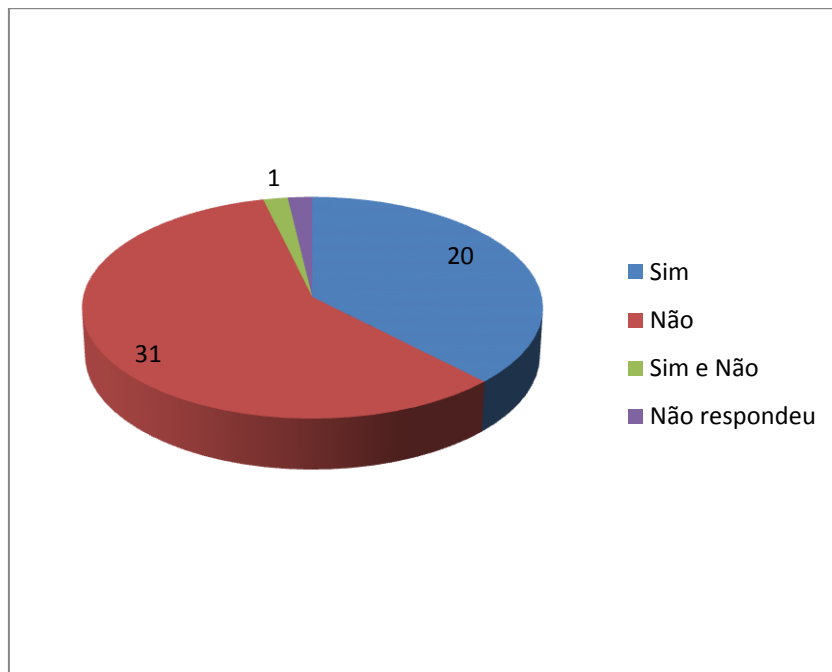
Para o professor 36, além de todos os benefícios cognitivos a SRM presta um importante trabalho que favorece o ser humano em sua totalidade. Essa resposta mostra que o AEE proporcionou uma melhora do aluno como um todo, refletindo não apenas os aspectos cognitivos como também aspectos emocionais. O professor 37 toca num ponto importante que já foi discutido aqui: a importância dos recursos presentes na SRM e num contraponto a carência de materiais das salas de aulas. Na resposta do professor 38 podemos percebermos que os ganhos não são apenas do aluno, como também o professor que se vê amparado pelo AEE. Já na resposta do professor 39 embora o professor não tenha especificado, podemos pensar que ele refere-se a turmas grandes e muitas vezes com alunos indisciplinados ou com uma gama de dificuldades que muitas vezes dificultam a aproximação do professor a atendimento mais direcionado (como o próprio citou).

Podemos pensar também, que a falta de formação específica também dificulta esse atendimento direcionado.

Como podemos observar, grande parte dos professores sentem-se acolhidos pelo serviço prestado pelo AEE e notam que seus alunos tem obtido crescimento intelectual e na autonomia.

Os professores foram perguntados se eles tem acesso aos materiais da Sala de Recursos Multifuncional e em caso de resposta afirmativa, com que frequência. Entre os entrevistados 20 responderam que sim, 31 professores responderam que não, 1 entrevistado respondeu sim e não e 1 entrevistado não respondeu.

Gráfico 8: Acesso dos professores de sala de aula regular aos materiais da SRM:



Elaboração própria

Os professores 34, 45 e 46 responderam que não e mencionaram o fato de que no corrente ano letivo não tiveram alunos que necessitassem. O professor 47 respondeu não e alegou nunca ter solicitado os materiais. O professor 38 respondeu não e mencionou que “porque na correria, acabo até esquecendo de pedir.” Os professores 32 e 37 citaram outras situações como exemplo: Professor 32: “Não. A escola não permite o uso fora da sala de recursos.”; Professor 37: “Não. Pois é restrito aos profissionais do AEE.”

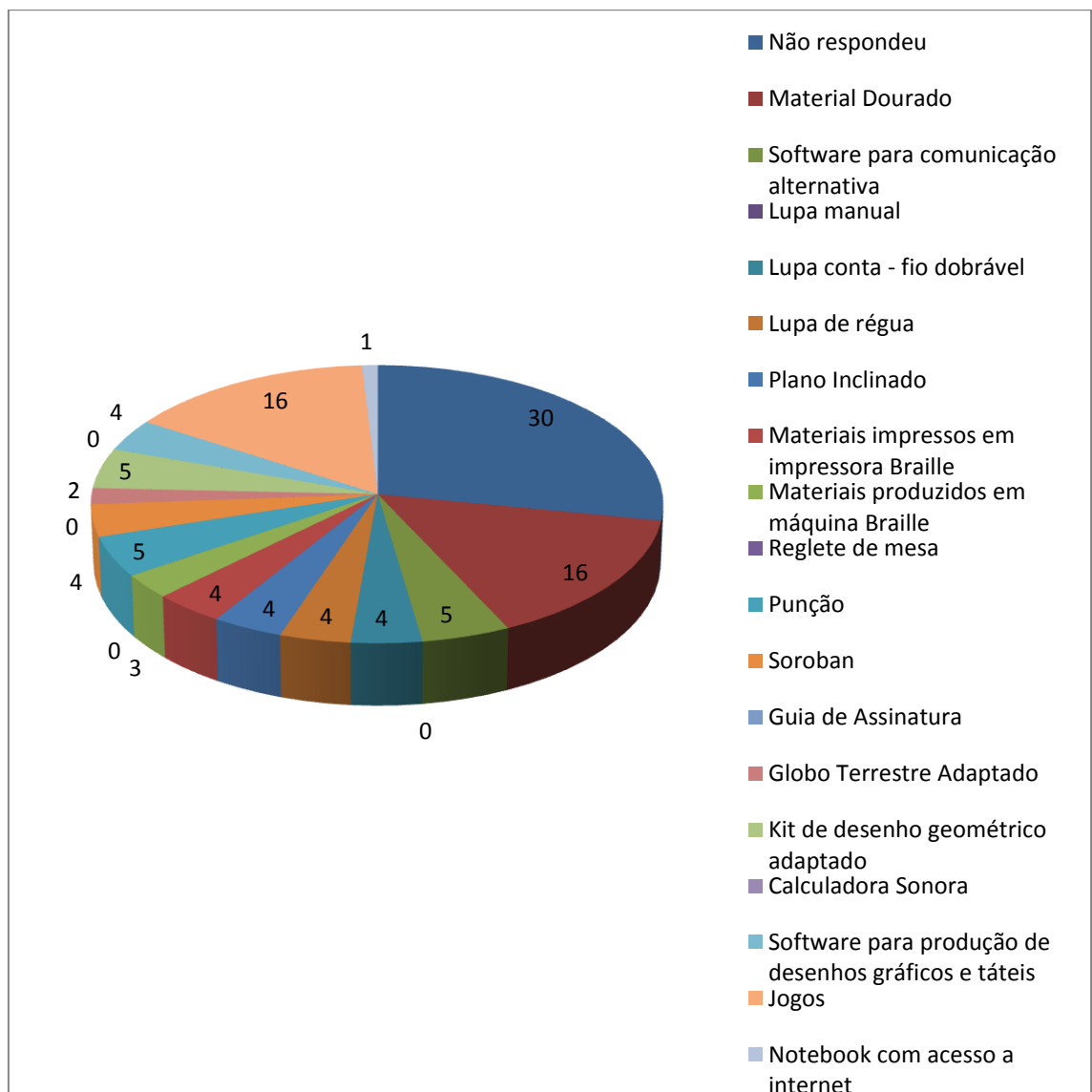
Entre as respostas “sim” podemos destacar o professor 36: Sim. “Semanalmente.”; Professor 41. “Sim. Todos os dias.”; Professor 44: “Sim. Sempre

que necessário”; Professor 47: “Sim. A hora que eu desejar.”; Professor 48: Sim. “Raramente, pois alguns jogos utilizados, a escola disponibiliza.”; O professor 39 respondeu “sim e não” e justificou que “Até temos acesso, mas eu não uso”.

Como já foi mencionado, as SRM são espaços dentro das escolas regulares, dotada de matérias e recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovem a educação inclusiva. Assim, questionou-se aos educadores quais os materiais, presentes na Sala de Recursos Multifuncional que eles fazem uso em sala de aula.

Conforme o gráfico abaixo mostra, os educadores poderiam marcar quantas e quais alternativas desejassem.

Gráfico 9: Materiais da SRM utilizados pelos professores de sala de aula regular:

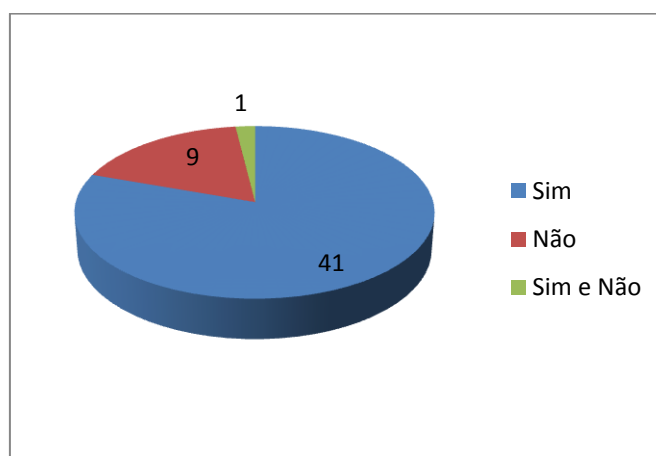


Elaboração própria

Como podemos visualizar, grande parte dos professores entrevistados utilizam os jogos em detrimento dos materiais e recursos que promovem acessibilidade. O jogo é uma importante ferramenta utilizada em educação, mas ele pode servir também como um “passatempo” quando não contextualizado dentro daquilo que o professor está propondo. O educador precisa ter objetivo ao fazer uso dessa ferramenta. Outra parte significativa dos entrevistados apontou para o uso do material dourado⁶, que é um recurso específico. O educador que o utiliza, provavelmente tenha um objetivo a ser alcançado com seu uso, pois é um recurso facilitador da aprendizagem com uso específico. Demonstrou-se que a uma baixa demanda pelos recursos destinados a alunos cegos, surdos e com deficiências motoras.

A seguir, os educadores foram questionados se são favoráveis a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares e o porquê da resposta. Quando essa pergunta foi inserida na entrevista, inicialmente, a expectativa era de que todos os educadores se dissessem favoráveis, afinal, são onze anos de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa revelou que, entre os entrevistados, a inclusão não é um consenso. Seja por falta de formação ou informação adequada, por políticas públicas ineficientes ou falta de apoio dentro das próprias escolas. A verdade é que a inclusão ainda suscita muitos “poréns”.

Gráfico 10: Posicionamento dos educadores sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares:



Elaboração própria

⁶ Material utilizado para ensino do sistema de numeração decimal-posicional, bem como para compreensão de como ocorre as operações fundamentais da Matemática.

Mesmo entre os 41 educadores que registram sua posição favorável, percebe-se que eles tem certas ressalvas a cerca do assunto. Entre os entrevistados, 1 respondeu sim e não. O professor colocou seus motivos:

Professor 37:

Sim e não. Até o quinto ano, enquanto as crianças, têm apenas uma professora, se for um grau leve a deficiência, é possível. A partir do 6º ano, os profes normalmente têm mais de 5 turmas, muitas aulas a preparar, crianças com problema de indisciplina, salas lotadas, acredito que não é possível.

A professora citou problemas graves da educação pública, sendo muito válido seu pensamento. Entretanto, devemos ser levados a refletir em que ponto as pessoas com deficiência merecem ser penalizadas sendo marginalizadas, colocadas em escolas especiais ou abandonadas pelo fato das escolas não estarem suficientemente preparadas para recebê-los. As escolas precisam de soluções para esses problemas, que são graves, mas não é excluindo um grupo que a solução magicamente ocorrerá.

Os professores 18, 20, 21 e 49 citaram a falta de preparo e formação de professores como impedimentos para a inclusão. O professor 22 respondeu que “Não. Pois o professor, sozinho, acaba não suprimindo a necessidade dos alunos, pois como já falei, eles precisam de uma atenção individual, o que sem auxílio, fica inviável, pois sabemos que as turmas são numerosas.” Para o professor 50: “Não. Não são atendidos como deveriam, são apenas mais um na sala de aula regular. Há pouco tempo para atendimento especializado.” E para o professor 51: “Não. A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares se fosse colocada de forma correta, com todos os materiais e pessoas especializadas nas escolas e o preparo do educador que não se tem.”

As respostas favoráveis à inclusão em grande parte também citaram a importância da formação de professores, pois muitos deles não tiveram preparo em suas formações iniciais. Vejamos algumas respostas:

Para o professor 11: “Sim. Acima de aluno é ser humano e não há deficiência que não possamos ajudar a desenvolver alguma habilidade.”; Professor 14: “Sim. Caso tenha apoio, material adequado, espaço adequado (acessibilidade) e que o professor esteja preparado.”; Professor 17: “Sim. Acredito que nenhum aluno pode

ser privado do ensino regular em função das suas condições físicas ou cognitivas desde que nos disponibilizem uma equipe de apoio com monitores qualificados.”; Professor 25: “Sim. Ensina as crianças ditas normais a respeitar as diferenças e as crianças com deficiência tem a oportunidade de exercer sua cidadania.”; Professor 36: “Sim. Porque é importante para a criança com necessidades especiais conviver com seus pares e as crianças da sala regular praticarem a empatia.”; Professor 39: “Sim. Importante para a socialização.”; Professor 43: “Sim. Sou a favor da inclusão, mas ainda precisa ser pensado o modo como essa inclusão é feita, não basta o aluno frequentar a sala de recurso e uma sala de aula sem os professores da sala estarem melhor preparados para atendê-los.”; Professor 45: “Todos tem direito de acesso à educação. Porém sou consciente do grande desafio que encontramos no nosso dia a dia.”; Professor 52: “Sim. Há necessidade de um convívio com todas as pessoas, independente de classe social e condições físicas e psicológicas. As pessoas precisam viver juntas.”; Professor 53: “Sim. Porém deveria haver mais formações que ajudassem o professor a trabalhar com alunos especiais.”

Como foi mencionado pelo professor 45, os desafios são imensos, mas é o local de pertencimento das pessoas com deficiência estarem na escola regular. O direito a matrícula hoje já nem se questiona. Os problemas residem do portão para dentro das escolas, no tocante a aceitação por parte dos profissionais, de uma equipe escolar preparada (isso envolve muito além de professores mas também monitores, cozinheiras e funcionários em geral), no preparo das turmas (que deveriam ser menores afim de acolher o aluno com deficiência de forma mais adequada), dos espaços físicos acessíveis, entre outros fatores.

É importante ouvir os educadores, que estão diariamente dentro das salas de aulas regulares e conhecem a realidade da escola que se pretende tornar inclusiva. Assim, perguntou-se quais são as dificuldades que eles enfrentam no trabalho com alunos com deficiência.

Entre os entrevistados, 4 professores responderam que não têm dificuldades no trabalho com alunos com deficiência. São eles o professor 48: “Na minha disciplina não encontro dificuldade.”; O professor 54: “Na minha escola não vejo dificuldade.”; Professor 55: “Nenhuma.” E o Professor 56: “Não muitas dificuldades, os conteúdos são adaptados ao nível de aprendizagem do aluno.”

Um dos motivos mais citados pelos educadores foi a falta de tempo para dedicar ao aluno em sala de aula e turmas numerosas. Como podemos ver a seguir

com o professor 16: “Turmas numerosas, falta de um monitor para auxiliar em sala de aula e não somente no pátio.”; Professor 26: “Dar a atenção e cuidado necessário porque todos os outros também precisam de atenção.”; Professor 30: “Em função do nº de alunos em sala o pouco tempo para auxiliar e trabalhar com esse aluno mais efetivamente.”; Professor 36: “Conseguir dividir a atenção entre os alunos regulares e os com necessidades.”; Professor 37: “Falta de tempo. Pois o aluno deficiente demanda mais atenção e o professor não pode deixar a sala toda por um. É uma aflição muito grande para o profissional.”; Professor 44: “Dar atenção específica, já que são turmas grandes. Ter um acompanhamento contínuo, falta de recursos humanos (monitores para auxiliar) e também de material didático e entre outros.”; Professor 45: “Conseguir dar atenção para todos na classe com a mesma proporção.”; Professor 49: “Todas, pois são podemos dar a eles o atendimento individualizado, porque temos os demais da turma que também precisam dos educadores.”; Professor 50: “A falta de tempo para o atendimento individualizado durante as aulas.”; Professor 57: “Muitas dificuldades, tais como a falta de recursos didáticos como a falta de tempo para atender somente um aluno de maneira diferenciada, deixando outros 19 sem atenção.”; Professor 58: “A questão de atendê-los juntamente com os demais se preocupando com conteúdos, avaliações e períodos, além de atendê-los.”

Alguns educadores, já mencionados citaram a falta de materiais didáticos. A esses somam-se mais 4 que também citam outros fatores determinantes como vemos com o professor 19: “Falta de material na sala.”; Professor 23: “Falta de material.”; Professor 29: “Materiais didáticos especializados (específicos para eles).” E o professor 35: “Dificuldades de adequar conteúdos, dificuldade ter material adequado, o tempo específico para ajudá-los realmente.”

A falta de apoio das famílias também foi citado por 7 professores, como verificamos com o professor 11: “1º a falta de agilidades nos trames burocráticos no que envolve as políticas públicas. 2º a dificuldade da família em acompanhar as propostas oferecidas ao aluno.”; Professor 14: “Falta de conscientização em geral (comunidade, família);” Professor 15: “A falta de rotina (na escola ele faz, em casa a mãe faz por ele), crianças faltando ao atendimento o que prejudica a continuidade do trabalho e conseqüentemente do aprendizado.”; Professor 41: “A resistência dos familiares diante do laudo médico, resistência do professor da sala de aula, a falta de conhecimento do professor sobre educação inclusiva.”; Professor 46: “Falta de

apoio e/ou interesse por parte de algumas famílias. Monitores qualificados para auxiliar em sala de aula. Seria necessário uma equipe de apoio nas escolas: PSICÓLOGO, ASSISTENTE SOCIAL, FONOAUDIÓLOGO.”; Professor 47: “Falta de empenho das famílias.”; Professor 59: “A resistência nos pais para os alunos virem no atendimento no contra-turno. A falta de limites da maioria.”

É interessante destacar que os professores abordam uma rede de problemas e não apenas questões isoladas. A maioria dos educadores citou a falta de formação adequada para atuarem frente a alunos com deficiências, tanto por parte dos próprios educadores como também dos monitores. Vejamos entre os seguintes professores. Professor 17: “Como já citado, a falta de formação em cursos de aperfeiçoamento e seminários.”; Professor 20: “Falta de preparo. Turmas numerosas.”; Professor 22: “A única dificuldade é a de suprir a necessidade que o aluno com deficiência necessita, pois não temos suporte especializado.”; Professor 24: “Muitos alunos necessitam de um acompanhante e muitas vezes esse professor de apoio não possui especialização.”; Professor 32: “Falta de laudo/parecer dos alunos, falta de material didático, escola não capacita profs, monitores, funcionários.”; Professor 33: “Falta de preparo ao me deparar com alunos diferentes a cada ano (tempo de convívio e conhecimento muito escasso). Falta de tempo para atendimento mais individualizado. Inadequações dos currículos para essas realidades. Níveis de cobrança, dificuldades de comportamento e interesse.”; Professor 34: “Muitas, por não ter tido uma formação específica. Os alunos, alguns, não aprendem nada devido o caso e temos que “fazer” que ensinamos e eles que aprendem”.; Professor 38: “Muitas pois não tenho especialização, não sei até onde posso exigir, como trabalhar...”; Professor 40: “Política de formações aos profissionais da educação ainda é insuficiente, além da própria adaptação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns.”; Professor 42: “Falta de recursos humanos e materiais.”; Professor 43: “Em uma sala encontramos alunos com graus diferentes de deficiência, os com um grau mais severo torna difícil a inclusão pois os professores não estão preparados e não sabem que atividades preparar, aí eles acabam ficando em sala sem nenhuma para fazer.”; Professor 51: “A dificuldade que enfrenta-se no trabalho com alunos com deficiência é a burocracia do sistema, junto com a dificuldade de pessoas especializadas nas escolas e bem como materiais adequados para o professor.”; Professor 60: “A estrutura e

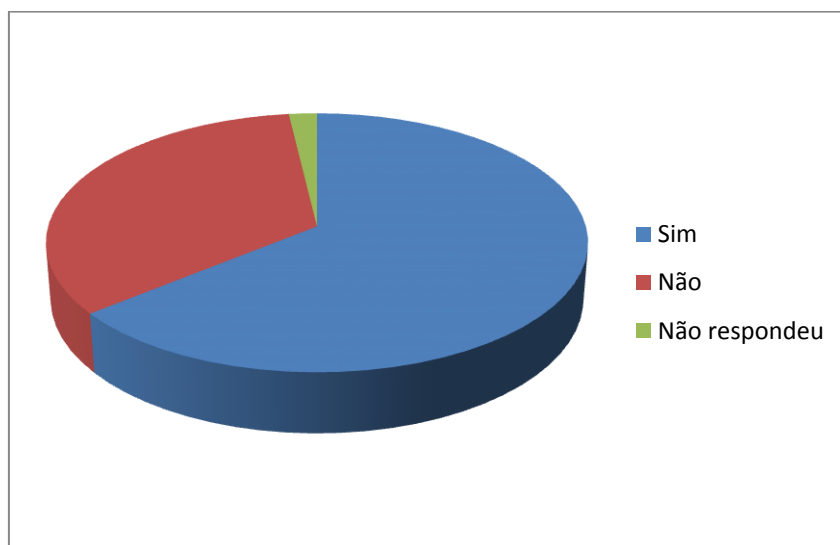
preparação para professores.”; Professor 61: “Despreparo dos monitores. Espaço físico. Recursos.”

Outros motivos também foram citados, vejamos: Professor 13: “Envolve o processo de reestrutura como um todo, para assegurar que esse aluno possa ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais.”; Professor 18: “Não sei como atingir os objetivos.”; Professor 21: “Falta de orientações e conteúdos específicos.”; Professor 25: “Com a nossa realidade.”; Professor 27: “Em algumas situações no sentido de estabelecer comunicação com alunos autistas, que não usam a fala, acho bastante difícil.”; Professor 28: “Concentração, raciocínio lento, a parte motora.”; Professor 39: “Dificuldades para trabalhar com esses alunos, em me fazer compreender, em proporcionar algum aprendizado. Dificuldade em entender seus anseios, suas dificuldades.”; Professor 47: “Falta de apoio. De um olhar humano!”; Professor 52: “De concentração, entendimento, ritmos diferenciados e interesses de aprendizagem.”; Professor 62: “Problemas não seria a palavra mas muitas vezes não consigo desenvolver um trabalho com esses alunos.”

Dos entrevistados, 3 educadores não responderam essa questão.

Na sequência os educadores responderam se conseguem reunir-se com o professor do AEE afim de discutir objetivos e metas para o aluno incluído em sala de aula e em caso de resposta afirmativa deveriam especificar com que frequência. O gráfico a seguir demonstra as respostas:

Gráfico 11: Demonstra o quantitativo de educadores que conseguem reunir-se mesmo trabalhando em turnos opostos:



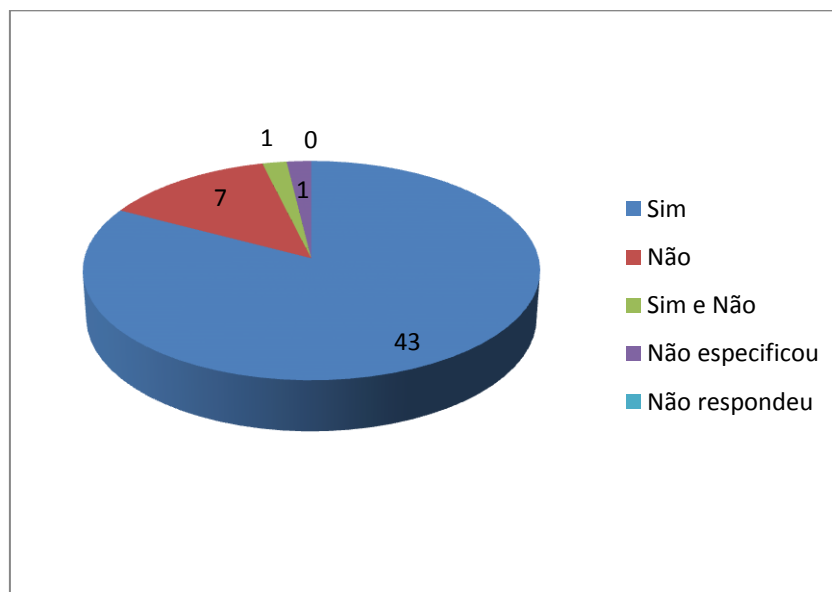
Elaboração própria

Um total de 34 educadores responderam que sim, conseguem reunir-se com o professor do AEE (que atende em turno inverso). Em relação a frequência que esses encontros acontecem: 18 professores reponderam que esses encontros ocorrem sempre que necessário; 2 professores colocaram que reúnem-se semanalmente; 3 professores tem a oportunidade de conversar com o professor do AEE diariamente; 2 responderam que são encontros trimestrais; 3 professores disseram reunir-se nas reuniões pedagógicas e 1 colocou que as reuniões são raras; 1 professor citou o conselho de classe; 1 professor citou que o encontro ocorreu 1 vez apenas; 1 professor afirmou que ocorre com pouca frequência. O educador 37 citou que “Em escolas pequenas sim. Em maiores é mais difícil.”

Houveram 18 respostas negativas para o encontro entre o professor do AEE e de sala regular e 1 professor não respondeu ao questionamento. Isso demonstra aquilo que já havíamos mencionado, o fato de que educadores de sala de aula e AEE trabalham de forma isolada, mesmo que tenham alguns contatos, de forma suscinta, são insuficientes para a produção de um trabalho eficaz.

Questionou-se se os professores consideram importante a exigência de laudo médico para a matrícula no AEE e o porquê da resposta. A seguir, o gráfico que aponta o posicionamento dos professores:

Gráfico 12: Importância da exigência do laudo médico para matrícula no AEE:



Elaboração própria

A pesquisa revelou que 43 educadores julgaram ser importante a exigência de laudo médico que comprove a deficiência para a matrícula do aluno no AEE e essas são algumas das justificativas apresentadas entre os educadores que responderam sim para o questionamento:

Para o professor 23: “Sim. Para sabermos como lidar com os alunos.”; Professor 37: “Sim. Para saber realmente o que é necessário trabalhar.”; Professor 53: “Sim. É importante para o professor saber quais as limitações que o aluno tem.”; Professor 57: “Sim. Para que seu tratamento seja direcionado exatamente para a carência que ele possui.”; Professor 61: “Sim. Fundamental, para que se saiba o diagnóstico de cada caso e assim que tipo de trabalho realizar.”

Na escrita desses educadores o parecer do médico serve para determinar suas práticas. O professor deixa de ser protagonista de suas práticas pedagógicas, permitindo que outros profissionais assumam o que é de responsabilidade da educação. O educador não pode ter medo de ser educador e ele dar os direcionamentos, determinar objetivos e percorrê-los. O aluno com deficiência também aprende e o parecer do médico não ensina como. Esse caminho precisa ser descoberto.

Para o professor 45: “Sim. Para comprovar que esse aluno precisa do atendimento no AEE.” Esse professor responde a questão pensando na questão legal da matrícula, ou seja, o fato do aluno matriculado precisar de uma comprovação. Essa comprovação não delimita o trabalho do professor nem impõe limites ao conhecimento do aluno. O laudo médico não deve servir como determinante para nenhuma prática pedagógica, a não ser que esse venha seguido de recomendações médicas para não realizar determinadas atividades em virtude da saúde do aluno. Excluída essa possibilidade, o professor, em conjunto com professor do AEE deve determinar como serão as práticas pedagógicas direcionadas a esse aluno. Quem dita os limites é o próprio aluno.

Com posicionamento contrário, 7 educadores colocaram sua opinião acerca dessa exigência. Como é o caso do professor 26: “Não. Se o aluno demonstra necessidades especiais, deve ser atendido o quanto antes.” Esse pensamento revela o óbvio. Por que esperar por um diagnóstico se o professor está vendo que o aluno necessita de atendimento. Levando em consideração que essa espera pode ser longa, o aluno não pode ser penalizado por não contar com uma comprovação médica que lhe garanta matrícula e todos os direitos assegurados. Seguindo a

mesma lógica desse pensamento o professor 38 define também: “Por que muitos casos não são comprovados, mas em aula vemos as dificuldades do aluno.”

Entretanto, a resposta do professor 43 revela um grave problema que as escolas enfrentam, onde embora os professores notem dificuldades acentuadas nas crianças, as famílias não vão em busca de avaliação e terapias, mesmo que oferecidas gratuitamente. “Em parte, as vezes alguns alunos com necessidades especiais não frequentam porque os pais não buscam o CAM ou profissionais para serem avaliados por descaso, ignorância, falta de aceitação, e o aluno acaba não recebendo atendimento.”

Entre os educadores houve um educador (professor 56) que respondeu “sim” e “não” e justificou da seguinte forma: “Sim, não. O atendimento independe de laudo ou não, de ter algum tipo de deficiência ou não, todos os alunos devem ter suas necessidades educacionais supridas porque a escola é o lugar apropriado para isso.”

Houve um educador (professor 33) que não marcou nem sim, nem não, entretanto deixou uma justificativa: “É assegurado por lei, diagnóstico e atendimento clínico para pessoas com deficiência mas, na escola, a falta de laudo não pode privar esses estudantes de receberem os apoios necessários para participarem com condições da vida escolar.”

Um professor não manifestou sua opinião nessa pergunta.

Levantou-se a problemática dos desafios no fazer pedagógico diário com alunos deficiência, onde perguntou-se quais são as maiores dificuldades para a inclusão do aluno com deficiência. Ainda foi pedido aos educadores que escrevessem sobre essas dificuldades. Abaixo, listou-se as respostas:

Quadro 2: Dificuldades enfrentadas para a inclusão do aluno com deficiência:

ACESSO A AVALIAÇÕES TÉCNICAS E TRABALHO EM REDE:

Professor 11: “A própria Política Nacional e a sua morosidade para conseguir avaliações técnicas e recursos materiais.”

Professor 32: “Falta de informações e falha no trabalho em rede.”

Professor 41: “A demora no laudo médico para comprovar a deficiência, pois geralmente o médico é de outra cidade e as famílias são carentes, e as vezes os pais são desinteressados.”

CURRÍCULOS E MATERIAIS DE APOIO:

Professor 12: “Seria adequação dos conteúdos de acordo com a necessidade do aluno.”

Professor 29: “Materiais especializados.”

Professor 30: “Trabalho pedagógico.”

Professor 35: “Falta de material adequado, não saber lidar com determinada deficiência e incluí-lo, de fato na turma.”

Professor 36: “As adaptações físicas e a falta de conhecimento sobre algumas deficiências.”

Professor 37: “Um professor especializado e disponível durante todo o tempo que o aluno está na escola.”

Professor 39: “A falta de recursos físicos (equipamentos e materiais pedagógicos) e recursos humanos (formação continuada...)”

Professor 44: “Realmente realizar a inclusão como um todo. Ainda existem várias barreiras a serem vencidas. Ter recursos humanos, material adaptado, condições adequadas para o trabalho docente, motivação do estudante, envolvimento da escola como um todo em prol da inclusão e etc.”

Professor 51: “Penso que seja o espaço físico adequado, e o despreparo do educandário.”

Professor 52: “Uma das dificuldades, adaptação.” Professor 60: “Acessibilidade.” Professor 62: “A falta de acompanhamento de monitores junto ao professor.”

Professor 63: “Infraestrutura”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Professor 13: “A falta de formação dos professores é um fator que dificulta a aprendizagem e a adaptação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns.”

Professor 14: “As escolas não estão preparadas (adequadas) para receber alunos com deficiência e o professor deve ser capacitado para trabalhar com os alunos com deficiências.”

Professor 17: “Poucos cursos para aperfeiçoamento dos professores, suporte para os professores envolvidos neste processo, participação da família...”

Professor 19: “Falta de recurso, pessoal preparado para auxiliar o professor dentro da aula.”

Professor 20: “Falta de preparo para os professores.”

Professor 21: “Professores especializados para trabalhar nas áreas em defasagem do aluno.”

Professor 23: “Os professores não serem preparados para atender os alunos.”

Professor 34: “O aluno ser aceito pelos colegas, os professores saberem trabalhar corretamente com esse aluno.”

Professor 38: “Falta de preparo nosso, já que cada caso é um caso.”

Professor 40: “O professor ainda não está preparado para a real inclusão, apesar de achar que estamos no caminho certo para uma inclusão de fato. A adaptação do aluno na escola regular é uma das dificuldades encontradas pela escola e família.”

Professor 43: “Como foi colocado na questão 7, os professores não sabem adaptar tarefas, as vezes tem alunos com diferentes graus de deficiência e os professores não estão preparados.”

Professor 49: “Não temos formação para atender os alunos, não conseguimos muitas vezes entendê-los e nem eles consequentemente.”

Professor 50: “O despreparo da maioria dos professores.”

Professor 56: “O despreparo para atender as deficiências no ensino regular.”

Professor 58: “Preparo profissional. Tempo em sala para atendimento.”

Professor 59: “A permanência e acompanhamento em sala de aula, a falta de preparo especializado dos professores e monitores. A falta de aceitação dos professores.”

Professor 61: “Uma das maiores dificuldades é o despreparo de professores e principalmente dos monitores.”

TURMAS NUMEROSAS:

Professor 16: “Acredito que seja o fato de haver turmas com grande número de alunos (25 alunos + 3 alunos com deficiência), é praticamente impossível atender esses alunos de forma individualizada como seria o ideal.”

Professor 46: Salas com muitos alunos, falta de monitores ou contratação de pessoas sem qualificação, falta de equipes multidisciplinares para auxiliar os professores, resistência por parte de alguns professores em trabalhar com a inclusão.”

Professor 57: “A maior dificuldade é ter de dar atenção especial para aquele aluno enquanto os demais ficam trabalhando sozinhos, mas tudo depende do tipo de deficiência.”

Professor 27: “Turmas com número elevado de alunos, a pouca preparação do professor da turma regular é necessário buscar conhecimento e informações sobre as deficiências pois ainda hoje há professores que não querem buscar conhecimento.”

APOIO DAS FAMÍLIAS:

Professor 15: “O auxílio dos pais, que precisam manter uma relação sincera, participativa e de confiança com a escola, sabendo que a rotina e técnicas utilizadas na escola devem ter sequência no dia-a-dia da família para um aprendizado eficaz e sem atraso na dinâmica da evolução.”

Professor 22: “O apoio dos pais e dos professores para que os alunos se sintam incluídos e dos colegas também.”

Professor 28: “Muitas vezes os alunos já vem de casa com diversas barreiras, muitas vezes poderiam ser eliminadas já em casa. Principalmente alunos com problemas familiares.”

Professor 47: “Empenho familiar, recursos humanos, atendimento nas unidades básicas muito demoradas.” Professor 33: “Se a turma é de inclusão escolar, espera-se que os objetivos mínimos sejam alcançados por todos e como lidar com os que não conseguem acompanhar? Alguns alunos vão para a escola apenas para socializar-se, dependendo do caso, passam o período sem desempenhar qualquer atividade.”

Professor 54: “Insegurança dos professores, conhecimento e falta de apoio dos pais.”

LIMITAÇÃO DO ALUNO:

Professor 26: “Acompanhar o raciocínio da maioria, ter limitações que o atrapalham e criam desafios para todo o ambiente.”

Professor 48: “Acredito que seja acompanhar os conteúdos.”

Professor 53: “O acompanhamento do educando com o desenvolvimento da turma.”

OUTRAS RESPOSTAS:

Professor 24: “O acolhimento do aluno o professor deve ter uma postura amigável e demonstrar interesse pelo aluno e interesse pelas suas necessidades e deficiência. Respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno.”

Professor 25: “Uma acolhida com amor não traz dificuldades e a criança bem acolhida tem um bom desenvolvimento.”

Professor 42: “Depende do tipo de deficiência de cada um.”

Professor 45: “Conseguir atender as expectativas do aluno e da família. Não conseguir que o aluno se sinta bem no ambiente escolar. Ser excluído dos demais. Que o aluno aprenda...”

Professor 55: “Até hoje não senti dificuldades.”

NÃO RESPONDERAM:

Professor 18

Professor 31

Como os professores de sala de aula regular são os que passam grande parte do tempo com os alunos com deficiência dentro da escola e conhecem as reais necessidades, são eles os mais indicados a serem ouvidos afim de aprimorar as políticas públicas direcionadas a educação inclusiva. Assim, pediu-se que eles apontassem sugestões para melhorar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Muitos professores não citaram modificações na política e sim deram seu parecer de como as coisas deveriam ser. Outros reforçaram o que já está previsto na política, mas que merece uma atenção especial por parte dos gestores. Vamos acompanhar as respostas:

Quadro 3: Sugestões dos educadores para aprimorar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

MAIS RECURSOS FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS:

Professor 11: “Disponibilizar mais recursos atualizados. Dar mais independência para as escolas públicas gerir os recursos de acordo com suas necessidades. Que realmente saia do papel os objetivos e direitos do educando como da instituição escolar.”

Professor 28: “Uma melhor distribuição de recursos nessa área afim de uma melhor e mais formações a profissionais para atuarem nessa área. Mais materiais.”

Professor 29: “Distribuição de materiais e livros direcionados a esse tipo de aluno.”

Professor 35: “Ao meu ver a Educação Inclusiva está longe ainda, de tornar-se realidade, de ser vista como algo natural em uma sala de aula, pois falta recursos e conhecimento a todos os professores.”

Professor 30: “Investimentos.”

Professor 47: “Mais verba para contratação de pessoal.”

Professor 56: “É importante ampliar os recursos pedagógicos sem esquecer-se dos recursos humanos.”

REDE DE APOIO:

Professor 15: “As escolas precisariam ter a sua disposição assistente social, psicóloga, fonoaudióloga com mais presteza em seus encaminhamentos, quem sabe aumentando a vaga dessas profissionais para agilizar os atendimentos.”

Professor 26: “Além do AEE, psicólogos e auxiliares capacitados para atender as necessidades.” Professor 46: “Equipes de apoio nas escolas.”

Professor 50: “Presença de recursos humanos capacitados em diversas áreas nas escolas, como psicólogos, fonoaudiólogos, etc.”

Professor 55: “Que os professores tivessem mais monitores para auxiliar.”

Professor 59: “Além de falta dos recursos, espaço, sala com organização ou seja que atenda realmente esses alunos. Recursos humanos, psicólogas, fonoaudióloga, assistente social.”

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Professor 16: “Oferecer formação para os professores que atuam em sala de aula com alunos (surdos, cegos, transtornos) pois a realidade em sala de aula em relação a aprendizagem dos mesmos é com o professor de aula e não do AEE.”

Professor 17: “Fortalecer a formação de professores e criar uma rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais da saúde que atendam crianças com necessidades especiais.”

Professor 20: “Mais formação para os professores de sala de aula.”

Professor 21: “Mais cursos específicos para os professores do currículo.”

Professor 23: “Acho que teria que ter mais cursos para os professores.”

Professor 27: “Continuar oferecendo formações aos professores. Maior investimento financeiro para a aquisição de materiais e recursos para o AEE.”

Professor 32: “Cursos, materiais e avaliações dos alunos inclusos precisam chegar aos profs de sala normal.”

Professor 36: “Melhorar e aumentar o número de formações gratuitas aos professores.”

Professor 37: “Mais professores especializados com atendimento individualizado integralmente no período em que a criança esteja na escola.”

Professor 38: “Mais qualificação dos professores, mais acessibilidade, mais monitores preparados.”

Professor 40: “Oferecer mais formação continuada aos professores regentes de turmas regulares.”

Professor 41: “Mais agilidade no diagnóstico dado pelos especialistas; cursos gratuitos sobre educação inclusiva para os professores de sala de aula.”

Professor 43: “Mais preparo dos professores da sala de aula regular para atender os alunos inclusos.”

Professor 44: “Formação continuada, recursos humanos, didáticos, promover informações acerca das reais limitações da pessoa com deficiência.”

Professor 48: “A sugestão são que há sempre cursos, debates, capacitações pra que sempre o trabalho melhore.”

Professor 49: “Em primeiro lugar, qualificar os professores para que possam atender esses alunos. Ter sempre um monitor junto para ajudá-los.”

Professor 51: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva seria preparar melhor o professor e o educandário para receber melhor o aluno.”

Professor 53: “Mais formações que ajudem a trabalhar com alunos especiais.”

Professor 54: “O nosso governo deveria oferecer mais cursos gratuitos no município de atuação.”

Professor 57: “Formação para os professores. Mais material de apoio. Sala com menos alunos. Sempre com monitor junto ao aluno com deficiência.”

Professor 61: “Preparo dos profissionais envolvidos. Recursos. Ambiente adequado.”

Professor 62: “Qualificação dos professores. Mais cursos sobre o assunto.”

Professor 63: “Acessibilidade, formações específicas, olhar diferenciado das nossas autoridades.”

OUTROS:

Professor 12: “Reavaliação de toda política para uma nova adaptação curricular.”

Professor 14: “É importante buscar identificar as barreiras, a participação e a aprendizagem presentes nas escolas para superá-las. Vale ressaltar também nesse processo a equipe escolar e a família.”

Professor 22: “Sugiro que tenham um olhar específico para estes casos, pois acredito que a inclusão não é só colocar estas crianças na sala de aula. É preciso uma atenção especial.”

Professor 24: “É preciso ter sempre em mente que é a escola que deve se adaptar ao aluno.”

Professor 25: “Não tenho conhecimento sobre a política nacional.”

Professor 34: “Acho que deveria ser mais especificado para quais deficiências. Infelizmente tem algumas que o aluno não evolui no aprendizado.”

Professor 39: “Que os professores educadores especiais tenham mais autonomia em seu trabalho, sem depender tanto de laudos médicos, que possam atender os alunos que considerem com dificuldades especiais.”

Professor 45: “Reuniões com professores e o professor do AEE para planejamento, discutirem e acompanharem o andamento dos alunos no processo de ensino.”

Professor 58: “Por mim deveria dar mais condições e melhores condições às APAEs.”

Professor 60: “Acessibilidade.”

NÃO RESPONDERAM:

Professor 18

Professor 19

Professor 31

Professor 33

Professor 42

Professor 52

O professor 13 citou: “Participação da família e da comunidade. Acessibilidade arquitetônica nos mobiliários e equipamentos na comunicação e informação.” Esses já são itens da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Podemos entender que o referido educador quis dizer que esses objetivos devam ser cumpridos.

Sobre a resposta do professor 37, inserida no quadro de formação de professores, reforço que o AEE não é substitutivo ao ensino comum, portanto, atendimento individualizado em período integral vai contra os preceitos da política de educação inclusiva. Além do mais, “isolar” um aluno, em período integral, proporcionando apenas interação com um educador é uma forma escancarada de exclusão. Sobre a resposta do professor 44 acrescento que o professor deve planejar seu trabalho a fim de desenvolver potencialidades tendo uma visão positiva sobre a construção do conhecimento e não ater-se as limitações do sujeito. Quanto a resposta dada pelo professor 34 no quadro outros saliento que a política prevê qual é o público alvo do AEE (deficiências, TGDs, altas habilidades/superdotação).

Com esse questionamento mostrou-se o quanto os educadores estão carentes de formações na área da educação inclusiva. Tanto para os educadores quanto para funcionários da escola, principalmente os monitores. Quanto aos monitores, os professores mencionaram diversas vezes o quanto a presença de um profissional adequadamente preparado para auxiliar no trabalho em sala de aula, faz falta. Alguns professores demonstraram pouca familiaridade com a política, o que reforça ainda mais a necessidade de formações sobre o assunto voltadas aos professores de sala de aula. Uma ampla rede de apoio também se faz necessária, com psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, preferencialmente dentro dos estabelecimentos de ensino.

Pediu-se também aos professores de sala de aula regular que apontassem sugestões para melhorar o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional e eles responderam da seguinte forma:

Quadro 4: Sugestões dos educadores para melhorar o trabalho desenvolvido pela SRM:

RECURSOS PEDAGÓGICOS E ESPAÇOS FÍSICOS ADEQUADOS:

Professor 11: “Que o material de recursos realmente funcione e sejam renovados ocorrendo manutenção com frequência.”

Professor 13: “Melhorar o espaço físico, materiais didáticos atualizados, tecnologia assistiva.”

Professor 14: “Salas amplas, materiais adequados, tecnologias assistivas e professores capacitados, mobiliário adequado.”

Professor 20: “Mais jogos.”

Professor 28: “Aquisição de materiais modernos para que sejam trabalhados com os alunos e mais profissionais para trabalharem em conjunto.”

Professor 41: “Para a nossa escola, seria o ideal uma sala de recursos maior para ter mais espaço físico, melhorando assim o atendimento.”

Professor 48: “Que sempre tenha material, cursos, capacitações para que o atendimento seja sempre qualificado.”

Professor 51: “O trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional, melhoraria se todas as salas tivessem materiais necessários.”

Professor 54: “No caso da nossa escola, uma infraestrutura adequada, verbas direcionadas a aquisição de materiais.”

REDE DE APOIO:

Professor 22: “Que a sala de aula com alunos incluídos seja com alunos reduzidos e com monitor capacitado.”

Professor 30: “Observar o número de alunos, que é cada vez maior, abrindo mais vagas nas Salas de Recursos com mais profissionais atuando nas escolas.”

Professor 36: “Que pudesse atender mais vezes os alunos com deficiência.”

Professor 46: “Mais horários disponíveis por aluno.”

TRABALHO EM CONJUNTO AEE/SALA REGULAR:

Professor 24: "É importante que o professor de sala comum e o professor do AEE trabalhem juntos. O professor de sala de aula é responsável pelo ensino e a aprendizagem do aluno. O professor do AEE deve criar estratégias para eliminar as dificuldades que a criança está apresentando. Criar situações para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades especiais."

Professor 27: "Cada vez mais trabalhar integrado ao professor da sala regular."

Professor 32: "Avaliar e repassar aos professores os alunos. Reuniões para planejamento com os professores de sala de aula."

Professor 33: "Planejamento e registro das atividades desenvolvidas e possíveis progressos dos alunos nos atendimentos. Intercâmbio frequente com os professores das salas comuns."

Professor 35: "Deve existir uma ponte entre Sala de Recursos Multifuncional e a sala de aula. Professor ter acesso aos materiais e contato, constante com o professor do AEE."

Professor 38: "Maior interação prof-prof de sala para sugestões de atividades..."

Professor 39: "O ideal é que o profissional do AEE estivesse na escola em mais de um turno para poder haver trocas com os professores de sala de aula."

Professor 40: "Estar sempre buscando por estratégias e subsídios para a inclusão dos nossos alunos especiais e continuar dando o suporte que o professor da sala regular necessita."

Professor 43: "Não sei opinar sobre este aspecto, mas acredito que o profissional da Sala de Recursos deveria ter mais contato com os professores da sala regular para falar mais sobre os alunos que frequentam."

Professor 44: "Se disponibilizar mais tempo para o diálogo entre os professores."

Professor 49: "Dar uma assistência ao professor da Sala de Recursos Multifuncional. Com materiais necessários para que o mesmo possa fazer um bom trabalho."

Professor 50: "Procurar ter mais contato com os demais professores tentando deixá-los a par de todas as dificuldades dos alunos."

Professor 56: "Sugestão seria o profissional da sala de recursos pudesse trabalhar em conjunto com os professores da sala regular de ensino."

Professor 63: "Comunicação entre professores, parceria entre colegas."

OUTRAS RESPOSTAS:

Professor 15: "Não posso opinar pois não trabalho diretamente na sala de recursos e desconheço suas necessidades."

Professor 17: "Que continue realizando o trabalho com dedicação, responsabilidade e amor."

Professor 23: "Aqui na escola o trabalho é muito bom. Temos muita ajuda das professoras do AEE."

Professor 25: "Eu não tenho sugestões, pois o serviço é de ótima qualidade."

Professor 37: "Não posso falar de uma área que não me compete."

Professor 47: "Muito bom o trabalho não tenho sugestões."

Professor 55: "Sem sugestões."

Professor 57: "Não sei dizer, pois não sei como a professora trabalha, apenas percebo o resultado do seu trabalho."

Professor 58: "Envolver mais o aluno na escola... sugestões aos professores. Porém o atendimento individual tem sido ótimo em meu ver."

Professor 61: "Sem sugestões."

NÃO RESPONDERAM:

Professor 12
Professor 16
Professor 18
Professor 19
Professor 21
Professor 26
Professor 29
Professor 31
Professor 34
Professor 42
Professor 45
Professor 52
Professor 53
Professor 59
Professor 60
Professor 62

As respostas a esse questionamento evidenciam o que já havíamos levantado: que ambos os professores trabalham de formas isoladas. Grande parte dos professores sugere que haja mais interação entre ambos demonstrando que essas interações, podem até ocorrer, mas são insuficientes para suprir uma demanda tão delicada e exigente. Foram citadas também a necessidade de espaços físicos adequados e mais profissionais para atender essa clientela que tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa grandes avanços em termos de acesso e permanência com qualidade por parte dos alunos com deficiência aos espaços escolares comuns. A política em questão é um marco na conquista de direitos educacionais assegurando importantes direitos ao longo da vida escolar das pessoas com deficiência. É inegável sua importância, mas questionável sua aplicabilidade.

Vista com desconfiança entre educadores, que por não saber exatamente como definir o seu fazer pedagógico e por sentirem-se desamparados, a inclusão é considerada como uma utopia. Embora ainda enfrente resistência de alguns, muitos educadores acreditam na importância da construção de uma sociedade inclusiva com igualdade de oportunidades para todos os sujeitos. Para isso vamos destacar pontos importantes afim de aprimorar a política em questão:

- Formação profissional: Entendemos que os professores precisam ter em suas formações iniciais, ser imersos na cultura inclusiva, com informações, pesquisas e contato direto com educandos com deficiências. É preciso formar educadores com senso crítico, capaz de olhar as desigualdades e buscar soluções para elas, passando a refletir sobre as formas de promover inclusão. Quanto aos professores que não tiveram formações adequadas em suas formações iniciais, sugere-se que as mantenedoras promovam esses momentos de aprendizado, através de cursos presenciais e a distância. Quando sugerimos esses cursos, reforçamos que eles não ocorram de forma esporádica e sim com regularidade afim de fornecer preparo adequado frente aos desafios que a educação inclusiva representa. Os monitores também devem receber formação, já que muitas vezes eles não têm nem formação inicial voltada a área da educação e não têm conhecimentos mínimos acerca da educação inclusiva.

- Trabalho em rede: Educação, saúde e assistência social devem andar de mãos dadas quando o assunto é educação inclusiva. Tanto para os encaminhamentos para médicos afim de avaliações necessárias, como também depois de já contar com diagnósticos, poder contar com serviços de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e assistência social. Na fala dos educadores percebemos que são poucos profissionais disponíveis para esse serviço na rede municipal em relação a demanda apresentada. É manifestada a vontade dos professores que hajam mais profissionais dessas áreas atuando na educação inclusiva.

- Suporte do AEE: Em virtude do AEE ocorrer em turno inverso, muitos professores de sala de aula não tem contato ou tem pouco contato com o professor do AEE fazendo com que os trabalhos, como já mencionamos, ocorram em ilhas, sem reuniões afim de traçar metas e objetivos. Quando esses encontros ocorrem, em geral, de forma aleatória, em reuniões trimestrais ou conversas intermediadas por outros educadores. Para isso sugere-se que o professor do AEE esteja nos dois turnos na escola. Geralmente os concursos públicos para professores tem carga horária de 20h semanais. Quando pensamos na educação inclusiva, em que o atendimento ocorre no turno inverso, é inviável o professor do AEE estar apenas em um dos turnos na escola. Ele precisa dar respaldo ao professor da sala de aula do turno inverso diariamente para que ambos trabalhem com os mesmos objetivos e na mesma direção.

- Monitores: Como já foi citado, os monitores precisam de formações adequadas, mas além disso, é necessário que ocorram concursos públicos para efetivar esses funcionários. É dinheiro público investido em formar profissionais que tem alta rotatividade. Portanto, é preciso formar, mas é preciso formar um profissional que vai atuar ao longo dos anos nessa área.

- Recursos pedagógicos e espaço físico: As salas de recursos multifuncionais devem ter espaços adequados para receber esses alunos, contando com salas amplas e com materiais atrativos e que sejam renovados com o passar dos anos. Os professores, tanto do AEE como de sala de aula, devem saber utilizar os materiais afim de alcançar o aprendizado do aluno com deficiência em ambos os espaços.

A inclusão, por depender de pessoas, pode alcançar sucesso com essas sugestões, como pode também continuar nos discursos utópicos. Isso por que depende muito da boa vontade dos educadores que precisam desacomodar-se. Quando falamos em desacomodar é no sentido de perturbar, causar inquietação e pôr-se em um movimento na busca de melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Não existe um modelo a ser seguido, mas o educador precisa estar aberto as mudanças que estão por vir. A inclusão é uma realidade e todos precisam sair do seu lugar cômodo.

Essa pesquisa revelou que grande parte dos educadores, mesmo depois de onze anos da implantação da política, continuam como antes dela. Sem formação pedagógica e filosófica que lhes permitam discutir formas de vencer as barreiras que esse desafio representa. A política pública representou um enorme avanço, a

implantação das Salas de Recursos em todas as escolas municipais da rede urbana é um exemplo de como o município deu passos importantes para a implementação adequada da política. Entretanto, a falta de formação adequada tanto para professores como para os monitores, o distanciamento dos professores da SRM e professores de sala de aula e a inadequação dos espaços escolares e falta de recursos pedagógicos ainda são problemas presentes que atrapalham o sucesso da política. A demora do trabalho que a rede oferece também dificulta o trabalho dos professores que estão em sala de aula, seja por poucos profissionais das diversas áreas que atuam com educação inclusiva, seja pela falta deles.

Dessa forma, observando a escrita dos educadores, vislumbramos que o Programa Sala de Recursos Multifuncional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm alcançado resultados positivos mesmo com tantas dificuldades. Mas a política não pode ficar dependente apenas da boa vontade dos educadores, em fazerem além do possível para implementá-la de forma adequada. É necessário que ocorram investimentos de grande porte na educação de uma forma geral, e na educação inclusiva também.

8 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eveline T.; SOUZA, Vera Lúcia T. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo vol.27 nº.84 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005 Acesso em 07/07/2017 as 15H07min

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Ed do autor, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em 08/09/2016 as 18h06min

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- Corde. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>Acesso em 19/09/2016 as 17h49min

_____. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>Acesso em 08/09/2016 as 17h47min

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

DYE, Thomas R. (2005). Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In Heidemann, F.G.; Salm, J.F. (2010). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Editora UnB, 2009.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2ª ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

_____. Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na escola inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância. 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BPC na escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/262-programas-e-aco-es-1921564125/programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-1866580789/12291-programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola> Acesso em: 2 de julho de 2017 as 18h

_____. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O QUE É SUBJETIVIDADE. Disponível em: <https://www.significados.com.br/subjetividade/> Acesso em: 07/07/2017 as 20h05min

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. **Revista de Administração Pública (RAP)**. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. 42(3):529-50, maio/jun. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6644/5228> Acesso em: 09/07/2018 as 10h.

9 APÊNDICE 1

Universidade Federal do Pampa
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
Pesquisa: Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Avaliação do programa
Sala de Recursos Multifuncional nas escolas municipais de São Borja sob a
ótica docente

Entrevista com Professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais

1. Você considera úteis, para o aprendizado de alunos com deficiência, os materiais e recursos presentes na SRM?

() Sim () Não

Explique:

2. Existem materiais, dentro da SRM, que nunca foram utilizados?

() Sim () Não

Quais?

3. Você utiliza frequentemente os materiais e recursos presentes na SRM?

() Sim () Não

Por quê?

4. Existem materiais na SRM que você considera de pouca utilidade?

() Sim () Não

Quais?

5. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas para incluir alunos com deficiência?

6. Você considera a exigência de laudo médico um empecilho para a matrícula do aluno no AEE?
() Sim () Não
Por quê?

7. Você consegue reunir-se para traçar metas e objetivos com o professor que está em sala de aula com o aluno incluído? (Considerando que o AEE ocorre em turno inverso).
() Sim () Não
Se sim, com que frequência?

8. Você sabe utilizar todos os recursos presentes na SRM (material para uso com alunos cegos, surdos, software de comunicação alternativa, entre outros)?
() Sim () Não
Se não, quais não sabe utilizar?

9.1 APÊNDICE 2

Universidade Federal do Pampa
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
Pesquisa: Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Avaliação do programa Sala de Recursos Multifuncional nas escolas municipais de São Borja sob a ótica docente

Entrevista com professores

1. Você sabe o que é o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncional e para que serve?
 Sim Não
 Explique:

2. Você considera importante o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional?
 Sim Não
 Explique:

3. O trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional tem efeitos na sua prática em sala de aula?
 Sim Não
 Explique:

4. Você tem acesso aos materiais da Sala de Recursos Multifuncional?
 Sim Não
 Se sim, com que frequência?

5. Que materiais, presentes na Sala de Recursos Multifuncional, você faz uso em sala de aula?
 Lupa Eletrônica
 Material Dourado
 Software para comunicação alternativa
 Lupa manual
 Lupa Conta - Fio Dobrável
 Lupa de Régua
 Plano Inclinado
 Materias impressos em impressora Braille

- () Materiais produzidos em máquina Braille
- () Reglete de Mesa
- () Punção
- () Soroban
- () Guia de Assinatura
- () Globo Terrestre Adaptado
- () Kit de Desenho Geométrico Adaptado
- () Calculadora Sonora
- () Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis
- () Jogos. Quais?

Alguns	outro	recurso	não	listado?	Qual?
--------	-------	---------	-----	----------	-------

6. Você é a favor da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares?

() Sim () Não

Por quê?

7. Quais são as dificuldades que você enfrenta no trabalho com alunos com deficiência?

8. Você consegue reunir-se com o professor do AEE afim de discutir objetivos e metas para o aluno incluído em sala de aula?

() Sim () Não

Se sim, com que frequência?

9. Você considera importante a exigência de laudo médico para a matrícula no AEE

() Sim () Não

Por quê?

10. Quais são as maiores dificuldades para a inclusão do aluno com deficiência?

Explique:

11. Aponte sugestões para melhorar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

12. Aponte sugestões para melhorar o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional:
