

ESTHER GIACOMINI SILVA

O PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – uma
análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo

Marília-SP
2008

ESTHER GIACOMINI SILVA

O PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – uma
análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Marília-SP
2008

Revisão

Neusa Maria de Freitas Lopes Donzeles

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

S586p Silva, Esther Giacomini.
O perfil docente para a educação inclusiva : uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo / Esther Giacomini Silva. – Marília, 2008.
132 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.
Bibliografia: f. 80-88
Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

1. Formação docente. 2. Inclusão escolar. I. Autor.
II. Título.

CDD 370.71

ESTHER GIACOMINI SILVA

O PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – uma análise
das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

1º Examinador: Dra. Maria Amélia Almeida
UFSCar, São Carlos

2º Examinador: Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
UNESP, Bauru

3º Examinador: Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo
UNESP, Marília

4º Examinador: Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP, Marília

Marília, 25 de fevereiro de 2008.

DEDICATÓRIA

Aos professores e dirigentes das escolas que participaram desta pesquisa e que disponibilizaram parte de seu tempo em atenção, e interesse pela proposta, demonstrando a busca constante por informações que se revertam em condições de melhoria da atuação pedagógica para uma escola inclusiva para todos os seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem o qual nada seria possível.

Ao meu esposo, aos meus filhos, a minha mãe, minha irmã e a minha cunhada Antônia que sempre me apoiaram com palavras de ânimo e conforto.

Aos colegas e amigos de longa data, em particular prof. Dr. Milton Ramón Pires de Oliveira, que me incentivou e apoiou durante este trabalho; aos amigos mais recentes, que fiz em Marília, em particular à Érica Garrutti e Mara Rister, pela amizade incondicional e pelas valiosas contribuições durante o trabalho.

À Ivone do Carmo e seu esposo Antônio que não só me hospedaram em Marília como compartilharam de minha trajetória acadêmica e familiar, criando uma imensa amizade entre nossas famílias.

À Neusa Maria de Freitas Lopes Donzeles, vizinha, amiga, revisora de meus textos em meio às urgências acadêmicas e domésticas.

Às secretárias da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFV, Margarida e Suely, pelas informações sempre atualizadas que tornaram possíveis este trabalho e, toda equipe da Secretaria de Pós-Graduação da UNESP/Marília, Sirlêi, Márcia, Aline, Douglas, Cíntia, Carol, Lúcia, e às que já atuaram nesta seção, Edna e Iara, pela atenção constante e disponibilidade das informações necessárias ao cumprimento das exigências do Programa.

Ao prof. Dr. Sadao Omote e colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, da UNESP/Marília, com quem compartilhei momentos de aprendizagem significativos e que me ajudaram na condução desta pesquisa.

Aos professores Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dr. Miguel Chacon, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação; Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Maria Amélia Almeida, Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo, pelas importantes contribuições no exame de defesa.

RESUMO

A partir da década de 90, vários documentos internacionais, leis e diretrizes nacionais, assim como orientações estaduais passaram a versar sobre a educação inclusiva nas instituições educacionais. Diante desta realidade, esta pesquisa teve como propósitos analisar as atitudes sociais dos professores de escolas comuns, juntamente com suas habilidades sociais frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e verificar, se as diretrizes sobre a inclusão presentes nos documentos oficiais estavam em funcionamento nas escolas pesquisadas. Fizeram parte desta pesquisa oito dirigentes de escolas nas quais as professoras, no total de 55, atuavam no ensino fundamental (séries iniciais) de dois municípios mineiros. Destas escolas, cinco atendiam ao ensino fundamental e médio e, três ao ensino fundamental completo, sendo seis escolas de um município e as outras duas de outro. Das escolas selecionadas, três tinham projeto de inclusão formalizado, sendo uma estadual e uma municipal da mesma cidade e a outra, estadual, de outro município. Os professores responderam a duas escalas, a ELASI – Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Os dirigentes responderam um questionário, denominado Perfil Escolar para Inclusão, construído para esta pesquisa. Foram estatisticamente significantes os resultados da ELASI e do IHS nas categorias: especialização; experiência com alunos portadores de necessidades educacionais especiais; escolas municipais. Os resultados da relação de dependência entre a ELASI e o IHS foram significantes nos índices: total e operacional da ELASI com o fator de auto-exposição a desconhecidos e situações novas do IHS e operacional da ELASI com total do IHS. Na análise das escolas, quanto ao Perfil Escolar para Inclusão, destacou-se na comparação das escolas com projeto inclusivo, a escola municipal. Entre as escolas sem projeto (cinco), apenas houve resultado significativo de uma escola municipal de uma cidade em relação a uma estadual de outro município. Diante destes indicativos, cabe pensar em uma formação docente em que o ensino para alunos com necessidades educacionais especiais seja presente no currículo, com estágios de regência voltados à proposição de resolução de aprendizagem destes alunos na escola comum, contribuindo para um repertório de habilidades sociais a situações novas e no incentivo da formação continuada que contribui na modificação de conceitos, podendo favorecer a inclusão no ensino comum de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino inclusivo; Atitudes sociais; Habilidades sociais.

ABSTRACT

From early nineties, many international documents, laws and national guidelines as well as state guidance focused the inclusive education on schools, universities and so, regarding to the inclusion of people who have special educational needs. Therefore, this study aimed to evaluate the acts toward inclusion and the teachers' social abilities and, also, to evaluate the schools based on official indicatives for teaching students with special needs in regular schools, and to verify whether these inclusion guidance presented on official documents were working on the researched schools. Principals (8) from schools where teachers (55) teach elementary school (initial grades) from two municipalities in Minas Gerais, have taken part of this research. From these schools, five offered elementary and high school levels and three offered complete elementary school. Among the selected schools three had official and formalized project of inclusion, being one of them a state school and a metro one, in the same municipality, and the other one, from another city, a state school. The teachers answered to two scales, the Likert Scale for Social Attitudes (ELASI) and, a Social Skills Inventory (IHS). The principals answered a questionnaire called Scholar Profile, built up for this research. The results were significant on the ELASI scale for the following categories: specialization course, experience with students who have special educational needs, metro schools. The results of dependence relation between the ELASI and the IHS were significant for the indexes total and operational of ELASI with the self-exposure to unknowns and new situations of the IHS, and operational of ELASI with total of IHS. The schools analysis regarding to the Inclusive Scholar Profile highlighted in the comparison of schools with inclusive project, the municipal school one. Amongst the schools without project (5), there was only a significant result of an elementary school in one of the municipalities in relation to an elementary and high school from the other city. Facing these indicatives, it is worthy to think in a teacher formation in which the teaching of students with especial educational needs be part of the curriculum, with trainings focused on these students learning resolution on regular schools, contributing for a wide range of social abilities as well as new situations, and encouraging the continued formation which helps on concepts changes, making possible to include on regular teaching students with especial educational needs.

Key words: Teacher formation, Inclusive teaching, Social attitudes, Social abilities.

RÉSUMÉ

À partir des années 90, plusieurs documents internationaux, lois et directives nationales, ainsi que des orientations de l'état tournent sur l'éducation inclusive dans les institutions scolaires. Devant cette réalité, cette recherche a eu comme but analyser les attitudes sociales des enseignants d'écoles communes, conjointement avec leurs habilités sociales face à l'inclusion d'élèves avec des nécessités scolaires spéciales et, vérifier si les directives sur l'inclusion présentes dans les documents officiels, étaient en fonctionnement dans les écoles cherchées. Ont participé les directeurs (8) des écoles dans lesquelles les enseignants, au total de 55, agissaient dans l'enseignement fondamental (séries initiales) de deux villes dans l'État de Minas Gerais. De ces écoles, cinq faisaient attention à l'enseignement fondamental et moyen, trois à l'enseignement fondamental complet, en étant six écoles d'une ville et les autres deux d'autre. Des écoles sélectionnées, trois avaient projet d'inclusion formalisé, en étant une de l'état et l'autre communale de la même ville et l'autre, de l'état, d'une autre ville. Les enseignants ont répondu à deux échelles, ELASI - Échelle Likert d'Attitudes Sociales concernant l'Inclusion et, à l'Inventaire d'Habilités Sociales (IHS). Les directeurs ont répondu à un questionnaire, nommé Profil Scolaire Inclusif, construit pour cette recherche. Ont été statistiquement significatifs les résultats de ELASI et de IHS dans les catégories : spécialisation, expérience avec des élèves porteurs de nécessités scolaires spéciales, écoles municipales. Les résultats de la relation de dépendance entre ELASI et IHS ont été significatifs dans les indices : total et opérationnel de ELASI avec le facteur d'auto-exposição inconnu et à des situations nouvelles de IHS, et opérationnel de l'ELASI avec total de l'IHS. L'analyse des écoles, concernant le Profil Scolaire Inclusif il s'est distingué dans la comparaison des écoles avec projet inclusif, ayant l'école municipale devant les autres. Entre les écoles sans projet (5), seulement il a eu résultat significatif dans une école communale d'une ville concernant une de l'état de l'autre ville. Devant à ces indicatifs, il faut penser à une formation de l'enseignant où l'enseignement pour des élèves avec des nécessités scolaires spéciales soit présent dans le programme, avec des stages de régence tournés vers la proposition de résolution d'apprentissage de ces élèves dans l'école commune, en contribuant à un répertoire d'habilités sociales à des situations nouvelles et dans l'incitation de la formation continue qui contribue à la modification de concepts, en pouvant favoriser l'inclusion dans l'enseignement commun d'élèves avec des nécessités scolaires spéciales.

Mots-clé : Formation des enseignants; Enseignement inclusif; Attitudes sociales; Habilités sociales.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questões do Perfil Escolar para Inclusão com pontuação diferenciada	45
Tabela 2 - Resultados dos escores da escala de atitudes sociais em relação à Inclusão.....	48
Tabela 3 – Resultados dos escores da ELASI, segundo agrupamentos de Professores	49
Tabela 4 – Resultados dos escores do Inventário de Habilidades Sociais.....	54
Tabela 5 – Resultados dos escores do Inventário de Habilidades Sociais, segundo agrupamento de professores	56
Tabela 6 – Resultados das correlações de Spearman aplicadas nos escores totais da ELASI e fatores do IHS.....	59
Tabela 7 – Resultados das correlações de Spearman aplicadas na ELASI e nos Fatores do IHS	60
Tabela 8 – Pontuação das escolas com projeto no Perfil Escolar para Inclusão	63
Tabela 9 – Pontuação das escolas sem projeto no Perfil Escolar para Inclusão.....	66

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Documentos internacionais sobre a inclusão.....	1
1.2 Instrumentos legais e publicações no Brasil sobre a inclusão.....	13
1.3 Manifestações atitudinais dos profissionais de ensino.....	36
2. MÉTODO E MATERIAL.....	40
2.1. Participantes.....	40
2.2. Material.....	41
2.3 Procedimentos.....	43
2.3.1 Construção do Perfil Escolar para Inclusão.....	43
2.3.2 Coleta de dados.....	46
2.4 Forma de análise.....	46
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
3.1 Resultados da Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão – ELASI.....	48
3.2. Resultados do Inventário de Habilidades Sociais – IHS.....	54
3.3 Comparação entre Escala de Atitudes Sociais para a Inclusão e Inventário de Habilidades Sociais.....	58
3.4 Resultados do Perfil Escolar para Inclusão.....	63
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
APÊNDICE.....	89
ANEXOS.....	105

1. INTRODUÇÃO

Na década de 90, evidencia-se um movimento de âmbito mundial pela inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEEs¹), tendo seu foco na busca de implementação de políticas públicas voltadas à ampliação e equiparação de oportunidades para todos. Uma demonstração da importância deste tema está na produção de documentos internacionais produzidos nesta época, em reuniões sob a coordenação da ONU (Organização das Nações Unidas) e de outras organizações internacionais, enfatizando e, ou, ampliando as situações e segmentos populacionais que merecem atenção dos governantes.

Embora os documentos, tanto internacionais quanto nacionais, versem algumas vezes sobre diversos aspectos das ações sociais necessárias para uma inclusão dos PNEEs, serão destacados os aspectos pertinentes às ações direcionadas à educação formal e recursos para esta finalidade. Juntamente com este contexto, os documentos que mencionam a formação docente e a organização escolar serão comentados.

1.1 Documentos internacionais sobre a inclusão

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a educação básica é destacada como instrumento de aprendizagem de conteúdos essenciais (como o cálculo e a escrita) e de conteúdos básicos identificados nas habilidades, valores e atitudes que são desenvolvidos concomitantemente com a instrução. São enfatizados, neste documento, a universalização do acesso à educação, adequação da aprendizagem e promoção da equidade, sintetizando o caráter formativo da educação na constituição da pessoa humana. A aprendizagem das pessoas PNEEs está presente no Art. 3, item 5, que discorre sobre a igualdade de acesso à educação constante do sistema educativo e prevê, no Art. 6, a

¹ Há documentos internacionais e mesmo nacionais que mencionam *pessoas deficientes*, mas aqui, para uniformização do termo usado pela área educacional, foi adotada a terminologia *pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais* ou *PNEEs*, envolvendo outras peculiaridades, como condutas típicas e altas habilidades.

garantia a todos educandos de nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional, para que a aprendizagem seja realizada.

Estes preceitos indicam uma atenção mais global das várias instâncias que uma pessoa precisa de acompanhamento em sua vida e que se refletem no processo da aquisição da aprendizagem.

No Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), os PNEEs são citados apenas como uma das categorias de pessoas que merecem a devida atenção educacional pelos governantes, não indicando qualquer especificidade a ser implementada, o que apenas reforça a idéia do acesso à universalização do ensino. A Declaração (EPT) reconhece, também, que a ação educacional prescinde da atuação de recursos vários: financeiros, humanos, públicos e privados (Art. 9), e destaca o papel dos professores e administradores da educação, mencionados no Art. 7, com maiores detalhamentos no Plano de Ação. A idéia central é a realização de parcerias entre os vários segmentos da sociedade: família, instituições, entre elas as Organizações Não-Governamentais, demais associações e voluntários, como forma de abarcar a questão, dando um caráter de compromisso social, em que todos parecem compartilhar da mesma concepção e agem em prol dela, mas isto se presta a um outro propósito, que, na linguagem econômica, chama-se otimização dos recursos existentes. No item 23 do Plano há uma ênfase neste procedimento, indicando que a produção de uma educação básica eficaz requer “(...) maior eficácia de todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter todos os níveis de acesso e desempenho” (UNESCO, 1990, p.14). A educação básica deverá ser multissetorial, para orientar os diversos setores de informação, meios de comunicação, trabalho e saúde (item 17). Agregar os setores que podem auxiliar o desenvolvimento da educação é uma ação estratégica, resultando em disseminação do atendimento educacional e colaborando para o atendimento das metas de ampliação do ensino. Mas o teor do enunciado não garante que a lógica de mercado não se faça presente, pois o investimento poupado e os recursos existentes às vezes são insuficientes em suas áreas; pode-se citar aqui a saúde pública no Brasil, que não dispõe, até hoje, de condições para atender a demanda social, e fica cada vez mais sobrecarregada para atender novas atribuições.

Além da discussão dos recursos gerais no Plano de Ação, a situação de trabalho dos professores e administradores, citada anteriormente, necessita ser melhorada. Para isto, há o indicativo de melhoria salarial, desenvolvimento da carreira de magistério, respeito aos direitos sindicais, formação inicial e capacitação em serviço, que podem introduzir reformas ou técnicas na supervisão e administração. As ações indicadas são importantes para toda ação pedagógica. O que vai revelar o quanto elas reverterão em prol do bem-estar do docente e dos educandos vai depender da forma que forem conduzidas pelos órgãos governamentais e pelos docentes e seus órgãos representativos. O destaque da docência neste Plano é um dos itens listados para uma estratégia na melhoria da educação, sendo os demais fatores, os educandos e sua aprendizagem, um currículo e avaliação da aprendizagem com variedade de critérios, materiais didáticos e instalações disponíveis, todos envolvidos em uma ação integrada, tendo como meta “aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.13). Ao mencionar a importância do docente e sua atuação frente a promoção da educação, há uma ampliação deste contexto, em que professores são importantes e não apenas recursos. Embora os documentos gerados nas assembleias dos organismos internacionais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, sejam apenas indicativos das ações que os países-membros se comprometem a realizar, os preceitos afirmados costumam influenciar as políticas públicas dos países signatários.

Muito antes de se realizarem as metas da EPT, a condição de respeitar a diversidade em diferentes padrões culturais se torna um desafio. Tanto é verdade que este fato foi motivo de controvérsia na reunião que gerou a Declaração de Viena e Programa de Ação, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1993, para que os direitos humanos não fossem aplicados ou relativizados quanto à diversidade humana. Este propósito foi garantido na redação da Declaração com a afirmação de que “a natureza universal de tais direitos não admite dúvidas” (ONU, 1993, p.1). A Declaração segue ratificando os direitos universais do homem, as liberdades fundamentais e a eliminação de toda forma de discriminação, acrescentando, no item 22, que as pessoas incapacitadas gozam destes direitos e não devem sofrer qualquer discriminação. No item 64 deste documento há menção de promover a igualdade de oportunidade e eliminação das barreiras arquitetônicas. Embora estas não sejam as barreiras mais difíceis de serem vencidas, uma

construção pública que garanta o acesso de todas as pessoas dá visibilidade a diversidade existente.

Ainda, nesta Declaração, há menção de que os direitos da criança constem dos planos nacionais, priorizando a atenção à saúde, à redução do analfabetismo e ao acesso ao ensino básico (item 47). Ela propõe apoios técnicos da ONU para auxiliar os Estados na formação do domínio dos direitos humanos, assim como nas questões da educação especial contidas em documentos internacionais e conclama, ainda, apoios inter-governamentais, de várias instituições, ONG's, “para maior conscientização dos direitos humanos e tolerância mútua” (ONU, 1993, p.21). A questão da atenção para com a educação é uma retomada do que a EPT já havia mencionado, mas, fazendo parte de um documento de direitos humanos, torna-se mais contundente a sua prioridade pelos países. As ações dos vários órgãos dos países e de ONG's tornam a dinâmica das parcerias como algo a ser buscado pelos países e suas instâncias de serviços, o que pode servir para fortalecer a execução de propostas, quando os órgãos e entidades se articulam para tal propósito; ou a ação não se concretiza, já que a multiplicação de entidades em uma mesma causa não significa maior realização das metas.

Há que se valorizar o mérito das entidades representativas de certo grupo de pessoas em buscar sua participação junto a órgãos governamentais nacionais e internacionais, para reivindicar suas aspirações na formulação de documentos, e, posteriormente, nas leis dos respectivos países. Por vezes elas promovem assembléias e emitem documentos que têm influenciado na organização dos países sobre várias questões, como no caso dos PNEEs.

Em dezembro de 1993, a Confederação Interamericana da Inclusion International, o Instituto Interamericano da Criança e a Associação Canadense para a Vida Comunitária (CILPEDIM, 1993) reuniram-se, na Nicarágua, com delegados de 39 países das Américas, incluindo pessoas com “deficiência”², para solicitar políticas sociais para uma melhor qualidade de vida e respeito à diversidade. Entre as metas do documento, está sugerido que se evitem leis específicas para as pessoas com “deficiência”; acesso a todos os serviços sociais (saúde, educação, lazer, etc); coordenação entre os órgãos governamentais

² O termo pessoas com “deficiência” é o que consta no documento. Nos demais documentos, sempre que houver termos entre aspas estes representam a nomenclatura expressa no texto oficial e não a terminologia adotada pela autora.

para que as políticas sejam implementadas, mas com descentralização dos serviços e recursos para as ações e cooperação entre família, comunidades e pessoas com “deficiência”, congregando também os setores público e privado em todos os níveis do país. O que se percebe neste documento, conhecido como a Declaração de Manágua, é a ênfase aos direitos universais e ao acesso aos serviços básicos nas diversas localidades do país. A oferta de serviços básicos, e às vezes específicos, para as PNEEs é uma reivindicação justa e importante para que os direitos fundamentais sejam de fato exercidos. O documento ressalta ainda que não basta prever ações, é preciso que elas tenham orçamento para se materializarem, mas isto não tem sido proposto pelos órgãos governamentais, como será abordado mais adiante. Em termos educacionais, este documento propõe a “inclusão curricular da ‘deficiência’ em todos os níveis da educação e na formação dos profissionais em geral” (CILPEDIM, 1993, p.4). Esta meta chama a atenção para o fato de que a discussão na educação e na formação de vários profissionais ignora ou pouco informa sobre a situação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Colocar a questão na composição curricular permite pensar em sensibilização dos educandos e dos futuros profissionais sobre as condições de vida destas pessoas, mas não garantirá a total mudança no tratamento dado a elas, mas, sem dúvida, a iniciativa é um caminho para a transformação do pensamento sobre as incapacidades transitórias ou permanentes que várias pessoas enfrentam.

A sensibilização das pessoas sobre situações incapacitantes colabora para o repensar práticas e situações do cotidiano. Neste fluxo de pensamento de várias entidades representativas das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais e de seus países, a ONU emitiu a Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993, intitulado Normas sobre equiparação de oportunidades. A Norma 1 – conscientização, é bem diversificada. Ela abrange a população em geral, mostrando uma imagem mais positiva da pessoa “deficiente”, e prevê informação a população pelos próprios “deficientes”, sobre seus direitos e competências. Este trabalho também deverá estar presente na educação de todas as crianças, inclusive daquelas com “deficiência”, na formação de profissionais e no treinamento de professores.

No tocante à educação, a Norma 6 estabelece que a educação das pessoas com “deficiência” seja em ambiente inclusivo e que as autoridades da educação sejam

responsáveis por esta oferta, mas com os serviços de apoio necessários proporcionados a estes alunos. Ela explicita também que a política inclusiva deve ser formulada pelos governantes, mas compreendida e aceita pela comunidade, permitindo flexibilidade, acréscimo e adaptação curriculares, fornecendo materiais de qualidade, treinamento contínuo de professores e professores de apoio. A educação especial é vista como um recurso que prepara os alunos com “deficiência” para a escola comum, servindo os recursos também aos demais alunos desta escola. A educação inclusiva, neste documento, é pensada como uma proposta educacional que é compartilhada pelos membros das comunidades, nas quais estão presentes as escolas, e estas terão as condições materiais, humanas e de formação contempladas e não serão apenas uma idéia ou lei imposta.

Quanto às ações do governo, o Documento menciona a formulação de políticas de planejamento em todos os níveis do país, envolvendo, no seu âmbito, as questões dos “deficientes”, ou seja, a formulação de uma legislação nacional, de um órgão multidisciplinar e intersetorial com pessoas “deficientes” presentes na equipe para gerir assuntos nesta área, auxiliando na avaliação das ações implantadas. No Brasil, a CORDE - Coordenadoria Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, tem a finalidade de elaborar programas, prover recursos financeiros e legais, enquanto o CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – vinculado ao Ministério da Justiça, é mais voltado para a avaliação das políticas realizadas. O Documento direciona para a sociedade a sua oferta, de atendimentos ou serviços que os “deficientes” precisam usufruir, bem como as organizações de pessoas com “deficiência” com recebimento de apoio econômico. Esta é a nova filantropia como afirma Dadico (2006), com a redução da presença governamental na prestação de serviços e com as associações de ONG’s realizando o trabalho, porque elas usufruem de subvenções tributárias.

Entre os vários documentos que mencionam a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) diretrizes e linhas de ação sobre Educação para necessidades especiais, realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994, com apoio do governo da Espanha, em colaboração com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), foi talvez o documento mais divulgado e, por isso o mais conhecido do público, sendo que é o mais direcionado aos vários componentes da

educação escolar. Em sua introdução, este documento ratifica o direito de toda pessoa com “deficiência” de manifestar-se sobre sua educação em proporção a sua capacidade e, segundo ele, as “escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”(p. 17). Mas o acesso precisa ocorrer nos níveis municipal, estadual e federal para que a educação obtenha êxito com todos os alunos e, para isso, ele sugere uma pedagogia centrada no aluno. Para tal, os recursos que forem necessários deverão estar presentes na educação, como apoios e parcerias com escolas especiais, centros com pessoal habilitado e equipamento para assessorar as escolas integradoras, convergência de ações nas áreas da educação, saúde e assistência social, e medidas legais para “apoiar e efetivar as leis sobre educação”(p.29).

O documento ressalva que as escolas especiais são uma possibilidade quando a comunicação é mais diferenciada, como os surdos e surdo-cegos, mas a realização em parte do ensino em escolas comuns precisa ser considerada. Ao mesmo tempo que a Declaração inicia com uma proposta de uma inclusão total, no decorrer das exposições ela vai citando situações que divergem desta concepção, mas com o foco sempre no atendimento de qualidade para o educando.

A qualidade proposta na Declaração, no contexto escolar, apresenta cinco eixos: flexibilidade, gestão escolar, contratação e formação do pessoal docente; serviços externos de apoio e participação da comunidade. A flexibilidade engloba a opção curricular adaptada à capacidade e interesse dos alunos, avaliação do aprendizado para superar as dificuldades e oferta de todo o apoio pedagógico necessário, considerando, também, os externos à escola. A idéia que permeia estas ações é focar a educação no aluno, visando o seu desenvolvimento, para uma melhor participação social. Todavia, não há uma explicitação detalhada da opção curricular adaptada, a Declaração apenas indica que o “programa de estudos não deverá ser diferente do programa regular de estudos” (p.34) e o “conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos” (p.34). Esta última colocação, em particular deixa margem a uma variedade de objetivos educacionais, que podem tanto articular o saber acumulado culturalmente, como ser mais uma ação de exclusão com objetivos mais práticos e instrumentais.

O outro aspecto salientado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é a gestão co-participativa que envolve todos os segmentos da comunidade escolar,

propiciando ajuda mútua entre os alunos e cooperação entre professores da escola comum e especializados. O processo de gestão é co-responsabilizado onde cada segmento tem uma função específica, mas que se soma para atingir o propósito educacional. Sendo o professor destaque na efetivação da proposta inclusiva nas escolas, a Declaração aborda aspectos da sua formação inicial, a qual requer uma informação sobre as necessidades educacionais especiais, avaliação dos alunos com estas características, instrumentação pedagógica e tecnológica. A formação em serviço também é proposta para todo o pessoal técnico da escola, com participação das universidades na formação, elaboração de programas e serviços consultivos. Embora a figura do professor seja vista como fundamental nesta ação inclusiva, a proposta do ensino não é de sua competência exclusiva e sim de todo corpo docente. Este documento assinala a importância da contratação de “professores capacitados e pessoal de educação portadores de deficiência” (p.37) como exemplos de pessoas que “obtiveram êxito na vida” (p.37). Contratar professores que tenham “deficiência” é algo importante para desmistificar a idéia da incapacidade geral da pessoa com necessidades educacionais especiais, mas o termo “que obtiveram êxito” deixa vaga a sua compreensão. Qual o êxito que está sendo esperado? Acadêmico, profissional, pessoal, todos eles? Embora seja possível supor que o “êxito” possa se referir à conclusão da profissionalização para lecionar, a não explicitação tanto gera dúvidas de que aspecto está sendo pensado, como induz a uma pouca chance de pessoas com necessidades especiais conseguirem atender a esta indicação. Ante as várias ações para com os professores e pessoal da escola, cabe lembrar que formar professores na perspectiva da inclusão é um desafio, porque os atuais profissionais das universidades não receberam esta capacitação e estão tendo que se atualizar para realizar a formação necessária.

Os demais eixos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), serviços externos e participação da comunidade reforçam a parceria com outros profissionais especializados em nível local e maior engajamento dos pais dos alunos nas atividades escolares. Para isto, há necessidade que as famílias sejam informadas sobre o trabalho que o filho está realizando na escola, o que compete à gestão escolar fornecer. Por fim, a Declaração enfatiza que programas-piloto sobre a inclusão possam acontecer inicialmente como ação localizada e depois se expandirem; a importância de recursos para a formação dos professores e a integração dos recursos humanos, materiais e financeiros. No Brasil, algumas

destas orientações têm sido implantadas, como a maior incorporação dos alunos com necessidades educacionais especiais às salas de aula comuns, em muitos municípios, mas os serviços de apoio são ainda insuficientes, mesmo nas capitais. No tocante a recursos para capacitação de profissionais, a CORDE (2006) tem destinado verbas para várias áreas. Em suas planilhas, as necessidades educacionais especiais são tratadas, em sua característica distinta, como: visual, auditiva, etc., o que demonstra a difícil mudança, em termos operacionais, da antiga alusão às características da pessoa para o foco da atenção pretendida pelo projeto.

Trazer o foco da discussão para aspectos da inclusão que não a pessoa é um caminho em processo, talvez por isto os documentos, tanto internacionais quanto nacionais, usam termos como necessidades especiais e no decorrer do texto tendem a especificar que condições são consideradas, o que volta a nomenclatura por categorias de “deficiências”. Um motivo para esta opção pode ser o fato de documentos, como a própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), apresentarem um rol de circunstâncias de exclusão que são tratadas por esta nomenclatura, como minorias étnicas, crianças que vivem na rua entre outras. O termo “deficiência” também se faz presente na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de “deficiência”. Esta Convenção ocorreu na Guatemala, em 7 de junho de 1999, promovida pela ONU. Apesar de vários documentos já terem abordado sobre muitos dos artigos elaborados nesta Convenção, o documento redigido na Convenção Interamericana chama a atenção para a definição de “deficiência” em seu Artigo I, considerando as restrições física, mental ou sensorial, permanente ou transitória, que possam limitar a capacidade da pessoa em sua vida diária. Esta abordagem retrocede no que o termo necessidades especiais contempla, já que outras situações também podem tornar a vida da pessoa limitada, é o caso das condutas típicas, ou melhorada, quando ela apresenta altas habilidades. Ela esclarece, ainda, que não é discriminação a “diferenciação do Estado-Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência”(Artigo II, item 2.,b), resguardando-se os direitos fundamentais. A tendência à prestação de bens e serviços, por ações governamentais e, ou, privadas, é reafirmada e a acessibilidade física e de comunicação são objetivos que os Estados-Parte devem tomar medidas para impedir discriminação nestes aspectos. Enquanto prioridade de ação esta Convenção destaca:

tratamento, educação, formação ocupacional, serviços para maior independência pessoal e sensibilização para eliminar os preconceitos. O Brasil também foi signatário desta Convenção que resultou no Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República, que promulgou a Convenção da Guatemala na íntegra. Participar e legislar são o início da construção de uma política que realmente consiga incluir todas as pessoas nas diversas circunstâncias. Mas, além de um propósito de ações articuladas com os Estados, municípios e órgãos representativos das pessoas com necessidades educacionais especiais, os devidos recursos financeiros e uma gestão com transparência dos repasses são importantes para que toda ação iniciada não fique incompleta, ou pior, fique apenas como projeto, sem prazo de execução.

Talvez esta desarticulação governamental seja o impulsionador da constituição de organismos de defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, com o propósito de serviços, e também, de cobranças aos governantes de sua responsabilidade com a coletividade.

No ano de 1999, dois documentos, frutos de assembléia de organizações civis, manifestam suas preocupações com as condições das pessoas portadoras de “deficiência”. Um deles foi a Carta para o terceiro milênio, sob a coordenação da Assembléia Governativa da Reabilitation Internacional, em Londres, na Grã-Bretanha, e a outra, a Declaração de Washington, ocorrida nos Estados Unidos e promovida pelo Movimento de Vida Independente das pessoas portadoras de deficiência. A Carta centraliza suas propostas na organização dos “deficientes” em vários contextos, para uma vida independente; a reabilitação baseada na comunidade, o rompimento das barreiras atitudinais e arquitetônicas para a inclusão dos deficientes na sociedade e políticas voltadas para estas situações. A Declaração de Washington também incentiva políticas públicas voltadas para os direitos de a pessoa portadora de “deficiência” tem para obter uma vida independente, sinalizando que a educação inclusiva é um dos meios desta autonomia. Ela propõe que as universidades façam uma parceria com as entidades representativas deste segmento populacional, para que os princípios de vida independente sejam incorporados nos estudos e cursos, bem como aumentem o acesso a alunos e professores “deficientes” no meio universitário.

Estes dois documentos reforçam a busca das pessoas com necessidades especiais de conseguir recursos para uma existência mais digna. Para isto, uma via é o

acesso a vários locais e recursos, como estudar em uma escola comum, o que implica no rompimento de atitudes preconceituosas e materiais. Esta questão é mais fácil de resolução, já as ações preconceituosas demandam mais tempo e dificuldades para sua extinção. No momento, a temática “inclusão” tem provocado o pensamento das pessoas sobre como respeitar e conviver com a diversidade existente, o que pode ser o começo de uma possível mudança de atitudes.

Os documentos elaborados nestas assembléias, tanto de organismos internacionais, onde os países são representados, como nas outras associações, são mais propositivos do que avaliativos. No entanto, a Declaração de Pequim, da Cúpula Mundial das ONG's sobre “deficiência”, reunida na China em março de 2000, informa que o aumento da conscientização sobre pessoas com “deficiência” aumentou, mas as ações na melhoria de vida não foram significativas. Esta Declaração encoraja a criação de um instrumento legal para que as nações assumam as Normas de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência propostas pela ONU e reforça seus preceitos, priorizando: educação, eliminação das atitudes e práticas discriminatórias em todos os setores da comunidade, além de pleitear recursos para a participação dos “deficientes”.

Ainda em 2000, a promulgação da Declaração de Dakar, adotada pela Cúpula Mundial de Educação, realizada no Senegal, também avalia que as metas da Educação para todos deverão ser esperadas até 2015, na busca de uma educação obrigatória, gratuita e de qualidade. A obtenção desta meta requer a melhoria no status, auto-estima e profissionalismo dos professores.

Tanto a Declaração de Pequim quanto a Declaração de Dakar tocam em aspectos preocupantes: as proposições elaboradas nestas assembléias não correspondem a uma efetiva ação dos países-membros, não por total descumprimento, mas por questões de gerência interna, como estratégias políticas de se realizarem obras e discursos pró-educação de qualidade e a todos mais em ano eleitoral além de prestar serviços descontinuados e assistencialistas, que acabam adiando ou diminuindo a concretização das metas de caráter mais ampliado para a população.

Mais incentivos e implementação de políticas com ações de parceria na comunidade, programas de inclusão nos currículos dos programas de educação e capacitação de pessoas com “deficiência” foi a tônica da Declaração Internacional de Montreal sobre

Inclusão, aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá, em 2001. De novo, foi dada a ênfase nas ações governamentais e da comunidade, deixando transparecer uma divisão de competências: o governo legisla e a comunidade presta o serviço, o que difere do conceito de responsabilidade social dos governantes, já que estes têm os recursos e devem alocá-los para tornar a vida em sociedade adequada (ALVES, 2006).

A necessidade das políticas públicas em prol dos direitos das pessoas com “deficiência” aparece de novo presente na Declaração de Caracas, realizada na Venezuela, em 2002. Nesta declaração é solicitado o fortalecimento da sociedade civil beneficiária, para participar da elaboração destas políticas e a criação da Rede Ibero-americana de ONG’s de pessoas com “deficiência”. Conclamar a sociedade na participação das políticas é um dos caminhos possíveis para que as políticas públicas atendam as demandas desta população. Ao mesmo tempo, a criação de um órgão representativo de ONG’s sobre “deficiência” pode alcançar representatividade em organismos internacionais e nacionais, mas também corre-se o risco de incidir sobre ela a execução dos serviços que são de responsabilidade dos governantes.

Ainda no ano de 2002, ocorreu no Japão a Assembléia Mundial da Disabled Peoples’ International (DPI), que ficou conhecida como a Declaração de Sapporo. Ela também segue como as demais declarações na promoção das políticas públicas e repudia a associação do conceito de pessoa com capacidades, propondo o estudo das “deficiências”, para torná-la mais positiva entre os acadêmicos. Neste enfoque, o documento sinaliza que a educação inclusiva requer participação plena, desde a infância, em todos os espaços da escola e da comunidade, o que facilitará na conscientização e na aceitação das diferenças, portanto, ele é contrário a educação segregada.

O fluxo de assembléias, internacionais e, ou, continentais, demonstra que a situação das pessoas com necessidades educacionais especiais apesar da profusão de diretrizes e declarações, não atende ao proposto quanto às práticas, pelo menos não na quantidade e qualidade necessárias. Reforçando esta preocupação, a Declaração de Quito, em 2002, no Equador, realizado pelo Seminário e Oficina Regional das Américas, foca as normas e padrões existentes em relação aos direitos e ao desenvolvimento das pessoas com “deficiência”, já emitidos em assembléias internacionais da ONU, reforçando a participação destas pessoas nas tomadas de decisão.

Neste ano ainda, 2003, foi realizada a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos direitos e dignidade das pessoas com “deficiência”, coordenada pela Assembléia Geral da ONU. Ela enfatiza e ratifica os textos emitidos em assembléias anteriores e por outros organismos internacionais, destacando a necessidade de assegurar: acessibilidade, igualdade de oportunidades, respeito à diferença e aceitação das pessoas com “deficiência” como parte da diversidade humana. Entre os diversos artigos propostos, o artigo 24 diz respeito a educação de “deficientes”, condizente com os princípios da Declaração de Salamanca sobre o acesso ao ensino fundamental gratuito, compulsório, inclusivo, de qualidade, junto às pessoas da sua comunidade, prevendo a contratação de professores capacitados, inclusive com “deficiência”, os apoios necessários e adaptações para atender às necessidades individuais. O documento ressalta, ainda no artigo 25, sobre saúde, serviço que precisa ser ofertado em todas as localidades, inclusive na zona rural. Este atendimento é complementado em habilitação e reabilitação nas áreas da saúde, educação e outros, indicando uma avaliação multidisciplinar para ver as competências da pessoa e recursos de tecnologias assistivas, todos providos pelo Estado.

A continuidade de emissão de declarações, por vezes várias no mesmo ano, ainda que por organismos distintos, caracteriza a situação clara da exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais aos vários bens e serviços constituídos na sociedade. Como estas declarações não têm o poder legal, são apenas indicações, diretrizes, a organização de instrumentos legais e cumprimento destes fica a cargo dos governos, muitas vezes sob pressão dos organismos econômicos, como o Banco Mundial, que exigem metas em vários setores da gestão pública para a concessão de recursos financeiros (ALVES, 2006; FERREIRA 2004; PRIETO, 2002). Mas também é certo que a sociedade é um setor que tem poder legítimo para exigir os recursos para sua convivência.

1.2 Instrumentos legais e publicações no Brasil sobre a inclusão

Neste item será exposta uma análise da legislação brasileira da década de 90 até 2004, com direcionamento para a legislação do Estado de Minas Gerais, uma vez que a

pesquisa foi realizada em municípios mineiros e a autora é docente vinculada a uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais.

Em termos legais, o Brasil tem buscado uma atualização em diversas áreas, o mesmo ocorrendo com a política de inclusão a partir da década de 90.

Os instrumentos legais, apresentados a seguir e discutidos, foram listados em ordem temporal.

No ano de 1990, o Brasil promulga a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL,1994), no mesmo ano da EPT. Esta lei assegura os direitos fundamentais a todas as crianças (até 12 anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos), com punição a atentados por ação ou omissão. Os direitos de acesso a escola pública e gratuita, próxima à residência do educando (Artigo 54), e o atendimento especializado da criança ou adolescente com deficiência na área de saúde (Artigo 11) são preceitos que também constam da EPT. O atendimento educacional do aluno portador de deficiência é indicado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Artigo 54), sendo assegurado pelo Estado. Um importante aspecto desta lei são as atribuições do Conselho Tutelar, incumbido de zelar pelo cumprimento das ações estipuladas em prol do desenvolvimento da criança. No Artigo 136 é mencionado, no inciso III, letra “a”, que o órgão pode “requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança” (p.72) e, no inciso IX, esta competência é ampliada, uma vez que está prevista a assessoria ao “Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente”(p. 72). Como os componentes deste órgão são eleitos pelos munícipes, dentre os que residem e atuam ou atuaram com crianças e adolescentes, a proposição de medidas visando ao melhor atendimento das crianças que contemplem a realidade local teria chance de ser realizada. Fato é que muitos destes Conselhos têm representantes com pouca informação das leis em geral e das específicas para as crianças, sendo a ação mais comum dos conselheiros a cobrança à família sobre a falta da criança na escola, negligência nos cuidados básicos e recebimento de informações sobre atos ilegais praticados por jovens. Outras ações, como campanhas de informação e formação aos responsáveis pela educação e guarda das crianças, projetos junto aos órgãos educacionais, da saúde e assistência social, são pouco usuais pelos

membros deste Conselho. Um investimento do Poder Público no desenvolvimento destas capacidades de trabalho pelos conselheiros será um ganho a toda comunidade e a ação passará de fiscalizadora para preventiva.

Com o fortalecimento das idéias inclusivas na sociedade e indicativos emitidos em documentos internacionais, outras medidas legais são fixadas no Brasil, como a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) que recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”(Art, 2º, p,1) para os cursos de Pedagogia, Psicologia, Licenciaturas, Ciências da Saúde e Serviço Social, compartilhando das referências constantes das Normas sobre equiparação de oportunidades (ONU, 1993) e da Declaração de Manágua (CILPEDIM, 1993). A efetivação desta lei, pelas Instituições de Ensino Superior (IES), não tem acontecido em boa parte dos cursos, como relata Chacon (2001) que fez um levantamento nas IES federais, estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso que oferecem os cursos de Pedagogia ou Psicologia, constatando que apenas 13 das 58 instituições pesquisadas tinham a disciplina ou equivalente nos cursos. Este descaso com a proposta curricular em cursos que atuam diretamente com as pessoas com necessidades especiais mostra uma das várias barreiras que se apresentam na busca por uma sociedade inclusiva.

Enquanto a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994) faz indicações sobre a formação de profissionais de nível superior, outras normas estavam sendo organizadas para o ensino em todos os níveis, elencadas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Ela ratifica os princípios gerais expostos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a oferta, pelo Estado, da educação escolar pública; um “pleno domínio da leitura, escrita e cálculo” (Art. 32, incisos I a III); compreensão do ambiente social, com seus valores, artes e na formação de valores e atitudes. Com relação à Educação Especial, há o capítulo V, que indica o atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, e serviços de apoio especializado também na escola regular. Como nos preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o ensino em classes ou escolas especiais poderá ser usado pelo aluno, quando necessário, mas apresenta no Art. 59 as garantias que os

sistemas de ensino devem oferecer aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, como o acesso a currículos, métodos e técnicas, e a recursos educativos que atendam as suas necessidades. Ainda neste artigo é prevista uma terminalidade específica para o ensino fundamental, por “deficiência” ou altas habilidades. Ao mostrar a Educação Especial como uma opção e não uma determinação educacional para as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, nota-se um esforço, ao menos legal, na direção de modificações na estrutura escolar.

Além de orientar propostas ou serviços educacionais, a LDBEN/96 estabelece a formação do docente para os vários níveis e modalidades, inscritos no Título VI da lei. Entre os objetivos da formação estão: associação entre teorias e práticas, capacitação em serviço, formação em nível superior, facultando a formação em nível médio Normal, para a atuação nas quatro primeiras séries, atuais primeiras cinco séries, com a passagem do ensino fundamental para nove anos. A formação em nível superior não assume um caráter obrigatório porque o governo teria que investir recursos nesta qualificação e, mesmo contando com os recursos financeiros, a falta de instituições ou acesso a elas pelos professores em nível nacional é uma realidade. Mas, ainda que de modo incipiente, muitos Estados investiram na qualificação de seus profissionais da rede pública realizando convênios com instituições de ensino superior, públicas e privadas para capacitação em serviço. Em Minas Gerais, o Projeto Veredas (MINAS GERAIS, 2002), coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais e patrocinado pelo governo de Minas Gerais, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e prefeituras do Estado, capacitou em torno de 15.000 professores da rede estadual e municipal na modalidade semi-presencial no período de 2002 a 2005, contando com diversas IES do Estado como Agências Formadoras. É importante destacar que no módulo de disciplinas optativas, a educação inclusiva foi escolhida por um número significativo de professores sendo tema de várias monografias de conclusão de curso. Dado que muitos professores não conseguiram realizar a formação neste período, em 2007, a Universidade Federal de Viçosa, também ofereceu esta modalidade semi-presencial para os professores municipais das prefeituras da região da Zona da Mata Mineira que firmaram a parceria.

Se a formação é um aspecto importante para a atuação do professor, ela sozinha não garante manutenção de um corpo docente preocupado com o desenvolvimento

do seu trabalho, como ações de valorização profissional. A valorização dos profissionais da educação demanda os requisitos previstos no Art. 67 da LDBEN/96: aperfeiçoamento profissional continuado, podendo ser com licença remunerada; piso salarial profissional; progressão funcional por titulação e na avaliação de desempenho; período para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho e, condições adequadas de trabalho. Entre todas estas condições, o aperfeiçoamento profissional continuado, mas sem remuneração, tem sido a mais constante, já que as Superintendências de Ensino³, por uma orientação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais realizam cursos de extensão e seminários temáticos para atualização dos profissionais da educação durante o ano. Já as demais condições estão em discussão nas Superintendências, com a Secretaria de Educação, mobilizados pelo sindicato dos profissionais da educação, na busca de melhores salários ou talvez por uma menor disparidade salarial no Estado; planejamento dentro da carga horária de trabalho escolar e plano de carreira do magistério, o que em nível estadual é inadequado. Torna-se difícil pensar em soluções de curto prazo na esfera municipal, na qual a organização dos docentes é precária, poucos são sindicalizados e temem perder o emprego porque são contratados sem concurso público. A reversão deste quadro passa pela divulgação de informações legais, organização da categoria profissional e exigência de cumprimento das leis.

Esta indicação do investimento na carreira docente conta com outro dispositivo legal mais específico, a Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Ela estabelece o repasse de recursos pela União, quando o mínimo mensal por alunos não for atingido pelos Estados e permite que até 60% dos recursos sirvam para remuneração dos profissionais. Tal medida ajudou a induzir a municipalização desse nível de ensino (FERREIRA e GLAT, 2003), tornando ínfimo o investimento na área educacional, uma vez que na realidade de grande parte dos municípios, a sobrevivência deles depende quase que exclusivamente dos repasses da União e do Estado, porque a estrutura de arrecadação costuma ser inferior aos gastos. A municipalização do ensino trouxe vantagens, “aproximando dos cidadãos, a instância decisória do controle social sobre a execução das

³ Nome dado em Minas Gerais aos órgãos responsáveis pela fiscalização da educação nos municípios sob sua responsabilidade.

direções escolhidas e das decisões tomadas” (ARANHA, 2000, p.5), além de expandir o número de vagas, como afirmam Ferreira e Glat (2003). Mas os autores ressaltam que a Educação Especial e outros níveis e modalidades sofreram discriminação nesta distribuição dos recursos.

O Art. 9º desta Lei dispõe que os Estados e Municípios façam o plano de carreira e remuneração do magistério, para assegurar um salário condigno aos professores do ensino público fundamental, dar estímulo ao trabalho em sala de aula e uma melhoria da qualidade do ensino, fixando o prazo de implantação em seis meses após a emissão da Lei. Considerando que já estamos no ano 2008, esta é outra lei não cumprida, já que muitos municípios e Estados ainda não formularam o plano de carreira do magistério, ou não adequaram aos novos critérios de titulação e tempo de serviço, apenas colocaram abonos nos salários, que em Minas Gerais tem o apelido de “pó de giz”, para o docente que permanece na sala de aula e não em desvio de função.

É previsto também nesta Lei, um ajuste de contribuições na medida em que a qualidade do ensino seja apresentada. Entre os critérios estão: o número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; capacitação permanente dos profissionais da educação; jornada de trabalho com momentos de atividade docente diferenciadas; complexidade do atendimento, localização e atendimento da clientela (alunos). Destes critérios, o primeiro é o que de fato aparece nas estatísticas oficiais, seguido da capacitação dos profissionais da educação, ainda que não sejam todos os docentes envolvidos nestes programas. O mais usual é a indicação de um representante por unidade escolar, com a finalidade de fazer o repasse dos conteúdos aos demais profissionais da escola. Mas isto também é pouco viável de acontecer, já que no Estado de Minas e nos municípios pesquisados neste trabalho, a jornada de trabalho não contempla as atividades diferenciadas propostas na lei. O que mais frequentemente acontece é estender a jornada para dias não letivos, como sábados, em que estas informações dos cursos são repassadas aos docentes, o que cria uma situação de insatisfação pela pouca valorização e descumprimento das normas previstas para a carreira de magistério. O aviltamento profissional tem gerado um adoecimento dos professores, por não conseguirem vencer as contradições presentes nas políticas públicas e fazer o enfrentamento em ações coletivas (SOUZA, 2006).

Neste cenário de novas regras para a educação nacional, é publicada, em 1997, as diretrizes pela Secretaria de Educação Fundamental para este nível de ensino, denominadas de Parâmetros curriculares nacionais ou PCN's, como ficaram conhecidos no meio escolar. Os PCN's foram escritos em dez volumes, para a 1ª até a 4ª série (a atual nomenclatura é série introdutória ou 1ª série até 5ª série), abordando os conteúdos curriculares obrigatórios, além de um volume sobre introdução, temas transversais e ética, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Um outro conjunto de livros foi escrito para as outras séries do ensino fundamental.

O livro sobre Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997) inicia sua apresentação fazendo uma preleção de diferenças regionais, culturais e políticas do país e na diversidade das pessoas. O texto coloca o acesso à escola como um dos caminhos que permite aos alunos se apropriarem dos conhecimentos socialmente produzidos e necessários à cidadania, que é constituída de direitos e deveres políticos, sociais e civis. O texto mostra-se contrário a qualquer discriminação, baseada em diferenças. Estes indicativos são os presentes nas várias declarações dos organismos internacionais sobre os direitos fundamentais e, de modo particular, na EPT.

Estas diretrizes foram construídas sob o teor ideológico construtivista, tendo o aluno uma participação efetiva na busca da aprendizagem. Nesta abordagem, a monitoria entre crianças com parceiros mais experientes, incluindo também os professores, é um recurso que auxilia na compreensão das atividades. Os ritmos diferentes das pessoas na aprendizagem “não significam ‘lentidão’, mas podem ser causados por experiências diferenciadas” (BRASIL, 1997a, p.60).

Não há menção, nas diretrizes, sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Elas, apenas, citam medidas didáticas complementares que precisam de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, grupo de apoio, lições extras, solicitação de profissionais externos à escola para debate das questões emergentes. Este conjunto de ações mencionadas serve a vários propósitos, desde a aula de reforço, como é popularmente conhecida a tarefa individualizada fora da classe, até a própria exclusão do aluno, já que esta situação o faz perder o conteúdo na sala, quando ofertado no horário de aula. Como proposta de aprovação ou não do aluno, os critérios fornecidos pelas diretrizes são: avaliação, aspectos de

sociabilidade e ordem emocional para evitar fracassos futuros. Esta avaliação global do aluno não é usualmente aplicada na estrutura convencional das escolas públicas e, muito pouco, nas particulares. O que tem prevalecido é o domínio de conteúdos da série ou etapa em curso pelo aluno. Mesmo sendo adotada esta avaliação dentre outros aspectos, provavelmente demandaria um curso para os dirigentes e professores aprenderem este tipo de critério, para evitar situações de maior vulnerabilidade para o aluno.

Na apresentação dos PCN's não é mencionada a educação especial ou que aluno e em que circunstâncias esta modalidade poderá ser usada por ele. Esta ausência, em um documento de âmbito nacional, causa estranheza, até porque no volume intitulado Parâmetros curriculares nacionais – pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997b) há toda uma proposta de trabalhar com os alunos o conceito e formas de expressão da pluralidade cultural. “Pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional”(p.19). No texto, a pluralidade cultural significa o enriquecimento de cada um e de todos pela diversificação de formas de vida, convívio e opções pessoais, não havendo o domínio de uma visão cultural sobre outra, mas uma fusão para criar um outro entendimento dos fatos, mas estas convivências não acontecem sem resistência e reformulação dos valores. Neste ponto, o documento apresenta a possibilidade de a escola ajudar na mudança de concepções, porque convivem em seu espaço várias diferenças, ele ensina regras de convivência e sistematiza os conhecimentos do mundo e do Brasil, mas também pode reproduzir estas dificuldades. O texto mostra uma ação desejável, envolvendo práticas de respeito e de solidariedade para com portadores de “deficiência” mental e física e prossegue afirmando que a ignorância das causas, ou encaminhamento em termos educacionais, leva a discriminações, embora o discurso seja de boas intenções.

Olhando com uma visão crítica, o retrato do preconceito velado é mostrado no conjunto das diretrizes aqui expostas, ignorando uma população em número considerável das ações que a educação deve exercer. Em todo o conjunto dos textos sobre os PCN's a única menção a pessoas com necessidades educacionais especiais demonstra uma visão de tolerância, pautada na solidariedade para com as pessoas com “deficiência” mental e física. Mas o texto afirma que as considerações sobre o desconhecimento das condições das pessoas ou das medidas educacionais que não melhoram esta visão e precisam ser mais observadas

nas escolas. Para isto sugere uma dupla atribuição para o professor: observar-se e aos demais para desmistificar o preconceito e procurar ações de superação. No próprio texto há sugestões que auxiliam nesta busca de informação para vencer o preconceito, como intercâmbio da escola com movimentos sociais, universidades e, imprensa, para se atualizar sobre o tema que causa maior desconhecimento.

A educação dos alunos com necessidades especiais não foi explicitada nos PCN's de 1997, mas no ano de 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, junto com a Secretaria de Educação Especial, publica os Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares - Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). Em sua introdução são mostrados os propósitos da escola: "O acesso a escola implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos"(p.6) e prossegue retomando os preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mostrando que independentemente das diferenças que os alunos apresentem, a escola deve ofertar respostas às características e necessidades dos alunos. No plano teórico-metodológico, o texto mostra a necessidade de a escola inclusiva superar os obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino como recursos humanos, pedagógicos e físicos, além da capacitação dos professores para a transformação de sua prática.

O que é entendido por aluno com necessidades educacionais especiais apresenta variações no corpo textual. Inicialmente, ele é definido como com capacidade elevada ou dificuldade para aprender, relacionada às dificuldades de aprendizagem e não "deficiência", justificando que o foco recai para as respostas educacionais e não para as condições pessoais do aluno. Mais adiante, a menção a necessidades educacionais especiais é identificada como alunos que têm necessidades próprias e precisam de recursos pedagógicos e metodologias específicas, sendo que a prioridade é para os que apresentam "deficiências" física, mental, visual, auditiva, múltipla, condutas típicas e superdotação. O discurso, para evitar maiores discriminações com a terminologia "deficiente", segundo o texto, acaba sendo usado na especificação do aluno que poderá usar as adaptações curriculares. A adaptação curricular é definida como podendo incorporar diversificação de metodologia, avaliação que não comprometa o conteúdo, envolvendo também a prioridade de assuntos e sua extensão.

Pensar em estratégias e critérios de atuação para melhor atender ao educando são questões que merecem permear todo trabalho docente, independentemente de o aluno ter necessidades educacionais especiais ou não. Mas neste documento é mencionada a utilização de adaptações curriculares significativas, com “eliminação dos conteúdos básicos e colocação de alternativos” (BRASIL, 1998, p.38). Escolher certos conteúdos em detrimento de outros em um currículo não deixa de ser uma forma de exclusão do saber culturalmente acumulado, criando uma restrição do saber acumulado (GARCIA, 2006). Esta adaptação mais significativa se opõe a proposta que o texto coloca para a modificação das atitudes e expectativas quanto aos alunos e, mostra a exclusão do aluno quanto ao saber. A relação professor-aluno fica duplamente hierarquizada pelo papel que cada um tem no processo educativo e no que será ou não desenvolvido por ação do docente. Segundo Pedreira (2006) para toda relação de poder existe um campo de saber e este precisa de relações de poder para ter o seu valor.

A resolução destas concepções implica na atuação ou não da promoção da aprendizagem dos alunos e na implantação dos propósitos indicados no documento: diversificar e flexibilizar o ensino; identificar os alunos com necessidades educacionais especiais para priorizar os recursos; currículos abertos e propostas curriculares diversificadas (aqui é o ponto crucial da inclusão ou não do aluno); flexibilidade na organização e funcionamento da escola; reconhecer as várias capacidades presentes na escola; seqüenciar conteúdos e adequá-los (não suprimi-los) aos diferentes ritmos de aprendizagem; metodologias diversas e motivadoras; e avaliar processualmente os alunos. Os serviços de apoio com recursos, como profissionais especializados ou equipamentos, são mencionados como importantes no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas o documento enfatiza que o uso deles não dispensa o professor do ensino comum de atuar com o aluno na sala com os demais alunos.

É previsto nestas diretrizes um programa diferenciado para os alunos que não obtenham aproveitamento no sistema comum, voltado para a sua autonomia na vida prática. Esta indicação é a mesma prevista para as escolas ou classes especiais, onde o currículo a ser desenvolvido valoriza os autocuidados em detrimento aos conteúdos básicos que os demais alunos têm acesso (GARCIA, 2006). Talvez em função deste aspecto dúbio das adaptações curriculares o Ministério da Educação tenha alterado um pouco esta posição na publicação

intitulada: Documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005), que trata como sinônimos adaptações curriculares e adequações curriculares, enfocando alterações pensadas em situações particulares de um determinado grupo de alunos que não podem ser generalizadas e na qual todos se beneficiam destas adaptações. Embora ainda fique um pouco vaga que alterações podem ser, mas agora já está sendo considerado o conjunto de alunos de uma classe, e não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais presentes.

Com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, em 07 de abril de 1998, são instituídas as diretrizes nacionais para o ensino fundamental. O destaque cabe a uma base comum nacional dos conteúdos ensinados pelas escolas, à atuação conjunta da direção e docentes para o aperfeiçoamento das estratégias educacionais, à colocação, no projeto pedagógico escolar, o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais. Dada a complexidade do termo identidade, esta definição é tratada no texto como o reconhecimento da importância de cada segmento na composição da unidade escolar. A base comum dos conteúdos, em âmbito nacional, facilita a tramitação do aluno entre as regiões do Brasil e em escolas na própria cidade, independentemente de ser pública ou não. Ressalva-se, porém, que embora a matriz do ensino seja comum, a forma de atuação dos profissionais, o tipo de gestão exercida e os objetivos planejados em cada unidade escolar são diferentes e, é esta variação que sinaliza para os aspectos qualitativos das escolas, em particular para a atenção dispensada ao desenvolvimento do aluno.

As especificidades dos portadores de necessidades educacionais especiais foram contempladas no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Basicamente, ele ratifica os princípios de direitos proclamados na Declaração de Manágua (1993) e nas Normas para Equiparação de Oportunidades (ONU, 1993), cuja responsabilidade do Poder Público é assegurar que eles sejam cumpridos. Este Decreto também inclui definições do termo “deficiência”, considerando-o como perda ou anormalidade de caráter psicológico, fisiológico ou anatômico, que cause incapacidade na realização de atividade em relação a um padrão humano normal (Art. 3º, inciso I), especifica tipos de “deficiência” e diferencia

“deficiência” permanente, que não permite recuperação de incapacidade, em que o uso de recursos especiais auxilia a pessoa em suas funções exercidas.

Percebe-se a mesma linha proposta nos documentos oficiais de uma ação conjunta do Estado em níveis federal, estadual e municipal, com articulação entre os seus órgãos, propondo a integração das entidades privadas, ONG's com órgãos governamentais nas áreas da saúde, educação, trabalho, formação de recursos humanos e outras.

Na área da saúde, o Decreto nº 3.298, no Art. 16, item III, estabelece a criação de rede de serviços regionalizados, descentralizados em níveis de complexidade, para atendimento à saúde e reabilitação da pessoa portadora de “deficiência”, provendo elementos de mobilidade, e equipamentos necessários à sua terapia. O diagnóstico deve ser feito por equipe multidisciplinar, para concessão de benefícios. Ainda não são todos os municípios que têm condição de oferecer os variados recursos para a pessoa com necessidades especiais, mas tem sido ampliada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a oferta destes equipamentos e, da parte do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), há concessão de benefícios por incapacidade permanente adquirida ou congênita, como ressalta o documento. Este benefício é realizado quando a família não dispõe de recursos financeiros para cuidar da pessoa. A burocracia para tal concessão costuma ser muito prolongada e o valor monetário, de um salário mínimo, pouco cobre as despesas de manutenção da pessoa com necessidades especiais, quando esta tem problemas de saúde concomitantemente.

Mesmo havendo a LDBEN/96, que assegura o direito à educação no sistema regular de ensino, o Decreto reafirma este direito (Art. 24) e os demais constantes da LDBEN sobre a oferta do ensino especial em estabelecimentos públicos e privados - quando a escola comum não satisfizer as necessidades educativas do aluno, contando com equipe multiprofissional, e adotando orientações pedagógicas individualizadas. Ele também reforça a Portaria nº 1.793, de 27/12/94, sobre os currículos de cursos superiores incluírem itens ou disciplinas relacionadas a pessoa portadora de “deficiência”.

Para a execução desta política, o CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – vinculado ao Ministério da Justiça e com representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, tem a competência de acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa portadora de deficiência. Para elaborar planos, programas e projetos, criar, manter bases de

dados, reunir e difundir informação sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência, tomando as providências necessárias a sua implantação e desenvolvimento, inclusive recursos financeiros e de caráter legislativo, cabe à CORDE - Coordenadoria Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, vinculada ao Ministério da Justiça, por intermédio da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, executá-las. No *site* do Ministério da Justiça já há um relatório de gestão anual. Mesmo com dois órgãos relacionados para a execução das ações para as pessoas com necessidades especiais, muitas situações ainda não são cumpridas, como a acessibilidade arquitetônica de prédios públicos, entre eles as escolas. Da parte das secretarias estaduais de educação, a oferta de recursos para ampliação e reforma é prevista, e, é assim que as instalações têm sido lentamente modificadas para atender aos cadeirantes, tanto alunos, como professores e demais pessoas que adentrem a escola. Na esfera municipal, as reformas são poucas e difíceis de conclusão, pois ora falta dinheiro, ora mão-de-obra, alongando o prazo de execução. Este é um dos fatores negativos da descentralização apontado por Ferreira e Glat (2003).

No decorrer da análise dos documentos mencionados, observa-se que as políticas específicas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais têm acompanhado, no aspecto temporal, quase paralelamente, as políticas gerais.

Em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação, com a ampliação para nove anos a duração do ensino fundamental e reafirmando sua universalização. No item 8, sobre a educação especial, este Plano reafirma o disposto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, sobre a necessidade de preparação do corpo docente e do corpo técnico e administrativo das escolas, para atendimento dos portadores de necessidades especiais. O que ele acrescenta é a garantia de vagas para diversos graus e tipos de “deficiência”, assim como o Programa de renda mínima, que deve ser estendido aos portadores de necessidades educacionais especiais para terem acesso e frequência à escola. O Plano prevê uma reserva de 5 ou 6% do orçamento municipal com o restante ficando para recursos no ensino fundamental. A destinação de um percentual, ainda que insuficiente para a Educação Especial, auxilia a busca por recursos no seu oferecimento, principalmente porque as entidades particulares são as que mais atendem este alunado, e o texto deixa claro que pretende continuar com este “trabalho colaborativo”, que é de fato significativo, como afirma Ferreira (2004), em comparação ao sistema comum na rede pública e privada,

analisando os dados evolutivos de matrículas na educação especial do Censo Escolar, avaliado pela Secretaria de Educação Especial do MEC nos anos de 1998 a 2003. Quanto ao prazo na implementação da infra-estrutura, a previsão estimada é de que até 2011 os portadores de necessidades educacionais especiais estejam matriculados no ensino fundamental. Para a criação de centros especializados em cada Estado, para atender aos portadores de necessidades educacionais especiais mais severos, o prazo desta medida foi de quatro anos e depois se estenderá para outras regiões dos Estados. Em Minas Gerais, a capital possui estes serviços de atendimentos especializados na área educacional, embora não seja suficiente para a demanda, dada a precariedade da própria educação comum. A realização desta meta fica bem distante.

No item V desta Lei, sobre a formação dos professores e valorização do magistério, são indicados os mesmos dispositivos da Lei nº 9.424 de 24/12/1996, com a valorização relacionada a formação inicial e continuada, sendo esta última, na educação pública, ofertada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, com coordenação, financiamento e manutenção dos programas em parceria com as IES, incentivando o uso da educação a distância para formação em serviço, em cursos semi-presenciais modulares. Aos professores da rede privada, será de competência destas instituições esta capacitação. Esta decisão torna vulnerável a qualidade do ensino desejada e a adoção da política inclusiva, já que as escolas particulares diferem quanto ao investimento na busca de qualificação do seu corpo docente, contratando em geral, os professores que já detêm a titulação adequada. Além da qualificação docente, a Lei fixa de 20 a 25% da carga horária dos professores para preparar aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, o que em Minas Gerais, no sistema público, não tem sido realizado.

Após a promulgação da Lei nº 10.172, de 09/01/2001, no mês seguinte foi emitida pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica a Resolução nº 2, em 11 de fevereiro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Muitos dos dispositivos são retomados da LDBEN/96, da Convenção da Guatemala (1999) e referendados no Decreto nº 3.956 de 08/10/2001, incluindo também os PCN's com as adaptações curriculares (1998). A qualificação da educação especial é mais completa, afirmando ser uma proposta pedagógica, com recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar e, às vezes, substituir serviços

educacionais comuns, em todas as etapas da educação básica. Completando, esta premissa indica que os “sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar” (Parágrafo único, p.1) o setor da educação especial, com recursos humanos, materiais e financeiros, para viabilizar e dar sustentação à educação inclusiva. Este setor de educação especial, em Minas Gerais, por vezes está presente nas Superintendências de Ensino, mas corresponde a um profissional que atende todas as escolas sob sua jurisdição e nos sistemas municipais ele não existe formalmente. A previsão da implementação destas diretrizes obrigatórias foi indicada para 2002, mas muitos dos seus artigos ainda não se concretizaram.

Outros aspectos diferenciados sobre os alunos portadores de necessidades educacionais especiais são a recomendação da distribuição destes alunos pelas várias classes do ano escolar, o cumprimento da frequência obrigatória e temporalidade flexível do ano escolar. As duas primeiras indicações são mais usuais nas escolas, ao menos nas que foram informantes desta pesquisa. Para uma escola flexibilizar o ano escolar, uma estrutura diferente será necessária, como obter recursos adicionais para a contratação de docentes, portanto esta indicação no sistema público não é pensada. A estrutura de suporte aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais precisa ser presente nas escolas da rede regular. No Art. 15 é delegada aos estabelecimentos de ensino a organização dos currículos e sua operacionalização, constando dos seus projetos pedagógicos o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais. Também é da competência das escolas, esgotadas as possibilidades dos art. 24 e 26 LDBEN/96, certificar a conclusão de escolaridade, em relatório circunstanciado aos alunos que não evoluírem nos resultados de escolarização, com avaliação pedagógica, tempo de permanência na etapa do curso, processos de aprendizagem funcionais, nível de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. A autonomia dada aos estabelecimentos de ensino, sobre esta organização curricular e possibilidade de emitir uma certificação final de escolaridade, esbarra na condução que será ministrada no ensino para estes alunos. Já que poucos professores se sentem em condições de atuar com estes alunos, a capacitação para esta finalidade ainda é incipiente. E esta pode ser uma brecha para o retorno dos portadores de necessidades educacionais especiais às classes especiais ou escolas especiais, uma vez que a estrutura de profissionais capacitados ainda não é uma realidade em todas as escolas embora nas escolas comuns a matrícula destes alunos já se iniciou. Em termos legais, a oferta de uma certificação para estes alunos

representa uma conquista de igualdade de direitos, qualificando descritivamente melhor os seus avanços na aprendizagem. Tal proposta, em Minas Gerais, foi publicada como Orientação SD nº 01/2005, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 09 de abril de 2005, que define os critérios da certificação especial e estipula as etapas e ações do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)⁴ para o aluno portador de necessidades educacionais especiais na escola comum. Poucos alunos têm PDI, porque ele envolve aspectos de várias áreas do desenvolvimento humano. Quando o aluno inicia a escolarização formal, o Plano é feito, sendo reavaliado ao menos uma vez por ano.

O princípio de algumas medidas educacionais para os portadores de necessidades educacionais especiais é redundante e mesmo assim, elas geram lacunas em detalhamentos para a prática, como a temporalidade flexível do ano escolar, distribuição pelas classes destes alunos. Um exemplo desta situação é a constada no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, da Câmara de Educação Básica, em 03 de julho de 2001. Há uma retomada em diretrizes já fixadas pela LDBEN/96, os PCN's: adaptações curriculares (BRASIL, 1998), e na Lei nº 10.172 de 09/01/2001, sobre condições para o recebimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, parcerias entre os órgãos e a comunidade, adaptações curriculares, presença de conteúdos sobre deficiência na formação dos professores. Entre os aspectos próprios deste Parecer, há a garantia de número de vagas nas escolas, independentemente das necessidades educacionais especiais dos alunos; de gestores educacionais articulados com outras escolas no atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e a busca de parcerias e convênios com Secretarias da Educação, entre outros órgãos governamentais. Ele propõe uma avaliação ampla do aluno – feita por equipe de avaliação da própria escola, entre os que acompanham suas atividades; da escola e da prática docente e das relações que se estabelecem entre elas para verificar o que dificulta o processo educativo dos portadores de necessidades educacionais especiais. Esta proposta avaliativa condiz com os princípios de uma prática inclusiva, em que todos os segmentos agem com o objetivo de ensinar o aluno portador de necessidades especiais, distinguindo

⁴ No *PDI* são avaliadas quatro áreas de habilidade: acadêmica, envolvendo linguagem (leitura, escrita, produção) e matemática (cálculos, números significativos, raciocínio lógico); sociais (atitudes e comportamento, convivência); de vida diária (auto-cuidado e independência); educação para o trabalho (pontualidade, assiduidade, noção monetária). Para cada habilidade avaliada registra-se a capacidade e interesses e áreas de necessidades, bem como as metas anuais e a curto prazo para o desenvolvimento de cada habilidade, com o respectivo recurso didático e responsável pela atuação junto ao aluno.

uma abordagem inclusiva. A constituição de classes especiais é prevista como medida de transição.

Neste processo de uma inclusão gradativa nas escolas, foi desenvolvido um projeto pelo Ministério da Educação no Brasil, iniciado em 2004, para capacitar os profissionais de escolas no trabalho de inclusão. Após a formação, os profissionais da escola capacitada ofertam estes conhecimentos a outros profissionais alocados em outras instituições; uma ação multiplicadora. As escolas capacitadas receberam o nome de Escolas-Pólo. O repasse desta formação precisa de recursos financeiros para o deslocamento da equipe de formação e de equipamentos para as escolas que receberão os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, o que certamente dificulta a agilidade da ação.

Assim como a educação especial, a formação docente também tem merecido constantes referências legais. Na Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, são fixadas as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior. Entre as diretrizes, cabem destaques ao acolhimento à diversidade, trabalho em equipe e ensino, visando a aprendizagem do aluno, citados no Art 2º. Uma das recomendações causa inquietação, como “ensino visando a aprendizagem do aluno”, no Art. 2º, inciso I. Como ensinar sem preocupar-se com a aprendizagem do aluno? Em termos didáticos, esta recomendação é sem sentido, mas deixa um alerta para os formadores de professores, para que nas suas práticas ou discussões a preocupação com a aprendizagem do aluno seja o critério que norteia o fazer pedagógico. No Art. 6 é recomendado que, além dos conteúdos específicos para cada etapa da educação básica, também sejam inseridas questões da contemporaneidade, relacionadas à cultura geral e profissional, ao conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em todo o corpo da Resolução é apenas neste item que é feita uma alusão a esta categoria de alunos, ou porque a perspectiva da inclusão já está sinalizada nas demais leis educacionais, ou porque os formadores de docentes não têm experiência com este aluno e com as técnicas que podem ser ensinadas. Considerando os resultados encontrados por Chacon (2001), esta última situação parece ser a mais provável. Como ação imediata, uma proposta viável poderia ser a oferta de cursos de extensão por docentes capacitados e que atuam com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

As diretrizes nacionais, embora acatadas pelos Estados, com frequência geram documentos legais para a sua implantação e ajustes, de acordo com sua realidade. A Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003 (Anexo A), pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, fixa normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Um número considerável das proposições emitidas pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, na Resolução nº 2, em 11 de fevereiro de 2001, são retomadas, como igualdade de acesso, percurso e permanência na educação escolar, não discriminação do aluno portador de necessidades educacionais especiais e qualificação dos alunos alvo desta modalidade de educação segundo “deficiências” ou altas habilidades que necessitem de adaptações e apoios específicos. No Art. 8º são elencados os vários procedimentos para o atendimento do aluno na educação especial, com destaque para a avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica composta, no mínimo por professor, supervisor e, ou, orientador educacional e plano de desenvolvimento individual do aluno (PDI). O direcionamento da avaliação educacional por profissionais da educação inverte a concepção medicalizada da deficiência, pautada nos déficits e não em possibilidades de aprendizagem.

A Resolução indica que, o aluno, ao frequentar a educação especial, esta corresponderá, no máximo, a 50% do tempo escolar previsto para o ensino regular. Este preceito impede que o aluno fique apenas na educação especial com a chance de usá-la eventualmente. O documento esclarece ainda, que para a oferta dos serviços especializados pelas escolas é preciso solicitação, via processo, à Secretaria de Estado da Educação. São exigências para as instituições públicas e privadas, na formação de classes, que tanto o número de pessoal quanto o número de alunos por turma, sejam adequados à natureza do trabalho. Caso o aluno com necessidades educacionais especiais precise de uma certificação especial da educação básica, é solicitado um relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento educacional do aluno, constando de: avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional do aluno; tempo de permanência na etapa do curso; processos de aprendizagem funcionais, vida prática e da convivência social e nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo. O relatório mapeia a vida educacional do aluno com perspectivas de continuidade em outra modalidade de ensino ou de profissionalização.

No mesmo ano de 2003, é publicado o Parecer nº 424/03 (Anexo B), em 27 de maio de 2003, que propõe normas para a educação especial na educação básica, no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Da mesma forma que a Resolução nº 451, de 27/05/03, ele inicia com uma defesa das escolas inclusivas/integradoras (termo do documento), definindo-as como aquelas capazes de se organizarem para o cumprimento da função escolar com todos os alunos. O texto explicita que as escolas com esta dinâmica preparam seus professores para atuar com a diversidade; o número de alunos é reduzido por turma; trabalham com monitoria entre os alunos; promovem a acessibilidade física e sem barreiras de atitudes preconceituosas. O foco da opção educacional é o aluno, como consta na Resolução CNE/CBE nº 2, de 11/02/01. Ela também faz alusão ao PDI do aluno (observando que o tempo mínimo para um acompanhamento pela equipe é de seis meses), com avaliação por uma equipe pedagógica e a possibilidade de emissão do Certificado Especial de Conclusão do Ensino Fundamental, condicionado ao prolongamento máximo da temporalidade escolar em 50% do tempo previsto em Lei para o Ensino Fundamental. A nova indicação neste Parecer, além do tempo previsto para a certificação especial, considera necessário que a família tenha sempre conhecimento das propostas educacionais elaboradas para o aluno. O aluno que for atendido pela educação especial, também o deve ser na modalidade de educação básica, sendo matriculado de forma complementar nos serviços que irá freqüentar e usar estes serviços em horário diferenciado da escolarização. Ele esclarece, ainda, que o uso da sala de recursos no mesmo horário de aula (escola comum ou especial) é componente educacional e não complementar ou suplementar.

A matrícula do aluno na educação básica e também em serviços necessários ao seu desenvolvimento rompe com a falta de informação deste aluno nos sistemas educacionais, porque não era permitido o seu registro nos serviços especializados e em escola comum. Como as instituições especializadas recebem os recursos do governo, o aluno que freqüentava estes serviços rotineiramente estava matriculado na educação especial e, mesmo cursando a escola comum, o seu nome não aparecia, para não gerar duplicidade de matrícula. Esta nova situação parece mais indicada para revelar uma política inclusiva, cujo discurso enfatiza as parcerias com instituições especializadas.

Em Minas Gerais a Resolução nº 451, de 2003, e o Parecer nº 424/03, 2003, são as diretrizes mais atuais sobre a educação inclusiva e especial. Ainda que não apresente

muitas informações para a educação inclusiva, a Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004, institui o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência (PAED). Esta lei, no âmbito do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, estabelece o PAED – Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de “deficiência”. Ela estabelece que os recursos da União serão repassados para as entidades filantrópicas que prestem serviços gratuitos em educação especial e faculta aos municípios e Estados prestar apoio técnico às entidades filantrópicas, com cessão de profissionais da rede pública, recursos materiais e transporte escolar. Em nível regional, esta parceria com as entidades filantrópicas já existe há mais tempo, mesmo porque o Estado não investiu na manutenção e ampliação dos serviços educacionais especiais. O que a Lei faz é referendar o que na prática já existia nos Estados e municípios, mas sem um respaldo financeiro.

No mesmo ano da publicação da Lei nº 10.845/04 ocorre a edição do Decreto nº 5.296, em 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 08/11/2000 (prioridade de atendimento a pessoas portadoras de necessidades especiais) e a Lei nº 10.098, de 19/12/2000, (normas e critérios para acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais). A acessibilidade também é um dos aspectos mencionados nas Normas sobre equiparação de oportunidades (ONU, 1993), na Carta para o Terceiro Milênio (1999) e na Convenção da Guatemala (2001). O Decreto não se restringe as barreiras arquitetônicas, mas congrega produtos que servem de ajuda técnica, como instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados para melhor a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência. Ele prevê a promoção da inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação, bem como o estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa para incrementar formação de profissionais na área. A fiscalização desse programa está sob a responsabilidade da CORDE.

Os aspectos mais emergentes da educação inclusiva e educação especial – formação de professores, recursos e serviços de apoio especializado e aspectos curriculares, foram expostos nos documentos e leis comentados. Paralelamente, o MEC e outros órgãos governamentais editam publicações direcionadas á formação e informação de uma área ou

assunto de destaque no momento social. Durante o ano de 2004, algumas publicações sobre a inclusão foram editadas e, ou, colocadas nos *sites* de órgãos governamentais. A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão editou “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. Esta Cartilha foi escrita em linguagem coloquial, para informar a população que o processo da inclusão escolar é como um processo social e de direito à pessoa portadora de necessidades especiais. A proposta é uma inclusão ampla, garantindo aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola. Mesmo que eles não consigam aprender todos os conteúdos escolares, a realização de tarefas em seu ritmo próprio e a convivência com demais colegas é tida como importante para todos. Ressalta o texto que em um ensino em que estão inseridos alunos com as mais variadas características, intelectuais, físicas, sensoriais e altas habilidades, o docente precisa ter a certeza de que o aluno sempre sabe alguma coisa, pode aprender, mas no seu tempo e do seu jeito. O aluno aprende até o limite que consegue chegar. As expectativas do professor devem ser elevadas sobre o aluno, estas são as idéias propostas.

O texto afirma que “a maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva”(p.30), tendo, como justificativa para não atender alunos com deficiência no ensino regular, o despreparo dos professores para esse fim e a descrença nos benefícios desta situação para estes alunos, podendo ser marginalizados na escola. As sugestões apresentadas para a inclusão escolar e um ensino de qualidade abrangem: foco na aprendizagem; avaliação processual e qualitativa; flexibilidade de tempo e condições para a aprendizagem; atendimento especializado na própria escola; uso de tutores, colegas; gestão participativa e valorização do professor. Estes preceitos são os mesmos que os expostos nas diretrizes, como na LDBEN/96, Diretrizes para a Educação Básica. A divergência está no resultado desta situação escolar, quando a pessoa apresenta maior dificuldade de aprendizagem. Contentar-se com a convivência entre os alunos não é uma recomendação dos documentos internacionais e legais expostos. Como a Cartilha tem um cunho de informação, esta visão divergente da posição oficial dos órgãos educativos pode facilitar a difusão da idéia, mas não garante que tanto as pessoas com necessidades educacionais especiais e as que não têm sintam-se atendidas por uma escola nestes moldes. A Cartilha esclarece que as pessoas devem buscar informações e exercer a cidadania com a cobrança

dos instrumentos necessários fornecidos pelos dirigentes e responsáveis das redes pública e privada. Talvez esta síntese seja a condição para se alcançar a escola de qualidade.

Em Minas Gerais, no ano de 2004, foi implantado o Projeto Incluir pela Secretaria de Estado de Educação, com objetivo de preparar as escolas da rede pública estadual para receber alunos com deficiências. Entre as ações do Projeto estão a construção ou reforma de prédios para acessibilidade física e capacitação de profissionais. O objetivo inicial foi preparar uma escola por município para receber alunos com necessidades educacionais especiais, que se tornaram referência na formação de profissionais de outras escolas.

Quanto à capacitação dos profissionais das escolas públicas, o Projeto Incluir tem duas linhas de formação: Progestão – Projeto de capacitação a distância para gestores escolares e o PDP – Programa de Desenvolvimento Profissional. O primeiro destina-se a diretores, vice-diretores, professores e especialistas em educação, enquanto o segundo é voltado para o desenvolvimento e valorização profissional dos professores, com a formação de grupos de desenvolvimento profissional (GDP), que são orientados por profissionais mais experientes na formação de educadores. Em ambos, o eixo central está na promoção da reestruturação curricular dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, debates de temas gerais da educação, como a avaliação da aprendizagem e desempenho escolar. Os programas incentivam o uso do computador com acesso a internet instalado nas escolas, mas em algumas regiões há escolas localizadas fora do perímetro urbano, onde não há sequer luz elétrica! Segundo o *site* da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, o programa Progestão capacitou 15, 4 mil educadores e o PDP, 33,5 mil, entre 2004 e 2006. Esta iniciativa é uma busca de atender mais rapidamente as escolas e seus profissionais em processo de adesão à inclusão, embora a disponibilidade de equipamentos e horários para este fim sejam um entrave, ocorrendo mais o uso destas informações em residência dos professores que têm computador. Esta ação seria mais eficaz com um programa disseminado, via Superintendências de Ensino, porque atenderiam melhor a peculiaridade das escolas sob sua jurisdição. Para este fim, uma parceria com as Instituições de Ensino Superior que atuam na formação de docentes poderia confeccionar e organizar os módulos temáticos, além de servir como uma das instâncias em esquema de plantão de dúvidas.

Ainda no ano de 2004, a Secretaria de Educação Especial do MEC publicou a série: Educação Inclusiva, em quatro fascículos, mais direcionados aos profissionais da escola, em um trabalho de início da proposta inclusiva. O primeiro fascículo, “fundamentação filosófica” apresenta a questão da sociedade inclusiva e valoriza a diversidade, com encorajamento de atitudes de respeito mútuo e igualdade de direitos. A escola é mencionada como um importante espaço para o desenvolvimento de cidadania e direitos. Ao final, são mencionados, e brevemente comentados, alguns documentos internacionais, com a listagem dos marcos legais no Brasil sobre a inclusão.

O fascículo dois, “o município”, expõe as responsabilidades administrativas do gestor público na formulação do plano municipal de educação. Entre os dados para esta proposta, conhecer o número de alunos com necessidades educacionais especiais é um aspecto necessário. A gestão municipal é mostrada como responsável no uso de dados da saúde, das associações, das pastorais para a identificação dessas pessoas; pela adequação de uma equipe técnica para dar suporte a todas as escolas municipais; na oferta de formação continuada aos professores e plano de carreira de magistério e por demais adequações na estrutura escolar. Ele cita ainda a criação do cargo de “dirigente da educação especial”, com o papel interativo entre família, escola e redes de apoio. Esta valorização da atuação do gestor na busca de uma escola inclusiva mostra a complexidade e a interdependência de ações, cabendo ao gestor prover os recursos, dados e assegurar o cumprimento das normas, segundo o texto. A existência do cargo de dirigente da educação especial aos demais municípios e profissionais da educação é um esclarecimento estratégico para articular a ação nas várias escolas e com as superintendências de ensino, mas pouco usual ainda.

O tema do fascículo três é “a escola”. Ele inicia definindo escola inclusiva como aquela com qualidade de ensino para cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade. Para se chegar a esta escola muitas transformações são importantes, tais como: de idéias, atitudes e práticas de relações sociais, político-administrativo e didático-pedagógico. Entre os assuntos tratados está a atuação pedagógica que a escola deve ter nos procedimentos para identificação de necessidades educacionais no seu alunado e apoio especializado ao docente. O fascículo três esclarece que não deve ser iniciativa do professor identificar alunos com necessidades especiais ou procurar suporte necessário, mas sim uma ação conjunta da escola. Ao gestor o papel esperado é de

articulador de todos os segmentos da comunidade escolar para um trabalho cooperativo, estimulando autonomia e respeito nas relações interpessoais.

O último fascículo da série educação inclusiva, sobre “a família”, mostra a responsabilidade do município no suporte às famílias, com profissionais capacitados e disponibilizados a informar os recursos na comunidade para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais. Compete também ao gestor municipal orientar as instituições quanto às necessidades presentes e promover serviços, como palestras, esclarecimentos com profissionais especializados e criar um sistema de dados interinstitucionais para facilitar à população o acesso à informação.

Mesmo com informações sucintas, a série educação inclusiva do MEC é um recurso coadjuvante para os dirigentes e profissionais da escola na proposta de educação inclusiva. Considerando a brevidade textual, muitas questões ficam sem resposta, mas é um estímulo para o aprofundamento da temática pelos segmentos da comunidade escolar.

Ao verificar este conjunto de documentos, leis, pareceres, decretos, diretrizes e publicações de órgãos governamentais, não há como ocultar que o paradigma da inclusão traz consigo a complexidade da convivência humana expressa nas atitudes e habilidades sociais, que influenciam os vários setores sociais em suas crenças.

1.3 Manifestações atitudinais dos profissionais do ensino

Nesta seção, após a análise do discurso oficial, será tratado um outro fenômeno, as manifestações comportamentais e atitudinais dos atores envolvidos.

A adoção de um paradigma da inclusão traz consigo as relações de poder da sociedade. O que é posto em evidência ou negligenciado é determinado por idéias de um grupo social influente. O atual regime capitalista produz um discurso econômico que permeia as decisões legais e normativas. “O Estado regula o micro e o macrocosmo da malha social, moldando a sociedade de acordo com o pensamento neoliberal” (ALVES, 2006, p.51). Nesta lógica, a inclusão e exclusão têm “duplo caráter: são processos interdependentes, (...) atuam como dispositivo de regulação social ou na articulação dos direitos de igualdade e de diferença” (PEDREIRA, 2006, p.27). A lógica do momento é pensar em igualdade com incorporação das diferenças.

A educação inclusiva é uma oportunidade para atravessar fronteiras, convivendo com a pluralidade cultural e identitária. Ao afirmar aquilo que se é, a negação passa a ser o outro. O pensamento de compreensão da realidade compara situações de modo mais elementar em combinações binárias: normal/anormal, magro/gordo; branco/negro, etc. O que passa como sendo a norma padrão está revestida de um sentido político e ideológico (PEDREIRA, 2006).

Ao se associar com um grupo, também se congrega a visão que a sociedade tem de sua representatividade, o que Goffman (1988) chama de estigma de cortesia. Talvez este seja inconscientemente o receio de muitas pessoas com relação a convivência com pessoas com necessidades especiais.

Mudar concepções significa alterar o valor de crenças da pessoa, as quais são fruto de experiência direta ou de autoridade significativa (BEM, 1973). As crenças referem-se a percepção entre dois elementos ou entre um elemento e uma característica sua. Acreditar em um conjunto de generalizações como verdades absolutas dá origem aos estereótipos sociais.

Para se realizar uma proposta inclusiva, um dos fatores necessários é a mudança da visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais, para uma visão pautada nas possibilidades.

Mesmo com a questão da inclusão em vários setores da comunidade, a mudança de visão não se faz de forma automática. Certo é que os formadores de opinião, como os professores, podem auxiliar na construção de uma visão mais positiva das pessoas com necessidades especiais.

Estudos sobre as atitudes sociais sobre a inclusão como o de Pinheiro (2003) ao pesquisar professores do ciclo I e II do ensino fundamental, verificou que ideologicamente eles eram favoráveis à inclusão, mas em termos operacionais a posição não correspondia. Bender, Scott e Vail (1995), em pesquisa realizada com professores, concluíram que as atitudes negativas à inclusão repercutem em estratégias menos inclusivas.

Procurando identificar melhor que aspectos das atitudes dos professores podem influir mais com a inclusão de alunos, alguns estudos identificaram como fatores mais positivos os professores do sexo feminino (PEARMAN et al, 1992), mais jovens

(BALBONI; PEDRABISSI, 2000), com pouca experiência docente em ensino comum (BENNETT; DELUCA; BURNS, 1997; HASTINGS, OAKFORD, 2003), com nível mais baixo de escolaridade (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996) e com experiência no ensino de alunos deficientes (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000).

Outras investigações na área de habilidades sociais – classes de comportamentos existentes no repertório do indivíduo que compõe um desempenho social competente - mostraram que as pessoas socialmente competentes apresentaram relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras. Por outro lado, os déficits e comprometimentos de habilidades sociais estão geralmente associados a dificuldades e conflitos interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Na pesquisa realizada por Vila (2005), com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem foi realizado um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para aumentar a competência social de professores, contribuindo para o arranjo de contextos interativos em sala de aula e para a aprendizagem do aluno. Foram consideradas as seguintes ações: a) aquisição de classes de habilidades sociais e, b) generalização das habilidades sociais aprendidas nas sessões para o contexto de sala de aula. Os dados do IHS - Inventário de Habilidades Sociais mostraram que, após a intervenção, houve aumento nas médias dos escores do grupo de professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas, embora não tenha ocorrido aumento em todas as habilidades sociais avaliadas, mas naquelas que aumentaram, evidenciou-se generalização. Outras pesquisas mostram que as áreas com baixo escore no teste IHS podem ser melhoradas com intervenção por treino, em pessoas universitárias (PACHECO; RANGE, 2006; GERK; CUNHA; 2006).

O uso de instrumentos de medida mais sistematizados auxilia na compreensão do fenômeno usado. Esta é uma das investidas também na área educacional, mais especificamente de um instrumento que avalie a questão da inclusão. O grupo de pesquisa “Diferença, desvio, estigma” da Unesp, Marília/SP, sob a liderança do prof. Dr. Sadao Omote, desenvolveu a ELASI – Escala Likert de Atitudes Sociais em relação a inclusão. Esta escala foi construída obedecendo a todos os requisitos necessários para a sua padronização e confiabilidade (OMOTE; CARVALHO et al, 2003; OMOTE; OLIVEIRA et al, 2003; OMOTE; DELGADO et al, 2003). Avaliar os aspectos ideológicos e

operacionais das atitudes sociais contribui para a melhor atuação nos aspectos identificados como deficitários procurando formas de reversão.

Considerando a importância dos professores para o ensino inclusivo, os objetivos deste estudo foram: avaliar e analisar as atitudes sociais dos professores de escolas comuns, juntamente com suas habilidades sociais, frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; no âmbito dos estabelecimentos de ensino onde os professores atuavam, foi buscado identificar se as diretrizes sobre a inclusão, presentes nos documentos oficiais estavam em funcionamento.

2. MATERIAL E MÉTODO

Para a concretização desta pesquisa foi realizado contato com os diretores de escolas de Ensino Fundamental (todas as séries) e de Ensino Fundamental e Médio de dois municípios da Zona da Mata Mineira, totalizando oito escolas de três esferas: estadual (4), municipal (2) e particular (2). O critério de escolha foi escolas com projeto de inclusão, como determina a Superintendência de Ensino, e escolas sem projeto, podendo ter ou não alunos com necessidades educacionais especiais. Todas as escolas contatadas possuíam alunos com necessidades educacionais especiais já avaliados ou em fase de avaliação.

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 55 professoras que atuavam no ensino fundamental, das séries introdutórias até a 5ª série (correspondente à 4ª série na nomenclatura anterior), de oito escolas, com representantes de todas as séries iniciais. A idade das participantes variou de 21 a 54 anos, com média de 41 anos e desvio-padrão de 7,9. O tempo de magistério obteve uma variação de 2 meses a 30 anos, com média de 16 anos e desvio-padrão de 8,1. Quanto ao tempo de experiência no cargo atual, a variação foi de 3 meses a 29 anos, com média de 8,5 anos e desvio-padrão de 9,0. Do total de participantes 34 tinham experiência em educação especial com tempo variando de 2 meses a 20 anos, obtendo-se uma média de 3,8 anos e desvio-padrão de 4,7. Apenas três professoras tinham formação em Magistério no ensino médio, as demais possuíam titulação em nível superior.

Entre as participantes, 25 que manifestaram interesse em cursos na área da educação especial ou inclusiva estavam, distribuídas em todas as escolas. Cursos mais específicos, concluídos na área da educação inclusiva ou especial, foram mencionados apenas por cinco participantes, nas áreas de deficiência mental (2), braile, educação inclusiva e transtorno de atenção e hiperatividade; cada uma delas atuando em escolas distintas. Quanto aos cursos em realização nesta área, apenas três participantes mencionaram, a saber: Libras (2) e um em deficiência física e múltipla, também atuantes

em escolas distintas. Elas responderam a ELASI, Forma A (Anexo C), e ao Inventário de Habilidade Sociais (IHS).

Os dirigentes ou coordenadores pedagógicos, no total de oito, das escolas onde os professores atuavam, responderam a um questionário estruturado – Perfil Escolar para a Inclusão (Apêndice A), sobre as condições de trabalho na escola, focando a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Todos os dirigentes tinham curso superior: seis em Pedagogia, um em História e outro em Biologia. Três dos formados em Pedagogia não possuíam curso de especialização e os demais já haviam concluído. O tempo de ensino dos dirigentes variou de 15 a 35 anos, com média de 25,7 anos e desvio-padrão de 6,8. Quanto ao tempo de atuação na instituição, a variação ficou entre 3 e 20 anos, com média de 8,4 anos e desvio-padrão de 6,3. No quesito tempo no cargo atual encontrou-se a variação de 8 meses a 10 anos, com média de 4,1 anos e desvio-padrão de 3,1.

2.2. Material

Foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI (OMOTE; CARVALHO et. Al, 2003; OMOTE, OLIVEIRA et al, 2003; OMOTE; DELGADO et al, 2003), para a mensurar a propensão das professoras ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A ELASI é composta por duas formas equivalentes, A e B, e, por sugestão do orientador da pesquisa, adotou-se a Forma A.

As formas A e B da ELASI contêm 35 itens e cada item é seguido de cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância, em relação ao enunciado. Essas alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos, discordo inteiramente.

Em cada uma das formas da escala, cinco itens compõem a escala de mentira, na qual o conteúdo de respostas do participante é previsível e possibilita averiguar se ele esteve atento para responder.

Excluindo-se a escala de mentira, cada forma da escala possui 30 itens que correspondem à escala de atitudes sociais em relação à inclusão. Uma parte dos itens é favorável à inclusão e a outra é desfavorável.

Os itens são formados com enunciados de dimensão ideológica e operacional. Os enunciados referentes à dimensão ideológica contemplam princípios que fundamentam a proposta da inclusão, enquanto os enunciados referentes à dimensão operacional abordam as ações para se colocar em prática os princípios da inclusão.

Na Forma A, a dimensão ideológica é composta por 21 enunciados, dos quais 11 são favoráveis e 10 são desfavoráveis à inclusão. Com respeito à dimensão operacional, são 9 enunciados, sendo 4 favoráveis e 5 desfavoráveis.

O escore total de atitudes sociais em relação à inclusão é dado pela soma dos pontos obtidos em todos os enunciados, excluídos os itens da escala de mentira. Portanto, o escore total pode variar de 30 a 150. A distribuição dos escores da Escala de Atitudes Sociais em relação à Inclusão possui no item Ideológico o valor mínimo de 21 e máximo de 10,5; no item Operacional o valor mínimo corresponde a 9 e o máximo 45; os escores totais variam de 30 a 150.

Um outro instrumento utilizado neste trabalho foi o Inventário de Habilidades Sociais - IHS (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001), que usualmente é auto-aplicado, no qual o respondente anota suas respostas em uma folha a parte do caderno de enunciados.

Na primeira folha do caderno de enunciados estão as instruções e, em sua parte interna, 38 itens, cada um deles descrevendo uma situação de interação social e uma possível reação a ela. Nas instruções, solicita-se que o respondente faça uma estimativa da frequência com que reage à forma descrita nos itens, considerando o total de vezes em que ele se encontrou naquela situação. Segue-se uma escala do tipo Likert com 5 pontos que variam de nunca ou raramente a sempre ou quase sempre, em que o respondente compara a sua reação estipulando, em cada dez situações desse tipo, qual a frequência de vezes que já agiu da forma colocada. Pede-se para que não deixem item sem resposta, mesmo para as questões que nunca foram vivenciadas, fazendo uma simulação de sua reação a tal situação. Do total de itens, 15 foram redigidos de forma negativa e as frequências maiores como indicadores de déficits e as menores, como indicadores de habilidades sociais. Para os

demais enunciados, o critério de pontuação é inverso. As respostas estão agrupadas em cinco categorias denominadas fatores. O Fator 1 refere-se ao enfrentamento e à auto-afirmação com risco; o Fator 2 agrupa situações de auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; o Fator 3 aborda conversação e desenvoltura social; o Fator 4 versa sobre auto-exposição a desconhecidos e às situações novas; e o Fator 5 corresponde ao autocontrole da agressividade. Os itens 33, 02, 25, 27, 32, 34 e 04 não correspondem a um fator específico. A contagem de pontos pode ser transformada em valores fatoriais ou considerada uma apuração simplificada que transforma em percentis o total de pontos em cada fator e o fator geral. Para isto há tabelas que acompanham o manual do teste. Nesta pesquisa utilizou-se a apuração simplificada. Os resultados dos escores do IHS foram usados com medida de variação, sendo que no Fator 1 os escores podem variar de 0,60 a 4,00; no Fator 2, de 1,14 a 4,00; no Fator 3 de 1,09 a 3,57; no Fator 4 de 0,50 a 4,00; no Fator 5 de 0,33 a 4,00 e no Total de 54,35 a 137,00.

Outro instrumento utilizado foi a construção de um questionário para mensurar o Perfil Escolar para Inclusão, considerando-se os documentos analisados na primeira parte do trabalho. Na leitura destes documentos, foram classificadas as ações propostas para o ensino inclusivo, o que resultou em 13 categorias. Uma folha de instruções com estas 13 categorias foi entregue a juízes para identificação nos documentos analisados (Apêndice B). Após esta categorização, foram redigidos enunciados, divididos em 15 sub-áreas, para abarcar a dinâmica de funcionamento da escola. Os enunciados do questionário tinham a possibilidade de quatro tipos de respostas: “sim”, “não”, “em parte” e “não se aplica”, totalizando 105 questões. As respostas receberam valores de zero a três, em que três representava uma maior disposição à inclusão e um, o menor índice para a inclusão.

2.3. Procedimentos

2.3.1 Construção do instrumento Perfil Escolar para Inclusão

Com base nas Declarações internacionais, nos documentos nacionais e de Minas Gerais, e nas publicações pelo Ministério da Educação (MEC), emitidas da década de 90 até 2004, sobre a educação de pessoas portadoras de necessidades educacionais

especiais, construiu-se um questionário para mensurar o Perfil Escolar para Inclusão. A leitura deste material resultou na classificação de 13 categorias de ações propostas para o ensino inclusivo: assessoria interprofessores e, ou, instituições; cursos de capacitação, flexibilidade de currículo/avaliação; plano individualizado de aprendizagem/aprendizagem processual; participação em ações escolares com pais/profissionais; reconhecimento da diversidade dos alunos; trabalho em equipe; adaptação da estrutura do ambiente; avaliação em equipe multiprofissional; eliminação da discriminação; parcerias intra-institucional e interprofissionais; incentivo à capacitação continuada; turmas reduzidas e, ou, adaptações metodológicas.

Para uma melhor confiabilidade destas categorias, os documentos foram entregues a juízes, membros do grupo de pesquisa “Diferença, desvio, estigma”, da UNESP de Marília, São Paulo. O grupo era composto por técnicos e docentes do ensino superior, com formação na área educacional e da saúde, e orientandos de doutorado e alunos de graduação da Pedagogia envolvidos em projetos de pesquisa, sob a coordenação do líder do grupo, prof. Dr. Sadao Omote, todos com atuação na área com pessoas portadoras de necessidades especiais.

Os documentos foram distribuídos de forma aleatória entre os participantes, junto com uma folha de instruções (Apêndice B), para que eles identificassem, no material, se alguma das categorias listadas se fazia presente, bastando constar uma única vez para ser considerada. Àqueles que não conseguiram entregar as categorias na data marcada foi dado um envelope selado e com o destinatário já subscrito, para o envio das análises à pesquisadora. Dada a natureza do material, ser mais técnico, as divergências não foram significativas, por isso todas as respostas dos juízes foram aproveitadas.

Após esta categorização, foram redigidos enunciados, divididos em 15 subáreas, para abranger a dinâmica de funcionamento da escola visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os enunciados resultaram em um questionário com a possibilidade de quatro tipos de respostas: “sim”, “não”, “em parte” e “não se aplica”, totalizando 105 questões. As respostas receberam valores de zero a três, em que 3 representava uma maior disposição à inclusão e um, uma menor aceitação. Na maior parte das questões, as respostas “sim” receberam o valor três; “não”, o valor um;

“em parte” o valor dois. Em todas as questões o item “não se aplica” foi pontuado com zero. As questões que tiveram valores diferenciados estão listadas na Tabela 1.

Tabela 1. Questões do Perfil Escolar para Inclusão com pontuação diferenciada

Questões	Sim	Não	Em parte
4,43,59,60,64, 68,78,79,89,90	1	3	2
51	3	2	1
61	2	1	3

A soma das respostas foi agrupada nas categorias: ingresso do aluno (questões 1 e 2), diagnóstico (questões 3 a 9), orientação do aluno na unidade escolar (questões 10 e 11), uso/orientação de serviços institucionais (questões 12 a 17), avaliação/acompanhamento de portadores de necessidades especiais no ensino comum (questões 18 a 25) , tipos de acompanhamento na unidade escolar com portadores de necessidades especiais (questões 26 a 32), procedimentos e recursos didáticos (questões 37 a 43), avaliação acadêmica (questões 35, 36, 44 a 47), ações de apoio/atividade extracurricular (questões 48 a 51, 84), orientação docente (questões 54 a 58), ações metodológicas do docente (questões de 59 a 70, 92 a 95), formação continuada da equipe escolar (questões 71 a 76, 96,97), gestão: organização e informação (questões 33,34, 52, 53, 77 a 81, 99, 100); gestão: interação com a comunidade escolar (questões 82 a 91); gestão: recursos e acessibilidade (questões 98, 101 a 105). A pontuação em cada um destes itens gerou uma pontuação em cada categoria e uma geral para cada escola.

Os termos com variações de interpretação ou siglas foram agrupados em um glossário (Apêndice A) que foi disponibilizado ao respondente durante a coleta das respostas feita pela pesquisadora. Este questionário foi respondido pelo diretor ou pelo supervisor pedagógico das escolas, na presença da pesquisadora, para elucidar qualquer dúvida conceitual.

2.3.2 Coleta de dados

Foi realizado, previamente um contato telefônico com os diretores para informar sobre a pesquisa e indagar sobre a disponibilidade de alguém da direção ou da supervisão responder sobre a gestão escolar. Com a aceitação dos gestores, a pesquisadora pediu para informar aos professores sobre a pesquisa e perguntar quais deles poderiam responder aos questionários. Com todos os informantes foram agendados dia e hora para obtenção das respostas. Em algumas escolas, a pesquisa realizada com os professores pôde ser feita de forma coletiva. Primeiramente, foi entregue a ELASI e, após o término era pedido que respondessem o IHS. Na entrega do IHS a pesquisadora indagou e registrou de cada participante as informações sobre: idade, tempo de magistério e no cargo atual, experiência em educação especial, formação, cursos na área de educação especial ou inclusiva. Já os dirigentes responderam apenas o Perfil Escolar para Inclusão. Em todas as situações, a pesquisadora permaneceu junto aos respondentes.

Antes do preenchimento dos questionários, a pesquisadora tornou a informar sobre o objetivo dos dados e sobre o total sigilo das informações. Em seguida pediu aos informantes que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava a natureza da pesquisa e resguardava o respondente de qualquer implicação legal, profissional ou pessoal. Foi redigido um Termo para as professoras (Apêndice C) e outro para os dirigentes (Apêndice D). Após o consentimento assinado pelo respondente e a pesquisadora, esta lia as instruções de cada instrumento, esclarecendo possíveis dúvidas e não determinando tempo para o término das respostas. Mesmo sendo solicitada a opinar sobre determinados itens dos instrumentos, a pesquisadora não emitiu parecer e encorajou o respondente a dar sua opinião, lembrando-lhe que em todos os itens dos instrumentos não havia respostas certas ou erradas.

2.4 Forma de análise

Na ELASI, o escore final de cada professor foi anotado em uma planilha, no programa Microsoft Excel, agrupando os escores em operacionais, ideológicos e total de todos os professores.

Os resultados do IHS também foram totalizados em cada fator por respondente e depois agrupados na mesma planilha que continham os dados da ELASI.

As respostas sobre o Perfil Escolar para Inclusão foram agrupadas nas categorias especificadas também no programa Microsoft Excel, mas em outra planilha, sendo totalizados os pontos de cada escola com a média das respostas nas categorias respondidas.

Testes de Mann-Whitney (SIEGEL, 1981) foram aplicados em algumas comparações, com o objetivo de analisar se havia diferenças nos escores de cada um dos instrumentos, ELASI e IHS, ao agrupar os professores segundo as variáveis: especialização, experiência com alunos PNEEs incluídos, experiência em Educação Especial, presença de projeto inclusivo na escola, modalidade de ensino (privado e público) e nível de ensino (Ensino Fundamental e Médio). Esse teste também comparou os valores medianos referentes ao perfil escolar de escolas com e sem projeto inclusivo. Nas aplicações, quando o valor de “p” bicaudal apresentou significância, também foi calculado o valor de “p” unicaudal.

Para verificar relações de dependência, correlação entre habilidades sociais e atitudes em relação à inclusão, aplicou-se a Correlação de Spearman (SIEGEL, 1981) entre: escores totais da ELASI e escores totais do IHS; escores totais da ELASI e escores dos fatores do IHS; escores dos itens da ELASI (ideológicos e operacionais) e totais do IHS; e escores dos itens da ELASI e escores dos fatores do IHS. Essa análise permitiu verificar até que ponto as variáveis habilidades sociais e atitudes em relação à inclusão, apresentaram co-variação.

Ainda, testes de Friedman (SIEGEL, 1981) foram aplicados para verificar se havia diferenças entre o Perfil Escolar das escolas que compunham cada grupo: escolas com projeto, escolas sem projeto, escolas com Ensino Fundamental somente e escolas com Ensino Fundamental e Médio. Quando houve se mostrou diferença significativa, a análise foi complementada pelo teste de Dunn (SIEGEL, 1981), que identificou entre quais escolas encontravam-se diferenças.

Em todas as análises estatísticas, adotou-se o nível de confiança de 95%, com o nível de significância $\alpha = 0,05$.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos na ELASI e no IHS respondidos pelos professores e o Perfil Escolar respondido pelos diretores e,ou, coordenadores das escolas.

3.1 Resultados da Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão -ELASI

Os resultados da aplicação da ELASI ao grupo de professores são apresentados na Tabela 1. Esses dados foram obtidos excluindo-se os itens da escala de mentira.

Tabela 2. Resultados dos escores da Escala de Atitudes Sociais em relação à Inclusão

Itens	Mínimo	Máximo	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
Ideológico	77	105	97	93 - 101
Operacional	22	45	33	30 - 37,50
Escores Totais	101	147	131	122 - 136

Na Tabela 2 são mostrados os escores totais, com uma variação compreendida entre valores de 101 a 147, com a mediana de 131, um valor bastante aproximado do número máximo de pontos, sugerindo atitudes favoráveis à inclusão e assemelhando-se aos resultados de Baleotti (2006). A variação obtida da mediana e dos escores mínimo e máximo nos itens ideológicos, respectivamente 97, 77 e 105, comparada com as mesmas medidas nos itens operacionais, a saber 33, 22 e 44, também segue a mesma tendência encontrada nos escores totais, com a mediana se aproximando do escore máximo, revelando que tanto nos itens operacionais quanto nos ideológicos o grupo de professores esteve acima da pontuação mediana e próxima dos valores máximos admitidos pelo instrumento. Cabe lembrar que o número total de itens ideológicos é superior ao número de itens operacionais.

Os resultados da ELASI indicam o relato de atitudes favoráveis ao ensino inclusivo. Entre os motivos para esta constatação podem ser elencados tanto a política educacional atual, voltada à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum, como uma formação em nível superior dos professores, pressupondo uma maior reflexão sobre a situação destes alunos, já que apenas três participantes tinham como titulação máxima o Magistério, concluído no ensino médio. Há que se considerar, também, que no grupo de participantes mais da metade (34) possui alguma experiência com educação especial. Pesquisas mostram que a experiência docente é um fator influente na receptividade de alunos portadores de necessidades especiais (BALEOTTI, 2006; PINHEIRO, 2003).

Para realizar comparações nas pontuações da ELASI com algumas condições nas quais se enquadram os professores, os dados da Tabela 2 foram reorganizados, gerando-se a Tabela 3.

Tabela 3. Resultados dos escores da ELASI, segundo agrupamentos dos professores

Grupos		Mínimo	Máximo	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
Com especialização	n=23	107	147	135	129 - 139
Sem especialização	n=32	101	145	129,5	121,25 - 133,5
Com Alunos PNEEs	n=26	107	147	134	129,25 - 138,75
Sem alunos PNEEs	n=29	101	146	128	119 - 135
Com Exp. Educ. Especial	n=34	101	146	132	122,75 - 137,5
Sem Exp. Educ. Especial	n=21	109	147	128	122 - 134
Escola com projeto	n=22	109	146	131	125 - 135,75
Escola sem projeto	n=33	101	147	131	122 - 136
Escola privada	n=11	122	142	135	131,5 - 137
Escola pública com projeto	n=22	109	146	131	125 - 135,75
Escola pública sem projeto	n=22	101	147	126,5	119,5 - 134,25
Ensino Fundamental	n=25	109	147	131	125 - 140
Ensino Fundam. e Médio	n=30	101	146	131	122 - 136

Na Tabela 3, a variação dos escores (mínimo e máximo) e da mediana sugere uma ligeira superioridade do grupo de professores com especialização em relação ao que não tem especialização. De fato, comparando os escores totais da ELASI, segundo esses agrupamentos, o resultado do Teste de Mann-Whitney indica diferença significativa ($p=0,0109$). Há significativamente mais participantes que obtiveram escores mais altos

quando apresentam especialização do que quando não apresentam. Dar continuidade na formação é um fator que pode influenciar na atuação docente em várias áreas do campo conceitual e auxiliar na revisão de pressupostos e da prática pedagógica ao longo do exercício profissional (BAUMEL, 2003; SILVA, 2003).

Dentre o total de 23 professores com especialização, sete cursaram Psicopedagogia. Foram mencionadas também as áreas de Educação Especial/Inclusiva, Didática e Educação, com três participantes em cada uma, seguida de duas indicações em Educação Infantil. Nas áreas: Português, Arte e Educação Infantil, Docência, Inspeção Escolar, Supervisão, houve uma indicação em cada. Esse dado revela que a continuidade dos estudos sobre temáticas educacionais pode auxiliar no alcance de uma maior aceitação ideológica quanto à inclusão.

Ao se analisar os itens ideológicos da ELASI a condição especialização, houve resultado semelhante ao observado na Tabela 5 somente quando se compara os itens ideológicos: o resultado Mann-Whitney ($p=0,0097$) mostra que os professores com especialização são mais favoráveis à inclusão do que o outro grupo. Já nos itens operacionais, não há diferença ($p=0,1566$) quando a variável especialização é considerada. A formação continuada, por iniciativa própria ou a promovida pelas instâncias de organização do ensino, como Superintendências, Estado e municípios, é uma importante via de atualização nas práticas educativas, ao mesmo tempo que também atua na reformulação dos valores dos participantes dos cursos. (BEM, 1973; BAUMEL, 2003; MINAS GERAIS, 2004; OMOTE, 2003; SADALLA, WISNIVESKY et al. 2005).

Ao investigar as atitudes em relação à inclusão, de professores que apresentam experiência prévia com alunos portadores de necessidades educacionais especiais e daqueles que não tiveram essa experiência, as medidas de posição calculadas revelam que a variação nos escores do grupo de professores com experiência é de 107 a 147, e no grupo de professores sem experiência é de 101 a 146. Respectivamente, as medianas são 134 e 128 (Tabela 3). Estes resultados tendem a considerar uma certa concordância com a educação inclusiva no grupo com experiência prévia de alunos portadores de necessidades educacionais especiais de participantes em relação aos que não a experimentaram (BALEOTTI, 2006; DELGADO, 2003; OMOTE; DELGADO et al, 2003).

Na comparação dos escores totais da ELASI, segundo esses agrupamentos, no resultado do Teste de Mann-Whitney não foi encontrada diferença significativa ($p=0,0590$). Ao se analisar os itens ideológicos, na condição experiência com alunos com necessidades educacionais especiais (PNEEs), resultado semelhante é observado somente ao se comparar os itens ideológicos no resultado do Teste de Mann-Whitney ($p=0,1148$) também indicando não haver diferença significativa entre os grupos com experiência e sem experiência com os alunos PNEEs. Esta situação supõe que, provavelmente, a extrema facilidade em concordar com os princípios da inclusão leva a medidas elevadas em ambos os grupos e não chega a diferenciar um do outro. Já nos itens operacionais, há diferença significativa ($p=0,0190$) quando a variável experiência prévia é considerada, apontando que a experiência se constitui um elemento fundamental para diferenciar o grupo dos professores que tiveram experiência com alunos PNEEs dos que não tiveram, indicando que grupo com esta experiência é mais favorável a uma prática inclusiva do que os sem esta vivência. Uma educação inclusiva requer, de fato, modificação no modo de agir procurando realizar ações que promovam uma qualidade do ensino (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BRASIL, 1997; OMOTE, 2004; REUSEN; SHOHO; BAKER, 2000).

Uma outra variável investigada foi a experiência em educação especial em relação aos participantes inexperientes. Os escores obtidos no primeiro agrupamento variaram de 101 a 146 com mediana de 132, enquanto no segundo foi de 109 a 147, com mediana de 128 (Tabela 5). Ainda que as medidas sejam próximas, nota-se uma pequena diferença a favor do grupo com experiência em educação especial, mas no resultado do Teste de Mann-Whitney, os escores totais não revelaram significância ($p=0,3234$). Prosseguindo na comparação dos itens ideológicos e operacionais, também não se constatou resultados significantes ($p=0,3065$, $p=0,3910$ respectivamente), o que diverge de estudos como os de Omote; Oliveira et al. (2003) e Praisner (2003). Uma possível justificativa para este resultado talvez resida na quantidade muito variável de tempo de experiência em educação especial, com variação de 2 meses a 20 anos entre os participantes (34), embora o grupo apresentasse experiência no magistério em média, superior a 16 anos. Deste tempo total, a experiência em educação especial obteve uma variação de poucos anos, ficando em torno de 3,8 anos, concentrando 28 participantes com tempo de experiência na variação de meses a 5 anos.

Ao se observar o agrupamento escolas com projeto, em relação as escolas sem projeto, os escores totais obtidos na ELASI indicaram uma variação de 109 a 146, com mediana de 131, e resultados de 101 a 147, com mediana de 131, respectivamente. Dada a proximidade dos dados nos dois grupos e a mesma mediana, não se verifica inicialmente uma diferença entre eles. Esta mesma constatação é observada quando se compara os resultados totais com o Teste de Mann-Whitney ($p=0,6488$) e ela se mantém para os itens operacionais e ideológicos, em que não se obteve significância entre eles ($p=0,6182$, $p=0,07110$ respectivamente). Cabe lembrar que as escolas com projeto no total da amostra foram três e as outras cinco não possuíam projeto formal, quando da coleta dos dados, ainda que em todas havia alunos PNEEs.

Na análise do agrupamento escolas privadas em relação as escolas públicas com projeto, os escores variaram de 122 a 142 e de 109 a 146, respectivamente. A mediana encontrada foi de 135 para o primeiro grupo e de 131 para o segundo (Tabela 3). Tal distribuição de escores sugere uma ligeira tendência pró-inclusão do grupo de escolas privadas. Na verificação dos resultados totais da ELASI, não foi encontrada significância no Teste de Mann-Whitney ($p=0,2812$), o mesmo ocorrendo nos itens ideológicos ($p=0,2987$). Já na análise dos itens operacionais, a comparação entre os dois grupos resultou em variação significativa de $p=0,0107$, com maior adesão da escola particular à inclusão. Considerando-se a natureza das escolas privadas neste estudo, uma possibilidade para este resultado talvez seja em função de ambas serem franquias de redes de escolas, uma do Estado de Minas Gerais e outra com várias unidades em diversos Estados da federação. Nestas organizações, há uma crescente busca por atender aos mais variados alunos e, também, de incorporar a política educacional inclusiva, resultando em revisão não só da parte teórica, mas também das estratégias de ensino que visam adequar o ensino à diversidade do alunado. Muito embora as escolas com projeto (três) também estejam voltadas para esta adesão, os recursos ainda não foram disponibilizados para as escolas, sem mencionar que a rotatividade de docentes no ensino público também é um fator que dificulta a promoção dos projetos educacionais. Um outro aspecto que talvez não tenha favorecido as escolas com projeto é a influência de muitos anos de existência de classes especiais, em uma das instituições que hoje é escola-pólo e que atua com sala de recursos para seus alunos, além de atender outros das escolas da região. Esta primeira atuação com

alunos PNEEs pode não ter sido desfeita das convicções dos docentes como uma proposta mais adequada de ensino do que a atual.

Outra análise realizada foi do agrupamento escolas privadas em relação as escolas públicas sem projeto, cujos escores variaram de 122 a 142 e de 101 a 147, respectivamente (Tabela 5). A mediana encontrada foi de 135 para o primeiro grupo e de 126,5 para o segundo. Assim como no item anterior, nota-se uma tendência maior das escolas privadas em favor da inclusão do que das escolas públicas sem projeto. Na comparação dos escores totais entre estes agrupamentos, o escore resultante do Teste de Mann-Whitney foi significativo, com $p=0,0219$, e nos itens operacionais da ELASI ($p=0,0047$), ambos sugerindo uma atitude social mais favorável à inclusão pelas escolas particulares do que pelas escolas públicas sem projeto. Este direcionamento do comportamento para uma ação educacional mais inclusiva pelas escolas privadas, além dos motivos indicados no tópico anterior, um outro fator a ser mencionado é um envolvimento maior dos docentes na execução de planejamento conjunto nas séries e projetos educacionais desenvolvidos por toda a escola. (SADALLA; WISNIVESKY et al., 2005). Muito embora as escolas sem projeto tenham professores que também atuam pedagogicamente para o desenvolvimento de seus alunos PNEEs, há uma maior dificuldade de horário para realizar um planejamento conjunto, já que as escolas estaduais e municipais, onde foram coletadas estas informações, não dispõem de horário de reunião conjunta, ficando o professor eventual com os alunos da professora quando esta discute o planejamento com a supervisora (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2002). Apesar das dificuldades, não se pode deixar de valorizar o esforço dos docentes na busca de alternativas para a execução das atividades em conjunto com os demais profissionais da escola.

Por último, nesta comparação, foram analisadas as escolas de Ensino Fundamental com as escolas que têm Ensino Fundamental e Médio. A variação dos escores na ELASI foi de 109 a 147, com mediana de 131(Tabela 5), e de 101 a 146, com mediana de 131, respectivamente. O mesmo índice de mediana para os dois agrupamentos sugere que não deve haver uma diferenciação entre eles, corroborado com as medidas mínimas e máximas. Na verificação dos resultados totais da Escala de Atitudes, o resultado do Teste de Mann-Whitney não foi significativo ($p=0,5943$), o mesmo ocorrendo com os itens

ideológicos ($p=0,1177$) e operacionais ($p=0,8924$). O resultado sugere que o nível de atendimento educacional não interfere em ações para a aceitação da inclusão; talvez a forma de gestão possa ser mais indicativa como influência em atitudes mais inclusivas do que a escola atender a determinado nível de ensino.

Os resultados obtidos indicam que a formação continuada dos professores, seja com especialização ou cursos de extensão, contribui para a expressão de atitudes mais favoráveis em relação à inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (SILVA, 2003). Há também que se considerar a importância da experiência com alunos portadores de necessidades educacionais especiais durante a prática docente, tanto na formação inicial quanto contínua, para que atitudes de insegurança na promoção da aprendizagem consigam ser desmistificadas. Para isto, há que se considerar o acesso as práticas docentes que abordem as dificuldades da prática pedagógica, como “a planificação, gestão das aulas (...) e avaliação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais” (SILVA, 2003, p.60). Tal medida demanda das Instituições de Ensino Superior, que formam este professor, fazer esta incorporação.

3.2. Resultados do Inventário de Habilidades Sociais - IHS

Outro instrumento usado nesta pesquisa foi o IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), com os professores, com o objetivo de captar possíveis habilidades sociais que podem ter influência no repertório de ações do docente para a educação inclusiva. Os escores obtidos com os participantes estão representados na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 Resultados dos escores do Inventário de Habilidades Sociais.

Fatores	Mínimo	Máximo	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
F1	0,54	3,45	2,18	1,73 - 2,50
F2	2,43	4	3,57	3,28 - 3,79
F3	0,43	4	2,71	2,36 - 3,14
F4	0	4	2,71	2,36 - 3,14
F5	0,33	3	2	1,67 - 2,33
Total	62	134	99	92 - 109

F1 – enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2 – auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3 – conversão e desenvoltura social; F4 – auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5 – autocontrole da agressividade.

Na Tabela 4 são mostrados os escores totais, com uma variação compreendida entre os valores de 62 a 134, com a mediana de 99. Com os valores máximos próximos do total de pontos medidos no instrumento e a mediana superior a medida esperada, há uma sugestão de um repertório de habilidades sociais bem elaborado para lidar com situações em diferentes contextos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). A variação obtida da mediana e dos escores mínimo e máximo no Fator 1 – enfrentamento com risco, foram, respectivamente, 2,18, 0,54 e 3,45. Estes valores indicam uma tendência no grupo pesquisado, de uma afirmação e defesa de direitos da auto-estima em situações cujo risco de reação indesejável é potencial. No Fator 2 – auto-afirmação na expressão de afeto positivo, os valores encontrados foram 3,57, 4 e 2,43, para as medidas respectivas de mediana, máximo e mínimo, o que pressupõe uma variação de bom repertório de habilidades sociais a um repertório bastante elaborado. Esta situação é de certa forma, aceitável, já que neste fator a expressão do afeto positivo e de afirmação da auto-estima, tem um risco mínimo de reação indesejável do interlocutor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Para o Fator 3 – conversação e desenvoltura social a variação obtida para os índices mediana, mínimo e máximo foram respectivamente, 2,71, 0,43 e 4 que assim como o Fator 2, indicam uma concentração em bom repertório a um repertório bastante elaborado de habilidades sociais. Dado que este fator retrata situações neutras, é mais sugestivo um resultado favorável. Ainda, na Tabela 4 nota-se que a variação dos resultados também seguiram esta tendência no Fator 4 – auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas, de um bom repertório a um repertório bem elaborado de habilidades sociais, sugeridos pelos valores de mediana 2,71, mínimo 0 e máximo 4. Este item particularmente é importante na perspectiva da ação docente para a inclusão de alunos PNEEs, já que a prática de muitos foi pequena com este alunado e tampouco a formação os informou e capacitou para esta atuação. Por fim, a variação no Fator 5 – autocontrole da agressividade a situações aversivas, obteve uma variação da mediana, mínimo e máximo de 2, 0,33 e 3, respectivamente. Neste item os resultados variaram de um repertório bom, mas abaixo da mediana prevista para o grupo, a um repertório bastante elaborado destas habilidades. Neste fator, as reações a estimulações aversivas são avaliadas, demandando um controle da raiva e agressividade e podendo refletir uma certa impulsividade. Ter controle a situações

aversivas é desejável na atuação dos professores, uma vez que eles necessitam lidar com variações de propostas educacionais nem sempre do seu agrado, como ter de atuar com alunos PNEEs no ensino comum. Embora o resultado não esteja abaixo do esperado, mas se diferenciando dos fatores anteriores, ele talvez seja um indicativo para uma melhor identificação dos respondentes que obtiveram escores mais deficitários, a fim de um investimento em um treinamento de habilidades sociais (GERK; CUNHA, 2006; PACHECO; RANGE, 2006), para a melhoria nas ações das pessoas e a possibilidade de generalizações comportamentais em situações aversivas.

Para realizar comparações nas pontuações da IHS com algumas condições nas quais se enquadram os professores, os dados da Tabela 4 foram reorganizados, gerando-se a Tabela 5.

Tabela 5. Resultados dos escores do Inventário de Habilidades Sociais, segundo os agrupamentos dos professores

Grupos	Mínimo	Máximo	Media na	Dispersão (Q1 - Q3)
Com especialização n=23	62	134	103	94 - 111
Sem especialização n=32	65	133	97,50	88,75 - 108,25
Com Alunos PNEEs n=26	85	135	105	97,25 - 117,50
Sem alunos PNEEs n=29	62	121	95	86 - 104
Com Exp. Educ. Especial n=34	62	134	101,50	92 - 115,25
Sem Exp. Educ. Especial n=21	65	120	96	93 - 107
Escola com projeto n=22	62	133	94	89,75 - 103,25
Escola sem projeto n=33	65	134	103	95 - 95
Escola privada n=11	92	134	108	102,50 - 117
Escola pública com projeto n=22	62	133	94	89,75 - 103,25
Escola pública sem projeto n=22	65	126	97,50	90,75 - 108,75
Ensino Fundamental n=25	62	133	96	93 - 107
Ensino Fundam. e Médio n=30	65	134	101,50	92 - 109

Observa-se na Tabela 5 que, na categoria especialização, os escores dos professores com especialização variaram de 62 a 134 e naqueles que não têm especialização, de 65 a 133, com mediana de 103 e 97,50, respectivamente. A indicação destes valores sugere uma favorabilidade ao grupo com especialização em seu repertório de

habilidades sociais. Quando da avaliação com o Teste de Mann-Whitney, os resultados entre estes grupos revelaram significância ($p=0,0217$). A busca por cursos de especialização demonstra o interesse de se melhor qualificar para o enfrentamento de novas situações ou questionamentos, facilitando a melhoria da desenvoltura social e permitindo uma atuação mais satisfatória do exercício profissional com alunos PNEEs (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997; DEL PRETTE; DEL PRETTE et al, 1998).

No agrupamento professores com alunos PNEEs e professores sem alunos PNEEs, os escores obtidos no primeiro foram de mediana 105 e variação de 85 a 135, e no segundo a variação foi de 62 a 121, com mediana de 95. Estes resultados tendem a considerar um melhor repertório de habilidades sociais para o grupo com experiência prévia de alunos PNEEs, em relação aos que não a experimentaram (BALEOTTI, 2006; PINHEIRO, 2003; PRAISNER, 2003). Este direcionamento é constatado nos resultados do Teste de Mann-Whitney, com valor significativo ($p=0,0055$).

A variação nos escores do agrupamento de professores com experiência em educação especial foi de 62 a 134, com mediana de 101,50, enquanto no grupo sem experiência em educação especial, a variação esteve de 65 a 120 e mediana de 96. Embora os resultados sejam próximos nos grupos, há uma sugestão de melhor conjunto de habilidades sociais ao grupo com experiência. Na verificação do resultado do Teste de Mann-Whitney ($p=0,3108$) não foi comprovada significância.

Quanto a adesão a projeto de inclusão, nas escolas com projeto a variação foi de 62 a 133, com mediana de 94, e nas escolas sem projeto esta variação ficou entre 65 a 134, com mediana de 103. Como no item anterior, estes resultados também se aproximam e há uma ligeira inclinação a se esperar que nas escolas sem projeto encontram-se mais professores com repertório de habilidades sociais mais desenvolvido. Esta afirmação, todavia não se confirma de forma significativa no Teste de Mann-Whitney ($p=0,1160$).

Ainda na Tabela 5, as escolas foram agrupadas em privadas e públicas com projeto. No primeiro segmento, a variação foi de 92 a 134, com mediana de 98, e nas escolas públicas com projeto estes escores ficaram entre 62 a 133, com mediana de 94. Estes índices sugerem uma melhor concentração de habilidades sociais nos professores das escolas privadas. Com a realização do Teste de Mann-Whitney, o resultado mostrou que há significância ($p=0,0068$). Tal situação pode ser em razão de um maior favorecimento da

gestão escolar, nas escolas privadas, em tornar os professores co-responsáveis pela atuação educacional, com valorização do seu desempenho. Ainda que nas escolas públicas haja uma busca de se congregarem mais a equipe educacional, a possibilidade de atuar ainda que em desacordo com a atual direção, é mais constante. Deve-se lembrar que o gestor também é subalterno na hierarquia da estrutura municipal ou estadual e mais suscetível a não expressar plenamente suas opiniões (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997 E VILA, 2005).

No agrupamento escolas privadas e escolas públicas sem projeto, a variação no primeiro grupo foi de 92 a 134, com mediana de 98, enquanto no segundo esta variação esteve entre 65 e 126, com mediana de 97,50. Também nesta situação pode-se sugerir um melhor índice de habilidades sociais para os docentes das escolas privadas em relação às públicas sem projeto. O valor encontrado no Teste de Mann-Whitney ($p=0,0692$) não obteve significância, não permitindo afirmações mais precisas.

Quanto ao nível de ensino da instituição escolar, foi realizado o agrupamento por escolas de Ensino Fundamental e escolas de Ensino Fundamental e Médio. A variação nas escolas de Ensino Fundamental foi de 62 a 133, com mediana de 96. No outro grupo, a variação esteve entre 65 e 134, com mediana de 101,50. Ainda que os resultados sejam próximos, pode-se inferir que nas escolas que atuam com Ensino Fundamental e Médio os professores têm um conjunto mais adequado de habilidades sociais do que os professores que atuam nas escolas apenas de Ensino Fundamental. Na verificação dos resultados com o Teste de Mann-Whitney, não houve significância estatística ($p=0,1697$).

Os resultados que tiveram significância estatística coincidem com outros encontrados nos agrupamentos realizados com a ELASI, nas composições professores com alunos PNEEs em relação a professores sem alunos PNEEs e escola privada e escola pública com projeto, sugerindo que são variáveis de destaque na interpretação da educação inclusiva.

3.3 Comparação entre Escala de Atitudes Sociais e Inventário de Habilidades Sociais

Para verificar relações de dependência (associação entre os dados da ELASI e do IHS), aplicou-se a Correlação de Spearman (SIEGEL, 1981) nos escores gerados por esses instrumentos. Essa análise permitiu verificar até que ponto as variáveis, fatores e

valor total do IHS e escores totais da ELASI se relacionam. Na Tabela 6, são apresentados os resultados dessa análise estatística.

Tabela 6. Resultados das Correlações de Spearman aplicadas nos escores totais da ELASI e fatores do IHS

IHS**	ELASI - TOTAL	
	r	p
F1	0,04140	0,7641
F2	0,1437	0,2953
F3	0,1663	0,2251
F4	0,3019	0,0251*
F5	0,03598	0,7943
TOTAL	0,1070	0,4366

* Correlação estatística significativa ($p < 0,05$)

**F1 – enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2 – auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3 – conversão e desenvoltura social; F4 – auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5 – autocontrole da agressividade

As correlações do Teste de Spearman entre os fatores e total do IHS e os escores totais da ELASI revelaram-se positivas, embora nem todas sejam estatisticamente significantes. Nos Fatores 1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; 2 – auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; 3 – conversação e desenvoltura social; e, 5 – autocontrole da agressividade, os valores encontrados não são estatisticamente significantes ($p > 0,05$), conforme demonstrado na Tabela 6.

A exceção refere-se ao coeficiente que correlacionou os valores totais da ELASI e os valores do Fator 4 - auto-exposição a desconhecidos e situações novas do IHS, considerado moderadamente significativo ($p = 0,0251$). Considerando as situações que o Fator 4 avalia, supõe-se que a pessoa com maior resultado nesta categoria possua melhor habilidade para lidar em contextos menos usuais, favorecendo apresentar uma ação mais

favorável a inclusão. Os outros fatores são mais usuais na vida cotidiana das pessoas e, ainda que componham a dinâmica de agir, podem não expressar uma maior influência na mudança de concepções. Estar aberto a mudanças inclui também vencer os preconceitos que se constroem e uma capacidade de rever conceitos e produzir novos comportamentos (BEM, 1973; CROCHÍK, 2006).

As demais correlações, anteriormente referidas, indicam que há uma ligeira tendência, ainda que não significativa, de o aumento nos escores do IHS ser também acompanhado de uma maior favorabilidade em relação à inclusão. Este dado talvez seja explicado porque todas as correlações são positivas, sendo ainda verificado, também, nos agrupamentos com resultados significativos na ELASI, no índice operacional, indicando uma disposição a ação.

Tabela 7. Resultados das Correlações de Spearman aplicadas na ELASI e nos fatores do IHS

IHS**	ELASI			
	ID		OP	
	r	p	r	p
F1	-0,05310	0,7002	0,1860	0,1739
F2	-0,1396	0,3093	-0,08407	0,5417
F3	0,02323	0,8663	0,2643	0,0512
F4	0,06419	0,6415	0,4501	0,0006*
F5	-0,04951	0,7196	0,08355	0,5442
Total	0,04105	0,7660	0,2704	0,04598*

* Correlação estatística significativa ($p < 0,05$)

**F1 – enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2 – auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3 – conversão e desenvoltura social; F4 – auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5 – autocontrole da agressividade

Ao analisar relações de dependência entre os escores totais do IHS e os itens da ELASI, Tabela 7, o coeficiente de correlação positiva entre os escores totais do IHS e os ideológicos da ELASI é de $r = 0,04$, $p = 0,76$; e entre o valor total do IHS e itens

operacionais, o resultado obtido foi $r = 0,27$, $p = 0,04$. Dentre esses valores, somente é moderadamente significativa o que correlaciona o IHS com os itens operacionais ($p=0,04598$). Assim, existe uma dependência moderada entre os índices gerais em habilidades sociais e itens operacionais da ELASI. Altos índices de habilidades sociais, em geral, são também acompanhados de uma maior favorabilidade em relação à inclusão, em seu aspecto prático, neste grupo pesquisado.

O coeficiente de correlação não é significativo entre totais do IHS e itens ideológicos da ELASI, mas é um indicador de que, embora seja apenas uma tendência, o fato de o professor ser habilidoso socialmente, no conjunto das diversas categorias que compõem o IHS não influi necessariamente em seu modo de pensar quanto à inclusão. É possível que um fenômeno como a inclusão tenha que ser vivido mais extensamente para causar uma modificação do pensamento sobre a questão. Dado que, fora o contexto escolar, outras situações de convivência por maior tempo com PNEEs não são usuais no cotidiano de alguns (ou muitos) professores, uma possível reformulação do pensamento sobre a questão inclusiva tem menor chance de ser vivida.

Investigando as correlações entre os fatores do IHS e os itens da ELASI, nota-se que há correlação positiva significativa ($r=0,45$ e $p=0,0006$) entre o Fator 4 e os itens operacionais da ELASI. Desse modo, o aumento em escores referentes à auto-exposição a desconhecidos e situações novas é também acompanhado do aumento em escores da ELASI que abordem dimensões práticas do processo de inclusão. Uma vez que o professor tenha um aluno PNEEs em sua sala de aula, ainda que não compartilhe da proposta educacional, ele tenderá a exercer uma ação educacional para com o aluno, não apenas por uma inclinação pessoal, mas também pelo acompanhamento feito a sua atuação, em geral pelo supervisor escolar (SADALLA; WISNIVESKY et al. 2005). Embora haja tendência semelhante, quando esse Fator do IHS é comparado com os itens ideológicos da ELASI (Tabela 7), a correlação encontrada ($r=0,06$) não é significativa ($p=0,6415$). Modificar uma estrutura de pensamento requer maior investimento do que algumas ações práticas e, no fazer pedagógico, um dado que se observa é a vivência de práticas descontextualizadas com as crenças dos professores sobre o fenômeno da inclusão, ou sobre a eficácia da aprendizagem esperada (CROCHÍK, 2006; SADALLA; WISNIVESKY

et al. 2005). De modo geral, pressupõe-se que a pessoa mais aberta a situações inusitadas também aceite, em maior proporção, pessoas com necessidades educacionais especiais.

Embora os coeficientes de correlação entre os valores do Fator 3 e os escores dos itens operacionais da ELASI não sejam estatisticamente significantes ($r=0,26$, $p=0,0512$), há uma tendência de caminharem juntos, já que a estatística calculada ficou próxima à margem de significância adotada nesse estudo ($p<0,05$). Apesar de em menor intensidade, condição semelhante é encontrada ao se testar a correlação entre o Fator 3 e os itens ideológicos, gerando-se o coeficiente de $0,02$, considerado não significativo ($p=0,8663$).

No que se refere à aplicação da correlação de Spearman nos escores do Fator 2 e dos itens ideológicos e operacionais da ELASI, os coeficientes gerados são negativos ($-0,13$ e $-0,08$, respectivamente). Embora esses valores não sejam estatisticamente significantes ($p>0,05$) eles revelam uma ligeira tendência de o aumento ou diminuição nos escores da ELASI, tanto nos itens operacionais quanto ideológicos, ser seguido da diminuição ou aumento dos escores na habilidade auto-afirmação na expressão de sentimento positivo. Nesse sentido, os índices de cada instrumento caminham em sentido contrário.

Ainda, nas análises entre os fatores do IHS e os itens da ELASI, obteve-se coeficientes, embora não estatisticamente significantes ($p>0,05$), que são inversamente proporcionais nas dimensões ideológicas e operacionais da ELASI. O coeficiente gerado pela testagem da correlação entre os escores do Fator 1 e dos itens da ELASI foi de $-0,05$ para os ideológicos e de $0,18$ para os operacionais. Semelhantemente, o coeficiente de correlação entre o Fator 5 e os itens da ELASI foi de $-0,04$ para os ideológicos, e de $0,08$ para os operacionais. Esses valores mostram que há uma leve tendência de que os escores altos ou baixos em situações de enfrentamento ou auto-afirmação com risco e autocontrole da agressividade não sejam necessariamente seguidos de escores também altos ou baixos em relação ao pensamento favorável à inclusão (itens ideológicos), o que geralmente não ocorre nos itens operacionais da ELASI, ao considerar que os itens caminham no mesmo sentido operacionalmente.

Os resultados apontam que um docente com habilidade para se auto-expor a desconhecidos e situações novas tenderá a ser mais inclinado ao processo de inclusão de

alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que poderá ter mais condições de se ajustar as solicitações para o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos.

3.4 Resultados do Perfil Escolar para Inclusão

Para a apresentação dos dados referentes ao perfil das escolas investigadas, foram organizadas as Tabelas 8 e 9, sendo que, na primeira, estão alocadas as escolas que têm projeto inclusivo e na segunda, aquelas que não dispõem de um projeto inclusivo elaborado, oficializado.

Tabela 8. Pontuação das escolas públicas com projeto no Perfil Escolar para Inclusão

Itens	Escolas				
	L	E	M	Média obtida	Média prevista
Ingresso	6	3	6	5	3
Diagnóstico	10	4	12	8,67	10,5
Orientação do aluno na Unid. Escolar	3	6	1	3,33	3
Uso/Orientação serviço institucional	9	4	6	6,33	9
Avaliação/Acomp. PNEEs Ens. Comum	9	0	12	7	12
Tipos de Acomp. Na Unid. Esc c/ PNNE	11	6	4	7	10,5
Procedimentos e Recursos Didáticos	10	7	7	8	10,5
Avaliação Acadêmica	17	11	15	14,33	9
Ações de Apoio/Ativ. Extra-Curriculares	12	8	11	10,33	7,5
Orientação Docente	6	0	3	3	7,5
Ações Metodológicas do Docente	35	33	28	32	24,0
Formação continuada da Equipe Escolar	21	19	15	18,33	12
Gestão: Organização e Informação	21	17	20	19,33	16,5
Gestão: Interação Comunidade Escolar	16	23	15	18	13,5
Gestão: Recursos e Acessibilidade	10	17	9	12	9
Total	196	158	164		

Uma análise da situação das escolas públicas com projeto, a partir das médias na Tabela 8, indica que em oito categorias elas estão acima da média prevista pelo instrumento, são elas: ingresso, avaliação acadêmica, ações de apoio/atividades extracurriculares, ações metodológicas do docente, formação continuada da equipe escolar, gestão: organização e informação, gestão: interação da comunidade escolar, gestão: recursos e acessibilidade. O item orientação do aluno PNEEs na unidade escolar obteve a média 3,33. No total de 15 categorias, as escolas com projeto têm resultados acima da

média em oito delas e uma na média (3,33). Este resultado indica um movimento das instituições de realizar a inclusão, procurando atender os vários aspectos desta atuação, mas que ainda não conseguiram responder a todos aos itens necessários, como: diagnóstico, uso/orientação de serviço institucional, avaliação e acompanhamento de alunos PNEEs no ensino comum, tipos de acompanhamento da unidade escolar com aluno PNEE, procedimentos e recursos didáticos e orientação docente, notadamente, categorias que mais potencializam a ação inclusiva, sendo algumas de competência da unidade escolar, como diagnóstico, procedimentos e recursos didáticos, e as demais em parceria com os órgãos públicos e instituições especializadas. A precariedade de se conseguir estes serviços, para diagnóstico ou acompanhamento do aluno em áreas da saúde ou da educação, como sala de recursos, indica uma precária atuação dos preceitos legais, como a utilização dos recursos de saúde e educação presentes no município, indicados no Parecer nº 424/03 (MINAS GERAIS, 2003^a) e reafirmados na Resolução nº 451/03 (MINAS GERAIS, 2003b).

Embora as três escolas sejam públicas com projeto de inclusão formalizado e atuando com alunos PNEEs, ao realizar uma comparação entre elas, quanto à equiparação para um processo inclusivo, a análise visual da Tabela 8 indica que as escolas L e M têm pontuações maiores do que a escola E.

Com o objetivo de verificar a viabilidade da afirmação do parágrafo anterior, foi aplicado o Teste de Friedman. O resultado revelou diferença estatística significativa ($F=9,414$, $p=0,0090$) quanto ao perfil das escolas. Esse resultado, complementado pela aplicação do Teste de Dunn, mostrou diferença estatisticamente significativa nas comparações escola L x escola E ($p<0,05$) e escola L x escola M ($p<0,05$). Desse modo, a escola L tem um perfil mais apropriado em termos do que prevê a legislação do que a escola E, e a escola L tem um perfil melhor do que a escola M.

A escola L é pública municipal e está engajada na política pela comunidade escolar no desenvolvimento da inclusão, sendo uma escola-pólo municipal em projeto inclusivo de um dos municípios pesquisados. Embora a escola E também seja uma escola-pólo no sistema estadual, a sua desarticulação entre o corpo docente em prol da inclusão é visível e um dos fatores para isto talvez esteja relacionado ao seu passado como escola estadual com classes especiais para o atendimento de surdos em seu início e, posteriormente, de outras deficiências. O fim da classe especial e o ingresso destes alunos

no ensino comum, para uma escola com esta experiência, pode ser o motivo de a inclusão ser questionada, porque para alguns docentes, o ensino não atende à especificidade que os alunos requerem (BUENO, 1999).

O maior índice para a escola L, em comparação à escola M (outro município), pode ser em virtude da posição, ainda incipiente, desta escola na política da inclusão, tendo de fato constituído e assumido o projeto no ano de 2006, com seu encaminhamento à Superintendência de Ensino, formalizando sua adesão dada a sua vinculação estadual, a fim de obter recursos para a melhoria do seu estabelecimento.

O resultado do Teste de Dunn, que comparou as escolas E x M, não mostrou diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). O que talvez tenha gerado esta aproximação entre elas decorra de certa equivalência entre elas, apesar de uma ter os recursos necessários, ou ao menos em parte (E), mas aparenta uma desarticulação dos docentes quanto à inclusão, responsabilizando o professor da sala de recursos pelo ensino dos alunos PNEEs. Na escola M também se verifica certa desarticulação entre os docentes, mas não quanto ao processo de inclusão e sim pela falta de recursos e informações, que a diretora tentava sanar com idas a Superintendência de Ensino para buscar informações e passá-las à equipe escolar.

No geral, destaca-se a escola L, entre as escolas com projeto inclusivo, se destaca como a que tem um melhor preparo para a inclusão, conforme condições previstas pela legislação educacional. Entretanto, convém ressaltar que, em algumas categorias, ela não obtém pontuações maiores que as duas outras escolas, o que ocorre em: diagnóstico, orientação do aluno na unidade escolar, avaliação/acompanhamento de alunos PNEEs no ensino comum, interação com comunidade escolar e recursos e acessibilidade. Por ser uma escola municipal, a direção tem um acesso mais próximo à Secretaria Municipal de Educação, participando de reuniões semanais com o secretário e de seminários para gestores e professores. Em termos de informação, a direção não apresentou dificuldades em obtê-las, mas em conseguir os recursos para as adequações necessárias ao ensino de PNEEs, o que justifica a sua baixa pontuação nas categorias: orientação do aluno na unidade escolar, avaliação/acompanhamento de alunos PNEEs no ensino comum e recursos e acessibilidade, porque elas dependem de profissionais da saúde, do serviço de atendimento educacional da prefeitura e da equipe de profissionais da escola especializada,

situada na cidade. Estes órgãos e profissionais são em número insuficiente para atender à demanda escolar do município. As reformas na edificação também requerem aprovação de orçamento pelo legislativo; somado a isto, a pequena produção de recursos e as várias escolas em regiões distintas do município para atender, há um distanciamento entre o desejado e o obtido. Por outro lado, nas respostas emitidas na categoria interação com comunidade escolar são previstas questões sobre reuniões com grupos de pais de alunos PNEEs, da turma em geral, das famílias entre si, informação sobre aluno PNEE para o pessoal da escola e seu auxílio deles caso o aluno necessite. Neste item, a direção não estava fazendo reuniões separadas com os pais dos alunos PNEEs; a justificativa alegada foi a não conclusão da avaliação de todos os alunos. Como sete dos nove itens abordavam composições e motivos diferenciados para uma reunião com alunos PNEEs, a não conclusão da avaliação dos alunos fez a direção não pontuar estes itens.

Tabela 9. Pontuação das escolas sem projeto inclusivo no Perfil Escolar para Inclusão

Itens	Escolas						
	A	CA	N	R	S	Média obtida	Média esperada
Ingresso	6	3	4	4	4	4,20	3
Diagnóstico	4	8	15	11	4	8,40	10,5
Orientação do aluno na Unid. Escolar	6	3	3	6	2	4	3
Uso/Orientação serviço institucional	2	3	3	8	0	3,20	9
Avaliação/Acomp. PNEEs Ens. Comum	0	0	12	18	0	6	12
Tipos de Acomp. Na Unid. Esc c/ PNNE	1	2	14	13	0	6	10,5
Procedimentos e Recursos Didáticos	13	5	13	14	7	10,40	10,5
Avaliação Acadêmica	18	14	10	16	11	13,80	9
Ações de Apoio/Ativ. Extra-Curriculares	9	11	10	7	12	9,80	7,5
Orientação Docente	3	0	0	7	0	2	7,5
Ações Metodológicas do Docente	41	41	46	32	36	39,20	24,0
Formação continuada da Equipe Escolar	15	18	19	15	17	16,80	12
Gestão: Organização e Informação	26	22	32	28	25	26,60	16,5
Gestão: Interação Comunidade Escolar	23	21	21	23	19	21,40	13,5
Gestão: Recursos e Acessibilidade	8	9	10	7	6	8	9
Total	175	160	212	209	143		

Uma análise da situação das escolas sem projeto, a partir das médias na Tabela 9, indica que, em oito categorias, elas estão acima da média prevista pelo instrumento; são elas: ingresso, orientação do aluno na unidade escolar, avaliação acadêmica, ações metodológicas do docente, ações de apoio/atividades extracurriculares, formação continuada da equipe escolar, gestão: organização e informação, gestão: interação da comunidade escolar. O item procedimentos e recursos didáticos ficou próximo da média (10,5). No total de 15 categorias, as escolas sem projeto têm resultados acima da média em oito delas e uma próxima da média. A composição das escolas nesta classificação é formada de duas privadas (A e CA) e uma municipal (N), todas da mesma cidade e duas estaduais (R e S), de municípios distintos. Independentemente da formalização de um projeto de inclusão, este resultado indica um movimento das instituições nesta direção, procurando atender aos vários aspectos desta atuação, mas com lacunas em aspectos importantes, como: diagnóstico, uso/orientação de serviço institucional, avaliação e acompanhamento de alunos PNEEs no ensino comum, avaliação/acompanhamento na unidade escolar com PNEE, tipos de acompanhamento da unidade escolar com aluno PNEE, orientação docente e gestão: recursos e acessibilidade. As seis primeiras categorias coincidem com o resultado obtido pelas escolas com projeto, refletindo a fragilidade do sistema educacional em prover ações básicas, visando a ação inclusiva, sendo algumas de competência da unidade escolar solicitar, como diagnóstico e, as demais, em parceria com instituições especializadas e órgãos públicos. A outra categoria que também não obteve uma pontuação favorável foi gestão: recursos e acessibilidade, talvez em virtude da dependência de provisão orçamentária, que nas escolas particulares pode onerar o valor das mensalidades e com isto diminuir o contingente de alunos, enquanto nas escolas públicas esbarram nas questões burocráticas dos sistemas estadual e municipal, ficando, por vezes, à mercê de políticos regionais a obtenção da verba, fortalecendo a relação de clientelismo político para algo que é de direito. Cumprir as exigências legais demanda uma melhor articulação das instâncias públicas e privadas, devendo os órgãos públicos iniciá-las e formalizar o acompanhamento e os resultados destes serviços, não deixando para as escolas a função de conseguir “favores” para realizar a política educacional.

Na Tabela 9, a variação das pontuações sugere ligeira superioridade das escolas N, R quanto às condições previstas na legislação educacional investigada, sendo

que as duas primeiras se destacam em seis categorias. Embora os itens pontuados na escola N sejam diferentes da escola R, os dirigentes de ambas têm procurado os recursos existentes na comunidade, para conseguir realizar a adequação ao ensino inclusivo. A escola N é municipal e situa-se no mesmo prédio onde funciona a Secretaria Municipal de Educação. A diretora é uma pessoa de bom relacionamento com os familiares dos alunos e na comunidade em geral. Por ser professora há muito tempo, ela usa seus relacionamentos sociais para conseguir ao menos minimizar as dificuldades de sua instituição, como procurar pessoalmente o serviço de saúde para agendar consulta para um de seus alunos. Já a diretora da escola R também se mostrou bastante comprometida em oferecer um ensino de qualidade a todos da sua escola e em obter as informações na secretaria estadual de educação para realizar o projeto de escola inclusiva, solicitando tanto recursos materiais, como de formação. Além disso, ela busca parcerias na comunidade, como pedir à igreja, que divide o terreno com a escola, uma das salas para ofertar aula de reforço a um grupo de alunos, o que foi concedido. Ela conta, ainda, com estagiários de faculdades para atuar em aulas de reforço com os alunos mais defasados na aprendizagem.

O Teste de Friedman (SIEGEL, 1981) mostra que, entre as escolas sem projeto inclusivo, há diferença estatística significativa ($F_r=12.659$, $p=0,0131$). Ao aplicar o teste de Dunn, a diferença ficou entre a escola N e a escola S ($p<0,05$). Desse modo, nas categorias em geral, a escola N (municipal) tem melhores condições do que a escola S (estadual), no que se refere à implementação de uma proposta inclusiva.

Mesmo as duas escolas não tendo formalizado um projeto inclusivo, a escola N vem trabalhando com alunos com necessidades especiais há vários anos e possui uma direção dinâmica, que recorre a várias instâncias para prover recursos para a escola, para este tipo de atendimento educacional. A escola S é estadual e tem um corpo docente com visões divergentes quanto à inclusão, embora a diretora esteja fazendo vários esforços, como reuniões temáticas, matrícula dos alunos que procuram a instituição e, na época, elaborando um projeto para a Secretaria Estadual de Educação a fim de obter material didático especializado e reformas no prédio, para maior acessibilidade física.

Ainda entre as escolas sem projeto inclusivo, o teste de Dunn não revelou nenhuma diferença estatisticamente significativa em todas as demais comparações duas a duas.

Com o objetivo de verificar se há ou não diferença estatística no perfil escolar entre o total de escolas com projeto inclusivo e o total escolas que não apresentam projetos de inclusão para alunos com necessidades especiais, aplicou-se o Teste do Mann-Whitney (SIEGEL, 1981) nas médias calculadas. O teste indicou que não há diferença entre esses grupos ($p=0,6827$). O que pode ter contribuído para este resultado é a dificuldade em todas as escolas com quesitos básicos como avaliação do aluno PNEE para o início da ação pedagógica, item que em todas ficou abaixo da média, mesmo sendo de vital importância para um melhor direcionamento das ações pedagógicas.

Para testar a existência ou não de diferenças entre as escolas investigadas que atuam no mesmo nível de ensino, testes de Friedman foram aplicados. Os resultados apontam que, entre as escolas que apenas apresentam o Ensino Fundamental, não houve diferença significativa ($p=0,1257$), o mesmo ocorrendo entre as escolas que têm Ensino Fundamental e Médio ($p=0,0635$). De modo geral, ao se considerar o nível de ensino, o perfil das escolas em relação às proposições da legislação é semelhante. A variabilidade dos dados é casual, não apresentando relação com esta variável.

O Teste de Mann-Whitney, que compara as escolas de Ensino Fundamental com as de Ensino Fundamental e Médio, apontou que não há diferença significativa entre as escolas ($p=0,7437$).

Estes resultados mostram que a inclusão precisa tanto de suporte em recursos financeiros, materiais, como de uma maior explicitação da prática pedagógica que os docentes precisam exercer. Viu-se que a experiência com pessoas portadoras de necessidades especiais também é importante para a implantação deste projeto, assim como a continuidade de atualização na área educacional.

O contato com os dirigentes das escolas, durante a coleta das informações nas unidades, revelou formas de atuação diferenciadas frente a determinados quesitos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais na escola. Um destes itens foi a respeito de orientação para o aluno acompanhar a série escolar. Entre as escolas particulares, uma informou que solicita orientação de uma psicopedagoga em prestação de serviço, mais no início do ano letivo. A outra escola disse que não tem uma pessoa específica para acompanhar estes alunos.

Das escolas que têm projeto, uma de ensino fundamental disse que só recebe o plano de desenvolvimento individual do aluno e a escola de ensino fundamental e médio recebe orientações da inspetora de ensino da sua regional SRE. A escola de ensino fundamental de outro município informou que no momento não dispunha, mas já houve este acompanhamento.

Com relação às escolas que não têm projeto duas informaram que não têm acompanhamento e outra o obtém por meio de profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade, além de estagiários sob orientação de professor do Ensino Superior, em parceria com a escola.

As escolas vinculadas ao mesmo sistema se diferenciam na atuação, o que sugere falta de informação ou um atendimento ineficaz das Superintendências ao assistir as escolas, sobrecarregando a direção e o corpo docente na busca de recursos para melhor atender o aluno com necessidades educacionais especiais.

As escolas também variam quanto a forma de orientação ao aluno na série e pessoal que se destina a este trabalho, desde a equipe ser da própria instituição, até a contratação de pedagogos externos a escola.

Nas escolas particulares, a função fica a cargo ou do coordenador pedagógico e professor regente, ou um professor realiza atividades em horário extra-turno e repassa as informações para a equipe da escola.

Nas escolas com projeto de inclusão, uma disse que estas informações são dadas pela SRE em reuniões ou cursos. A escola estadual, que também é escola-pólo, as recebe apenas da inspetora da SRE, mas esta não pertence a mesma jurisdição da anterior. Já a outra escola municipal disse que as orientações são feitas pela equipe do Serviço de Acompanhamento Escolar, composta de uma pedagoga e uma psicopedagoga, que vêm a escola e fazem as orientações, sendo que a escola também recebe informações da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade.

As escolas sem projeto informaram que este acompanhamento é feito pela equipe escolar com supervisor da escola, professor com curso em psicopedagogia em uma delas. Na outra escola pública, a equipe é composta de professor, supervisor e diretor. A escola de outro município disse não ter acompanhamento, talvez porque seus alunos não tenham sido encaminhados de escolas especializadas.

Seria ótimo que todas as escolas já tivessem supervisores e demais membros da escola com experiência na atuação do ensino inclusivo, mas estes profissionais ainda são insuficientes frente a demanda de unidades escolares. Por isso a necessidade de articular os vários serviços da cidade, com os respectivos profissionais, para auxiliar tanto na avaliação do educando quanto no seu acompanhamento educacional. É importante deixar claro que não se fala aqui de avaliações educacionais, porque estas devem e precisam ocorrer no âmbito da escola que o aluno irá frequentar. Mas há casos em que o aluno também precisa de avaliação e, ou acompanhamento de algum profissional da saúde, que também não pode ser postergado indefinidamente, sob pena de ocasionar maiores defasagens educacionais. Fazer uma melhor articulação dos sistemas de saúde e educação figuram como questões emergenciais.

Verificou-se também que não é usual as escolas trabalharem com turmas reduzidas quando têm alunos com necessidades educacionais especiais. Embora haja uma indicação legal sobre isto, a justificativa ficou na composição de turmas com o mínimo recomendado (25 alunos) e, porque os alunos com necessidades educacionais especiais são distribuídos entre as turmas, não ficando claro se havia mais de uma turma para a série que eles frequentavam.

O aspecto que se destacou nas informações fornecidas pelos dirigentes foi quanto a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e as escolas para capacitação profissional do ensino fundamental em geral e para o ensino inclusivo.

Sobre eventos para o ensino fundamental em geral, em um dos municípios a escola sem projeto disse que às vezes são promovidos eventos em conjunto, mas a Prefeitura promove poucos eventos em educação. O mais usual é o Estado convidar a Prefeitura para participar, neste caso, quem costuma ir é o secretário municipal de educação. Quando acontecem estes eventos, não há dispensa de aula para os alunos e sim a substituição da professora pela supervisora. A escola com projeto disse que há eventos em parceria com o Estado e a Prefeitura, com divisão de vagas por escolas, em geral três vagas por unidade educacional. Quando a Prefeitura convida para eventos, às vezes ela não limita vagas.

No outro município as duas escolas com projeto informaram que há eventos técnicos-científicos (seminários, cursos de extensão) em parceria estado-município, tendo ocorrido um no ano de 2006, segundo um dos informantes.

O número de vagas varia; sendo geralmente uma por escola, ou quando a demanda é maior que a oferta, há sorteio das escolas interessadas. A escolha dos profissionais em ambas as situações é entre os interessados e, em uma destas escolas, o profissional que participa tem o compromisso do repasse aos colegas. A liberação do profissional pode ser feita por substituição de outro profissional ou por atividades para os alunos em uma das escolas. Na outra escola, por vezes há dispensa dos alunos quando mais professores participam.

Nas escolas sem projeto uma dirigente informou que não há convite do Estado ou do município para ações comuns e se justificou por ser da rede privada. No entanto, a outra instituição privada disse que há divisão das vagas instituída pela secretaria de Estado ou Município e que participam tanto professores como supervisores. A escola estadual que não tem projeto disse não haver parceria prefeitura-Estado, mas há oferta de cursos com restrições de vagas e número de profissionais por estabelecimento da rede estadual. Com a participação do regente em cursos, ocorre a substituição pelo professor eventual. Ainda que a Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 2004f) e a Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2004g) mencionem a necessidade da formação contínua e parceria entre os órgãos públicos com as Secretarias de Educação dos Estados, a frequência do professor a estes eventos é sempre dependente de arranjos entre o professor, seus colegas e direção. Tanto as instâncias públicas quanto as privadas não dispõem de recursos alternativos para suprir o professor na sua atualização e prover as atividades para os alunos.

Se para o ensino fundamental já há uma série de entraves, tanto na oferta quanto na participação do professor, o mesmo se notou na promoção de eventos na área da educação inclusiva.

As duas escolas estaduais de um dos municípios tiveram respostas opostas. Uma disse que não teve evento técnico-científico na área, no ano em que foi coletada a informação (escola sem projeto), e a outra informou que há parceria, quando o Estado promove, havendo divisão de vagas entre as escolas. A dificuldade de participar fica pela escolha do dia: sábado, escolhido porque as escolas não têm aula, mas costuma ser um dos poucos dias que o docente tem para realizar seus interesses pessoais.

Entre as escolas sem projeto, pertencentes a outro município, duas afirmaram que não há esta parceria entre Estado e município para capacitação na educação

inclusiva. A escola particular informou que não recebe informações dos órgãos públicos para este tipo de evento. Como é uma franquia de uma rede de escolas em Minas Gerais, os seus docentes, coordenadores e dirigentes participam dos cursos ofertados em várias áreas temáticas e níveis pela coordenação geral da sua sede. A outra escola (estadual) disse que há cursos, mas estes são ofertados pela Secretaria do Estado da Educação, com restrições de vagas; necessitando haver arranjos com eventual ou outro professor para assumir a turma do professor inscrito no evento. A outra escola particular disse que há parceria e a preferência é direcionada para os professores que têm alunos PNEEs. Além disso, a rede à qual escola é franqueada também oferece cursos na área. Da mesma forma, a escola municipal que não tem projeto também assegurou existir a parceria com a Prefeitura, como capacitação para supervisores. Mencionou, ainda, que há algumas vagas reservadas para professores do Estado. A prioridade da vaga na escola fica com o professor que tem alunos PNEEs. A liberação do professor é concedida mediante reposição das aulas. No comentário emitido pela informante, o Estado está mais defasado na oferta destes cursos.

Nas escolas com projeto, todas foram unânimes em afirmar que há parceria. A escola-pólo disse que a Superintendência Regional de Ensino (SRE) tem ofertado cursos e eventos na área inclusiva e as escolas que participam do projeto de inclusão são chamadas a participar. A outra escola (municipal) informou a parceria existente no ano de 2006 quando aconteceu um Fórum promovido pela Secretaria do Estado da Educação e SRE da sua jurisdição. Participaram professores, supervisores e diretores. Esta dirigente também informou que acontecem, com certa frequência, palestras em parceria município-Estado, em que cada parte entra com recursos.

Nas respostas sobre as parcerias entre órgãos públicos, enfatizadas pelos documentos internacionais e legais do Brasil e Estado, observa-se uma dificuldade na promoção e acesso dos professores aos eventos de capacitação continuada. Os eventos, quando são realizados, não contemplam todos os profissionais da escola e a participação traz ônus para o professor e escola, uma vez que cabe a ele ou a direção suprir outro professor para ficar com os alunos na sala de aula. Notou-se ainda um descompasso entre as SRE, na promoção de eventos para capacitação e acompanhamento das escolas na educação inclusiva. Visto que as escolas aqui pesquisadas, seis pertencem a um município e as demais estão localizadas em outro, mas são municípios vizinhos, com um fluxo de alunos

entre si, as ações desarticuladas entre os órgãos públicos, organizadores do ensino, interferem na dinâmica e busca das escolas por uma melhor adequação no desenvolvimento de ações que visam o ensino inclusivo.

Em síntese, tanto as escolas como os órgãos públicos municipais e estaduais não demonstram articular as ações entre si, ora por desconhecimento, ora por impedimentos, como verbas, falta de professores para substituição do regente em curso, etc. Os avanços na busca de melhor atendimento ao aluno PNEEs ainda parece se concentrar na disposição do gestor escolar em dinamizar a equipe escolar, para juntos transporem os obstáculos e ofertar, ainda que sem todos os recursos necessários, uma escolarização a estes alunos. Superar esse descompasso entre a indicação da lei e a efetivação de seus princípios é o desafio que se apresenta para viabilizar o ensino inclusivo nas escolas comuns.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilização da sociedade na busca por ações mais igualitárias tem conseguido avanços, ainda que de maneira lenta. Em pleno século XXI, ainda são emitidos documentos, dispositivos legais, para assegurar os direitos fundamentais da pessoa humana. A ratificação constante deste preceito indica a dificuldade que há no respeito ao outro. Quando as mesmas reivindicações são manifestadas por grupos não valorizados pelos sistemas de poder, mais difícil fica assegurar os direitos essenciais a condição humana.

Os dispositivos legais não impedem que situações excludentes continuem a marginalizar certos segmentos da população, mas impedem que esta proporção assumam um volume maior.

Mesmo com vários segmentos da população mundial manifestando a igualdade de tratamento educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais, muitos impedimentos são colocados para a concretização deste direito. Apesar das variadas expectativas dos propósitos educacionais que as pessoas com necessidades educacionais especiais podem obter com a sua inclusão no ensino comum, no Brasil a política de acesso ao ensino inclusivo é direito instituído. Mas o acesso não garante a permanência ou o ensino de qualidade; outros investimentos precisam ser realizados na escola pública para se atingir esta meta. Entre os recursos mais prementes, está o esclarecimento da proposta inclusiva para que ela seja melhor incorporada pela comunidade escolar. As ações prestadas até o momento têm sido segmentadas principalmente na esfera municipal, quando não, inexistentes, mostrando o descompasso entre as instâncias governamentais e a pouca valorização da proposta neste âmbito.

Na pesquisa realizada, foi constatado o desconhecimento legal e, por vezes, de informações ou recursos presentes no município. As escolas privadas ficam mais isoladas ao acesso das propostas da Superintendência, seguidas das escolas estaduais. Com as escolas municipais, o contato é mais freqüente com os órgãos dirigentes, mas os recursos humanos e financeiros são menores. Em meio a este desencontro e lacunas na gerência da educação, fica o professor atônito, buscando compreender a proposta de inclusão e se adequar a uma realidade já excludente.

O que tem sido oferecido de capacitação docente nas escolas públicas tem variado conforme a Superintendência de Ensino. Enquanto, em municípios, há um trabalho mais constante, em forma de seminários para professores, supervisores e para gestores, em outras regiões a realidade é diferente. Nesta pesquisa, em uma mesma jurisdição, as escolas municipais têm conseguido ofertas de atualização na educação inclusiva por meio da prefeitura, e muitos dos encontros são em parceria com o Estado, via Superintendência Regional de Ensino. Uma vez que, legalmente, o Estado não precisa ofertar esta capacitação às escolas privadas, quando há encontros promovidos pelo município, esta oferta fica a critério do secretário municipal de educação, para dispor ou não das vagas, sendo o mais comum, quando as escolas são franqueadas, buscar esta atualização nos encontros dos professores e técnicos das escolas, promovidos pela sua rede de instituições no Estado.

No município pesquisado com menor contingente populacional, a oferta de cursos aos docentes em exercício foi menos visível. Nas escolas sob jurisdição de outra Superintendência de Ensino, o investimento na informação e capacitação de docentes e dirigentes começou no ano de 2006, após dois anos da oferta de matrículas para alunos com necessidades educacionais especiais já ter sido aberta. A prefeitura local não dispõe de oferta de capacitação de cursos, mas encaminha o Secretário da Educação Municipal para os seminários que são oferecidos na Superintendência de Ensino a que estão vinculados.

O que se vê é uma diferença de atuação entre as Superintendências de Ensino, que são as responsáveis pelo acompanhamento da educação nos municípios. Esta situação, nos municípios que têm poucos recursos financeiros ou de pessoal formado, dificulta ainda mais a melhoria tão pretendida do ensino e, conseqüentemente, dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A continuidade de formação se revelou importante nos resultados obtidos, tanto da ELASI quanto do IHS, promovendo aos docentes mais oportunidades de revisarem suas concepções e práticas pedagógicas, já que vários participantes tinham concluído uma especialização e outros ainda estavam cursando. Esta busca tem se originado no interesse do professor, uma vez que ele não obtém qualquer facilidade para cursar, mas é uma das frentes a se buscar na valorização docente, junto a melhoria dos salários, condições de trabalho e plano de carreira. Cabe lembrar que o incentivo dos órgãos públicos à

continuidade da formação deve ser acompanhado do provimento dos devidos recursos financeiros e humanos e da parte dos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior, de modo mais específico das instituições públicas, por meio de reservas de bolsas para docente do ensino fundamental e médio. Embora alguns programas já o façam, a iniciativa ainda é muito tímida diante o contingente de professores que pleiteiam.

Se a continuidade da formação é importante, também a formação inicial precisa ser repensada. A formação e a atualização profissional necessitam, também, de uma organização curricular que contemple aspectos que são vivenciados pelo professor na sala de aula, talvez promovendo uma melhor articulação teórico-prática, constantemente sugerida pelos dispositivos legais e que está presente nas falas de muitos profissionais que formam docentes, mas que poucas vezes, de fato, é experienciada. A reformulação dos cursos de Pedagogia está sendo organizada pelas instituições segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), mas a inclusão de disciplinas voltadas para a educação inclusiva não garante a formação e experiência necessárias para a atuação do professor com os alunos com necessidades educacionais especiais; todavia, a realização do estágio previsto na formação e desenvolvido em projeto de continuidade entre as escolas e Instituições formadoras de professores, contemplando uma atuação pedagógica nas escolas comuns que já tenham alunos com necessidades educacionais especiais, auxiliará na melhor capacitação do profissional em formação, podendo ser o meio que articulará a teoria e a prática pretendida e, com isso, se tornar um dos grandes recursos para que a inclusão obtenha mais êxito.

Neste sentido, os resultados da ELASI e também do IHS confirmaram que a experiência com alunos portadores de necessidades educacionais potencializa uma ação pedagógica na promoção da aprendizagem do aluno, podendo começar pela sua concordância ideológica. A exposição a situações concretas de ensino, mas respaldadas pela supervisão em curso na instituição formadora, poderá contribuir para diminuir o receio do futuro professor no desenvolvimento de todas as etapas do ensino: do planejamento à avaliação. Esta orientação também poderá atuar no favorecimento de um repertório de habilidades sociais mais elaborado para o enfrentamento de auto-exposição a pessoas desconhecidas ou situações novas (Fator 4), item destacado nos resultados do IHS na pesquisa realizada. Esta característica também favorece uma propensão a uma ação, que foi

destaque na comparação da ELASI, índice de operacionalização com o Fator 4 do IHS. Para as pessoas que têm dificuldade de emitir suas respostas perante vários contextos do cotidiano, um treinamento de habilidades sociais, como tem proposto o Grupo de Pesquisa da professora, doutora, Zilda Del Prette, da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, é uma forma de capacitá-las, a partir da auto-avaliação, e de ajudá-las a superar estas dificuldades pessoais para que, então, consigam transpor esta experiência para a vida profissional. Ao mesmo tempo, a prática do exercício da auto-avaliação entre os formadores de professores e entre os futuros profissionais pode contribuir para desmistificar a pouca credibilidade desta prática nas situações avaliativas e fortalecer a melhor explanação e reformulação de idéias.

A constatação dos dados empíricos demonstrou ainda que a formalização de um projeto de inclusão é apenas um passo para a obtenção de uma escola que atenda aos portadores de necessidades educacionais na escola comum. Há necessidade de se conjugar esforços das instâncias públicas para fornecer os requisitos que esta ação precisa. A participação em assembleias, para formulação e discussão de propostas, está acontecendo com maior freqüências nos municípios, como também no planejamento do plano diretor das cidades nas mais diversas áreas. Resta fortalecer o poder de acompanhamento dos professores, diretores e da comunidade em geral destas decisões, fazendo com que as responsabilidades sejam assumidas e efetivadas pelas instâncias gestoras.

Os dados empíricos mostraram que a escola municipal com projeto de inclusão esteve a frente das outras escolas com a mesma proposta, mas da esfera estadual. E entre as escolas privadas e públicas, uma escola municipal e uma estadual se sobressaíram diante dos itens avaliados pelo Perfil Escolar para a Inclusão. Estes resultados parecem indicar que uma descentralização da tomada de decisão, auxiliada por um dirigente eleito pela comunidade escolar, como tem sido feito pelo sistema estadual de Minas Gerais e seguido por municípios do Estado, tem maior capacidade de articular as propostas dos segmentos da comunidade escolar e conseguir realizá-las. Esta representatividade da comunidade escolar pode ser o que impulsiona o dirigente a obter parcerias com outras instâncias, conseguindo atender mais aos princípios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, ficou claro que, apesar de toda uma estrutura sugerida e legalmente respaldada, as escolas pouco usufruem delas mas têm

realizado um esforço para tentar suprir, com o ingresso, o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, ações metodológicas em prol da aprendizagem e uma gestão participativa.

Como docente de uma instituição de ensino superior pública que atua com a formação de professores, identifiquei várias frentes de atuação a partir da pesquisa realizada. Uma que já foi exposta, a formação inicial de professores, na qual o fortalecimento dos estágios de regência em escolas comuns com alunos com necessidades educacionais especiais se apresenta como uma prática viável e necessária ao desenvolvimento da prática inclusiva; outra, com a implementação de parcerias com as Superintendências de Ensino, visando tanto a capacitação dos técnicos que supervisionam os estabelecimentos de ensino, quanto a formulação de projetos integrados para a formação continuada dos professores do ensino fundamental e médio sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para estas ações, as instituições formadoras necessitam que seus docentes tenham maior contato com a realidade escolar, tanto para propor conteúdos e metodologias que visem a capacitar o professor em formação, quanto para atuar junto às escolas, em uma proposta conjunta de educação que possa atender à diversidade existente.

Ainda no âmbito acadêmico, outra atuação necessária é a continuidade no desenvolvimento de pesquisas sobre a inclusão em seus vários aspectos: aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nos vários níveis de ensino; metodologias de ensino; desenvolvimento e, ou, aperfeiçoamento de instrumentos mais sistematizados para a compreensão da ação dos vários atores e circunstâncias que compõem o fenômeno da inclusão, como o Perfil Escolar para a Inclusão.

Outro aspecto que merece ser fortalecido é a atuação das associações docentes junto às demais associações da sociedade buscando participar das decisões educacionais. Não há como separar a questão estrutural da questão formativa. São processos indissociáveis quando se busca um ensino inclusivo.

Certo é que as propostas aqui elencadas, embora sejam inicialmente mais da competência das instâncias formadoras de professores, precisam do apoio dos vários setores da sociedade e dos diversos segmentos da comunidade escolar, para juntos trabalharem para que o ensino inclusivo não seja apenas uma normatização legal, mas uma ação efetiva nas escolas do país.

REFERÊNCIAS

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L.A. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escolar. In: VIEGAS, L. S & ANGELUCCI, C.B. (Org.) **Políticas públicas em educação & psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 47-76.

ARANHA, J. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, e. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000, p. 1-11.

ASSEMBLEIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o terceiro milênio**. Londres, Grã-Bretanha, 9 de setembro de 1999. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_06.htm> Acesso em 29 jan. 2004.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward scholl inclusion of students with mental retardation: the role of experience. **Education and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 35 (2), 2000, p. 148 -159.

BALEOTTI, L.R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília, SP, 2006.

BAUMEL, R. C. R. C. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.) **Educação especial – do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 27-40.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. São Paulo: EPU, 1973.

BENDER, W. N.; SCOTT, K.; VAIL, C.. Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of Learning disabilities**, 28, 1995, p. 87-94.

BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. **Exceptional Children**, 64 (1), 1997, p. 115-131.

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

BRASIL.Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/1998, de 07 de abril de 1988, institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0194-0196_c.pdf>. Acesso em 05 de mai 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004a. p. 316 -349.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação básica. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/educacaohospitalar/pdf/07_Resolucao_02_2001_CNE.pdf>. Acesso em 05 mai. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui diretrizes nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2006.

BRASIL. Câmara Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004b. p. 303 -308.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004c. p. 248-269.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. **Promulgação da Convenção da Guatemala**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm> Acesso em 05 mai. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**, Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 30 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004d. p. 46-98.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004e. p. 102-127.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004f. p. 128-141.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004g. p. 142 -237.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004h. p. 242 -244.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. In: GOTTI, M. O. et al (Org.) **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004i. p. 286.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF/SEESP, Brasil, 1997b.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793 de 27.12.1994**, Tese

(Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília, SP, 2001.

CILPEDIM. Confederação Interamericana da Inclusão Internacional. **Declaração de Manágua**. Manágua, Nicarágua, 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_05.htm>. Acesso em 18 mar. 2004.

CORDE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Relatório de gestão 2006**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/txt_relatorios_corde.asp>. Acesso em 15 jan. 2007.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração internacional de Montreal sobre a inclusão**. Montreal, Québec, Canadá, 5 de junho de 2001. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_09.htm>. Acesso em 29 jan. 2004.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DADICO, L. Terceira via, ideologia e educação. In: VIEGAS, L. S & ANGELUCCI, C.B. (Org.) **Políticas públicas em educação & psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 25-46.

DECLARAÇÃO de Quito. Seminário e oficina regional das américas. Quito, Equador, 23 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_14.htm>. Acesso em 18 mar. 2004.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 3, Porto Alegre, 1998, p. 1-14.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais (IHS Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. In: Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Org.), **Anais** Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), CD-Rom.

DPI. (Disabled Peoples' International). **Declaração de Pequim**. Cúpula mundial das ONG's sobre deficiência. Pequim, China, 12 de março de 2000. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_08.htm> Acesso em 29 de jan. 2004.

DPI. (Disabled Peoples' International). **Declaração de Sapporo**. Sapporo, Japão, 18 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.educacaonline.pro.br/doc_declaracao_de_sapporo.asp?f_id_artigo=456>. Acesso em 18 mar. 2004.

FERREIRA, J.R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.11-35.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.372-390.

GARCIA, R. M.C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, Marília: ABPEE/FFC – Unesp, 2006, p. 299-316.

GERK, E.; CUNHA, S. M. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.) **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 181-198.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teacher's attitudes toward the inclusion of children with special needs. **Educational Psychology**, 23 (1), 2003, p. 87-94.

JOBE, D.; RUST, J.O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. **Education**, 117 (1), 1996, p. 148-154.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer nº 424/03, de 27 de maio de 2003, propõe normas para a Educação Especial. na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg/{F1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA}_parecer_424_educacao_especial.pdf>. Acesso em 18 set. 2004.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003, fixa Normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino**. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucao451.htm>>. Acesso em 18 set. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Orientação SD nº 01/2005, de 08 de abril de 2005, orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas**. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/.../%7B283F2BD7-4FC6-4570-A02B-D23B8829D63D%7D_orientacao_sd_01-2005.pdf>. Acesso em 05 mai. 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Veredas: formação superior de professores** – guia geral. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

MOVIMENTO DE VIDA INDEPENDENTE. **Declaração de Washington**. Washington, Estados Unidos, 21 a 25 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/docinter/decwas.htm>> Acesso em 29 jan. 2004.

O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA às escolas e classes comuns da rede regular. Fundação Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

OEA. Assembléia Geral. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, Guatemala, 7 de junho de 1999, AG/doc. 3826/99. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/con-oea.htm>> Acesso em 29 jan. 2004.

OMOTE, S.; CARVALHO, L. R. P. S. et al. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP, Marília, 2003. CD-ROM.

OMOTE, S.; DELGADO, E. M. et al. Estudo da fidedignidade de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP, Marília, 2003. CD-ROM.

OMOTE, S., OLIVEIRA, A. A. S. et al. Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. **Anais**, Marília: UNESP, Marília, 2003. CD-ROM.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In. OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 1-10.

ONU. Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência. **2003. Disponível em:** <http://www.mpdf.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_16.htm>. Acesso em 05 mai 2005.

ONU. Declaração de Viena e programa de ação aprovados pela conferência mundial sobre **Direitos Humanos das Nações Unidas**. Viena, Áustria, 25 de junho 1993. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em 18 mar. 2004.

ONU. Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993. **Normas sobre equiparação de oportunidades**. New York, 1993. Disponível em: <http://www.apaedf.org.br/inter_resol48.htm> Acesso em 18 mar. 2004.

PACHECO, P.; RANGE, B. Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.) **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 199-216.

PEARMAN, E. L. et al. Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. **Education and Training in Mental Retardation**, 27, 1992, p. 176 - 182.

PEDREIRA, S. M. F. **Por que a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PINHEIRO, E. M. C. D. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília, SP, 2003.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F.(Org.) **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

PRIETO, R. G. Educação para todos: reflexões sobre o atendimento escolar dos portadores de deficiência. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.4, n.2. set/fev 99/00. Semestral. p. 57-70.

REDE IBERO-AMERICANA DE ONG'S DE PESSOAS COM DEFICIENTES E SUAS FAMÍLIAS. **Declaração de Caracas.** Caracas, Venezuela, 14 a 18 de outubro de 2002. Disponível em:<
<http://www.ceset.unicamp.br/~joaquiml/ST%20019/Declara%E7%E3o%20de%20Caracas.doc>> Acesso em 18 mar. 2004.

SADALLA, A. M. F. A; WISNIVESKY, M. et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, Campinas jun. 2005, p. 1-25.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento.** São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1981.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.) **Educação especial – do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003, p. 55-69.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S & ANGELUCCI, C.B. (Org.) **Políticas públicas em educação & psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229 – 243.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. **Resultado da conferência mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 29 jan. 2004.

UNESCO. **Declaração de Dakar.** Texto adotado pela Cúpula mundial de educação de Dakar. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <

http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111415/view> Acesso em 29 jan. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VAN REUSEN, A. K.; SHOHO, A. R.; BARKER, K. S. High school teacher attitudes toward inclusion. **High School Journal**, v.84, i 2, 2000, p.7.

VILA, E. M. **Treinamento de habilidades sociais em um grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos de intervenção.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Glossário do Perfil Escolar para Inclusão

Adaptações metodológicas	alterações nos procedimentos convencionais buscando adequá-los aos alunos com deficiência.
Capacitação continuada	curso de atualização realizados por professores ou dirigentes ou supervisores na área de educação geral ou especial.
Convênio	ação desenvolvida continuamente em conjunto com a escola e outro órgão público ou privado para suporte ao aluno com NEEs
Equipe técnica	conjunto de profissionais da área educacional, saúde e assistência social.
Escola especializada	escola de educação especial federal, estadual, municipal, privada ou filantrópicas destinadas a escolarização de alunos com deficiência, com professor especializado e autorizada a dar certificação oficial de ensino em nível de educação infantil, e ou, fundamental.
Especialistas em educação	pedagogos com qualquer habilitação e psicólogos educacionais.
Especialistas em saúde	médico, dentista, fonoaudiólogo, psicólogo clínico, fisioterapeuta etc.
Instituição especializada	entidade especializada que atenda alunos com deficiência, ou que atenda em caráter de turma exclusiva sem autorização para certificar os alunos, presta vários tipos de assistência: social, médica, escolar, sem caráter oficial.
Monitoria	atividade de acompanhamento em sala de aula do aluno com mais dificuldade de aprendizagem ou com NEE por outro colega de sua turma.
NEEs	Por necessidades educativas especiais entende-se: deficiência física, mental, auditiva, visual, múltipla, altas habilidades.
ONG's	Organizações Não Governamentais.
Parceria	pode ser entre profissionais da mesma instituição ou escola ou interinstitucionais podendo ser sem regularidade.
PDI	Plano de desenvolvimento individual do aluno constando o seu desenvolvimento nas diversas disciplinas.
Planejamento	plano de aula com as atividades e avaliação.
Professor eventual	atividade desenvolvida com o aluno em horário extra-turno (ou em parte do horário da aula com este professor) para auxiliar a compreensão dos conteúdos trabalhados na sua turma.
Projeto	Documento escrito do qual faz parte: 1) <i>problematização</i> com as hipóteses que alunos têm sobre a questão; 2) <i>desenvolvimento</i> com as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses; 3) <i>síntese</i> superação das hipóteses iniciais (conhecimentos adquiridos) e surgimento de novos problemas a serem resolvidos. A dinâmica do trabalho pode ser de alguma parte diária do dia letivo ou dias específicos para desenvolver o projeto, na outra parte da aula ou dias letivos o professor desenvolve os conteúdos previstos em seu planejamento de série/etapa escolar. A função do professor é organizar as idéias e ajudar na construção dos instrumentos para a obtenção do conhecimento almejado de forma <i>interdisciplinar</i> . A conclusão é realizada com um <i>tópico de culminância</i> que pode envolver a turma ou turmas da escola, onde cada uma acrescenta a sua contribuição sobre a problematização.
Sala de recursos	espaço físico para atendimento de alunos com defasagem de aprendizagem e ou, atendimento de alunos com NEEs, com recursos especializados às necessidades dos alunos.
Serviços	atendimentos com profissionais especializados: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatra, médico, assistente social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta.
SUS	Sistema único de saúde.

APÊNDICE A - Perfil Escolar para Inclusão

Ouçã atentamente cada enunciado e responda com **apenas uma das alternativas**, escolhendo a que melhor expressa o que é realizado ou existe na sua escola. As alternativas são:

Sim	<u>ação/evento</u> é realizada(o) com <u>regularidade</u> ou <u>equipamento/acessebilidade</u> <u>está em uso.</u>
Não	<u>ação/evento</u> <u>não é</u> realizada(o) ou <u>equipamento/acessebilidade</u> <u>não existe.</u>
Em parte	<u>ação/evento</u> é realizada(o) <u>sem continuidade</u> ou <u>equipamento/acessebilidade</u> <u>não está em condições totais de uso ou é insuficiente.</u>
Não se aplica	<u>ação/evento</u> ou <u>equipamento/acessebilidade</u> não é presente na escola porque <u>não faz parte da sua estrutura de funcionamento.</u>

Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a realidade do seu ambiente escolar.

Alguns termos aqui relacionados nas questões podem ter vários entendimentos, assim está descrito abaixo um glossário com o significado pelo qual serão tratados neste instrumento. Os dados do informante complementam as informações.

Informante.

1. Sexo () Feminino () Masculino

2. Cargo atual

- () Diretor
 () Vice-Diretor
 () Coordenador
 () Supervisor
 () Outro. _____

2. Formação: () Nível Médio curso: _____

() Nível superior completo curso: _____

() Nível superior incompleto curso: _____

() Pós-Graduação Lato Sensu especialização em: _____

() Pós-Graduação Strictu Sensu () Mestrado () Doutorado

3. Tempo de atuação no ensino: _____

4. Tempo de atuação na atual Instituição: _____

5. Tempo de atuação no cargo atual: _____

6. Tipo de Instituição: () Pública Municipal () Pública Estadual

() Pública Federal () Particular

APÊNDICE A – Perfil Escolar para Inclusão

Assinale a alternativa de acordo com a sua realidade escolar.

Itens	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO SE APLICA
1. A escola tem recebido alguns alunos de escolas e ou instituições especializadas para o ensino inclusivo.				
2. A escola tem recebido alguns alunos para o ensino inclusivo por opção dos pais.				
3. A escola tem solicitado diagnóstico de prováveis alunos com NEEs .				
4. Os pais de prováveis alunos com NEEs ou características de alterações no seu desenvolvimento realizam o diagnóstico por iniciativa própria.				
5. A escola tem convênios com escolas e ou instituições especializadas para diagnóstico de prováveis alunos com NEEs .				
6. A escola tem convênios com setor da Prefeitura com especialistas em educação para diagnóstico de prováveis alunos com NEEs .				
7. A escola tem convênios com setor da Prefeitura com especialistas da saúde para diagnóstico de prováveis alunos com NEEs .				
8. A escola tem convênio com o SUS com especialistas educacionais para diagnóstico de prováveis alunos com NEEs .				
9. A escola tem convênio com SUS com especialistas da saúde para diagnóstico de prováveis alunos com NEEs .				
10. Alunos com NEEs <u>sem</u> encaminhamento de instituição ou escola especializada tem alguma orientação para acompanhar a série/etapa.				
De quem?				
11. O aluno recebido de uma instituição e ou escola especializada tem alguma orientação para acompanhar a série/etapa.				
De quem?				
12. O aluno recebido de uma instituição ou escola especializada continua sendo orientado pelos serviços desta instituição .				
13. O aluno com NEEs <u>sem</u> encaminhamento de uma instituição especializada frequenta os serviços de uma instituição ou escola especializada .				
14. O aluno recebido de uma instituição ou escola especializada continua sendo orientado por especialistas da saúde do setor da Prefeitura.				

Itens	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
15. O aluno recebido de uma instituição ou escola especializada continua sendo orientado por especialistas da educação do setor da Prefeitura.				
16. O aluno recebido de uma instituição ou escola especializada continua sendo orientado por especialistas da educação do SUS.				
17. O aluno recebido de uma instituição ou escola especializada continua sendo orientado por especialistas da saúde do SUS.				
18. Os alunos diagnosticados com NEEs e inseridos no ensino comum são acompanhados por especialistas da educação durante a série/etapa do ensino pelo setor educacional da Prefeitura.				
19. Os alunos diagnosticados com NEEs e inseridos no ensino comum recebem o atendimento necessário do setor da Prefeitura com especialistas da saúde .				
20. Os alunos diagnosticados com NEEs e inseridos no ensino comum recebem os atendimentos necessários pelo SUS.				
21. Os alunos avaliados pela Prefeitura com NEEs e inseridos no ensino comum são acompanhados por seus especialistas da saúde .				
22. Os alunos avaliados pela Prefeitura com NEEs e inseridos no ensino comum são acompanhados por seus especialistas em educação .				
23. Os alunos avaliados pela Prefeitura com NEEs e inseridos no ensino comum são acompanhados por uma Instituição especializada .				
24. Os alunos avaliados pelo SUS com NEEs e inseridos no ensino comum são acompanhados por seus especialistas da saúde .				
25. Os alunos avaliados pelo SUS com NEEs e inseridos no ensino comum são acompanhados por seus especialistas da educação .				
26. A escola recebe visita de equipe técnica da escola e instituição especializada que encaminhou o aluno para o ensino inclusivo.				
27. A escola encaminha periodicamente relatório do aluno incluído para a instituição ou escola especializada com a qual tem convênio .				

Itens	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
28. A escola encaminha periodicamente relatório do aluno incluído para o setor da Prefeitura com especialistas em educação .				
29. A escola encaminha periodicamente relatório do aluno incluído para o setor da Prefeitura com especialistas da saúde .				
30. A escola encaminha periodicamente relatório do aluno incluído para os especialistas da saúde que o atendem pelo SUS .				
31. A escola encaminha periodicamente relatório do aluno incluído para os especialistas da educação que o atendem pelo SUS .				
32. A Instituição especializada e ou escola especializada que faz orientações ou atendimentos ao aluno com NEEs , encaminha periodicamente relatório destes serviços realizados para a sua escola.				
33. As turmas com alunos com NEEs têm número reduzido de alunos em relação as outras da mesma série/etapa do ensino.				
Sim: quantos?				
Não: por quê?				
34. Alunos com NEEs diferentes (ex: hiperativo, surdo) são colocados em salas distintas.				
35. Os alunos com NEEs tem PDI ao ingressar na escola.				
36. O PDI dos alunos com NEEs é atualizado durante o ano letivo.				
37. A escola tem sala de recursos para desenvolver as atividades necessárias aos alunos que dela precisam				
38. O aluno com NEE ou com PDI frequenta a sala de recursos regularmente.				
39. O aluno com NEE ou com PDI frequenta a sala de recursos sempre que necessário.				
40. Há atendimento em separado, semelhante a sala de recursos , para auxiliar qualquer aluno que apresente atraso na aprendizagem dos conteúdos.				
41. Há atendimento em separado, semelhante a sala de recursos , para atender só os alunos com NEEs ou com PDI .				

Itens	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
42. O aluno com NEE ou com PDI desenvolve regularmente atividades com o professor eventual .				
43. O aluno com NEE ou com PDI desenvolve com o professor eventual atividades sempre que necessário.				
44. A avaliação dos alunos com NEEs ou com PDI pode ser de forma diferenciada (oral, etapas etc.) da sua turma.				
45. A avaliação de qualquer aluno com dificuldade nos conteúdos das disciplinas pode ser feita de maneira diferenciada (oral, etapas etc.) da sua turma.				
46. O conteúdo da avaliação do aluno com NEE ou com PDI corresponde ao desenvolvido em sua turma/série.				
47. O aluno com NEE ou com PDI não é retido na série/etapa escolar desde que obtenha um mínimo estipulado pela escola/secretaria da educação.				
48. Há trabalho de monitoria entre alunos para as turmas que estão com atraso na aprendizagem.				
49. Há trabalho de monitoria entre alunos para as turmas que têm alunos com NEEs .				
50. Há parcerias da escola com projetos de ONG's/Instituições públicas, privadas ou religiosas para atividades extra-curriculares(ou extra-turno) para todos os alunos da escola, inclusive com NEEs .				
51. Há convênios da escola com projetos de ONG's/Instituições públicas, privadas ou religiosas para atividades extra-curriculares(ou extra-turno) apenas para os alunos da escola com NEEs .				
52. O diretor informa aos professores e supervisor sempre que há o ingresso de um aluno com NEE ou com PDI .				
53. Cabe ao diretor e ao supervisor a indicação do professor que receberá o aluno com NEE .				
54. O professor que atua com aluno com NEEs vindo da instituição ou escola especializada recebe orientação para desenvolver o programa educacional.				
De quem?				
55. O professor que atua com aluno com NEEs vindo da instituição ou escola especializada recebe orientação de especialistas da saúde do setor da Prefeitura.				
56. O professor que atua com aluno com NEEs vindo da instituição ou escola especializada recebe orientação de especialistas da educação do setor da Prefeitura.				

Itens	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
57. O professor que atua com aluno com NEEs vindo da instituição ou escola especializada recebe orientação de especialistas da saúde do SUS .				
58. O professor que atua com aluno com NEEs vindo da instituição ou escola especializada recebe orientação de especialistas da educação do SUS .				
59. Os professores realizam planejamento em comum por área/série só para alunos com NEEs .				
60. Os professores realizam planejamento em comum por área/série para todos os alunos da turma.				
61. Os professores realizam planejamento em comum por área/série para a classe toda apenas quando têm alunos com NEEs .				
62. Os professores da mesma série/escola desenvolvem projetos em parceria quando ambos têm alunos com NEEs nas turmas.				
63. Os professores da mesma série/escola desenvolvem projetos em parceria envolvendo todos os alunos.				
64. Os professores da mesma série/escola desenvolvem projetos em parceria apenas quando ambos não têm alunos com NEEs nas turmas.				
65. O professor da série/etapa do ano anterior do aluno com PDI faz relatório sobre o desenvolvimento acadêmico dele para os seus professores atuais.				
66. O professor da série/etapa atual do aluno com PDI mantém contato o professor da série/etapa anterior deste aluno.				
67. O professor procura estimular os alunos a ajudar os colegas que têm mais dificuldade na aprendizagem.				
68. O professor procura estimular os alunos a ajudar só os colegas que apresentam NEEs .				
69. As adaptações metodológicas para o ensino do aluno incluído dependem do seu professor.				
70. As adaptações metodológicas para o ensino do aluno incluído são discutidas com supervisor e professor.				
71. Os professores e supervisor participam de projetos de capacitação continuada no ensino fundamental.				
72. Os professores e supervisor participam de projetos de capacitação continuada em educação inclusiva.				
73. Há discussão de assuntos temáticos (grupos de estudo) regularmente entre os professores.				
74. Há discussão da educação inclusiva (grupos de estudo) regularmente entre os professores.				

Itens	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
75. Há discussão de assuntos temáticos (grupos de estudo) regularmente entre os professores e diretor.				
76. Há discussão da educação inclusiva (grupos de estudo) regularmente entre os professores e diretor.				
77. A escola disponibiliza o professor eventual para auxiliar qualquer aluno que apresente atraso na aprendizagem dos conteúdos.				
78. A escola disponibiliza o professor eventual para atender só os alunos com NEEs ou com PDI .				
79. O supervisor atende mais frequentemente o professor com alunos com NEEs .				
80. Quando do ingresso de um aluno com NEE o diretor/supervisor ou professor informa os pais dos outros alunos da turma.				
Sim: como?				
Não: Por quê?				
81. O diretor informa aos funcionários da escola quando do ingresso de um aluno com NEE .				
Sim: como?				
Não: por quê?				
82. O diretor costuma solicitar apoio dos funcionários nas áreas comuns da escola para os alunos necessitam de maiores cuidados (ex. perna quebrada).				
83. O diretor costuma solicitar apoio dos funcionários nas áreas comuns da escola quando o aluno apresenta NEEs que o limita em sua interação social (ex. cegueira, hiperatividade).				
84. As famílias dos alunos monitores incentivam os colegas monitorados a fazer as atividades escolares.				
85. A escola cria oportunidades específicas para promover encontros entre famílias de alunos com NEEs de todas as turmas.				
86. A escola cria oportunidades específicas para promover encontros entre famílias de alunos com NEEs da mesma turma.				
87. A escola cria oportunidades para promover encontros entre as famílias de todos os alunos.				
88. A escola cria oportunidades para promover encontros entre famílias de todos os alunos da mesma turma.				

Itens	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
89. As reuniões com pais de alunos com NEEs ou com PDI são sempre individuais com o diretor/supervisor/professor.				
90. As reuniões com pais de alunos com NEEs ou com PDI são sempre coletivas com o diretor/supervisor/professor				
91. As reuniões com os pais de alunos são coletivas participando tanto pais de alunos com PDI ou com NEEs , quanto os pais dos demais alunos da série/etapa.				
92. O preconceito é um tema constantemente trabalhado nas diferentes disciplinas/conteúdos.				
93. O preconceito é um tema trabalhado em algumas disciplinas como por exemplo, no ensino religioso, na literatura, na história.				
94. Quando emergem questões de preconceito entre os alunos os professores aproveitam para valorizar as diferenças individuais.				
95. A diversidade humana é trabalhada na escola no planejamento ou projetos por área/série				
96. O diretor participa de projetos de capacitação continuada em educação inclusiva.				
97. O diretor participa de projetos de capacitação continuada apenas na educação fundamental.				
98. A escola recebe do governo federal recursos (financeiros, materiais) para o ensino inclusivo.				
99. A escola recebe as informações sobre os fóruns de educação inclusiva no município, estado ou união.				
100. A escola recebe as informações sobre os fóruns de ensino fundamental no município, estado ou união.				
101. O prédio (edificação) é adequado para a locomoção/uso de qualquer pessoa.				
102. O mobiliário é adaptado a necessidade dos alunos.				
103. Há equipamentos adaptados para o ensino de alunos com NEEs distintas (ex. visão subnormal, perda auditiva).				
104. A escola dispõe de acervo de material impresso, braile, audiovisual ou em relevo para alunos com NEEs .				
105. Há instalações específicas pra atividades complementares, como: artes, esportes, lazer, cultura, acadêmicas (laboratórios), para todos os alunos.				

Questões complementares

-A secretaria de educação do Estado e a secretaria de educação do Município têm ações de **parceria** na capacitação profissional do ensino fundamental em geral?

-A secretaria de educação do Estado e a secretaria de educação do Município têm ações de **parceria** na capacitação profissional do ensino fundamental só para a educação inclusiva?

APÊNDICE B – Folha de Instruções

Caro colega,

Para a construção de instrumento de pesquisa voltado para identificar o perfil de um professor inclusivo, estou utilizando os documentos oficiais do MEC e internacionais, além das leis de Educação Brasileiras pertinentes ao Ensino Fundamental. O(s) texto(s) em anexo é(são) um dos que servirá(o) para esta finalidade.

Necessito que faça a leitura de todo o texto e identifique os períodos ou período em que se encontram as categorias abaixo numeradas. Para isto basta marcar no texto entre chaves ou sublinhar, colocando o número da categoria correspondente ao lado do trecho identificado. É suficiente uma única menção para servir como categoria. Caso haja mais de uma menção da mesma categoria no texto, elas poderão ser identificadas também com a mesma numeração. Se um período do texto apresentar mais de uma categoria, coloque **todas que** achar pertinente, começando pela que julgar mais representativa no trecho assinalado. Ex: 3, 1,4, sendo o nº 3 a mais representativa e o 4 a de menor representação.

Como algumas ações são colocadas como **papel da escola**, é possível que você não encontre **a ação do professor de modo direto**. **As ações como planejamento**, avaliação, reflexão, trabalho interdisciplinar, entre outras, são pertinentes ao docente, embora possam envolver outros profissionais da escola. Se, por acaso, achar alguma categoria não incluída aqui, por favor identifique no texto e a nomeie. Para maior clareza das categorias, identifique os aspectos que elas podem envolver:

1)Assessoria interprofessores e/ou interinstituições – é acompanhado ou solicita apoio para trabalho junto aos alunos, podendo ser contínuo ou esporádico, na escola ou secretaria e outras instituições.

2)Cursos de capacitação – plano de ação contínua ou esporádica de atualização pedagógica em equipe interdisciplinar ou específico para o docente.

3)Flexibilidade de currículo/avaliação – adaptação do conteúdo, objetivos e da forma de avaliar o aluno, sem prejuízo da qualidade.

4)Plano individualizado de aprendizagem/aprendizagem processual – plano de aula ou atividades voltadas ao progresso da aprendizagem do aluno, acompanhamento sistemático e acumulativo das atividades realizadas pelo aluno.

5)Participação em ações escolares com pais/profissionais - envolve projeto pedagógico; reuniões de pais e profissionais; trabalho integrado de pais e professores em um projeto específico da escola.

6)Reconhecimento da diversidade dos alunos – atenção às diferenças e necessidades dos educandos visando a sua aprendizagem e valorizando suas competências.

7)Trabalho em equipe – Busca apoio e aceita o trabalho em equipe interdisciplinar e/ou multidisciplinar em sala de aula ou mesmo no planejamento da escola.

Entre as **ações coletivas voltadas a inclusão** os termos podem envolver outras categorias como as abaixo especificadas.

8) Adaptação da estrutura do ambiente – modificação do ambiente físico para facilitar a o uso do espaço pela pessoa deficiente, como: acessos à locomoção, mobiliário adaptado, equipamentos especiais (aparelhos ou material didático específico para a deficiência), acervo de biblioteca, laboratórios.

9) Avaliação em equipe multiprofissional – ação conjunta na escola para traçar um plano de aprendizagem voltado para o progresso do aluno, visando suas competências envolvendo os vários profissionais da escola e ou das parcerias firmadas.

10) Eliminação da discriminação – evitar todas as formas de comparação para privilegiar ou desmerecer uma condição física, social, emocional entre outras.

11) Parcerias intra-institucional e/ou intra-profissionais – a existência das parcerias para melhor atender o professor no seu processo de desenvolver a aprendizagem do aluno.

12) Incentivo a capacitação continuada – Planos, projetos da escola ou órgãos públicos envolvendo a comunidade escolar para a ação inclusiva.

13) Turmas reduzidas e/ou adaptações metodológicas – Redimensionamento das turmas das classes onde há alunos com deficiência e ou recursos introduzidos visando o melhor rendimento do aproveitamento do aluno.

Agradeço desde já atenção que está dispensando.

Dúvidas: esther@ufv.br

(903131) xxxx-1234 ou (903131) xxxx-2002

Esther Giacomini Silva

APÊNDICE B – Folha de Instruções

Caro colega,

Para a construção de instrumento de pesquisa voltado para identificar o perfil de um professor inclusivo, estou utilizando os documentos oficiais do MEC e internacionais, além das leis de Educação Brasileiras pertinentes ao Ensino Fundamental. O(s) texto(s) em anexo é(são) um dos que servirá(o) para esta finalidade.

Necessito que faça a leitura de todo o texto e identifique os períodos ou período em que se encontram as categorias abaixo numeradas. Para isto basta marcar no texto entre chaves ou sublinhar, colocando o número da categoria correspondente ao lado do trecho identificado. É suficiente uma única menção para servir como categoria. Caso haja mais de uma menção da mesma categoria no texto, elas poderão ser identificadas também com a mesma numeração. Se um período do texto apresentar mais de uma categoria, coloque **todas que** achar pertinente, começando pela que julgar mais representativa no trecho assinalado. Ex: 3, 1,4, sendo o nº 3 a mais representativa e o 4 a de menor representação.

Como algumas ações são colocadas como **papel da escola**, é possível que você não encontre **a ação do professor de modo direto**. **As ações como planejamento**, avaliação, reflexão, trabalho interdisciplinar, entre outras, são pertinentes ao docente, embora possam envolver outros profissionais da escola. Se, por acaso, achar alguma categoria não incluída aqui, por favor identifique no texto e a nomeie. Para maior clareza das categorias, identifique os aspectos que elas podem envolver:

1)Assessoria interprofessores e/ou interinstituições – é acompanhado ou solicita apoio para trabalho junto aos alunos, podendo ser contínuo ou esporádico, na escola ou secretaria e outras instituições.

2)Cursos de capacitação – plano de ação contínua ou esporádica de atualização pedagógica em equipe interdisciplinar ou específico para o docente.

3)Flexibilidade de currículo/avaliação – adaptação do conteúdo, objetivos e da forma de avaliar o aluno, sem prejuízo da qualidade.

4)Plano individualizado de aprendizagem/aprendizagem processual – plano de aula ou atividades voltadas ao progresso da aprendizagem do aluno, acompanhamento sistemático e acumulativo das atividades realizadas pelo aluno.

5)Participação em ações escolares com pais/profissionais - envolve projeto pedagógico; reuniões de pais e profissionais; trabalho integrado de pais e professores em um projeto específico da escola.

6)Reconhecimento da diversidade dos alunos – atenção às diferenças e necessidades dos educandos visando a sua aprendizagem e valorizando suas competências.

7)Trabalho em equipe – Busca apoio e aceita o trabalho em equipe interdisciplinar e/ou multidisciplinar em sala de aula ou mesmo no planejamento da escola.

Entre as **ações coletivas voltadas a inclusão** os termos podem envolver outras categorias como as abaixo especificadas.

8) Adaptação da estrutura do ambiente – modificação do ambiente físico para facilitar a o uso do espaço pela pessoa deficiente, como: acessos à locomoção, mobiliário adaptado, equipamentos especiais (aparelhos ou material didático específico para a deficiência), acervo de biblioteca, laboratórios.

9) Avaliação em equipe multiprofissional – ação conjunta na escola para traçar um plano de aprendizagem voltado para o progresso do aluno, visando suas competências envolvendo os vários profissionais da escola e ou das parcerias firmadas.

10) Eliminação da discriminação – evitar todas as formas de comparação para privilegiar ou desmerecer uma condição física, social, emocional entre outras.

11) Parcerias intra-institucional e/ou intra-profissionais – a existência das parcerias para melhor atender o professor no seu processo de desenvolver a aprendizagem do aluno.

12) Incentivo a capacitação continuada – Planos, projetos da escola ou órgãos públicos envolvendo a comunidade escolar para a ação inclusiva.

13) Turmas reduzidas e/ou adaptações metodológicas – Redimensionamento das turmas das classes onde há alunos com deficiência e ou recursos introduzidos visando o melhor rendimento do aproveitamento do aluno.

Agradeço desde já atenção que está dispensando.

Dúvidas: esther@ufv.br

(903131) xxxx-1234 ou (903131) xxxx-2002

Esther Giacomini Silva

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília, no Curso de doutorado da Pós-Graduação em Educação, intitulada: A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA e gostaria que participasse da mesma. O objetivo desta é identificar potencialidades para o ensino inclusivo a partir das atitudes e habilidades sociais de docentes do nível fundamental de ensino. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo em suas atividades.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubesse que: - sua participação estará restrita as respostas aos questionários - ELASI (Escala Likert de Atitudes Sociais em relação a Inclusão e IHS (Inventário de Atitudes Sociais), que posteriormente serão analisadas. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, nem dos participantes nem das instituições escolares.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do(s) telefone(s) (Oxx31) xxxx-1234 ou xxxx-2002 falar com Esther Giacomíni Silva.

Eu, _____, portador(a) do RG _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no desenvolvimento de minhas atividades profissionais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Data: __/__/__

Informante

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília, no Curso de doutorado da Pós-Graduação em Educação, intitulada: A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA e gostaria que participasse da mesma. O objetivo desta é identificar potencialidades para o ensino inclusivo a partir das ações exercidas pela instituição no nível fundamental de ensino. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo em suas atividades.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubesse que: - sua participação estará restrita as respostas ao questionário Perfil Escolar para Inclusão, elaborado pela pesquisadora e que posteriormente, serão analisadas. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, nem dos participantes nem das instituições escolares.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do(s) telefone(s) (0xx31) xxxx-1234 ou xxxx-2002 falar com Esther Giacomini Silva.

Eu, _____, portador(a) do RG _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no desenvolvimento de minhas atividades profissionais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Data: __/__/__

Informante

ANEXOS

ANEXO A – Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003.**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO Nº 451, de 27 de maio de 2003**

Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, e em cumprimento ao disposto nas Leis Federais nºs 7.863/89, 8.069/90, nos artigos 58 a 60 da Lei Federal nº 9.394/96, no Decreto Federal nº 3.298/99, no Parecer CEB/CNE nº 17/2001, na Resolução CEB/CNE nº 02/2001, bem como no Parecer CEE nº 424, de 27.5.03, e considerando:

a) o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e na Declaração Mundial de Salamanca, 1994;

b) os princípios éticos, políticos e estéticos da educação em uma sociedade democrática, justa, igualitária e plural para todos;

c) o dever de proporcionar a igualdade de oportunidade aos alunos com necessidades educacionais especiais para acesso, percurso e permanência na educação escolar;

d) a necessidade de desenvolver, em Minas Gerais, políticas educacionais inclusivas que pressupõem o cumprimento da função escolar para com todos os alunos, sem discriminação ou segregação, e amplo respeito às diferenças educacionais que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem escolar;

e) a necessidade de normatizar a Educação Especial oferecida no Estado,

RESOLVE:

Art. 1º - Entende-se por Educação Especial a modalidade oferecida na educação básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.

Parágrafo único - A Educação Especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 2º - A Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania.

Art. 3º - A Educação Especial tem os mesmos objetivos estabelecidos nas etapas e modalidades da educação escolar.

Art. 4º - A oferta de Educação Especial deverá basear-se nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II - participação da família e da comunidade na complementação de serviços e recursos afins;

III - atenção ao aluno, o mais cedo possível, prevenindo seqüelas decorrentes do atendimento tardio.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 5º - As necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser múltiplas, diferenciadas ou relacionadas com vários fatores e causas, sendo mais freqüentes nos educandos que apresentem:

I - diferenças significativas no processo de aprendizagem, exigindo adaptações e apoio específicos;

II - deficiência física, motora, sensorial, mental ou múltipla;

III - condutas típicas;

IV - talentos ou altas habilidades.

Art. 6º - Serão oferecidos serviços educacionais especializados em instituições próprias, quando for caracterizada a necessidade desse atendimento.

Parágrafo único - Consideram-se instituições educacionais especializadas os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, as escolas e classes especiais, os centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência, e os centros de capacitação de profissionais em Educação Especial.

Art. 7º - São considerados serviços complementares e/ou suplementares de apoio especializado, em escolas da rede regular de ensino ou em instituições especializadas: salas de recursos, itinerância, oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional, instrução ou interpretação da LIBRAS, Braille, códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e outras, a critério da instituição.

Art. 8º - O atendimento ao aluno na Educação Especial será efetivado com base nos seguintes procedimentos:

I - pesquisas e estudos científicos para aprimorar os processos pedagógicos;

II - avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica composta no mínimo por professor, supervisor e/ou orientador educacional;

III - diagnóstico multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da Educação e Saúde, quando for o caso, e com a participação da família;

IV - relatório circunstanciado das informações básicas que justifiquem a oferta;

V - plano de desenvolvimento individual do aluno.

Art. 9º - A duração das etapas da educação especial não deverá ultrapassar de 50% o tempo escolar previsto para o ensino regular.

Art. 10 - Para implantação de serviços de Educação Especial ou para o estabelecimento de parceria com instituição especializada, a escola encaminhará processo à Secretaria de Estado da Educação, observadas as normas contidas na Resolução CEE nº 449/02.

Art. 11 - As instituições e os serviços que oferecem Educação Especial deverão contar com:

I - profissionais com especialização adequada ou capacitação na área;

II - espaços físicos acessíveis;

III - mobiliário e equipamentos adequados às necessidades especiais e à faixa etária dos usuários dos serviços;

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

IV - equipe multiprofissional, quando for o caso, constituída mediante parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social e outras;

V - proposta político-pedagógica que inclua os serviços de apoio oferecidos à escola regular, aos alunos e a suas famílias e contenha plano de capacitação continuada dos profissionais.

Art. 12 - As escolas especiais em funcionamento incluirão em seu projeto político-pedagógico ações e atividades que permitam aos alunos vivências educativas, culturais e esportivas em conjunto com os alunos da escola comum.

Art. 13 - As instituições e os serviços de Educação Especial das redes pública e privada de ensino terão quadro de pessoal e número de alunos por turma, adequados à natureza do trabalho e às necessidades especiais, com observância das normas vigentes.

Art. 14 - A certificação especial de conclusão de etapa ou curso de educação básica oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, no que e como couber, descreverá as habilidades e competências a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento, de que constem ainda:

I - avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o aluno;

II - tempo de permanência na etapa do curso;

III - processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social;

IV - nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

Parágrafo único - As escolas deverão manter arquivo com a documentação que comprove a necessidade de emissão da certificação especial, incluindo o relatório circunstanciado e o plano de desenvolvimento individual do aluno, para garantia da regularidade da vida escolar do aluno e controle pelo sistema de ensino.

Art. 15 - Os professores, diretores, especialistas e outros profissionais da Educação Especial devem ser incluídos em cursos de formação continuada para a educação básica.

Art. 16 - As escolas da rede regular de ensino incluirão em seu projeto político-pedagógico ações e atividades que favoreçam a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

Art. 17 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 27 de maio de 2003

Pé. Lázaro de Assis Pinto
Presidente

ANEXO B – Parecer nº 424/03, de 27 de maio de 2003.**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****PARECER Nº 24/03
APROVADO EM
27.5.03**

Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

1 - Histórico

Em 06/02/2002, pela Portaria nº 5, da Presidência do Conselho Estadual de Educação, foi instituída a Comissão Especial encarregada de elaborar o Parecer e a Resolução que estabelecem normas para a Educação Especial em Minas Gerais. A Comissão ficou constituída pelos Conselheiros Adair Ribeiro, presidente da Câmara de Ensino Superior, Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado, da Câmara de Ensino Médio e Maria Dolores da Cunha Pinto, da Câmara do Ensino Fundamental, sob a presidência do primeiro.

A Comissão, a partir da legislação em vigor, referente ao assunto, fez estudo e análise de documentos técnicos, consulta à bibliografia específica e aos especialistas da área, professores, escolas especializadas, associações comunitárias, elaborou a minuta da proposta do Parecer e da Resolução.

A primeira versão dá minuta foi encaminhada às associações representativas, ao Conselho e à Coordenadoria Estadual das Pessoas Portadoras de Deficiência, ao grupo Sociedade Inclusiva da PUC Minas, à Federação Estadual das APAEs e à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação para análise e sugestões.

Foi sugerido por esses órgãos o seguinte: - concisão do documento, evitando-se abordar os pontos já explicitados no Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação; não detalhamento da operacionalização da Educação Especial para favorecer a autonomia, responsabilidade e criatividade da escola no encontro de alternativas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos; definição de critérios mínimos para a implantação dos serviços de Educação Especial, como também escolarização em escola especial. O consenso entre as recomendações encaminhadas permitiu definir o que é Educação Especial, onde deve ser oferecida, a quem se destina, quais são os serviços de Educação Especial, os procedimentos necessários à sua implantação e a formação dos professores.

Em abril de 2003, a minuta foi refeita, incorporando as sugestões e recomendações apresentadas, esperando que a Secretaria de Estado de Educação e escolas, de acordo com suas competências, fizessem os encaminhamentos necessários para a operacionalização da Educação Especial.

Em 28 de abril de 2003, o Presidente da Comissão, Professor Adair Ribeiro, distribuiu a versão final do Projeto de Resolução, para apreciação das Câmaras de Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior e Secretaria de Estado da Educação, incorporando as novas observações ao documento. O projeto foi, então, encaminhado à aprovação do Plenário do Conselho Estadual de Educação.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

2 - Mérito

2.1-introdução

A partir da década de 80, foram promulgadas, em todo o mundo, importantes convenções, declarações e legislações para universalizar a educação escolar e garantir a igualdade de oportunidades educacionais a todas as pessoas, respeitando-se a diversidade e diferenças entre elas.

Dentre as Convenções e Declarações, destacam-se: a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtiem/1990, que tratam dos compromissos a serem assumidos pelos países em desenvolvimento na oferta da educação básica e universal. Acrescente-se a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais/1994, que estabelece diretrizes para a igualdade de oportunidades de escolarização para as pessoas com necessidades educacionais especiais, eliminando-se, do âmbito das escolas, qualquer forma de discriminação, por questões étnicas, gênero, raça, idade, religião, cultura, classe social e outras e, especialmente, por tratar-se de portador de deficiência.

A efetivação de escolas inclusivas/integradoras entendidas como aquelas capazes de se organizarem para o cumprimento da função escolar com todos os alunos, utilizando-se dos recursos pedagógicos, tecnológicos, humanos, administrativos, materiais, financeiros, políticos, sociais e científicos e outros que se fizerem necessários para acesso de todos à aprendizagem escolar, percurso e permanência na escola - tornou-se um dos principais compromissos dos governos.

2.2- As transformações e concepções da Educação Especial

O paradigma da escola para todos, atendendo às reivindicações dos movimentos sociais, contribuiu para transformações significativas na oferta da Educação Especial. A Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição do Estado de Minas Gerais, o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolidam normas de proteção e determinam outras providências. A Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, entre outras legislações educacionais publicadas, no Brasil, regulamenta a oferta da Educação Especial para cumprimento de direitos adquiridos.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 dedica, no Título V, que trata "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino", o Capítulo V, "Da Educação Especial" e trata a Educação Especial como modalidade de educação. A Educação Especial deixou de ser um subsistema educacional para pessoas "excepcionais", (denominação utilizada em legislações anteriores) passando a ser inerente à educação escolar, integrante da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos. "É um dos fazeres escolares para atender às necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar."(Pinto, Maria – 1999).

O artigo 58 da Lei nº 9394/96 diz: "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais."

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Determina também que haverá, quando necessário, serviços de apoio e especializado, na escola regular, para atenção às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, etapa da Educação Infantil.

O Decreto Federal nº 3.298/99, no art. 4º, define a Educação Especial como "um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação", definição também retomada na Resolução CNE/CEB nº 02/01.

A Educação Especial deixa de ser "o focus" para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade "de chegada", disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentado-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária.

Compreende-se que existem alunos que podem necessitar da Educação Especial de forma transitória, isto é, por curto espaço de tempo, requerendo adaptações no processo educacional de pequeno, médio ou de grande porte, de forma concomitante ou intermitente ao processo educacional comum. Outros podem necessitar dos recursos e serviços especializados da Educação Especial durante todo o percurso escolar. Para alguns alunos, a Educação Especial é a oportunidade de acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, professores com especialização e capacitados, educação para o trabalho e inserção social. É a Educação Especial que disponibiliza o aluno à terminalidade específica de conclusão do Ensino Fundamental com certificação especial ou aceleração para concluir os cursos em menor tempo, conforme art. 59 da LDBEN/96.

Segundo constatado em estudos e pesquisas, as escolas inclusivas/integradoras preparam seus professores para trabalhar com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se a sua concentração em uma única turma; estimulam a cooperação e solidariedade entre alunos; trabalham com sistemas de monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos professores e alunos. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independente de suas condições.

Em coerência com o Capítulo V da LDBEN, art. 58, propõe-se, para o Estado de Minas Gerais, reforçar na Educação Especial seu caráter de modalidade facilitadora do atendimento das necessidades especiais dos alunos da educação básica. O seu grande objetivo é garantir que os alunos com necessidades educacionais sejam incluídos em todos os programas educacionais desenvolvidos pela instituição escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades no exercício da cidadania e a

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

condição humana como ser de potencialidades, possibilidades para se superar, reduzir os impedimentos do viver e solucionar problemas na plenitude da dignidade de vida.

2.3 - Os alunos com necessidades educacionais especiais

Os estudos e pesquisas sobre necessidades especiais, publicados nas últimas décadas apontam que, em algum momento da vida escolar, podem surgir, no aluno, necessidades que vão exigir a adoção pela escola de medidas educacionais individualizadas. Quando essas necessidades não são atendidas, surgem as dificuldades do aluno no processo de aprender. Não há uma relação de inerência entre deficiência e necessidade educacional especial, uma vez que nem todas as pessoas com deficiência têm necessidade educacional especial que vá precisar de atendimento especializado escolar.

O termo "necessidade educacional especial" indica que a opção educacional correta é o meio educacional centrar-se no aluno, adaptar-se a ele, identificando a existência da necessidade educacional especial para atendê-las o mais cedo possível, a partir do zero ano, ainda na Educação Infantil, evitando-se o aparecimento de dificuldades e de seqüelas em decorrência do atendimento tardio da necessidade.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 02/01, os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar.

As necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser ocasionadas, portanto, por diversos fatores e causas e estão relacionadas, com maior frequência, a uma causa orgânica específica e às deficiências físicas, auditivas, visuais ou múltiplas, aos transtornos invasivos do desenvolvimento, às condutas típicas de síndromes, às altas habilidades, aos talentos específicos e àquelas relacionadas às questões culturais e bio-psíco-sociais.

Para alguns autores, no entanto, o termo necessidade educacional especial veio mostrar que as dificuldades apresentadas no processo de aprender estão relacionadas, em grande parte, à inadequação do processo educacional às necessidades do aluno, sendo o respeito à diversidade e a consideração das diferenças os fatores essenciais para diminuir as dificuldades de aprendizagem e as desvantagens na aprendizagem dos alunos.

As necessidades educacionais especiais exigem da escola desde a adoção de medidas simples às mais complexas, como adaptações básicas nos materiais escolares, adaptação de, pequeno, médio e grande porte dos currículos e da arquitetura da escola, formação especializada e capacitação dos professores, uso de equipamentos e recursos

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

tecnológicos específicos. Destacam-se alguns exemplos: o uso de escrita ampliada e em braile, materiais em relevo, sinalização dos espaços físicos da escola, ensino da orientação e mobilidade para o aluno com visão sub-normal e cego; uso de vários códigos aplicáveis e formas de comunicação alternativa, Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, para os alunos com formas de comunicação diferenciadas, com paralisia cerebral, autistas, surdos e surdos-cegos; e prolongamento do tempo escolar para alunos que precisam de maior tempo para aprender.

A família torna-se a grande aliada e parceira da escola na identificação e no atendimento da necessidade especial do aluno e deverá sempre ter conhecimento das propostas educacionais elaboradas para o aluno, com ela contribuir e responsabilizar-se pela frequência do aluno nos atendimentos especializados, inclusive acompanhando o desenvolvimento alcançado.

2.4 - Dos serviços educacionais especializados

A Educação Especial deverá ocorrer, preferencialmente, em todas as instituições escolares regularmente constituídas, com base no princípio da escola inclusiva/integradora.

Os serviços da Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares, em ambiente domiciliar, em instituições próprias, em serviços de apoio especializado, sempre que for caracterizada a sua necessidade, conforme as normas estabelecidas pelo órgão coordenador da Educação Especial, no sistema de ensino.

A classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, ou em instituição especializada conveniada com o poder público, com espaço físico, material e sob a regência de professor especializado onde se utilizam procedimentos didáticos, métodos e técnicas, recursos específicos e adaptações curriculares de médio e grande porte, conforme série, ciclo e etapa da educação básica.

A classe hospitalar é uma classe escolar, de escola regular designada pelo sistema de ensino e sob a sua administração pedagógica, instalada em instituição de saúde em situação regular de funcionamento, destinada a atender a alunos impossibilitados de frequentar a escola, por período significativo, que implique internação hospitalar e ambulatorial, conforme legislação própria e parceria constituída com o sistema de saúde.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 02/2001, a escola especial é a escola organizada para alunos cujas necessidades educacionais especiais requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajuda e apoio intensos e contínuos e flexibilização e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover. A Resolução nº 449/2002, do Conselho Estadual de Educação, estabelece que tais escolas devem obter autorização de funcionamento de acordo com os critérios estabelecidos para os níveis, etapas e modalidades de ensino.

As escolas especiais destinadas à escolarização dos alunos com deficiência mental acentuada e outras deficiências associadas, que exigem amplas adaptações nos objetivos do Ensino Fundamental, conforme mencionado no relatório circunstanciado sobre o aluno, devem organizar suas propostas curriculares de acordo com o plano de desenvolvimento individual traçado para o aluno, favorecendo aprendizagens da vida prática e funcional. Essas escolas estão autorizadas a prolongar o tempo previsto para o Ensino Fundamental (8 anos), conforme descrito no Regimento e no Projeto Político-Pedagógico da escola e apresentada aos pais quando da matrícula do aluno. Considerando a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e garantia de aprendizagens, conforme PDI - Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, o prolongamento da temporalidade escolar deve-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em Lei

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

para o Ensino Fundamental. Ao término do período, a escola deverá emitir Certificado Especial de Conclusão do Ensino Fundamental, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN, como terminalidade específica, constando do certificado, de forma descritiva, as competências, atitudes e habilidades adquiridas pelo aluno.

Diante da impossibilidade de realizar a inserção social e educacional dos alunos com certificação especial, a instituição especializada educacional, no caso da existência de vagas e espaço na escola, e com a concordância da família, poderá desenvolver projetos educacionais de formação continuada, com ampla integração com os serviços de assistência social, arte, cultura, esporte, trabalho protegido e convivência social, funcionando em sistema de alternância entre serviços e ampliando as oportunidades de inserção social. Tais projetos deverão ter autorização especial da Secretaria de Estado da Educação e, nesses casos, estão sujeitos às regras específicas estabelecidas.

Os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, as escolas e instituições especiais, os centros de capacitação e formação profissional em Educação Especial, os centros de apoio pedagógico às pessoas com deficiência, autorizados a funcionar pelo poder público, são considerados como instituições educacionais especializadas para efeito de convênio com o poder público. Devem manter ampla integração e apoio à escola comum, favorecendo o atendimento dos aspectos necessários à inclusão escolar, no mundo do trabalho e na vida social da pessoa com necessidades educacionais especiais.

São considerados como serviços complementares e suplementares da Educação Especial os serviços educacionais implantados em escolas comuns e em instituições educacionais especializadas, com o objetivo de apoiar os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais em seu processo de aprendizagem escolar e em sua inserção educacional, social e para o mundo do trabalho. Entre esses serviços, destacam-se: as salas de recurso em que o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando-se de equipamentos e materiais específicos; as oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional; os serviços oferecidos por profissionais capacitados na interpretação e instrução da LIBRAS, dos códigos aplicáveis; os serviços para o ensino da escrita braille e sua tradução, realizadas por profissionais especialmente qualificados; o ensino da orientação e mobilidade aos alunos cegos; os serviços para ensino das atividades de vida diária e vida prática; e os serviços itinerantes prestados à escola e ao aluno exercido por professores e/ou equipe especializada. Destacam-se, ainda, os serviços de orientação à família e aqueles oferecidos no ambiente familiar, mediante atendimento especializado, para o acesso à educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas.

Todos os alunos atendidos pela Educação Especial devem ter matrícula por etapa e modalidade de ensino na educação básica e, quando atendidos em serviços complementares e suplementares da Educação Especial e já estiverem matriculados em uma escola comum do sistema regular de ensino, ou em escola especial regularmente constituída, em horário diferenciado à sua escolarização, devem ter matrícula complementar nos serviços que irão frequentar. Essa situação irá permitir uma avaliação correta do funcionamento da Educação Especial e assegurará o recebimento de recursos do FUNDEF como Educação Especial. Observa-se que o acesso à sala de recursos, no mesmo horário da escolarização fundamental, seja ela comum ou especial, é considerado como componente do processo educacional e perde o caráter de complementação ou suplementação. O caráter complementar e suplementar implica, portanto, a ampliação da carga horária mínima de 4 horas escolares diárias obrigatórias para a educação básica.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

2.5 - Dos procedimentos e condições para o funcionamento dos serviços

Ao considerar a oferta da Educação Especial como um atendimento extraordinário a ser adotado pelas escolas e sua preferência em oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, exige-se que sua oferta se faça com base em uma avaliação criteriosa de sua necessidade.

A avaliação educacional para a oferta da Educação Especial deve ser realizada por uma equipe pedagógica da escola, composta, no mínimo, por professor, supervisor pedagógico ou orientador educacional e diretor da escola. Identificam-se os aspectos que interferem na aprendizagem:

- primeiro, os referentes ao aluno, seus interesses, habilidades, comportamentos, o que é capaz de desenvolver sozinho e com apoio de ajudas técnicas e terceiros, suas potencialidades e possibilidades, desenvolvimento físico, emocional, social, em relação a sua cultura, ambiente, pares de idade, oportunidades e outras situações que facilitem o conhecimento do aluno em sua dinâmica de aprendizagem e de vida;

- o segundo aspecto refere-se aos fatores que incidem nas condições da escola e da prática docente, os fundamentos da prática pedagógica adotada pelo professor, a concepção de aprendizagem, os materiais didáticos e de apoio disponíveis ao professor e aluno, a organização das turmas, o número de alunos em sala de aula, o tempo escolar, os critérios de avaliação adotados;

- o terceiro aspecto aponta para a comunidade, as alternativas existentes no meio social para apoio ao aluno e professor, a participação da comunidade, a concepção sobre inclusão e sobre a escola;

- finalmente, analisa-se a interrelação entre todos os fatores apontados e elaborase a conclusão da equipe sobre a necessidade do serviço de Educação Especial para o aluno.

Quando necessário, deve-se realizar diagnóstico da necessidade, por equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da educação, saúde e assistência social, que possam identificar se a necessidade especial se relaciona com causa orgânica, social ou educacional ou se o atendimento das necessidades requer também procedimentos da assistência social e saúde.

De posse dos resultados da avaliação educacional e do diagnóstico, são traçados o relatório circunstanciado, destacando as interfaces entre fatores e o plano de desenvolvimento do aluno, para um período determinado de, no mínimo, seis meses. O plano transforma-se no guia afirmativo do atendimento a ser oferecido ao aluno. Destacam-se no PDI as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados, os resultados que se espera alcançar, a integração inter-equipe e família bem como estratégias gerais propostas.

A avaliação educacional, o diagnóstico multidisciplinar, o relatório circunstanciado e o Plano de Desenvolvimento do aluno são instrumentos indispensáveis para uma análise criteriosa da necessidade especial, sem os quais é impossível afirmar se o aluno precisa ou não da oferta de Educação Especial ou se apenas necessita de uma intervenção afirmativa na prática pedagógica da escola.

A oferta da Educação Especial em instituições e serviços próprios, por sua natureza, exige que seus professores e profissionais tenham, no mínimo, a formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser oferecido. Importa que

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

todos os professores e profissionais tenham especialização na área em que atuem, devendo os sistemas de ensino se organizar, para observância do artigo 59 da LDBEN e do art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 02/01, de 11 de setembro de 2001 e do Plano Nacional de Educação.

É de fundamental importância que todas as escolas da rede de ensino tenham prédios escolares acessíveis, sem as barreiras arquitetônicas que inviabilizem a inclusão escolar dos alunos com dificuldades na locomoção e que os prédios escolares em funcionamento recebam as reformas para se adequarem às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas para Acessibilidade. As escolas, instituições ou serviços de Educação Especial, para serem autorizadas a funcionar, devem apresentar as condições básicas de acessibilidade e ter os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos escolares adequados às necessidades especiais dos alunos a que irão atender.

As funções de assessoramento, orientação, apoio e prestação de serviços à escola, família, profissionais, comunidade e ao aluno exigem que os serviços e instituições especializadas de Educação Especial fundamentem a sua ação em estudos e pesquisas e na contribuição da família e busquem aperfeiçoar-se no diagnóstico e avaliação educacional. Devem oferecer a formação continuada dos profissionais e contar com uma equipe multiprofissional, constituída em parcerias entre as áreas de saúde, educação, trabalho e assistência social. Os serviços irão necessitar de um quadro de pessoal próprio e deverão estabelecer o número adequado de alunos com necessidades educacionais por turma, observando-se as normas vigentes e o projeto pedagógico da instituição.

No projeto da escola, estarão explicitados a missão da instituição, os serviços que irá oferecer para igualdade de oportunidades educacionais, a relação dos serviços com a família, escolas e a comunidade, as adaptações curriculares, o plano de capacitação continuada dos profissionais e a articulação inter-áreas. No projeto é retratado o compromisso da instituição em favorecer a inclusão educacional e social.

Todo esse processo exige que as escolas regulares se organizem para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e que as escolas e instituições especializadas sejam uma das suas principais parceiras no processo.

A Educação Especial, modalidade de ensino na educação básica, apresenta os mesmos Objetivos, princípios e diretrizes das etapas da educação básica e possui contornos que exigem regulação própria. As mudanças ocorridas nos fundamentos legais da Educação Especial, conforme exposto, devem proporcionar ao aluno as condições necessárias para acesso percurso e permanência na escola, desenvolvendo suas potencialidades em escolas e serviços educacionais competentes no cumprimento de sua função.

Dignidade humana, igualdade de oportunidades e inclusão social e educacional é o que se espera na sociedade de todos.

3 - Conclusão

Em face de tudo quanto foi exposto, e considerando-se a fundamentação contida neste Parecer, propõe-se ao Egrégio Conselho a aprovação da Resolução em anexo.

Este, o Parecer.

Belo Horizonte, 22 de maio de 2003

Maria Auxiliadora de Campos Machado – Relatora

Maria Dolores da Cunha Pinto - Relatora

ANEXO C – ELASI FORMA “A”

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro,
 (a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d), e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigada!

Nome (iniciais apenas):

Data de Nascimento: / / Local de Nascimento: / /

Sexo: () masculino

 () feminino

Idade:

Escolaridade:

Série que atua:

Localidade:

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem freqüentar classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) - concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
- (a) (b) (c) (d) (e)
25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
- (a) (b) (c) (d) (e)
27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)
32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
- (a) (b) (c) (d) (e)
33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência,
- (a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

- (a) (b) (c) (d) (e)

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

- (a) (b) (c) (d) (e)