

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARIA JANAINA DE OLIVEIRA GORDIANO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DA POLÍTICA NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL  
- ACRE**

JUIZ DE FORA

2014

MARIA JANAINA DE OLIVEIRA GORDIANO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DA POLÍTICA NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL  
- ACRE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcus Vinícius David

JUIZ DE FORA

2014

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

MARIA JANAINA DE OLIVEIRA GORDIANO NASCIMENTO

### **AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL, ACRE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.

---

Membro da banca-orientador(a)

---

Membro da banca externa

---

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, Agosto de 2014.

A todos que acreditam na educação sem exclusão. Valorizam a diversidade humana. E doam suas vidas diariamente na formação de cidadãos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela capacidade de compartilhá-la com as pessoas que amo.

Ao meu esposo Nildo, pelo companheirismo, apoio constante e por não permitir que eu desista de meus sonhos.

Aos meus filhos Audrey e Adrian, minha torcida particular e inspiração diária.

À minha mãe Elina, pelo amor incondicional, maior exemplo de mãe e dedicação que Deus me permitiu conhecer.

Aos meus irmãos Graça, Manoel, Jônathas (*in memória*) e Girlaina, pelo incentivo, torcida e apoio.

Aos amigos, que compreenderam minha ausência e torcem pelo meu sucesso.

À equipe gestora e coordenadoras da escola João Kubitschek, pela dedicação e eficiência na condução dos trabalhos.

Aos professores e funcionários da escola João Kubitschek, pelo apoio e incentivo constante.

Aos meus alunos do AEE, por me mostrarem na prática o valor da inclusão.

À equipe do NAPI, pelo trabalho realizado com a Educação Especial em Cruzeiro do sul e disponibilidade durante a pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela eficiente logística e por toda estrutura acadêmica propiciada nesses dois anos de formação.

Às Agentes de Suporte Acadêmico Carla Silva Machado e Vanessa Nolasco, pela dedicação constante, incentivo, orientação e paciência.

Ao professor orientador Marcus Vinícius David, pela disponibilidade, apoio e orientação.

Aos professores e ASAs do PPGP, por compartilharem seus conhecimentos e auxiliarem os mestrandos durante essa alegre caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação do Acre, por permitir que esse trabalho se tornasse realidade.

Ao Núcleo da SEE/CZS, pela viabilização dos dados e apoio à pesquisa.

Ao setor de estatística da SEE/AC e do Núcleo da SEE/CZS, pela presteza e eficiência.

A todos, sou muito grata.

Respondeu-lhe Jesus: Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda tua alma e de todo teu entendimento. Este é o grande e primeiro mandamento. O segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. (BÍBLIA SAGRADA, Mateus 22:37-39 - ARA)

## RESUMO

Esta dissertação objetiva descrever e analisar o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Cruzeiro do Sul no estado do Acre e propor um plano de ação para os trabalhos com a inclusão de alunos com deficiência. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa documental, realizada por meio da análise e estudo da política, da legislação vigente, de dados do censo escolar e dos relatórios anuais enviados pelas escolas ao setor da secretaria responsável pela educação especial, o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão). Foram aplicados questionários aos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e intérpretes. Realizou-se posteriormente, entrevistas com o coordenador geral do NAPI e com dois dos orientadores que acompanham e dão suporte aos professores de AEE intérpretes e atendentes pessoais. Ao longo dos capítulos é possível verificar como o processo de implementação da política nacional de educação especial ocorreu nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul, os avanços conquistados e o que, ainda, merece aprofundamento e melhorias. As reflexões são realizadas a fim de corroborarem com as proposições apresentadas com o intuito de aprimorar os trabalhos oferecidos nas escolas estaduais do município.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Diversidade. Inclusão. Implementação de Política.

## ABSTRACT

This paper aims to describe and analyze the process of implementation of the National Policy on Special Education in the context of inclusive education in the city of Cruzeiro do Sul in the state of Acre and propose an action plan to work with the inclusion of students with disabilities. The methodology consisted of a documental research, carried out by means of the analysis and study of the policy, the existing legislation, the school census and annual reports sent by the school to the sector of the secretary responsible for special education, the NAPI (Nucleum for Pedagogical Support the Inclusion). Surveys were applied to teachers of AEE (Educational Specialist Attendance) and interpreters. Subsequently, interviews were held with the general coordinator of the NAPI and with two of supervisors accompanying and supporting the teachers of AEE, interpreters and personal attendants. Over the chapters it is possible to verify how the process of implementation of the National policy on Special education was realized in the state school in Cruzeiro do Sul, the advances achievements and that, still, deserves further development and improvements. The reflections are carried out in order to corroborate with the aim of improving the work offered in the state school of the district.

**Keywords:** Special Education. Diversity. Inclusion. Policy Implementation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional especializado  
AC – Acre  
AE – Alunos Excepcionais (de aprendizagem lenta)  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ASA – Agente de Suporte Acadêmico  
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado  
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CZS – Cruzeiro do Sul  
DA – Deficiência Auditiva  
DF – Deficiência Física  
DI – Deficiência Intelectual  
DV – Deficiência Visual  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NAPI – Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão  
SEE – Secretaria de Estado de Educação  
SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
PAE – Plano de Ação Educacional  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA</b>	<b>01</b>	<b>-</b>	<b>Transversalidade</b>	<b>da</b>	<b>Educação</b>	<b>Especial</b>	
.....							<b>24</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01 - Cursos oferecidos em 2013.....</b>	<b>45</b>
<b>QUADRO 02 - Atribuições do Professor de AEE.....</b>	<b>49</b>
<b>QUADRO 03 - Atribuições do Atendente Pessoal.....</b>	<b>51</b>
<b>QUADRO 04 - Perfil Docente dos Professores de AEE e Intérpretes .....</b>	<b>53</b>
<b>QUADRO 05 - Ambiente Escolar .....</b>	<b>56</b>
<b>QUADRO 06 - Apoio e Acompanhamento da Rede de Ensino .....</b>	<b>64</b>
<b>QUADRO 07 - Proposta à educação especial na esfera estadual.....</b>	<b>86</b>
<b>QUADRO 08 - Proposta à educação especial na esfera municipal.....</b>	<b>88</b>
<b>QUADRO 09 - Proposta aos gestores escolares.....</b>	<b>91</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01 - Distribuição da Educação Especial por modalidade de ensino – CZS/2011.....</b>	<b>32</b>
<b>GRÁFICO 02 - Tipo de contrato por local de lotação.....</b>	<b>47</b>
<b>GRÁFICO 03 - Formação e Preparação na área e para Classe Regular.....</b>	<b>59</b>
<b>GRÁFICO 04 - Relação pais e comunidade com alunos incluídos.....</b>	<b>62</b>
<b>GRÁFICO 05 - Participação dos pais do alunos incluídos na vida escolar dos filhos.....</b>	<b>63</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Matrículas da Educação Básica por modalidade.....	30
TABELA 02 - Alunos incluídos por município - 2011.....	31
TABELA 03 - Escolas com espaços acessíveis aos alunos com deficiência....	36
TABELA 04 - Número de alunos incluídos no Ensino Regular nos últimos anos.....	36
TABELA 05 - Número de escolas e alunos incluídos por ano em Cruzeiro do Sul.....	40
TABELA 06 - Alunos/Escolas atendidos por deficiência em 2013.....	44
TABELA 07 - Alunos incluídos x Alunos Atendidos no AEE.....	45
TABELA 08 - Professores de AEE, Intérpretes e Atendentes Pessoais 2014.....	46

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL NO ACRE</b> .....	177
<b>1.1 Descrição da Política Nacional de Inclusão e suas bases</b> .....	177
<b>1.2 Contextualizando o Estado do Acre e o Município de Cruzeiro do Sul</b> .....	29
<b>1.3 Descrição do histórico da inclusão no estado do Acre</b> .....	32
<b>1.4 Trajetória da educação Inclusiva no município de Cruzeiro do Sul</b> .....	37
<b>2 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CRUZEIRO DO SUL</b> .....	411
<b>2.1 A Pesquisa</b> .....	42
2.1.1 Os trabalhos atuais da Educação Especial .....	44
2.1.2 A inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul sob o olhar dos professores de AEE e intérpretes .....	52
2.1.2.1 Perfil Docente .....	53
2.1.2.2 Análise das Afirmativas .....	55
a) Ambiente Escolar .....	56
b) Formação Pessoal e Profissional .....	58
c) Concepções sobre Inclusão .....	60
d) Pais e Comunidade .....	61
e) Apoio e Acompanhamento da Rede de Ensino .....	64
2.1.3 A visão da coordenação geral e da orientação .....	66
<b>2.3 Considerações sobre o trabalho com a inclusão no município de Cruzeiro do Sul</b> .....	72
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CRUZEIRO DO SUL/AC</b> .....	788
<b>3.1 Justificativa para a construção da proposta de intervenção</b> .....	80
<b>3.2 Principais constatações da pesquisa</b> .....	82
<b>3.3 Proposta de Intervenção</b> .....	84
3.3.1 Proposta à educação especial na esfera estadual .....	85
3.3.2 Proposta à educação especial na esfera municipal .....	87
3.3.3 Proposta aos gestores escolares .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>APÊNDICES</b> .....	99
<b>ANEXOS</b> .....	<u>XXX</u>

## INTRODUÇÃO

O direito à educação pública e de qualidade no Brasil é garantido pela Constituição Federal da República de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforça esse direito ao seu público alvo. Mesmo diante de uma conquista legal, pensar uma escola pública capaz de atender a todos os indivíduos com qualidade, respeitando às diferenças e observando o princípio da equidade, é, sem dúvida, um desafio a ser superado pela sociedade brasileira.

Não é tarefa fácil construir uma cultura de valorização da diversidade, exige-se coragem e compromisso. Trata-se de uma tarefa a ser compartilhada por toda a sociedade, incluindo os diferentes níveis da administração pública. A garantia do direito à educação para os alunos com deficiência é recente no nosso país e aos poucos, a consolidação desses direitos vem se concretizando.

Ao conhecer essa realidade e compartilhar as lutas que ocorreram ao longo dos últimos anos, é possível vislumbrar a inserção dos indivíduos com deficiência na sociedade, sendo a escola o ambiente imprescindível para assegurar e legitimar essa possibilidade. A partir da vivência diária se pode conceber a inclusão, não somente como direito do cidadão, mas da comunidade que não pode viver alheia à diversidade que a constitui, sendo esse trabalho, construído com base nessa perspectiva.

Esta dissertação objetiva descrever e analisar o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre e propor um plano de ação para os trabalhos com a inclusão. A pesquisa foi realizada tendo como base metodológica um estudo de caso que buscou compreender os avanços e possibilidades de melhorias no acesso, permanência e resultados satisfatórios para os alunos com deficiência, independentemente de sua situação física, mental e intelectual.

Para tanto, a escola, diante dos resultados, evidencia a necessidade de desenvolver a capacidade de reconhecer as diferenças de seus alunos e usá-las não como mecanismo de segregação, mas como instrumento de formação de uma sociedade plural, buscando a participação e o progresso de todos: um desafio diário e constante a todos os ambientes escolares.

Como ao longo da história muitos foram os termos utilizados para designar esses alunos, aqui será usado o termo “pessoa com deficiência” ou “pessoas com deficiência”, aprovados após debate mundial e utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU (Sasaki, 2003) e estabelecido na Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 em seu artigo 2º, inciso I que diz: “Onde se lê ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’, leia-se ‘Pessoas com Deficiência’”. Outros termos aparecerão apenas nas citações de autores.

A metodologia consisti em uma pesquisa documental, realizada por meio da análise e estudo da política, da legislação vigente, de dados do censo escolar e dos relatórios anuais enviados pelas escolas ao setor da secretaria responsável pela educação especial, o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão). Foram aplicados questionários nos professores de AEE e intérpretes, realizando posteriormente entrevistas com o coordenador geral do NAPI e com dois dos orientadores que acompanham e dão suporte aos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado), intérpretes e atendentes pessoais.

O trabalho foi organizado em três capítulos, destacando no primeiro capítulo a apresentação de uma breve história da educação especial, seguida da descrição da Política Nacional de Inclusão e suas bases, prossegue-se com um recorte geral do estado do Acre e do município de Cruzeiro do Sul, bem como a trajetória histórica da inclusão no estado e mais especificamente do referido município.

O segundo capítulo trata da análise crítica do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir dos dados obtidos por meio da análise documental mostrando a realidade dos trabalhos atuais da Educação Especial, dos questionários aplicados aos professores de AEE e intérpretes que vivenciam esse processo nas unidades escolares e entrevistas realizadas com a coordenadora geral e duas orientadoras da Educação Especial na rede estadual do município, que acompanham e orientam os trabalhos dessa área nas escolas. Foram usados como referência autores que abordam a área da Educação Especial a partir da concepção de inclusão. O capítulo tem seu desfecho com as considerações apresentadas a partir dos dados coletados e da análise dos mesmos.

São apresentadas no terceiro capítulo as evidências e principais constatações levantadas na pesquisa, culminando no plano de intervenção que apresenta

proposições para o aprimoramento dos trabalhos com a Educação Especial sob a orientação inclusiva para a continuação e aprimoramento da rede estadual do município.

## **1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRUZEIRO DO SUL NO ACRE**

O processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul no estado do Acre será analisado observando o período de 2008 a 2013.

As ações desenvolvidas durante o processo de implantação da política, que se deu no ano de 2008, bem como a participação das escolas e da Secretaria Estadual de Educação – SEE/AC para a implementação da mesma serão apresentadas e discutidas, considerando as conquistas obtidas ao longo dos anos até o ano de 2013, ressaltando, ainda, as conquistas que não ocorreram e seus respectivos motivos.

Neste capítulo são apresentadas a descrição da Política Nacional de Inclusão e suas bases e a trajetória de sua implantação no estado do Acre, mais especificamente, nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul.

### **1.1 Descrição da Política Nacional de Inclusão e suas bases**

A história da educação especial não é recente, já no século XVI, médicos e pedagogos acreditavam que os indivíduos por muitos considerados ineducáveis tinham a capacidade de aprender “esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos” (MENDES, 2006, p. 387). As poucas experiências e os resultados irrelevantes encaminharam esses indivíduos a asilos e manicômios como forma de preservação da sociedade. A segregação dos mesmos era justificada como melhor forma de proteção e assistência às necessidades inerentes a esses indivíduos.

Não houve grandes mudanças nos séculos seguintes, e o atendimento a pessoas com deficiência não possuíam propósitos educacionais, o que contribuía para o processo de marginalização e segregação social.

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado (MAZZOTA, 2003, p. 16).

As primeiras experiências e movimentos em busca de atendimento educacional aos indivíduos com deficiência ocorreram na Europa e visaram refletir mudanças na atitude dos grupos sociais. Essas medidas aos poucos foram sendo levadas para os Estados Unidos e o Canadá e posteriormente ao Brasil.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências (MAZZOTA, 2003, p. 27).

Mazzota (2003) ainda destaca que somente no século XX, já no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta é que a educação especial é incluída na educação nacional brasileira. Ele destaca dois momentos distintos: “de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional” (MAZZOTA, 2003, p. 28-29). Essas ações tiveram sua relevância para os passos dados posteriormente.

Embora no século XX o olhar sobre a deficiência tenha avançado positivamente, as novas visões caminharam para uma concepção patológica, isto é, marcada sobretudo pela ideia de doença. A pessoa com deficiência passou a ser “tratada” por uma perspectiva terapêutica. Surgiram institutos e escolas especiais com métodos também especiais – que, embora se constituíssem em avanço na história da deficiência, ainda mantiveram (ou mantêm) os indivíduos segregados (RAMOS, 2010, p. 24).

É a democratização do acesso à educação frente à demanda pós Segunda Guerra Mundial que realça a incapacidade da escola de atender às especificidades de sua clientela. Até a década de 1970, a segregação é concebida como a forma mais eficaz de aprendizagem a esses indivíduos e a educação especial cresce paralela ao sistema educacional vigente.

A necessidade de mudanças leva a novas buscas. Surgem, portanto, as classes especiais nas escolas regulares para onde são encaminhados os alunos com dificuldades de aprendizagem:

[...] nos anos de 1980 desenvolveu-se a prática da integração. Nessa perspectiva, os alunos com deficiência passavam um período na escola convencional, mas ainda frequentavam a escola especial com o propósito de desenvolver as possíveis “defasagens”. Paralelamente a esse processo, algumas escolas regulares passaram a receber alunos considerados “especiais” em salas também especiais, [...] (RAMOS, 2010, p. 26).

À medida que o processo de universalização da educação ganha destaque no cenário brasileiro, os indivíduos com deficiência questionam seus direitos, no entanto, o padrão de ensino e cultura não atende à demanda da sociedade contemporânea, dificultando a esses cidadãos igualdade de condições:

Assim, o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral (MENDES, 2006, p. 387).

A Constituição Federal de 1988 sinaliza para as mudanças futuras quando em seu artigo 208 e inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Mas, somente em 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é evidenciado a necessidade de esforços que atendam aos inúmeros alunos privados do direito de acesso à escola básica por suas condições de “deficiência”. Mantoan e Prieto (2006, p. 33) ressaltam que,

[...] a partir de meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso.

Em 1994, o conceito de educação inclusiva ganha destaque com a Declaração de Salamanca, focando na capacidade de convivência harmoniosa e aprendizado mútuo na convivência diária. A intenção era de que as crianças com necessidades educativas especiais tivessem a oportunidade de serem incluídas nas escolas de ensino regular, demonstrando uma evolução cultural, defendendo que nenhuma criança devia ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

A partir da Declaração de Salamanca, foi proclamado que as escolas regulares com orientação inclusiva constituíam os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais deviam ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Com a Declaração de Salamanca muitos países despertaram para a necessidade de políticas públicas que incluíssem todos os indivíduos nos diversos contextos sociais, onde não só as pessoas com deficiência, mas todos os indivíduos que possuíssem algum tipo de dificuldade de aprendizagem tinham o direito à educação, sendo incluídos nas escolas regulares. Dessa forma se estabeleceu o conceito de inclusão e de educação inclusiva.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 72).

No Brasil, muitas mudanças ocorreram a partir de então, surgindo leis, resoluções e portarias, determinando a existência e garantia desses direitos. Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define e regulamenta o sistema nacional de educação a partir dos princípios da Constituição Federal da República de 1988, e estabelece à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (LDB, 1996).

Ao citar em seu artigo 3º os princípios que regerão a educação pública brasileira, a LDB(1996) destaca no inciso “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Todos têm o mesmo direito à escola pública independente de sua situação de deficiência.

O presidente da república decreta e sanciona a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Já em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) expôs através da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que entre as modalidades de educação escolar fosse inserida a educação especial e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos, para os anos de 2001 a 2010. Sendo assim exposto que:

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (BRASIL, 2001).

No mesmo ano, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, constatou a necessidade de a

escola se organizar e se reestruturar para oferecer educação aos alunos deficientes no artigo 2º, determinaram que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão do aluno surdo, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, garantindo, assim, o direito à comunicação aos alunos surdos.

Com a Portaria nº 2.678/02 do MEC foram aprovadas diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o **Projeto da Grafia Braille** para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional, sendo adquirido, portanto, a oportunidade e o direito à leitura e à escrita dos alunos cegos e com baixa visão.

Porém, somente em 2004, que o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, uma forma de promover a interação do indivíduo independentemente de sua situação, física, mental, intelectual.

A Organização das Nações Unidas aprovou, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo no artigo 24 que:

Os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com

deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Em 2007, foi lançado O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Nesse documento, constam razões, princípios e programas, reafirmando a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Com a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu, nas diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas e permanência com padrões de condições de aprendizagem. Para Mantoan (2006, p. 19), “uma escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

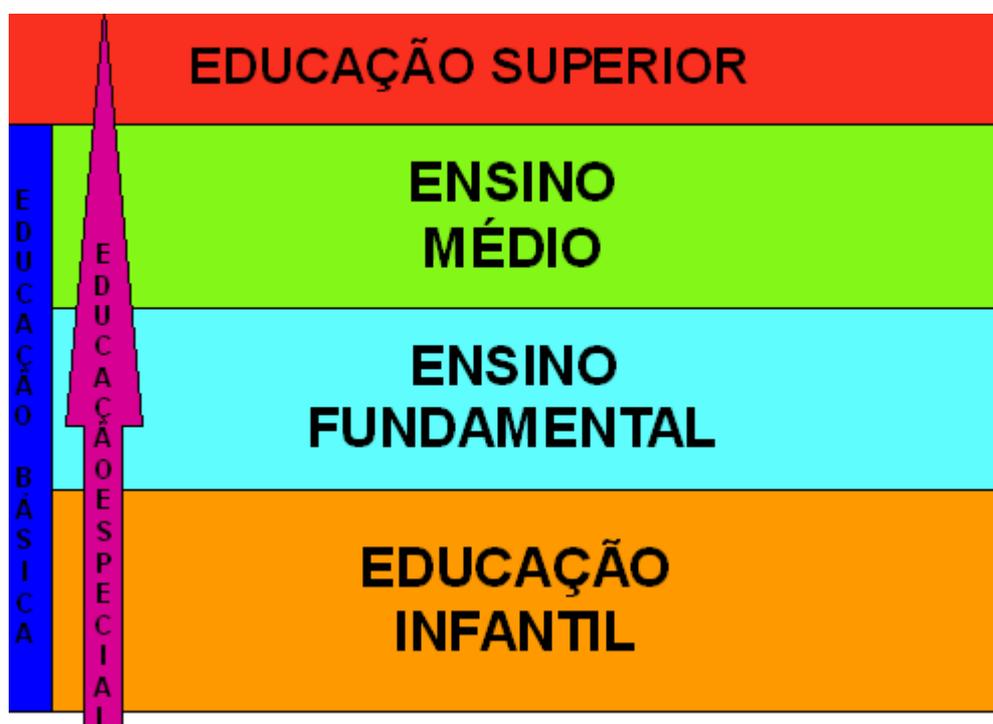
Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passou a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular, garantindo o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos apropriados às especificidades, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas, para Sanches & Teodoro (2006, p.69) a Educação Especial é “um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens

com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens”.

Ela se constitui como uma modalidade de ensino que deve estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007). A Figura 01<sup>1</sup> representa a transversalidade da educação especial que deve ter seu início na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio e chegar à educação superior.

**Figura 01 - Transversalidade da educação especial**



Fonte: Educação Especial da SEE/AC<sup>1</sup>

A Política Nacional de Educação Especial orienta quanto à importância da inclusão dos alunos deficientes em todas as modalidades de ensino, tendo seu início na educação infantil, que é o momento em que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. É quando o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de

<sup>1</sup> Figura utilizada em reunião da SEE/AC para ilustrar a transversalidade da Educação Especial diante das demais modalidades de ensino.

estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (MEC, 2007):

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (MEC, 2007, p. 16).

Tanto na modalidade de educação de jovens e adultos quanto na educação profissional, as ações da educação especial devem possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (MEC, 2007).

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2007).

A discussão sobre inclusão se intensifica como um movimento mundial, configurando-se como novo paradigma educacional. Fortalece-se a definição de educação como direito de todos e com igualdade de oportunidades, garantido pela Constituição Federal de 1988. A educação inclusiva passa a se configurar como uma ação política, cultural, social e pedagógica, defendendo o direito de cada indivíduo a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo, apto a receber a todos em condições de equidade.

É com foco nessa ampla discussão realizada nos mais variados fóruns brasileiros sobre inclusão que surge em 2008, o documento “**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**”, redimensionando a educação especial a partir de novas perspectivas. Aos alunos com necessidades especiais é garantido o direito de frequentar as escolas comuns de ensino regular e obter complementação do ensino especial, sendo o atendimento educacional especializado promotor do acesso ao currículo com função complementar e/ou suplementar.

Os sistemas de ensino, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, prevê a necessidade de um currículo aberto e flexível, a importância da qualificação profissional, de recursos materiais e humanos para os sistemas educacionais se tornarem capazes de aceitar uma mudança em seus paradigmas, a obrigatoriedade de os pais matriculem seus filhos na escola comum, o atendimento educacional especializado, que é prestado pela educação especial, deve ser oferecido em horário diferente ao da escola regular e não dispensa a frequência à rede regular de ensino e, de acordo com Pontes (2008), a violação, por parte dos pais, dos direitos à educação, pode acarretar sanções de natureza civil e até penal.

A importância da implementação da Educação Inclusiva para a construção de uma sociedade democrática e a conquista da cidadania plena é fundamental, principalmente porque se sabe que há pouco tempo a sociedade não aceitava bem as pessoas com deficiência. Alguns familiares tinham vergonha de ter uma pessoa assim na família, chegando a escondê-las da sociedade. Elas não estudavam nem trabalhavam, porque não se enquadravam no padrão vigente, sofrendo preconceitos e sendo excluídas da convivência com os demais.

Vivendo em uma sociedade de resultados, podemos dizer que a deficiência é exatamente o que não se quer, porque não combina com as leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas estabelecidas pela humanidade, o que se revela nos discursos que se fazem sobre a vida e sua função. (RAMOS, 2010, p. 25).

Com o passar dos anos as mudanças acontecem e a inserção de pessoas com deficiência aos poucos ganha proporções focadas na inclusão. O Brasil tem avançado gradativamente nessa área, em especial na última década, quando o sistema assumiu a responsabilidade de garantir o acesso à educação a todos:

A reestruturação das escolas aumentou também a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, promovendo recursos variados centrados na própria escola (MENDES, 2006, p. 392).

Todas as pessoas devem ser incluídas na vida em sociedade, sem restrição. Para Pontes (2008, p. 47) “É preciso compreender a ideia de ‘escola para todos’ no seu sentido mais abrangente, de forma a não excluir ninguém do sistema educacional”. A missão da escola vai além da transmissão de conteúdos curriculares, ela tem uma missão social e com todos os indivíduos:

[...] pode até parecer absurdo que toda criança tenha o direito de frequentar a escola regular, incluindo aquela cuja única forma de comunicação seja piscar os olhos, mas esta é a proposta da sociedade inclusiva. Por que se retirar dessas crianças a oportunidade de convívio social? A simples alegação de que não irão apreender os conceitos ministrados em sala de aula não convence, posto que este não é o único objetivo da educação. Ora, esta criança, dentro das suas limitações, pode, certamente, evoluir. Se ela, ao chegar à escola, era incapaz de responder a qualquer estímulo e, ao final do ano, em decorrência da convivência e do contato com os outros alunos, ela sorri sempre quando alguém se aproxima, é preciso responder que, dentro das suas limitações, houve uma significativa evolução. Com este resultado, pode-se afirmar que a escola cumpriu com a sua função social de fornecer respostas a todos os alunos (PONTES, 2008, p. 47).

Em 2010, foi aprovado o PNE – Plano Nacional da Educação para o decênio 2011/202, previsto no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/201, que na sua Meta 04 estabelece seis estratégias para a inclusão de deficientes em idade escolar nas redes regulares de ensino:

**Meta 4:** Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

**Estratégias:**

**4.1)** Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

**4.2)** Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

**4.3)** Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

**4.4)** Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

**4.5)** Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

**4.6)** Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2010).

É possível observar que aos poucos a construção de uma sociedade inclusiva é planejada, sendo necessária uma série de medidas e adequações nas instituições escolares e nas concepções de seus atores. Ramos (2010, p. 27) faz questão de afirmar que “[...] em contato com o meio normal, de modo irrestrito, o indivíduo com deficiência desenvolve mais amplamente suas capacidades, ainda que com determinadas limitações”.

A partir deste aspecto, o Estado do Acre deu início ao processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Como as escolas de Cruzeiro do Sul são o foco desse estudo, a seguir é abordada a situação e contextualização do estado e da cidade onde o estudo está focado.

## 1.2 Contextualizando o Estado do Acre e o Município de Cruzeiro do Sul

De acordo com a revista **Acre em números** (2011), da Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN), a ocupação do território acreano iniciou-se por volta de 1878, com a chegada de brasileiros, a maioria nordestina, numa área ainda indefinida quanto aos limites com a Bolívia e o Peru, que visavam especialmente à exploração econômica da borracha.

Os brasileiros criaram um território independente e exigiram sua anexação ao território brasileiro. Devido à riqueza gerada pelo comércio da borracha, em 1899, a Bolívia ocupou a área, começou a recolher impostos, fundando Puerto Alonso na tentativa de assegurar o domínio das terras, na época, com o reconhecimento do governo brasileiro. Os brasileiros se revoltaram, e os conflitos só terminaram com a assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903. Integrado ao Brasil como território, o Acre foi elevado à categoria de estado em 15 de junho de 1962 pelo presidente da república João Goulart.

Atualmente, o Estado está dividido em duas mesorregiões, Vale do Acre e Vale do Juruá, sendo que a primeira divide-se em três regionais: Purus, Baixo Acre e Alto Acre; e a segunda em duas regionais: Juruá e Tarauacá-Envira. Possui uma área de 164.123,040 km<sup>2</sup>, dividido em 22 municípios e uma densidade demográfica de 4,47 hab/km<sup>2</sup>. De acordo com o censo de 2010 possui 733.559 habitantes, sendo que 336.038 destes residem na capital Rio Branco. Dos habitantes do estado, 16.995 são indígenas que estão divididos nas 305 aldeias existentes. O Censo escolar/INEP 2011 registrou um total de 1.715 escolas no estado, divididas nas redes da seguinte forma: 01 federal, 660 estaduais, 1.027 municipais e 27 privadas.

O município de Cruzeiro do Sul possui o segundo maior número de habitantes do Acre e uma das mais desenvolvidas cidades do estado. Teve sua fundação oficializada em 28 de setembro de 1904. De acordo com dados do IBGE 2010, possui uma área de 8.779,391 km<sup>2</sup> e 78.507 habitantes. Primeiramente o município era habitado por indígenas, dentre as tribos: Náuas, Amoacas e Araras. Tem como

principal fonte de economia a agropecuária, sendo a principal o cultivo da mandioca e seus derivados, destacando-se na produção da farinha que é muito apreciada nos grandes centros urbanos do país.

O município de Cruzeiro do Sul se encontra numa região de difícil acesso, distante da capital do estado cerca de 680 km. O transporte aéreo é diário e por terra até 2009 só era possível na época do verão. A partir de 2010, o município passou a ter acesso à capital e aos demais estados do país pela BR-364 durante todo ano, melhorando as condições de vida da população.

Há 176 escolas inscritas no censo escolar (2011), distribuídas em 93 na rede municipal, 80 na rede estadual e 03 pertencentes à rede privada. A partir desse número de escolas comparando suas respectivas matrículas as do estado e do país, é possível ter uma breve noção da situação do município em estudo.

Na tabela 1, que apresenta os dados do Censo Escolar/INEP 2011, é possível comparar o número de matrículas da Educação Básica por modalidade de ensino, bem como as matrículas do estado e do país.

**TABELA 01 - Matrículas da Educação Básica por modalidade**

Matrículas	Estudantes		
	Brasil	Acre	Cruzeiro do Sul
<b>Creches</b>	2.298.707	4.720	1.262
<b>Pré-escolas</b>	4.681.345	24.286	3.042
<b>Anos Iniciais</b>	16.360.770	98.223	11.364
<b>Anos Finais</b>	13.997.870	67.994	8.395
<b>Ensino Médio</b>	8.400.689	38.502	5.018
<b>EJA</b>	4.046.169	24.558	2.328
<b>Educação Especial</b>	752.305	4.745	1.094
<b>Total</b>	50.537.855	263.028	32.503

Fonte Censo Escolar/INEP 2011 | QEdU.org.br. Adaptado pela autora.

Observando os dados da Tabela 1, percebe-se que o número de alunos na educação especial no município é relevante quando comparados com os números do país e do estado. O percentual de alunos incluídos nas escolas regulares no país é de 1,5%, no estado do Acre é de 1,8% e no município de Cruzeiro do sul chega a 3,4%, mais que o dobro do que o Brasil já consegue incluir, no entanto, um número que precisa ser acrescido diante da quantidade de alunos com deficiência que o país possui e, conseqüentemente, no estado e município.

Na Tabela 2, os alunos incluídos no ensino regular estão distribuídos nos 22 municípios do estado. Observa-se que em todos os municípios há alunos incluídos

em percentuais diferentes, sendo o município de Cruzeiro do Sul o que apresenta a maior proporção.

**TABELA 02 - Alunos incluídos por município 2011**

Município	Escolas	Matrícula Total	Alunos Incluídos	Percentual
Acrelândia	17	4.659	66	1,4%
Assis Brasil	62	3.238	41	1,3%
Brasiléia	72	7.459	116	1,6%
Bujari	40	3.384	55	1,6%
Capixaba	25	3.542	63	1,8%
<b>Cruzeiro do Sul</b>	<b>176</b>	<b>32.503</b>	<b>1.094</b>	<b>3,4%</b>
Epitaciolândia	30	4.837	52	1,1%
Feijó	155	12.131	110	0,9%
Jordão	63	3.709	35	0,9%
Mâncio Lima	50	6.311	168	2,7%
Manoel Urbano	35	9.661	50	0,5%
Marechal Thaumaturgo	85	7.127	48	0,7%
Plácido de Castro	42	6.198	79	1,3%
Porto Acre	47	5.889	133	2,3%
Porto Walter	50	3.706	56	1,5%
Rio Branco	262	107.649	2.020	1,9%
Rodrigues Alves	76	5.887	130	2,2%
Santa Rosa do Purus	51	2.565	14	0,5%
Sena Madureira	170	12.034	117	1,0%
Senador Guiomard	41	7.348	103	1,4%
Tarauacá	94	14.005	150	1,1%
Xapuri	72	5.497	45	0,8%
Estado	1.715	263.028	4.745	1,8%

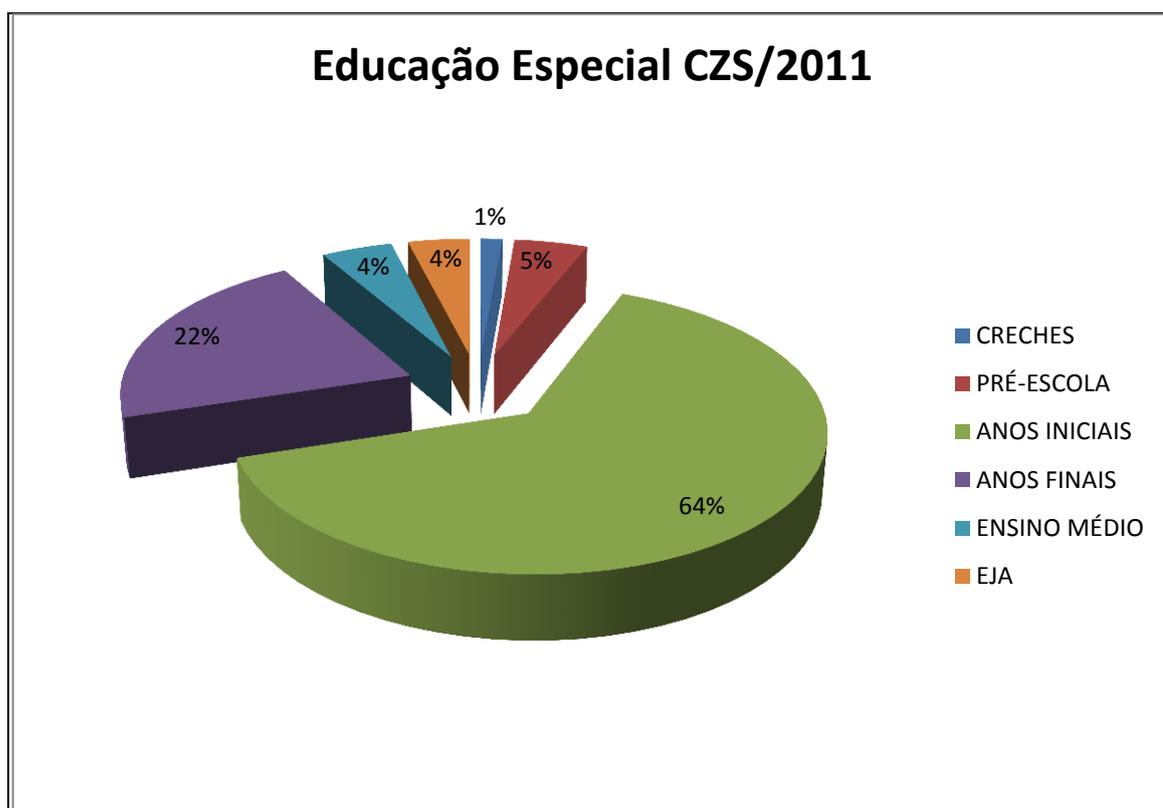
Fonte Censo Escolar/INEP 2011 | QEdU.org.br. Adaptado pela autora.

Os dados apresentados pelo IBGE no censo de 2010 mostraram que 23,9% da população brasileira declararam possuir algum tipo de deficiência, destes, 7,5% da população de 0 a 14 anos, 24,9% de 15 e 64 anos e 67,7% de 65 anos ou mais. Um número considerável de indivíduos que precisa ser incluído no convívio dos diversos contextos sociais, sendo a escola um dos principais.

No Gráfico 1, é possível visualizar os alunos com deficiência incluídos no município de Cruzeiro do Sul no ano de 2011 distribuídos nas escolas por modalidade de ensino. O ensino fundamental é a modalidade de ensino que mais agrega esses alunos, no entanto, é possível perceber que há alunos com deficiência

em todos os níveis de ensino, considerando as orientações da política da Educação Especial.

**Gráfico 1 - Distribuição da Educação Especial por modalidade de ensino- CZS/2011**



Fonte: Censo Escolar 2011 - SEE/AC. Gráfico Elaborado pela Autora.

O processo de inclusão no estado do Acre, assim como no município de Cruzeiro do Sul, começará a ser exposto a partir da próxima seção, mostrando os fatos que antecederam o processo de implementação da política de inclusão de 2008 e os números que foram acrescidos a cada ano.

### 1.3 Descrição do histórico da inclusão no estado do Acre

A realidade da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares acrianas não difere da realidade brasileira. Com muita luta e determinação por parte dos familiares desses indivíduos, aos poucos esse espaço foi sendo conquistado e seus direitos constitucionais garantidos. Os 22 municípios do estado dispõem de um

trabalho diferenciado ao atendimento desses alunos, com inclusão nas turmas regulares de ensino e nas salas de atendimento educacional especializado no contraturno.

Até pouco tempo, o estado não possuía um programa efetivo de educação inclusiva, eram raros os casos de matrícula de alunos com deficiência na rede pública e algumas escolas particulares em raras exceções permitiam esse tipo de matrícula.

De acordo com dados levantados na SEE/AC, a Educação Especial no Acre, constituiu sua formação em 1971, com a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, diretamente subordinada ao gabinete da Secretaria de Educação do Estado, através da portaria nº 22 de 12 de março de 1971, para prestar atendimento a alunos excepcionais<sup>2</sup> de aprendizagem lenta (AE). Esses alunos eram identificados por apresentarem mais de 2 (dois) anos de repetência, terem no mínimo 8 (oito) anos e meio de idade cronológica e estarem matriculados nas 1ª séries do antigo 1º grau, apresentando aproveitamento insatisfatório. Esses critérios foram adotados para dar início ao serviço, uma vez que ainda não se contava com uma equipe técnica que pudesse diagnosticar os casos de deficiência.

Constatado o grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem foram selecionados 80 alunos dentre as 04 unidades escolares da rede estadual: Grupo Escolar Presidente Dutra, Escola Dr. Mário de Oliveira, Escola Professora Maria Angélica de Castro e Escola Francisco Sales Filho. Iniciou-se o atendimento com uma sala especial em cada unidade de ensino, com 20 alunos em média por sala de aula, concluindo o atendimento nos anos de 1972 a 1973, com um total de 69 alunos.

Em 1974, iniciou-se o atendimento ao deficiente auditivo (DA) com apenas dois alunos em uma classe especial da Escola Presidente Dutra. Em 1975, foi extinta a classe especial da Escola Francisco Sales filho, porém foram criadas mais três classes especiais, sendo duas nas escolas municipais Pe. Antonio Diogo Feijó e Giocondo Maria Grotti, e uma na escola estadual Neutel Maia, ressaltando nesse mesmo ano a especialização de dois professores da rede municipal.

---

<sup>2</sup> Segundo Sasaki (2003), o termo “excepcional” significa “indivíduos com deficiência mental”, utilizado mais ou menos entre os anos de 1960 a 1980.

Em 1976, com a reforma do prédio da antiga Escola Rural “Dom Bosco” esta unidade escolar foi repassada para o Ensino Especial, iniciando o atendimento às pessoas com deficiência mental.

O Centro de Ensino Especial Dom Bosco foi criado pelo decreto governamental nº 13 de 11 de fevereiro de 1976, para a função de coordenação da Educação Especial e atendimento da clientela de alunos com deficiência mental, deficiência auditiva e alunos com aprendizagem lenta. Em 1978 neste mesmo Centro iniciou o atendimento aos alunos com deficiência visual.

Em 1979, eram atendidos 211 alunos com deficiência somente na capital, porém já nesta época ocorriam solicitações de assessoramento nos demais municípios do estado.

Somente a partir de 1983, houve um considerável aumento da clientela atendida, devido à criação de outras modalidades na capital e a implantação de sete classes especiais no interior do estado, atingindo um número de 378 alunos distribuídos em 31 classes especiais.

Em 1984, o atendimento aos alunos com Necessidades Especiais<sup>3</sup> chegou a um total de 628 alunos matriculados nas diversas áreas e modalidades e, em 1985, foi previsto a manutenção da mesma clientela atendida no ano anterior tanto na capital como no interior, tendo em vista a melhoria na capacitação dos recursos humanos e as adaptações de estrutura física de salas de aula, bem como a criação de novas classes especiais para 1986.

O atendimento em sala especial continuou até 1998, quando, de forma ainda tímida, iniciou o processo de integração (processo pelo qual o aluno deve-se adaptar à escola). Mas, somente em 1999, as ações de sensibilização e capacitação iniciaram na capital, bem como em alguns municípios. E no ano de 2000, iniciou-se o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, observando-se um aumento progressivo desses alunos nos anos seguintes.

A partir do ano de 2001, a Gerência do Ensino Especial/SEE/AC desenvolveu uma proposta de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e passou a oferecer cursos, palestras e oficinas a todos os professores que trabalhavam na Educação Especial. As classes especiais foram encerradas e as escolas especiais extintas, sendo transformadas conseqüentemente em centros de atendimento

---

<sup>3</sup> Segundo Sasaki (2003), o termo “necessidades especiais” surgiu para substituir “deficiência”, utilizado mais ou menos a partir de 1990.

especializado. Os alunos deveriam ser matriculados no ensino regular e, no contraturno, frequentar as salas de recursos e cursos de qualificação profissional, de acordo com suas respectivas habilidades.

Essa proposta passou a ser um desafio, principalmente para a maioria dos professores dos municípios mais afastados que compreendia o processo inclusivo apenas como a participação dos alunos com deficiência nas salas especiais, existentes em algumas escolas públicas. A Gerência do Ensino Especial, a partir desse novo momento, buscou construir um trabalho de compreensão das novas concepções de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares que permeavam os debates educacionais brasileiros e mundo a fora, destacando-se que “uma sociedade inclusiva passa a ser considerado um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático” (MENDES, 2006, p. 395). Foram desenvolvidos trabalhos de sensibilização e conscientização da importância desse processo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em toda rede estadual.

A partir de 2004, o estado assumiu o compromisso de implantar o modelo inclusivo na sua rede pública de ensino e a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Gerência de Educação Especial, passou a oferecer apoio às escolas.

A princípio a maioria dos professores se mostrou relutante e insegura para a realização dessa tarefa. A secretaria, em contrapartida, iniciou um trabalho de conscientização, formação e adequação dos espaços escolares para atender essa nova demanda e a cada ano esse trabalho foi sendo ampliado e fortalecido. Foi realizado um trabalho de conscientização da população para a importância do acesso desses alunos às escolas regulares. Mantoan e Prieto (2006, p. 37) destacam a importância dos sistemas por meio de ações que viabilizem esse processo:

[...] mudanças na educação brasileira, nessa perspectiva, dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que encontram. É inegável o valor das ações.

Escolas se tornaram referência de inclusão, incentivando cada vez mais a ampliação desse trabalho. Professores se especializaram para dar suporte às escolas e trabalhar na formação continuada e orientação de professores regentes e

equipes pedagógicas das escolas. Gradativamente esse trabalho foi se solidificando, atendendo ao cumprimento da legislação que foi surgindo e a esses indivíduos, que na maioria das vezes se encontravam isolados da sociedade, foram integrando, já que eles não eram tratados como cidadãos pelas suas limitações.

A realização do trabalho de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares do Acre se fortaleceu com a chegada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Na tabela 3 é possível observar a situação dos espaços acessíveis aos alunos com deficiência de Cruzeiro do Sul, do Acre e do país, comparando-os nos vários critérios.

**Tabela 03 - Escolas com espaços acessíveis aos alunos com deficiência**

<b>Critério</b>	<b>Brasil</b>	<b>Acre</b>	<b>Cruzeiro do Sul</b>
<b>Escolas acessíveis aos portadores de deficiência</b>	47.453	279	26
	24%	16%	15%
<b>Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência</b>	34.181	192	18
	18%	11%	10%
<b>Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência</b>	38.688	249	22
	20%	15%	13%
<b>Salas para atendimento especial</b>	16.574	203	44
	9%	12%	25%
<b>Número total de escolas</b>	194.932	1.715	176

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011 | QEdU.org.br. Adaptado pela autora.

Escolas com dependências e sanitários acessíveis aos alunos com deficiência ainda é uma conquista de pouca significação, tanto no país, quanto no estado acriano, no entanto, o número de salas para o atendimento especial, pode ser considerado relevante, especialmente no município de Cruzeiro do Sul, quando um quarto das escolas já possuía em 2011 salas próprias para o atendimento educacional especializado de seus alunos.

Na Tabela 4 é possível observar a evolução do processo de inclusão no estado. No entanto, somente a partir do ano de 2006 os alunos com deficiência passam a constar no censo escolar das escolas regulares e estes estavam concentrados em apenas nove delas.

**TABELA 04 - Número de alunos incluídos no Ensino Regular nos últimos anos**

<b>Ano</b>	<b>Escolas</b>	<b>Total</b>
<b>2006</b>	09	1.230
<b>2007</b>	260	1.291
<b>2008</b>	339	2.355
<b>2009</b>	396	2.527
<b>2010</b>	521	3.669
<b>2011</b>	584	4.752
<b>2012</b>	632	5.112
<b>2013</b>	827	6.435

Fonte: Censo Escolar/INEP-SEE/AC. Adaptado pela autora.

Visualiza-se aqui um crescimento tanto no número de escolas quanto no número de alunos. Em 2006 esses alunos estavam integrados nas escolas e frequentavam as que dispunham de classes especiais para atendê-los. A partir de 2007 esses alunos passaram a ser incluídos nas classes comuns e aos poucos foram sendo distribuídos nas escolas, buscando as unidades mais próximas de suas residências.

Atualmente a Coordenação de Educação Especial realiza capacitação continuada para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, bem como para professores regentes de sala de aula, coordenadores e gestores.

A trajetória da educação inclusiva no município de Cruzeiro do Sul será exposta na sequência, e a apresentação dos dados referente ao desenvolvimento desse trabalho constará em seguida.

#### **1.4 Trajetória da educação Inclusiva no município de Cruzeiro do Sul**

Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem significativa dos alunos que estão inseridos nas instituições escolares é o desafio da educação do século XXI. Contribuir para a construção de uma cultura que valorize as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo passa pelo ambiente escolar e pelas várias concepções que o constituem, para isso muitos caminhos necessitam ser percorridos, e desses, a inclusão de alunos com deficiência.

A inclusão é benéfica para todos independente de suas habilidades ou dificuldades; não se constituindo num favor ou num ato de boa vontade, estando assim baseada no princípio do reconhecimento, da valorização e do respeito pela diferença. O objetivo da escola é proporcionar a todos uma educação de qualidade que atenda plenamente as necessidades dos educandos, e possibilite o

desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos mesmos, sendo um espaço de criatividade onde todos os seus membros sejam co-sujeitos na produção de um saber-instrumento para o convívio escolar e social (MARQUE e MARQUES, 2009, p. 111).

Os trabalhos com a Educação Especial iniciaram em Cruzeiro do Sul com a inauguração da Escola Pe. Alfredo Nuss em 1983, que tinha como objetivo desenvolver um trabalho com alunos que apresentassem algum tipo de deficiência. A escola, considerada “escola especial”, atendia nos turnos matutino e vespertino crianças e adolescentes que apresentavam as mais diversas deficiências: mental, cegueira, síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiências múltiplas, surdez, etc. A escola contava, também, com uma sala de estimulação precoce, atendendo a alunos de zero a quatro anos de idade. Depois dos quatro anos, os alunos eram matriculados na pré-escola, ou nas classes especiais, dependendo do comprometimento mental e dos relatórios de desenvolvimento apresentado pelos professores ao final de cada ano letivo. Os alunos das classes especiais que conseguiam ser integrados no ensino regular eram matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em 16 de abril de 1997, foi inaugurada, em Cruzeiro do Sul, a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, dando início à realização de um trabalho diferenciado ao atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiência.

Essas duas instituições buscaram desenvolver um trabalho de resgate e integração das pessoas com deficiência no convívio das relações sociais e executaram seus trabalhos embasados nas concepções educacionais que permeavam o processo educacional das décadas de 1990 e 2000.

Com a iniciativa, em 2001, da Gerência do Ensino Especial/SEE/AC, de desenvolver uma proposta de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, do encerramento das classes especiais e da extinção das escolas especiais, foi proporcionado aos docentes do município momentos de reflexão, discussão e questionamentos sobre como esse novo momento aconteceria na prática escolar diária. Nesse período, foi instituída uma equipe para a realização dos trabalhos, que teve como primeira missão a elaboração e planejamento de cursos para professores das escolas estaduais do município, objetivando a inclusão consciente dos alunos deficientes nas salas de aula regulares e no convívio real dos espaços sociais,

buscando promover a dignidade, o respeito, a solidariedade e o exercício da cidadania:

Pode dizer-se que *inclusão* é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 69).

A Inclusão de Alunos com deficiência na rede estadual do município de Cruzeiro do Sul no Acre iniciou seus trabalhos no ano de 2006, com o Curso Saberes e Práticas da Inclusão, publicado pelo MEC, em 2005. O curso tinha o objetivo de disseminar o debate sobre o tema, promovendo a discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão.

De 2006 a 2009, o setor da Secretaria de Estado de Educação responsável pelos trabalhos referentes à inclusão no município era chamado de CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado). Deu-se início aos trabalhos com uma equipe de 12 professores itinerantes que durante esse ano atenderam um total de 196 alunos, independente das especificidades, incluindo alunos das instituições especializadas APAE e escola Alfredo Nuss. É importante ressaltar que, a princípio, essas duas instituições resistiram ao processo de inclusão de seus alunos nas escolas regulares, pois não acreditavam na capacidade de as escolas regulares receberem esses alunos e incluí-los no processo. Muitos pais comungavam dessa preocupação, considerando os professores das escolas regulares despreparados para assumir tamanha responsabilidade. Para isso, Pontes (2008, p. 46) afirma que,

Ora, não existe uma formação capaz de conferir a um professor um certificado de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir em sala de aula. Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em que se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar no dia seguinte com a 101<sup>a</sup>. Trata-se, aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria.

As dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino evidenciavam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e de criar alternativas para superá-las. Ao incluir esses alunos nas escolas, passa-se a compreendê-los como

sujeitos de direitos, que são garantidos em sua autonomia e protagonismo dentro do convívio social. Aos poucos esse trabalho foi sendo desenvolvido, a confiança e o respeito da sociedade adquiridos, fruto de um trabalho que começava se efetivar.

A partir da Tabela 5, é possível observar o número de alunos incluídos nas escolas do município do ano de 2006 ao ano de 2013. Nota-se que tanto o número de escolas quanto o número de alunos vem aumentando ao longo dos anos, tornando possível uma realidade escolar onde os alunos interagem independentes de suas condições físicas e/ou intelectuais.

**TABELA 05 - Número de escolas e alunos incluídos por ano em Cruzeiro do Sul**

ANOS	Número de Escolas					Número de Alunos
	Municipais	Estaduais	Federais	Privadas	Total de Escolas	
2006	01	01	00	01	02	173
2007	05	41	00		46	348
2008	16	48	00	01	65	515
2009	25	50	00	01	76	604
2010	41	50	00	02	93	858
2011	41	53	00	03	97	1.094
2012	43	59	01	02	105	1.201
2013	59	65	01	01	126	1.332

Fonte Censo Escolar/INEP-SEE/AC. Adaptado pela autora.

Como o trabalho com a educação inclusiva desenvolvido pela rede é mais recente, percebe-se um salto considerável nos últimos anos, no entanto, esse trabalho ainda não atingiu metade do total de suas escolas. A rede, como já possui um trabalho mais consistente e maduro, já atingiu até o ano de 2012, um total de 74% de suas escolas. As duas redes têm tentado realizar um trabalho de parceria apesar das divergências partidárias. Trata-se de um trabalho que vem sendo executado gradativamente e os resultados construídos com muito esforço e dedicação.

Os dados específicos da rede estadual, bem como os trabalhos desenvolvidos a partir de 2008, serão apresentados e discutidos no próximo capítulo, no qual se enfatizará a concepção de inclusão como política pública em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação.

## **2 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CRUZEIRO DO SUL**

A inclusão propõe que os sistemas de ensino criem condições pedagógicas, materiais e físicas para atender aos alunos com deficiência incluídos na escola comum, criando adequações que atendam às suas necessidades individuais. A inclusão é necessária na medida em que oportuniza espaços de experiência entre as pessoas e estabelece o respeito ao outro como ele é, com suas diferenças, expectativas e valores.

A grande dificuldade de aceitação e de relacionamento demonstrado pelo ser humano, fruto das diferenças individuais e das concepções que vão sendo construídas ao longo da vida humana resultam em processos discriminatórios e práticas de exclusão social. As mudanças dessas práticas ocorrem quando os indivíduos admitem a necessidade de transpor essas barreiras e compreendem a diversidade como superação do individualismo e da aceitação das múltiplas possibilidades de inserção de cada um e de todos nos mais variados contextos.

O cenário do mundo atual evidencia um movimento na direção da inclusão social: o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se, pois, um grande dinamismo experimentado por todos os sujeitos num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 34).

Considerar a importância das potencialidades de cada sujeito é essencial ao processo de inclusão, pois “o reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade” (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 35). Esse

reconhecimento ocorre quando cada pessoa é aceita, acolhida e incentivada a interagir usando suas potencialidades. Marques e Marques (2009, p. 64) ressaltam, ainda, que:

Os caminhos trilhados pela educação nos últimos anos nos permitem afirmar que o objeto central da discussão sobre uma educação de qualidade abrange necessariamente a ideia de uma escola que seja capaz de atender à variedade de características do seu alunado.

É a partir dessa concepção de inclusão que são apresentados os resultados da análise da Política Nacional de Educação Especial no município de Cruzeiro do Sul, localizado no estado do Acre, mostrando a realidade do processo de inclusão após sua implementação, bem como a análise dos resultados da pesquisa realizada na rede estadual do município.

## **2.1 Pesquisa x Pesquisa de campo/documental**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 propõe novas perspectivas aos trabalhos realizados com os alunos com deficiência, visando mais especificamente “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p, 9), sendo necessário os sistemas de ensino se adequarem a essa nova realidade.

A partir do ano de 2008, os trabalhos com a educação especial no estado acriano tomam novos rumos, estabelecendo-se objetivos necessários à consolidação dessa política, dos quais: reestruturar as escolas especiais como Centros de apoio à inclusão; implantar e implementar o AEE nas escolas regulares e salas de recursos multifuncionais na capital e nos municípios; fortalecer os projetos de atendimento educacional hospitalar e domiciliar; oferecer formação continuada para professores de AEE e demais profissionais da educação; elaborar instrução normativa específica para normatizar a Educação Especial na rede estadual de ensino; fortalecer os Centros de Apoio à Inclusão e; acompanhar e monitorar os serviços na capital e nos municípios. É a configuração da perspectiva inclusiva sendo disseminada e colocada em prática:

Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os

alunos nem segregá-los. Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência, o que denota o efeito dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos (MANTOAN e PRIETO, 2006, p.15)

Neste capítulo é apresentado o resultado atual da Educação Especial nas escolas da rede estadual de Cruzeiro do Sul, a partir da análise de material bibliográfico, questionário aplicado a professores de AEE e professores intérpretes e entrevistas realizadas com a equipe que dá suporte a realização desse trabalho nas escolas.

A análise da Política foi essencial para os resultados da pesquisa aqui apresentados, bem como os relatórios e dados estatísticos presentes na secretaria do NAPI. O questionário aplicado aos professores de AEE e professores intérpretes, presentes diariamente nos estabelecimentos escolares, e as entrevistas realizadas com a coordenadora geral do NAPI e com duas orientadoras que acompanham o trabalho dos professores de AEE, atendentes pessoais e intérpretes nas escolas corroboram para uma melhor compreensão dos trabalhos realizados até o presente momento.

O questionário foi dividido em quatro partes: a primeira consistia de um enunciado explicativo, bem como a motivação do trabalho de conclusão do mestrado e sua importância para a melhoria dos serviços já existentes; a segunda parte apresenta sete questões voltadas para o levantamento do perfil docente. Na terceira parte, foram apresentadas 35 afirmações relacionadas à educação inclusiva divididas em cinco categorias, das quais: ambiente escolar, formação pessoal e profissional, concepções sobre inclusão, pais e comunidade e apoio e acompanhamento da rede de ensino, estas apresentavam uma escala de 1 a 5, representando o seguinte grau de concordância: 1 de fraca ou discordância total e 5 de forte ou plena concordância e; na última parte um espaço destinado a observações que julgassem ser importante ressaltar.

A aplicação ocorreu durante um dos encontros de professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais que a coordenação geral e as orientadoras do NAPI realizam mensalmente. De um total de 72 professores presentes no encontro, 67 concordaram em responder ao questionário, motivados em especial pelo fato de poderem contribuir para uma pesquisa na área de trabalho em que eles atuam, correspondendo a um percentual de 93%, um número positivo e que respalda o

resultado da pesquisa. Após a tabulação dos dados foi possível considerar os resultados que seguem na seção 2.1.2.

As três entrevistas foram realizadas no NAPI em um espaço reservado onde as entrevistadas tiveram a oportunidade de evidenciar por meio de suas palavras, considerações sobre os trabalhos realizados em consequência do cumprimento da política nacional da educação especial a partir de uma concepção inclusiva. A análise da entrevista reflete a visão da coordenação geral do NAPI e das orientadoras frente aos trabalhos com a Educação Especial na rede estadual do município e são apresentados na seção 2.1.3.

### *2.1.1 Os trabalhos atuais da Educação Especial*

No capítulo 1, foi possível acompanhar a evolução dos trabalhos na educação especial na rede estadual do município em estudo, verificando-se que de 48 escolas, no ano de 2008, que possuíam 455 alunos com deficiência passou, no ano de 2013, para 65 escolas (dados oficiais do Censo Escolar) com 774 alunos, um acréscimo de 17 escolas e 319 novos alunos incluídos no sistema regular de ensino. Um avanço considerado relevante pelo aumento de mais de 40% de alunos em apenas cinco anos de política. Esse acréscimo foi acontecendo gradativamente pelo fortalecimento dos trabalhos realizados após a aprovação da Política e a estrutura da educação especial na rede foi buscando se adequar às necessidades que surgiram a cada ano.

A Tabela 6 apresenta o número de escolas que receberam acompanhamento da equipe do NAPI em relação aos trabalhos realizados com os alunos incluídos tanto na zona urbana quanto na zona rural, especificando o tipo de atendimento recebido por esses alunos.

**TABELA 06 - Alunos/Escolas atendidos por deficiência em 2013**

<b>Atendimento Especificado</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>		
	<b>Escolas Urbanas</b>	<b>Escolas Rurais</b>	<b>Total</b>
Deficiência Física	13	03	16
Deficiência Intelectual	267	128	395
Deficiência Auditiva	28	04	32
Baixa Visão	20	14	34
Cegueira	09	02	11

Deficiências Múltiplas	27	10	37
Autismo - TGD	02		02
Síndrome de Rett - TGD	02	01	03
Síndrome de Down	01	01	02
Altas Habilidades	01		01
<b>Total de Alunos</b>	<b>370</b>	<b>163</b>	<b>533</b>
<b>Total de Escolas</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>43</b>

Fonte: NAPI-CZS. Adaptado pela autora.

Esses números representam as ações que a equipe de acompanhamento da educação especial realizou no ano de 2013. Já na Tabela 7 há uma comparação dos dados apresentados no censo escolar, com os obtidos nos relatórios de acompanhamento dos trabalhos realizados pelo NAPI.

**TABELA 07 - Alunos Incluídos x Alunos Atendidos no AEE**

Alunos Incluídos – Censo Escolar						Alunos Atendidos – Dados do NAPI					
Escolas			Alunos			Escolas			Alunos		
Zona Urbana	Zona Rural	Total	Zona Urbana	Zona Rural	Total	Zona Urbana	Zona Rural	Total	Zona Urbana	Zona Rural	Total
25	40	65	528	246	774	22	18	40	370	163	533
100%	100%	100%	100%	100%	100%	88%	45%	62%	70%	66%	69%

Fonte: Censo Escolar/INEP-SEE/AC e NAPI-CZS. Adaptado pela autora.

Ao confrontar esses dados é possível a observação do número real de alunos incluídos e que recebem o atendimento educacional especializado na sala de recurso das escolas que recebem orientações da equipe do NAPI. O número de escolas atendidas na zona urbana é bem superior à zona rural, que chega apenas a 45% e o número de alunos a 66%. O percentual total de 69% de alunos atendidos em toda a rede estadual do município é uma demonstração de um trabalho que está em processo de construção e necessita se consolidar e ganhar proporções mais efetivas quanto ao acompanhamento pela equipe da rede.

No Quadro 1 estão descritos os cursos oferecidos durante o ano de 2013 em cada área atendida, a quantidade de cursistas nos respectivos cursos e as escolas que receberam orientações pedagógicas e solicitaram confecção de material pela equipe que realiza essa função.

#### **QUADRO 01 - Cursos Oferecidos em 2013**

<b>Área atendida</b>	<b>Participantes Atendidos</b>
Deficiência Visual	718 cursistas
Educar na Diversidade	521 cursistas
Surdez	666 cursistas
Altas Habilidades/Superdotação	450 cursistas
Orientação Pedagógica	48 escolas
Confecção de Material	22 escolas

Fonte: NAPI-CZS. Adaptado pela autora.

Atualmente, o NAPI possui uma organização administrativo-pedagógica que compreende a seguinte distribuição: 01 coordenadora geral, 01 coordenador administrativo, ambos responsáveis pelo gerenciamento dos trabalhos; uma equipe de 03 professores responsáveis pela confecção de jogos para as escolas (sala de recursos pedagógicos); uma equipe de Deficiência Intelectual com 04 formadoras; uma equipe de Altas Habilidades/Superdotação com 03 formadores; uma equipe de Deficiência Auditiva com 06 instrutores surdos e 04 ouvintes formadores; uma equipe de Deficiência Visual com 04 pessoas que atendem a mobilidade, baixa visão, cegueira e Braille; 02 professoras de atendimento domiciliar que atendem os estudantes que estão temporariamente impossibilitados de frequentar a escola e; uma equipe de 08 orientadores que acompanham os professores de AEE, e atendentes pessoais nas escolas, 02 na zona rural, 05 na zona urbana e 01 específico de surdez que acompanha o trabalho dos intérpretes.

Para o trabalho específico nos ambientes escolares, no ano de 2014, há 92 professores de AEE, 28 atendentes pessoais e 32 intérpretes. A mobilização desses profissionais dentro dos estabelecimentos de ensino facilita o respeito pelas diferenças individuais de cada aluno e provê melhores condições de participação dos alunos com deficiência.

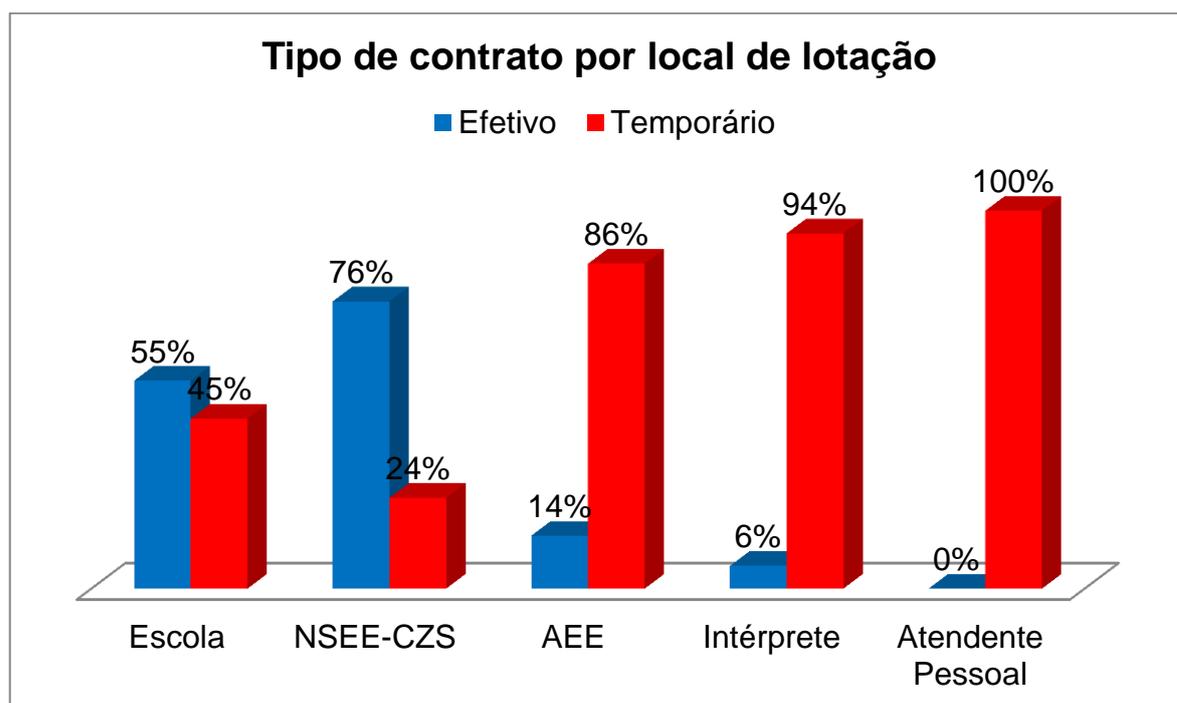
**Tabela 08- Professores de AEE, Intérpretes e Atendentes Pessoais 2014**

	Vínculo Empregatício		Total
	Efetivo	Temporário	
AEE	13	79	92
Intérpretes	02	30	32
Atendentes Pessoais	00	28	28
Total	15	137	152

Fonte: Educação Especial – SEE/AC - NAPI/2014. Adaptado pela autora.

Na Tabela 8 é possível verificar a distribuição desses profissionais que atuam diretamente nas escolas e seus respectivos vínculos empregatícios, chamando a atenção para a quantidade de contratos temporários que chega a 86% dos professores de AEE, 94% dos intérpretes e 100% dos atendentes pessoais. Esse fato é pelo menos intrigante, já que a SEE/AC, por meio da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999 em seu artigo 18, inciso I e alínea c, estabeleceu vantagem pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais. Essa vantagem era específica para professores do quadro efetivo, sendo o percentual de 15% acrescido ao vencimento. O Percentual de contratos temporários lotados no Núcleo da SEE/CZS é de apenas 24% e de professores lotados nas escolas nessa mesma condição é de 45%. O Gráfico 2 realça essa comparação:

**GRÁFICO 02 - Tipo de contrato por local de lotação**



Fonte: Núcleo da SEE/CZS e NAPI – 2014 - Adaptado pela autora.

Este ano, os profissionais que exercem suas funções diárias com alunos que apresentam deficiência foram beneficiados com a Lei Complementar nº 274 que altera os dispositivos da lei citada anteriormente (Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999) e dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do Ensino Público Estadual, estabelecendo especificamente à educação especial:

Art. 22. A gratificação pelo atendimento educacional especializado para os professores que atuem em sala de recurso multifuncional, para os capacitadores e produtores de materiais didáticos nos centros de apoio à educação especial e para os professores do ensino regular que atendam alunos com deficiência, em regime de inclusão e que, concomitantemente, tenham necessidade de atendimento educacional especializado, incidirá sobre o vencimento base, no percentual de cinco a quinze por cento, obedecendo aos seguintes critérios:

I – cinco por cento para os professores do quadro efetivo, professores temporários e especialistas em educação, no desempenho da função de capacitadores das áreas específicas da educação especial ou que atuem no ensino regular e que acolham de um a dois alunos com deficiência por turma, desde que esses alunos recebam, concomitantemente, atendimento educacional especializado;

II – dez por cento para os professores do quadro efetivo, professores temporários e especialistas em educação que atuem na produção de material didático, específico para a educação especial ou que atuem no ensino regular e que acolham três alunos com deficiência por turma, desde que esses alunos recebam, concomitantemente, atendimento educacional especializado;

III – quinze por cento para os professores que atuem com alunos com deficiência em sala de recurso multifuncional ou que atuem no ensino regular e que acolham acima de três alunos com deficiência por turma, desde que esses alunos recebam, concomitantemente, atendimento educacional especializado (ACRE, 2014).

Os benefícios estabelecidos por meio de gratificações aos profissionais que atuam de alguma forma atendendo aos alunos com deficiência é resultado da relevância desses alunos para o sistema e para a sociedade como um todo. É também, ao mesmo tempo, reconhecimento e incentivo para aqueles que ousam a se dedicar à educação das diferenças em busca de resultados equânimes, “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” (Mantoan e Prieto, 2006, p. 16).

Os profissionais que atuam no contexto escolar possuem atribuições distintas e necessárias ao desenvolvimento das habilidades dos alunos incluídos. Cada categoria exerce sua função com base nas orientações estabelecidas pela legislação vigente e/ou pela SEE/AC a partir das necessidades que foram surgindo.

Aos professores de AEE cabe a responsabilidade de atender aos alunos com deficiência no contraturno e/ou em sala de recurso na própria escola, considerando as orientações da política:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Foi estabelecido pela Educação Especial da SEE/AC como atribuições dos professores de atendimento educacional especializado:

#### **QUADRO 02 - Atribuições do Professor de AEE**

<b>ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE AEE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuar como docente nas atividades de complementação e suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência;</li> <li>• Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009);</li> <li>• Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação ao grupo;</li> <li>• A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Político Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;</li> <li>• Promover as condições para a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola;</li> <li>• Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros;</li> <li>• Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;</li> <li>• Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno;</li> <li>• Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009);</li> <li>• A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;</li> <li>• Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;</li> <li>• Organizar o tipo e o número de atendimento (MEC/SEESP, 2009);</li> <li>• O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento em conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;</li> <li>• Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em</li> </ul>

outros ambientes da escola (MEC/SEESP, 2009);

- Articular com gestores e professores, para que o PPP da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- Produzir materiais;
- Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (MEC/SEESP, 2009);
- Obs: Salienta-se que o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto político pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

Fonte: Educação Especial – SEE/AC. Elaborado pela autora.

Os intérpretes trabalham dentro da própria sala de aula e têm a responsabilidade pela comunicação entre o aluno surdo e as demais pessoas da escola. Sua principal função é de realizar a tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais – Libras – ao aluno surdo e de Libras para a Língua Portuguesa para os professores e demais alunos. Além dessa função, que pode ser considerada prioritária, esse professor é um incentivador na escola da aprendizagem de Libras para facilitar a interação entre os alunos e demais profissionais. A política ressalta que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da inclusão, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outros, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008).

O intérprete no desempenho de suas funções deverá seguir os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (BRASIL, 2005, p. 28).

A regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete é estabelecida pela Lei nº 12.319, de setembro de 2012. Essa, trata da formação profissional do exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação, das atribuições do tradutor e intérprete e dos valores éticos inerentes à profissão. Suas respectivas atribuições consistem em:

Art. 6º: São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010).

O atendente pessoal é o profissional tratado no texto da política como monitor ou cuidador, responsável pelo apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção no contexto dessas escolas, também de auxílio nas atividades curriculares dentro da sala de aula, exclusiva a alunos em situação de severo comprometimento físico e/ou intelectual. Essa foi uma função que iniciou apenas no ano de 2010 com profissionais sem especialização nenhuma, nos anos de 2011 e 2012 foram substituídos por técnicos de enfermagem e a partir de 2013 por profissionais de nível médio e/ou superior. Esse trabalho tem recebido uma grande aceitação tanto por parte dos profissionais de educação, quanto pelos pais dos alunos que necessitam desse atendimento.

Além disso, objetivo maior desse trabalho é auxiliar os alunos em seus cuidados de vida diária e de vida prática, ajudando-os somente nas atividades que não conseguem realizar sozinhos, como ir ao banheiro, se alimentar, trocar de roupa e/ou fraldas e higiene pessoal, além de proporcionar meios eficazes que possibilitem uma maior participação desses alunos, resultando numa aprendizagem significativa. Sendo assim, são responsabilidades desses profissionais:

### QUADRO 03 – Atribuições do Atendente Pessoal

<b>Atribuições do Atendente Pessoal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar os cuidados de higiene de preferência na presença de uma segunda pessoa da escola;</li> <li>• Estimular e ajudar na alimentação;</li> <li>• Garantir a locomoção do aluno nos espaços escolares;</li> <li>• Realizar mudanças de posição na cadeira e massagens de conforto;</li> <li>• Comunicar a equipe gestora sobre mudanças no estado de saúde do aluno;</li> <li>• Escutar, ajudar e ser solidário com o aluno;</li> <li>• Estar atento à chegada e saída do aluno na escola;</li> <li>• Acompanhar a participação do aluno em todas as ações vivenciadas no contexto escolar;</li> <li>• Participar das formações oferecidas pela SEE para o aprimoramento de suas atribuições como atendente pessoal;</li> <li>• Manter-se em constante interlocução com os professores da sala de aula comum, com o professor do AEE, bem como os demais professores que atendem o aluno;</li> <li>• Manter-se atualizado em relação aos temas relacionados a sua prática com o atendente pessoal;</li> <li>• Ter sigilo e ética profissional.</li> </ul>

Fonte: Educação Especial – SEE/AC. Elaborado pela autora.

Cada função exercida por esses profissionais visa prioritariamente à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, buscando sempre o aprendizado eficiente desses alunos, a partir do aprimoramento de suas habilidades e da ênfase de suas potencialidades.

#### *2.1.2 A inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul sob o olhar dos professores de AEE e intérpretes*

Os dados aqui apresentados compreendem elementos resultantes da pesquisa de campo, realizada através da aplicação de questionários com os professores de AEE e professores intérpretes que atuam na rotina dos estabelecimentos escolares, e entrevistas realizadas com a coordenadora geral do NAPI e com duas orientadoras escolares.

A construção de uma prática inclusiva nos remete a profundos questionamentos sobre como realizá-la. Os discursos dos educadores demonstram uma resistência quando sustentam a impossibilidade do exercício dessa prática no sistema vigente (MARQUES e MARQUES, 2009, P.46).

O resultado da pesquisa é apenas uma demonstração do que se tem construído nos últimos anos em relação à educação especial, mais especificamente à inclusão de alunos com deficiência nas escolas e classes regulares das escolas estaduais de Cruzeiro do Sul. “[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 40).

Os dados aqui elencados representam um trabalho em processo de construção, mas que tem crescido e se fortalecido pela dedicação e compromisso dos profissionais que acreditam na convivência harmoniosa e plural nas classes comuns das escolas regulares.

#### 2.1.2.1 Perfil Docente

Na segunda parte do questionário, foi possível constatar o perfil docente que atende aos alunos incluídos nas escolas regulares estaduais cruzeirenses, em suas respectivas salas de recursos, realizando o AEE e os intérpretes que acompanham os alunos dentro das salas de aula e nas atividades desenvolvidas nos espaços escolares interpretando as informações por meio da língua de sinais – Libras. Os resultados estão apresentados na Tabela 9.

**Quadro 04 - Perfil Docente dos Professores de AEE e Intérpretes**

PERFIL	DADOS
<b>P1 - SEXO:</b>	Feminino: <b>66 = 98,5%</b> Masculino: <b>01 = 1,5%</b>
<b>P2 - IDADE:</b>	18 a 25 anos: <b>4 = 6,0%</b> 26 a 30 anos: <b>13 = 19,4%</b> 31 a 40 anos: <b>38 = 56,7%</b> 41 a 50 anos: <b>12 = 17,9%</b> 51 anos ou mais: <b>0 = 0%</b>
<b>P3 - EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO</b>	Menos de 2 anos: <b>9 = 13,4%</b> De 2 a 5 anos: <b>12 = 17,9%</b> De 6 a 10 anos: <b>13 = 19,4%</b> De 11 a 20 anos: <b>26 = 38,8%</b> Acima de 21 anos: <b>7 = 10,5%</b>

<b>P4 - EXPERIÊNCIA NO A. E. E. E/OU COMO INTÉRPRETE NA REDE ESTADUAL DE CRUZEIRO DO SUL</b>	Menos de 2 anos: <b>24 = 35,8%</b> De 2 a 5 anos: <b>29 = 43,3%</b> De 6 a 10 anos: <b>11 = 16,4%</b> De 11 a 20 anos: <b>3 = 4,5%</b> Acima de 21 anos: <b>0 = 0%</b>
<b>P5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Magistério: <b>12 = 17,9%</b> Bacharelado: <b>3 = 4,5%</b> Licenciatura: <b>23 = 34,3%</b> Pós-Graduação: <b>29 = 43,3%</b> Mestrado: <b>0 = 0%</b> Doutorado: <b>0 = 0%</b>
<b>P6 – VÍNCULO EMPREGATÍCIO</b>	Efetivo: <b>15 = 22,4%</b> Temporário: <b>52 = 77,6%</b> Substituto: <b>0 = 0%</b>
<b>P7 – MODALIDADE DE ENSINO QUE TRABALHA</b>	Infantil: <b>3 = 4,5%</b> Fundamental: <b>52 = 77,6%</b> Médio: <b>10 = 14,9%</b> EJA: <b>2 = 3,0%</b> Mais de uma modalidade de ensino: <b>8 = 11,9%</b>

Fonte: Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes - 2014. Elaborada pela autora.

O perfil aqui apresentado é bem diversificado, exceto pelo percentual de 98,5% de professoras nas funções de AEE e Intérpretes, o que revela uma predominância do sexo feminino não só na função docente como também no atendimento aos alunos incluídos. 74,6% possuem mais de 30 anos de idade, ou seja, professores que vivenciaram, ainda vivenciam e acreditam nas mudanças que vão ocorrendo nos contextos escolares. Para Marques e Marques (2009, p. 109),

Na verdade, experimentamos a transição de um modo de se ver o homem, o mundo e a vida para um novo modo de ser. O que sabemos apenas é que a vida está mudando e que os homens precisam construir uma nova identidade, ajustando ao ritmo e à capacidade de transformação da Atualidade.

Apenas 13,4% dos professores possuem menos de dois anos de experiência no magistério e 68,7% tem mais de cinco anos de experiência. Já na função de professores de AEE e de intérpretes, a situação é praticamente inversa, 35,8% possuem menos de dois anos nessas funções e apenas 20,9% mais de cinco anos de experiência, demonstrando que a área está em processo de construção que, somente após 2008, ou seja, há seis anos, começou a se articular de maneira mais efetiva. Esses 20,9% representam os primeiros articuladores do trabalho inclusivo

nas escolas regulares, para Mantoan e Prieto (2006, p. 20) é necessário “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”.

O percentual de 17,9% desses professores apenas com magistério é um número considerado pequeno diante de 77,6% que possuem licenciatura e de 43,3% que fizeram pós-graduação, sendo a maioria na área da educação especial.

Outro dado a ser considerado é o percentual de 77,6% de professores do quadro temporário da SEE/AC, um dos fatores que acaba dificultando a realização de um trabalho contínuo, pelo alto grau de rotatividade e inconstância no exercício da função desses profissionais, mas “temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 35). Em se tratando de vínculo empregatício, na rede estadual do município há um percentual de 76% de professores efetivos e 24% de temporários lotados no Núcleo de Educação da SEE/AC, 55% de professores efetivos e 45% de temporários lotados nas escolas. Esse é um fator que merece consideração, pois nas escolas e nos demais setores da Secretaria de Estado de Educação o índice de profissionais provisórios é bem inferior ao encontrado na Educação Especial.

Como averiguado através do número de matrícula dos alunos incluídos, o maior percentual de professores é no ensino fundamental, sendo 77,6%. Esse é um percentual que se relaciona com o percentual de 86% de alunos incluídos nessa modalidade de ensino apresentados no censo de 2011. Apenas 11,9% desses profissionais exercem suas funções em mais de uma modalidade de ensino, o que facilita o trabalho tanto deles, quanto da equipe que faz o acompanhamento.

#### 2.1.2.2 Análise das Afirmativas

Como foi exposto anteriormente, a terceira parte do questionário foi dividida em cinco áreas com uma escalado tipo *Likert*<sup>4</sup> de 1 a 5. Os dados foram tabulados de maneira que as respostas 1 e 2 são consideradas fracas ou de discordância, a resposta 3 regular e as respostas 4 e 5 fortes ou de concordância.

---

<sup>4</sup> A escala Linkert é um tipo de escala de resposta psicométrica utilizada geralmente em questionários de pesquisa de opinião, na qual os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação, nesse caso se 1 a 5.

As afirmativas serão apresentadas pelas áreas de abrangência seguidas no instrumento de coleta de dados, que são: ambiente escolar, formação pessoal e profissional, concepções sobre inclusão, pais e comunidade e apoio e acompanhamento da rede de ensino.

#### a) Ambiente Escolar

O clima escolar é fator preponderante no ambiente escolar, independentemente da situação do aluno, um ambiente acolhedor e receptivo é fundamental para um aprendizado eficaz para todos os alunos. Ramos (2010, p. 24) lembra que “A rejeição, o medo, a misericórdia, a comiseração – entre outros sentimentos e ações negativas – são recorrentes nos grupos sociais quando se trata da pessoa com deficiência”, e essas são marcas que não podem estar presentes no cotidiano de escolas inclusivas.

Por se tratar de uma nova perspectiva, a inclusão ainda causa certo medo. É preciso, portanto, que seja difundida como algo benéfico a todos que nela se inserem. O sentimento de misericórdia em relação à pessoa com deficiência, por exemplo, precisa ser questionado (RAMOS, 2010, p. 19).

Para a análise dos ambientes escolares e de como as escolas se encontram estruturadas para a realização de um trabalho inclusivo, foram estabelecidas dez afirmativas que apresentaram resultados bem positivos quanto à receptividade dos alunos com deficiência incluídos nas escolas estaduais cruzeirenses. A Tabela 10 apresenta essa situação.

**Quadro 05 - Ambiente Escolar**

Nº	AFIRMATIVAS	ESCALA		
		Discorda	Regular	Concorda
01	Os espaços de minha unidade escolar podem ser considerados acessíveis.	27%	6%	67%
02	A escola possui sala de recurso para o atendimento dos alunos no contraturno.	18%	4%	78%
03	Recebo auxílio dos demais profissionais da escola para a realização de meu trabalho.	12%	13%	75%
04	Há disponibilização de materiais existentes na escola para o desenvolvimento de meu trabalho.	12%	6%	82%

05	Os professores, equipe gestora e demais funcionários da escola reconhecem o trabalho que realizo com os alunos deficientes da escola.	12%	7%	81%
06	Considero os alunos com deficiência de minha escola, realmente incluídos no processo ensino-aprendizagem.	9%	16%	75%
07	Todos os professores e demais funcionários da escola reconhecem e defendem a inclusão de alunos deficientes nas classes regulares.	23%	16%	61%
08	A Equipe Gestora da escola defende a inclusão de alunos deficientes nas classes regulares.	9%	6%	85%
09	A maioria dos professores solicita meu auxílio e sugestão de materiais para a realização de suas aulas nas classes que possuem alunos deficientes.	18%	21%	61%
10	A maioria dos professores aceita minhas orientações e assistência para o desenvolvimento de seus trabalhos em sala com os alunos deficientes.	18%	16%	66%

Fonte: Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes - 2014. Tabela elaborada pela autora.

Vê-se que as equipes gestoras<sup>5</sup> das escolas receberam o maior grau de concordância quanto à receptividade na inclusão escolar, 85% e apenas 9% dos professores discordam dessa afirmativa. Porém, 23% percebem que ainda há professores e funcionários nas escolas que não reconhecem e nem defendem a inclusão de alunos deficientes nas classes regulares e 27% não consideram os espaços de suas unidades escolares acessíveis, no entanto, 78% afirmam que as escolas possuem salas de recurso para o atendimento dos alunos no contraturno.

É possível constatar que a maioria desses professores visualiza seu ambiente de trabalho, assim como os profissionais que lá atuam como dispostos a realizarem um trabalho inclusivo considerando suas orientações.

O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão. De nada adianta o professor ser capacitado a desenvolver seu trabalho se aqueles que estão no entorno não se apercebem do processo (RAMOS, 2010, p. 42).

A escola é um ambiente propício à interação e é exatamente nesse ambiente onde estão presentes as mais variadas personalidades, que na convivência

<sup>5</sup> Equipe responsável pela gestão escolar das escolas estaduais do estado do Acre, formada pelo tripé: Gestor, Coordenador de Ensino e Coordenador Administrativo, de acordo com a Lei Estadual Nº 1.513, de 11 de novembro de 2003.

constante e na troca de experiências resultam na aprendizagem. Mas é importante compreender que “[...] a aprendizagem é algo individual que ocorre no âmbito coletivo, isto é, as representações do objeto só se tornam as mesmas quando esse objeto é partilhado por um grupo” (RAMOS, 2010, p. 69). E é exatamente essa concepção de grupo em que cada indivíduo tem a sua importância e contribui para o aprimoramento de todos que a inclusão se concretiza. Dessa forma,

A conscientização é concebida como um ato de conhecimento, compreensão do mundo real que cerca o homem. Por ela, o homem adentra as causas profundas dos acontecimentos da realidade social e por conhecê-las tende a se comprometer com a realidade, sinalizando o tipo de sociedade e de mundo que se acha comprometido em construir (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 61).

A sociedade que construímos é o resultado daquilo que acreditamos ou fomos levados a crer ser o certo. É necessário acreditar que o melhor para a escola e o aprendizado de todos é a participação e convivência mútua entre os alunos com deficiência ou não.

#### b) Formação Pessoal e Profissional

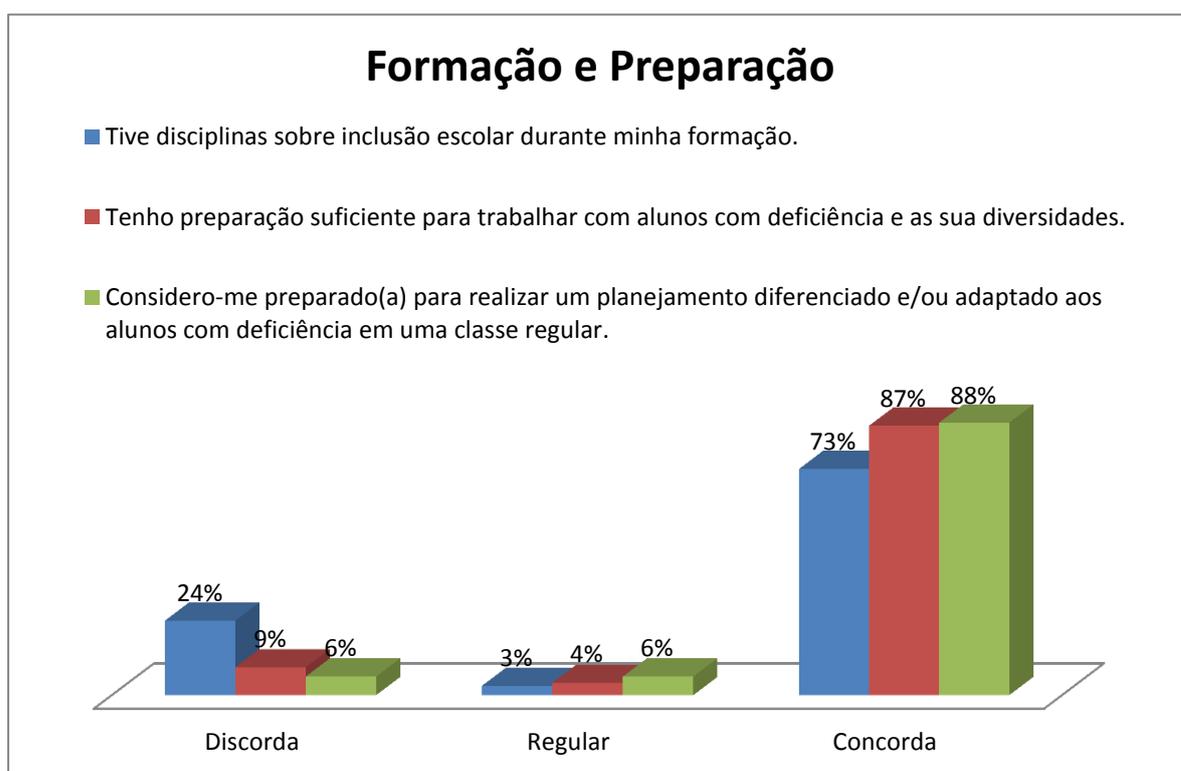
A formação pessoal e profissional é essencial para a realização de um trabalho bem sucedido, nessa perspectiva foram construídas oito afirmativas que consideraram a formação desses profissionais, lembrando sempre que:

O professor deve estar preparado para sua função, que é a de promover o desenvolvimento de seus alunos. Para isso, precisa ter conhecimento dos conteúdos específicos e, na mesma proporção, das práticas pedagógicas disponíveis. Melhor dizendo, o professor tem de conhecer os processos que envolvem a relação ensino/aprendizagem e não somente os conteúdos específicos das disciplinas que leciona. Quando isso não ocorre, ou seja, o professor não conhece novas práticas pedagógicas, utiliza as antigas, aquelas que foram vivenciadas por ele em seu processo educacional, tornando suas aulas maçantes e improdutivas, tendo em vista que novos tempos demandam novas atitudes (RAMOS, 2010, p. 69).

Apenas 25% dos professores afirmaram trabalhar ou já ter trabalhado em classes regulares com alunos com deficiência incluídos, mesmo 86,6% tendo mais de dois anos de experiência no magistério. 7% asseguram não terem feito cursos

voltados para a temática da inclusão o que poderia auxiliar em sua prática diária, estes representam os professores contratados este ano, que estão ingressando na carreira sem conhecimento na área. Observando o Gráfico 3, é possível verificar a distribuição dos respondentes quanto à formação e preparação para exercício de suas respectivas funções.

**Gráfico 03 - Formação e Preparação na área e para Classe Regular**



Fonte: Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes - 2014. Gráfico elaborado pela autora.

Apesar de 24% dos professores discordarem que tiveram disciplinas sobre inclusão escolar durante a sua formação (magistério ou graduação), apenas 9% discordam que têm preparação suficiente para trabalhar com alunos com deficiência. Um fato muito relevante é que 88% dos professores acreditam na sua capacidade enquanto professor de classe regular. Afirmam 93% que gostariam de ter uma formação contínua para o trabalho inclusivo e esses mesmos professores encaram o

trabalho com a inclusão como um desafio constante ao seu aprimoramento “Gostaria que tivesse Congressos em Cruzeiro do Sul com especialistas de outros estados e mais oportunidades de estudo e aprofundamento na área da Educação Especial” (Observação apontada em um dos questionários). Para Ramos (2010, p. 69), “lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando esse outro é diferente – bem diferente”.

### c) Concepções sobre Inclusão

Muitos são os questionamentos sobre inclusão, ao longo das últimas décadas as mudanças foram acontecendo e as concepções se adequando ao contexto histórico-político-social. Para isso, vale ressaltar o que diz Ramos (2010, p. 30):

[...] a concepção de deficiência ainda é a do início do século XX, ou seja, a de que o deficiente necessita de cuidados especiais. Isso é verdade até certo ponto, quando nos referimos à sua saúde e a determinadas adaptações no ambiente ou ao uso de recursos como cadeira de rodas, programas de computador etc. Entretanto, o que muda perante as novas concepções é que o desenvolvimento físico, mental e social da criança com deficiência depende de sua inclusão na escola e na sociedade.

Seis afirmativas abordam questões relacionadas a concepções que foram e ainda são discutidas na Atualidade. A partir das respostas apresentadas, foi possível constatar que esses professores acreditam que estudar em uma sala regular favorece o desenvolvimento de uma criança com deficiência, apenas 2 professores discordaram dessa afirmativa e somente 1 discordou que um aluno com deficiência desenvolve competência e habilidades a partir da interação com outras crianças e que a troca de experiência com outros professores traz novas experiências para seu trabalho. Infelizmente ainda há uma pequena parcela de professores que,

Apesar de toda a informação disponível sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando esse outro é diferente – bem diferente (RAMOS, 2010, p. 69).

Fato contrário e muito positivo é constatar que 97% dos professores acreditam na importância da troca constante de vivências para um melhor aprimoramento de seu trabalho. Observa-se, ainda, que 94% defendem a disponibilidades de recursos tecnológicos em sala de aula como forma de ampliação das possibilidades de trabalho com esses alunos e 82% acreditam que a redução de alunos nas salas onde há alunos com deficiência facilita o trabalho do professor regente.

Com a educação inclusiva, emerge a necessidade premente de pensar a educação como algo que atenta de fato à realidade. Ou seja, que observe o que se passa na sala de aula, bem como na escola e no espaço em que vivem os alunos. Desse eixo principal partem as construções de outros espaços e tempos mais distantes e distintos (RAMOS, 2010, p. 48).

A mudança de atitude e de postura de professores, funcionários, alunos e equipe gestora é a da escola em si, pois são esses indivíduos que espelham na escola os paradigmas sociais que impulsionam as relações de convivência diária.

#### d) Pais e Comunidade

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental para um bom desempenho dos mesmos e com os alunos incluídos não é diferente. Mantoan e Prieto (2006, p. 24) consideram “a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência de seus filhos” como barreiras que impedem a transformação das escolas. Ramos (2010, p. 42) ressalta que:

A conscientização da inclusão é também um trabalho que deve ser feito com os pais dos deficientes. O medo, a vergonha e a superproteção são os principais sentimentos que fazem as famílias das crianças com deficiência terem atitudes anti-inclusivas. Nesses casos a escola precisa fortalecer os laços de confiança, garantindo que o deficiente não será discriminado ou passará por qualquer tipo de violência dentro da instituição.

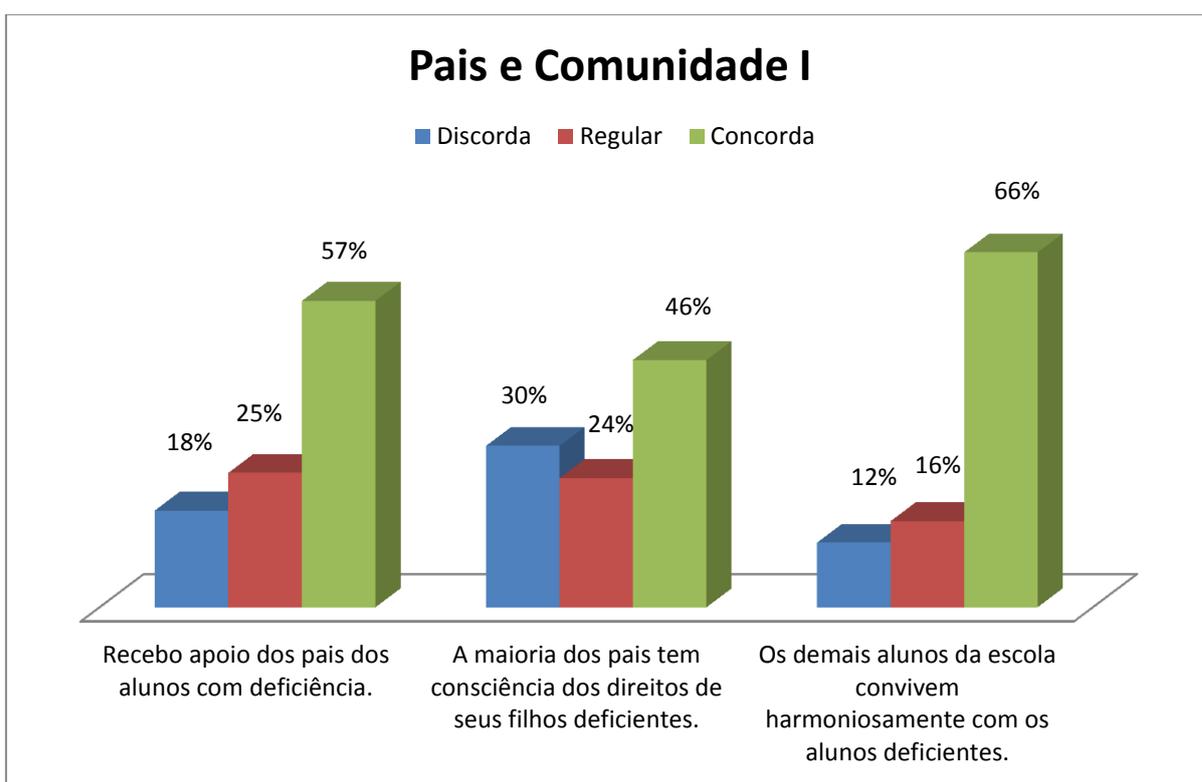
As escolas tentam incentivar a participação e buscam desenvolver relações de parceria tanto com os pais como com a comunidade em seu entorno, pois são conscientes da insegurança dos pais diante desse processo e dos sentimentos que se afloram em todos os envolvidos. Porém, é importante que eles compreendam a

importância desse processo para os filhos. Marques e Marques (2009. P. 111) salientam que “A compreensão da realidade é fundamental para que o homem se assuma como sujeito em permanente processo de libertação, que será conseguida através das inter-relações estabelecidas e de sua ação sobre o meio”.

Nessa área foram elencadas seis afirmativas que corroboram com essa perspectiva e o resultado foi o mais diversificado das áreas abordadas.

Somente 57% dos professores afirmaram receber apoio dos pais dos alunos com deficiência, é o que demonstra o Gráfico 4. Esse percentual diminui ainda mais quando se trata de possuírem consciência quanto aos direitos de seus filhos com deficiência que é de 46%. Observa-se, dessa forma, que os pais e familiares desses alunos constituem o elo da corrente da inclusão mais sensível e suscetível às práticas contrárias à inclusão.

**Gráfico 04 - Relação pais e comunidade com alunos incluídos**



Fonte: Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes - 2014. Gráfico elaborado pela autora.

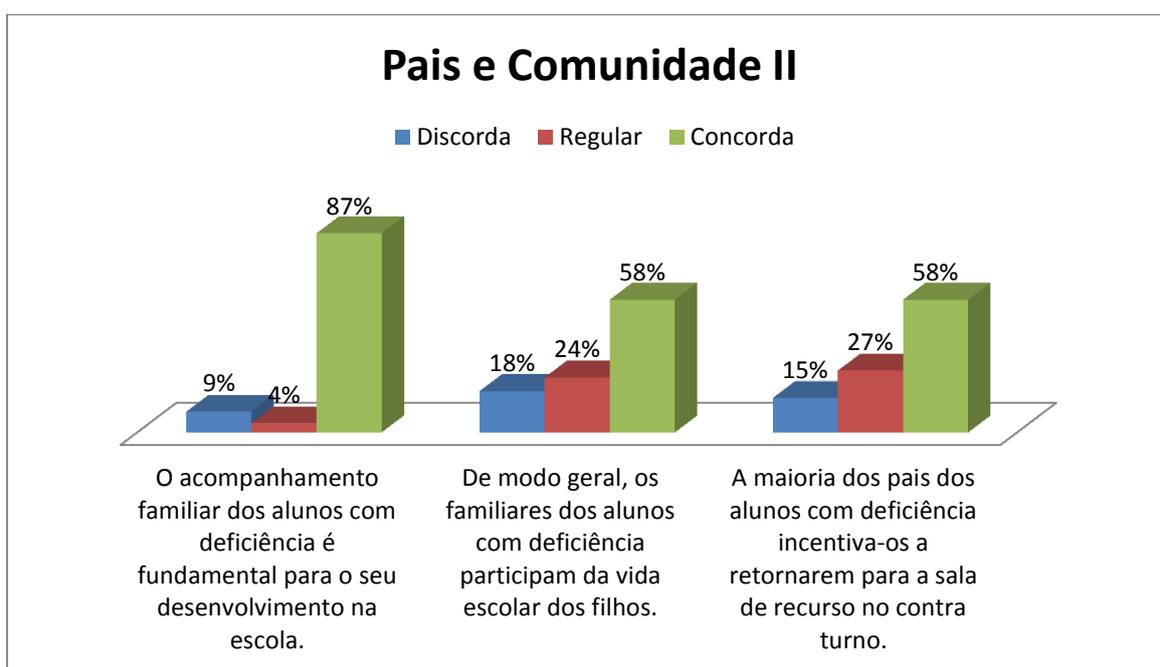
Por outro lado, o ambiente escolar demonstra um grau mais elevado de acolhimento desses alunos, pois apenas 12% dos professores discordam que os demais alunos da escola convivem harmoniosamente com os alunos deficientes, é

resultado de que as instituições escolares estão fomentando uma cultura pluralista em que a diferença é aceita e respeitada.

Mantoan e Prieto (2006, p. 29) afirmam que “O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos” e Ramos (2010, p. 61), que “As mães dos deficientes não são especialistas e, quase sempre, cuidam deles muito bem. Contudo, é necessário que o professor esteja atento ao que pode fazer para contribuir [...]”. Já Mazzota (2003, p. 64) diz que,

Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos.

**Gráfico 05 - Participação dos pais dos alunos incluídos na vida escolar dos filhos**



Fonte: Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes - 2014. Gráfico elaborado pela autora.

Mesmo que o processo de inclusão nas escolas da rede estadual de Cruzeiro do Sul seja recente, na visão dos professores de AEE e intérpretes, mais da metade dos pais e familiares participam da vida escolar desses alunos. No Gráfico 5, é

possível constatar essa observação, e, ainda, que 58% dos pais, além da participação, incentiva o retorno dos alunos no contraturno para o atendimento educacional especializado na sala de recurso. É um número considerado baixo diante da importância dos mesmos para a formação dos filhos. E 87% dos professores, acreditam que esse envolvimento é fundamental para o desenvolvimento e progresso desses alunos na vida escolar. Em relação a parte de competência do pais, Pontes (2008, p.48) salienta que:

Sendo a educação um direito da criança e do adolescente, corresponde aos pais o dever de matriculá-los na escola regular, não cabendo a estes optar, unicamente, pelo atendimento educacional especializado em detrimento da escolarização nas classes comuns da rede regular de ensino.

A participação e o envolvimento dos pais facilitam o desempenho do aluno na escola e quando as responsabilidades são compartilhadas o professor se sente mais seguro para desempenhar suas funções.

#### e) Apoio e Acompanhamento da Rede de Ensino

O Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI) é o órgão da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul responsável pela formação, orientação e acompanhamento de professores de AEE, intérpretes, atendente pessoal, além dos trabalhos realizados na área de educação especial nas escolas da rede estadual.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 57).

Em relação a esse trabalho, foram apresentadas cinco afirmações em que se pode observar a relação dessa equipe com as escolas, professores de AEE e intérpretes. A Tabela 9 é uma síntese do resultado dessas afirmativas.

**Quadro 06 - Apoio e Acompanhamento da Rede de Ensino**

Nº	AFIRMATIVAS	ESCALA
----	-------------	--------

		Discorda	Regular	Concorda
31	Recebo orientações regulares da equipe da educação especial, o que facilita o meu trabalho.	3%	4%	93%
32	A rede de ensino oferece cursos regulares que atendem às especificidades da inclusão escolar.	6%	6%	88%
33	Na escola onde trabalho há a presença de um Atendente Pessoal para auxiliar os alunos com deficiência nas atividades cotidianas de alimentação, higiene e locomoção.	24%	10%	66%
34	Tenho fácil acesso à equipe da educação especial da minha rede de ensino.	4%	4%	92%
35	A equipe da educação especial da minha rede é disponível para oferecer cursos de orientação e apoio à inclusão na escola quando solicitado.	3%	6%	91%

Fonte: Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes - 2014. Tabela elaborada pela autora.

Observando a Tabela 11, percebe-se que a equipe do NAPI realiza um bom trabalho de acompanhamento, formação e apoio aos professores de AEE e Intérpretes. As orientações são transmitidas regularmente, a equipe é de fácil acesso e disponível no oferecimento de cursos às escolas e à comunidade. Pontes (2008, p.48) ressalta que “As Secretarias de Educação têm que incluir em suas prioridades a formação continuada dos docentes, pois não se deseja transferir o desafio o desafio unicamente para o professor. Este desafio é de todos”.

Verifica-se que 24% dos professores informaram que suas escolas não dispõem da presença de um Atendente Pessoal para auxiliar os alunos com deficiência nas atividades cotidianas de alimentação, higiene e locomoção, fato esse que pode ter acontecido pelo questionário ter sido preenchido no início do ano letivo e nem todas as necessidades do quadro de lotação das escolas terem sido atendidas até o momento. “É bom percebermos que a referida área de estudo está sendo ampliada, tanto no sentido de formação como de abrangência as pessoas necessitadas” (Observação apontada em um dos questionários).

Quando a pessoa com deficiência é incluída, uma rede de inclusões acontece à sua volta. É a família que não se isola e não toma somente para si a responsabilidade, é a escola que se volta para novas discussões, é o exemplo que fica para cada um de nós (RAMOS, 2010, p.117).

A constatação positiva pelos respondentes dos questionários quanto ao apoio da equipe da educação especial da SEE/AC no município reforça o fato de os professores se sentirem seguros na realização de suas funções.

O paradigma da inclusão é o maior representante da valorização do homem na sua diversidade, rompendo com o ciclo vicioso de uma sociedade dominante e excludente. Dessa forma, o papel dos educadores na Atualidade é o de olhar para a diversidade que constitui a sociedade humana, ou seja, sensibilizar-se com o movimento em prol da vida (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 109).

Os profissionais de educação que atuam na Educação Especial, mais do que nunca, devem ser os primeiros a conceber e compreender os novos rumos da educação, além de construir competências para responder com qualidade às necessidades educacionais de seus alunos, sendo capazes de superar práticas pedagógicas excludentes a partir da construção de um trabalho que vise a todos o exercício da cidadania.

### *2.1.3 A visão da coordenação geral e da orientação*

Estar à frente de um trabalho que se inicia exige perseverança, dedicação e foco bem definido. Como foram apresentados no capítulo 1, os trabalhos com a educação especial na perspectiva da inclusão e de forma sistematizada iniciaram em Cruzeiro do Sul somente no ano de 2006, mesmo já havendo alunos com deficiência nas escolas, no entanto, eles não constavam no censo escolar como alunos com deficiência. Esse trabalho consistia no apoio às escolas e aos professores regentes por meio de professores itinerantes que atendiam várias escolas e as várias deficiências que se apresentavam em seus respectivos contextos, além do oferecimento de cursos para professores regentes, gestores e coordenadores das escolas.

Segundo a coordenadora geral e a orientadora 2, que estiveram presentes nesse momento, os trabalhos desses dois primeiros anos não surtiram muito efeito por falta de consistência no acompanhamento:

Iniciei como professor de atendimento que era chamado de professor itinerante e que na época atendia muitas escolas, um dia estava em uma escola, outro dia em outra e não surtia muito efeito, foi mais uma questão de aprendizado para a gente que estava iniciando, mas em relação aos alunos não teve o efeito esperado porque não tinha essa constância do retorno na sala de recurso. Mas pra gente como experiência contou muito, pois trabalhávamos com alunos com diversas deficiências. A experiência de muitas escolas, com a visão

de vários gestores, isso contribuiu muito para a aprendizagem da gente (ENTREVISTA - Coordenadora Geral do NAPI, 2014).

A resposta dada à política nacional de educação especial de 2008 foi imediata e bem-vinda aos professores que já realizavam esse trabalho nas escolas. A coordenadora geral vê como principal conquista a “melhoria da qualidade de vida dessas crianças” e que “mudou muito a visão das pessoas em relação a essas crianças”, ela ainda ressalta que “[...] a gente vê a felicidade estampada no olhar dessas crianças. O que eu vejo como principal mesmo é a melhoria da qualidade de vida delas”. A Orientadora 1 chama a atenção para os benefícios desse público com a legitimação desse processo: “Os benefícios são muitos como: as orientações legais, o funcionamento do AEE, a definição de seu público alvo e as atribuições do professor de AEE, assim como a avaliação na sala de recurso multifuncional”, além de objetivar o trabalho e orientar para suas respectivas especificidades.

[...] As circunstâncias hoje experimentadas diferem substancialmente daquelas vividas há alguns poucos anos atrás, quando o modo de se pensar o mundo e as relações entre os homens eram calcados na dicotomia entre o certo e o errado, o bom e o ruim, o normal e o anormal (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 43).

É com essa nova visão que a escola precisa receber a todos, pois “[...] As pessoas com deficiência não têm de pedir licença ou permissão para ser incluídas. Têm apenas de ocupar seu lugar no universo humano de que fazem parte” (RAMOS, 2010, p. 118).

A aceitação dos alunos, das palestras e das oficinas nas escolas foi apontada pela Orientadora 1 como o principal problema enfrentado durante esse processo. Já a coordenadora geral, vê como maior dificuldade a visão do professor regente, segundo ela, eles precisam de mudanças atitudinais em relação a esses alunos e dos pais que, muitas vezes, não acreditam no potencial de seus filhos e nas condições do sistema de incluí-los sem discriminação. Ela atribui às atitudes deles, a falta de conhecimento e faz questão de salientar que:

Aqui está sendo oferecido apoio: tem o professor de AEE, o professor regente, o intérprete, o atendente pessoal, tem transporte à disposição e mesmo assim tem muitos pais que não querem levar os filhos à escola, por desacreditar na competência do sistema e dos próprios filhos. Ninguém pode dizer que o aluno não é capaz de aprender. O apoio está sendo oferecido, só precisa mudar essa

visão, “o acreditar das pessoas” (ENTREVISTA - Coordenadora Geral do NAPI, 2014).

Quanto à preparação das escolas e das pessoas que trabalham na educação especial, as duas orientadoras, apresentam visões semelhantes com relação à preparação das escolas e de seus funcionários e ao mesmo tempo bem distintas com relação aos profissionais que atuam na educação especial:

Em minha opinião, as escolas não precisam estar preparadas porque quando a mãe vai receber um filho ela não está preparada, as mães só se preparam à medida que recebe esse filho e com a escola é da mesma forma, à medida que a escola recebe esse aluno ela vai começar a se preparar, receber recursos, se adaptar. Hoje a escola tem que se adaptar ao aluno e não o aluno à escola. Se a escola nunca receber o aluno ela nunca vai se preparar, nunca vai receber recursos para fazer as rampas e receber os recursos adaptados (ENTREVISTA - Orientadora 1, 2014).

E,

Acredito que nós nunca estamos preparados totalmente, mas sempre temos algum conhecimento. Hoje acredito que os que estão aqui têm conhecimento, porque o apoio, a formação que tem pra eles, tem ajudado muito, apesar de que muito é teoria, mas eles têm a oportunidade de por em prática e aprender muito. Nesse ano de 2014, nós não temos muita dificuldade com eles porque a maioria aprendeu a olhar com o ‘olhar do coração’ e entender a criança e as dificuldades de cada uma. Eles trabalham a partir da dificuldade individual do aluno. Os que estão hoje, eles têm muito conhecimento tanto na teoria como na prática (ENTREVISTA - Orientadora 2, 2014).

O NAPI é o Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão e sua principal função é dá suporte e apoio aos professores regentes do ensino regular, visando exclusivamente o apoio ao aluno com deficiência. É com esse apoio que as escolas buscam se organizar e realizar um trabalho realmente inclusivo.

O foco principal do NAPI é o aluno com deficiência, que o aluno tenha esse suporte. É dado esse suporte aos professores regentes, aos pais, aos alunos e aos professores de AEE, ao que se refere à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, além de formações. É a preparação para os professores receberem bem esses alunos no ensino regular que buscamos sempre (ENTREVISTA - Coordenadora Geral, 2014).

A função das orientadoras consiste na formação dos professores de AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais, intérpretes, atendentes pessoais e orientação nas escolas em relação aos alunos com deficiência e a família desses alunos de um modo geral.

Com o trabalho desenvolvido nos últimos anos, a inserção dos alunos com deficiência nas escolas apresentou resultados positivos, mudando muitas das concepções focadas na segregação, tanto professores, quanto pais passaram a acreditar na capacidade desses alunos e o principal resultado desse trabalho é a conquista do aprendizado:

Muitos desses alunos hoje estão aprendendo a ler e a escrever, conseguindo sua autonomia. Antes o aluno estava na escola, mas não se tinha uma preocupação com seu real aprendizado, tenho como exemplo um aluno meu que era surdo e que estudava com a irmã e fazia todas as atividades com ela, na verdade ela fazia por eles e ele não aprendia. Hoje, a gente quer uma inclusão com responsabilidade, não só focando no social, mas que seja inserido com qualidade e que realmente sejam oferecidas as condições para ele ler e escrever, tendo o mínimo de autonomia possível, não se manter dependente para o resto da vida (ENTREVISTA - Coordenadora Geral, 2014).

Romper com os padrões vigentes e apresentar perspectivas de mudanças que vão de encontro a situações alicerçadas no comodismo e nas concepções de homogeneidade, não é tarefa fácil. A descontinuidade dos processos causa estranheza, fazendo com que muitos participantes se tornem contrários somente pelo simples fato de se contraporem ao novo. Mantoan (2006, p. 40) revela que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Os trabalhos desenvolvidos ao longo desses anos resultaram em avanços, mas exigiu muita dedicação da equipe da educação especial e daqueles que acreditavam nesse trabalho, pois houve momentos de descrédito e de desconfiança, sendo que alguns se direcionaram a esse trabalho em busca de facilidades e poucos

afazeres, descobrindo muito cedo que se tratava de uma jornada árdua, de embates e lutas diárias, a Orientadora 2 comentou que:

Foi uma caminhada muito grande até ganhar a confiança dos professores regentes, pois alguns acreditavam que quem trabalha na educação especial não faz nada e quando vem trabalhar nessa área descobrem que é muito trabalhoso e desistem facilmente.

Como todo processo que é iniciado, há os que apoiam, os que discordam e os que são veementemente contrários. Os profissionais que estavam à frente desse trabalho sabiam desde o início que iriam enfrentar resistência, para isso tentaram esclarecer a população, realizaram palestras em diversos setores públicos e privados, visitaram residências, além de usarem os meios de comunicação locais para sensibilizar a população dos direitos das pessoas com deficiência. As visões das entrevistadas quanto aos maiores apoiadores desse processo são bem distintas, mas convergem para o mesmo fim:

Primeiramente o poder público está facilitando um tanto, porque está oferecendo os recursos humanos que são as pessoas. Em 2006 começou em média com 6 a 8 pessoas e hoje, em 2014, há mais de 100 pessoas trabalhando da educação especial, só aqui no município de Cruzeiro do Sul. (ENTREVISTA - Coordenadora Geral, 2014).

Eu vejo que é o conjunto, o conjunto, sendo que cada um fazendo a sua parte, porque a família tem que fazer a sua parte, o AEE tem que fazer a sua parte, a comunidade escolar tem que fazer a sua parte para que tudo caminhe bem. Mas o foco, o meu foco é o professor de AEE, porque a função dele é fazer com que o aluno seja bem recebido, bem orientado e avance, o papel do professor é esse, ele tem de fazer acontecer. (ENTREVISTA – Orientadora 1, 2014).

Foi o professor de AEE, pois foi ele quem pegou porta na cara, que foi visto pelo professor regente como fiscal do trabalho dele e ele não desistiu. Acredito também, que foi porque toda equipe deu muito de si desde quando começou, procuramos encontrar os alunos tanto nas escolas como nas residências, porque as pessoas e a mídia se envolveram. (ENTREVISTA – Orientadora 2, 2014).

As contribuições de todos os participantes na implementação desse trabalho, além dos resultados obtidos, ressaltam a necessidades de outros avanços. O processo é contínuo e exigem aprimoramentos, as etapas vão sendo vencidas e outras demandas surgem e requerem novos desafios. Para as entrevistadas, o momento atual necessita de:

Vejo que precisa ainda acontecer as parcerias entre educação e saúde, falta o apoio de assistente social, médico que trabalhe em conjunto com a educação. Essa área clínica. Falta esse apoio, acredito que trabalhando em parceria. A educação não é capaz de fazer tudo sozinha, a gente faz a nossa parte, mas somente a nossa parte ainda não é suficiente. Além dos recursos humanos, é oferecer cursos em alta tecnologia, pois temos uma grande carência nessa área, pois têm programas nas salas de recurso que ficam guardados por falta de conhecimento. Informações para trabalhar nessa área e parcerias com as outras instituições públicas são o que está faltando para fazer uma inclusão com maior qualidade. (ENTREVISTA - Coordenadora Geral, 2014).

Poderia ter mais formações, já que nós estamos trabalhando nessa área, precisamos de conhecimento, precisamos estar nos atualizando, nós precisamos está em formação. Vejo que essa área deixa muito a desejar, isso não quer dizer que nós não deixamos de buscar, é tanto que eu procuro estar me atualizando e todo ano estar fazendo curso, teve ano que fiz três formações fora do estado e tudo por minha conta. É uma necessidade. (ENTREVISTA – Orientadora 1, 2014).

As necessidades vão ao encontro às funções que cada uma desempenha e as vivências e cobranças diárias, a coordenadora 2 acredita que é preciso “Mais recursos para o NAPI trabalhar, as escolas estão abarrotadas de recursos”. A realidade das escolas quanto a material é muito positiva, pois além das confecções constantes, o MEC lhes enviou materiais e equipamentos referentes a programas voltados à acessibilidade e às salas de recursos multifuncionais.

Atualmente, a procura por orientação, cursos, oficinas e palestras é constante, não somente por profissionais da área da educação, mas de outros setores e também dos municípios próximos, além dos acadêmicos, o que é ressaltado pela Orientadora 2: “As pessoas procuram e têm sede de conhecimento. Os acadêmicos se inscrevem porque precisam cumprir carga horária em cursos e saem com outro pensamento, saem totalmente diferentes, mais abertos e mais humanos”. A sensibilização que ocorre por meio do conhecimento transforma as pessoas, facilitando as mudanças que o processo exige.

Durante os encontros de orientação e as visitas feitas nas escolas pelos orientadores, os professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais têm a oportunidade de dividir com seus respectivos orientadores as dificuldades vivenciadas no interior das unidades escolares. Os intérpretes relatam que sua principal dificuldade é a aceitação dos professores regentes quanto a sua presença

na sala de aula, eles costumam ser recebidos como vigias/fiscais do trabalho desenvolvido na sala. Os professores de AEE apresentam como principais dificuldades a aceitação por parte dos professores de sala de sugestões de material e de metodologias que podem estar facilitando o aprendizado dos alunos incluídos, em relação aos gestores falta a compreensão da função do professor de AEE, pois alguns esperam que esse professor substitua outros profissionais e realizem outros afazeres alheios aos seus, costumam também, não ceder ou ceder pouco tempo no momento do planejamento escolar para a troca de informações, orientações e sugestões entre esse profissional e os demais professores da escola. Já os atendentes pessoais são os que menos encontram barreiras, no entanto, alguns são recebidos pelos professores regentes como um incômodo a mais na sala de aula.

(Re)significar as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação constitui um passo decisivo na direção da construção de uma escola que atenda à diversidade e de uma formação de professores pautada nos preceitos da inclusão (MARQUES e MARQUES, 2009, P.34).

A aceitação dos auxílios que o sistema dispõe é uma forma de superação de práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem além de possibilitar a transformação social para a equidade, a solidariedade e a cidadania. O professor precisa construir competências que respondam com qualidade às necessidades educacionais de seus alunos. A mediação por meio da ética é fator preponderante para a construção de uma escola inclusiva e que valoriza a diversidade.

### **2.3 Considerações sobre o trabalho com a inclusão no município de Cruzeiro do Sul**

Quando a educação especial passou a ser concebida a partir da concepção de inclusão foi necessário que mudanças ocorressem em detrimento da nova realidade que emergia no contexto social e mais especificamente nas instituições escolares.

A fase de segregação, tanto pela ausência do direito de frequentar uma escola, quanto pela frequência em escolas e/ou salas especiais foram marcadas por divergências e ausência de políticas voltadas às pessoas com deficiência. Com a integração o foco se voltou para a escola regular, mas com o propósito de aproximar

os alunos com deficiência do convívio social com os demais indivíduos que constituíam a sociedade. Foram avanços considerados necessários às conquistas que o momento histórico exigia.

A inclusão, por sua vez, ultrapassa as barreiras da homogeneidade e busca a eficiência através da diversidade que povoa os mais variados contextos sociais da atualidade. Nessa caminhada a escola tem o papel fundamental de perceber que “[...] a inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 24) e não basta ser disponibilizado o acesso, mas também a permanência e os resultados positivos de todos.

Considerar os resultados até aqui alcançados na rede em estudo não é tarefa fácil, pois se trata de um trabalho recente e em processo de implementação, no entanto, é importante considerar as etapas alcançadas, as que estão em processo de amadurecimento e as ações futuras necessárias à eficiência e sucesso da escola do século XXI.

O homem e a mulher por natureza são seres de relação. As interações sociais favorecem a libertação das consciências envolvidas e proporcionam novos saberes. É na interação, a partir das experiências vivenciadas, que o indivíduo reconhece a si mesmo e a realidade na qual está inserido (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 96).

As relações que são estabelecidas nos contextos escolares são essenciais para as que serão mantidas nos demais contextos sociais. A consolidação de uma sociedade que inclui a todos independentemente de suas especificidades e valoriza cada indivíduo simplesmente pelo fato de ser único é o que o processo de inclusão visa aperfeiçoar, não somente no âmbito educacional, mas nas diversas instâncias que representam a sociedade. Ramos (2010, p. 47) afirma que “O diferencial da escola inclusiva é justamente a valorização da vida, da construção de atitudes, do respeito ao outro. Além, obviamente, dos conteúdos escolares”.

Essa afirmação de Ramos remete a concepção de inclusão que foca no aprendizado do aluno e na capacidade dos sistemas de ensino criar condições de aprendizagem para todos os alunos, diferente do que muitos acreditam e que Mantoan e Prieto consideram como “visão ingênua”:

[...] identifica-se muito de uma visão ingênua representada por discursos mais situados no senso comum, que consideram que a educação inclusiva já aconteceu, pois acreditam que o acesso à classe regular de alunos com necessidades educacionais especiais é suficiente para caracterizá-la. (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 43).

Algumas concepções ainda merecem ser esclarecidas, para que situações que prejudicam o sucesso do processo de inclusão sejam desmitificadas e as barreiras impostas pelas dúvidas e incertezas sejam ultrapassadas. Ramos (2010, p. 64) alerta para equívocos que ainda pairam pelos contextos escolares:

Também está equivocada a permissividade com o aluno com deficiência no que se refere à assiduidade. Estando bem de saúde, o aluno com deficiência não deve faltar às aulas. Há casos em que a própria família não se compromete a levar a criança com deficiência à escola, porque muitas vezes, não acredita que ela possa de fato progredir. Nesse caso, cabe à escola chamar a família e conscientizá-la da importância da presença do aluno na aula. Só assim ele próprio será capaz de construir o senso de responsabilidade.

As ações iniciadas no ano de 2006 na rede estadual de educação do município de Cruzeiro do Sul consistem nos primeiros passos dados rumo à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Um trabalho que iniciou timidamente e com profissionais da educação que não tiveram a oportunidade de serem instruídos previamente quanto à trajetória necessária para se obter resultados satisfatórios.

As escolas, mesmo já permitindo o acesso de alguns desses alunos, não realizavam ações efetivas que permitissem a inclusão dos alunos com deficiência em situações reais de aprendizagem, por ignorância, falta de vontade ou até mesmo por negligência. Foi mais um período de conscientização, reflexões e preparação para o futuro que exigiria mudanças nas concepções e nas atitudes frente ao desafio que se apresentava às instituições escolares.

O ano de 2008 trouxe por meio da Política Nacional da Educação Especial uma perspectiva voltada para a inclusão dos alunos com deficiência, estabelecendo diretrizes norteadoras a esse trabalho. Aos sistemas de ensino coube a responsabilidade de adequação, apropriação e execução das ações para a efetivação desse trabalho que foi ocorrendo paralelo ao processo. O cumprimento à legislação foi o primeiro passo para essa efetivação.

Sabemos que a escola no Brasil já está convencida, mesmo que por força da lei, de que deve receber crianças com deficiência. Contudo, ainda se praticam ações que não condizem com a verdadeira inclusão. A luta ainda está longe de ser vencida. Isso porque a escola matriculou os deficientes, mas ainda tem dificuldade de lidar com as diferenças (RAMOS, 2010, p. 11).

A matrícula desses alunos nas salas regulares levou as instituições de ensino a se depararem com novos conflitos e desafios.

Dois grandes desafios de imediato estão colocados para os sistemas de ensino e para a sociedade brasileira: fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 69).

Essa pesquisa apresenta a busca pela superação desses desafios, as principais conquistas e os caminhos que ainda precisam ser trilhados para chegar a uma escola acessível, inclusiva e capaz de despertar o gosto e o interesse pelo conhecimento em todos os seus alunos.

O aumento das matrículas, assim como o número de escolas que receberam esses alunos cresceu gradativamente a cada ano. A organização da rede estadual para o apoio desses alunos dentro das unidades escolares vem buscando melhorar e se adequar as especificidades que surgem. À medida que as solicitações são encaminhadas ao NAPI, seja por intermédio da escola, de pais de alunos com deficiência ou pelo Ministério Público, a SEE/AC busca atendê-las.

Cruzando os dados do censo escolar com os de acompanhamento da equipe do NAPI, ficou constatado que o AEE ainda não atende todos os alunos que foram incluídos nas escolas, apenas 70% da zona urbana e 66% da zona rural estão recebendo esse acompanhamento, o que significa que há um árduo caminho a ser percorrido, pois 31% dos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares no ano de 2013 não receberam o atendimento a que teriam o direito. Das escolas que têm alunos incluídos 12% da zona urbana e 55% da zona rural ainda não recebem o apoio e o acompanhamento da equipe da Educação Especial.

Alguns professores e gestores, apesar dos avanços, discussões e de toda legitimação desse processo, são contrários à inclusão e tentam, de alguma forma, se ausentar das responsabilidades que são inerentes às suas respectivas funções.

A participação e o envolvimento dos pais e das famílias dos alunos com deficiência é um dos fatores que merece ser considerado e assistido, pois apenas 46% têm consciência dos direitos de seus filhos, 58% participam da vida escolar e incentivam o retorno deles para o AEE no contra turno e, somente 57% dos professores que responderam ao questionário afirmaram receber apoio dos pais de seus alunos. A conscientização e envolvimento dos pais e dos familiares é uma tarefa que as escolas não poderão abdicar. Buscar estratégias e ações que viabilizem a parceria entre escola e família auxiliará na consolidação desse trabalho.

Estar na caminhada rumo a uma educação inclusiva constitui, pois, o primeiro e decisivo passo rumo à transformação tão sonhada e tão necessária. Trata-se de um desafio de grande dimensão, mas de viabilidade plena e, por que não dizer, necessária. Os problemas são inúmeros; muitos deles antigos e ainda sem solução. Precisamos criar novas formas para lidar com eles, pois sabemos que a Modernidade não deu conta de resolvê-los (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 112).

Os professores e orientadores expressaram a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a Educação Inclusiva e a importância de conhecer outras realidades. A SEE/AC precisa realizar investimento nessa área para que esses profissionais tenham segurança no desempenho de suas funções e atuem em conformidade com a real necessidade de cada aluno, 93% dos professores que responderam ao questionário demonstraram o interesse em uma formação continuada específica na área em que atuam. O elevado percentual de profissional de contrato temporário atuando na Educação Especial prejudica a sustentação e o aprimoramento dos trabalhos, pois precisa ser retomado a cada situação de novas contratações.

Fazer valer os direitos dos grupos excluídos só é necessário porque não se garante o que é direito de todos. Se os direitos garantidos pela Constituição Federal da República Brasileira: “Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança...” (BRASIL, 1988), fossem efetivados sem a necessidade de especificidades não haveria porque haver exclusão. No entanto, não cabe aqui um questionamento à legislação, mas a legitimação dos direitos adquiridos, “O problema fundamental em relação aos

direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, *apud* BOTO, 2005, p. 786).

A largada foi dada e os primeiros passos trilhados, cabendo agora a continuação dessa jornada em busca de um trabalho bem estruturado e que resulte numa educação de qualidade aos alunos com deficiência. Para isso, é essencial romper com as metodologias do passado e utilizar estratégias significativas e que valorizem a diversidade humana em todos os seus aspectos.

A compreensão da realidade é fundamental para que o homem se assuma como sujeito em permanente processo de libertação, que será conseguida através das inter-relações estabelecidas e de sua ação sobre o meio. Para isso acontecer, é preciso que ele perceba o mundo em constante mutação. Daí a necessidade dele conscientizar-se para que, de fato, possa assumir-se como agente transformador, sendo capaz de agir sobre a sua realidade no mundo e com o mundo, criando e recriando sua existência. Assim, os homens libertam-se em comunhão trilhando os caminhos da inclusão, pois a realidade opressora torna-se ilegítima (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 111).

É com essa visão de inclusão que se espera que os trabalhos com a Educação Especial na rede estadual do município de Cruzeiro do Sul sejam realizados. Atender aos encaminhamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva passa necessariamente pela SEE/AC, pelo NAPI, pelas escolas, pelas famílias, isto é, por cada indivíduo que integra um desses grupos e pela comunidade como um todo. Todos têm um papel a desempenhar e o exercício desse desempenho constante é a garantia do sucesso do processo e dos benefícios individuais e coletivos de toda sociedade.

Por meio da análise e reflexão dos avanços, desafios e necessidades ainda existentes ao longo desses anos, é possível conceber proposições que possam minimizar os problemas e buscar soluções para o aprimoramento dos serviços já fixados em benefício dos alunos com deficiência. Essas proposições constituirão o capítulo três deste trabalho.

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CRUZEIRO DO SUL/AC

As políticas públicas para a área educacional são de essencial importância para a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem escolar. Para a efetivação dessas políticas é necessário a disponibilidade de recursos humanos e financeiros, que garantam a realização das mesmas, tal qual foram desenhadas para acontecer. O acompanhamento das ações e a avaliação dos resultados são imprescindíveis a sua manutenção ou seu redirecionamento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão foi direcionada para um público específico, definidos em três categorias:

[...] considera-se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com

autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (grifo meu) (BRASIL, 2008, p. 15).

Esse público, há tempos inferiorizado e à margem da estrutura educacional vigente passa a fazer parte do cotidiano das escolas regulares, demandando adequações em todo sistema educacional brasileiro. Porém, como todo processo requer tempo, adequações e trabalho árduo, esse não foge à regra.

O sistema educacional brasileiro, mesmo já tendo um trabalho na área da educação especial e possuindo alunos matriculados em escolas regulares, enfrenta sérios problemas para realizar esse trabalho dentro da expectativa inclusivista a que se propõe, já que o objetivo de acesso, permanência e qualidade que se busca, ainda é seu principal alvo, independente de alunos com deficiência ou não.

Com essa nova perspectiva, pretende-se que todos os objetivos da educação brasileira sejam conquistados em um espaço que valorize a diversidade e totalmente contrário a qualquer espécie de segregação. Para isso, Ramos (2010, p. 118) orienta que “As pessoas com deficiência não têm de pedir licença ou permissão para ser incluídas. Têm apenas de ocupar seu lugar no universo humano de que fazem parte”. O que deve ser valorizado é a importância da preservação dessa diversidade num contexto mais humanizado:

A diversidade implica a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 110).

A capacidade dos sistemas de ensino se adequarem a essa política e promoverem uma nova visão de educação que valoriza o pluralismo de concepções e de atitudes, passa necessariamente pela substituição de princípios e paradigmas arraigados na desvalorização do indivíduo por sua situação física, intelectual ou emocional. Trata-se de uma tarefa que exige esforços conjuntos, em conformidade com ações pactuadas coletivamente.

É mister salientar que mudanças na educação brasileira, nessa perspectiva, dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 37).

Os desafios que se apresentaram ao sistema educacional brasileiro direcionaram as redes estaduais e municipais a se reorganizarem de modo a contemplarem com reais condições de aprendizagem esse público que conquistou seus direitos de participação em todas as esferas sociais.

A rede estadual de educação do Acre, como apresentado nos capítulos anteriores, buscou realizar um trabalho nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul, voltado para a implementação dessa política. Avanços foram conquistados e algumas barreiras superadas, no entanto, como todo trabalho em processo de execução está passível de melhorias e adequações, será proposto um projeto de estruturação ao mesmo.

O que se pretende aqui é traçar estratégias e ações que viabilizem a execução de um trabalho focado na inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Lembrando sempre o que dizem Mantoan e Prieto (2006, p. 43) sobre esse desafio:

[...] a inclusão escolar, que deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras essas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes, e mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes.

Ressaltar os desafios que emergem à proporção que as barreiras vão surgindo é a demonstração de um processo que exige planejamento estratégico e visão sistêmica. Incluir a participação de todos os envolvidos nas discussões e nos direcionamentos que se pretende seguir facilita a compreensão dos envolvidos, a mudança de concepções, apropriação de novos valores, e redimensionamento de atitudes. Com essa finalidade é proposto o projeto a seguir:

### **3.1 Justificativa para a construção da proposta de intervenção**

Os dados apresentados na análise documental, questionários, entrevistas e nas reflexões à luz de autores que abordam a questão da inclusão foram de grande relevância para compreender a contextualização geral do processo que se deu à implementação da política. Partindo dos pressupostos levantados, apresentam-se orientações para que a continuação dos trabalhos possam ganhar consistência mais eficaz e os resultados sejam disseminados pelos vários setores que compreendem a sociedade.

Com base no que foi exposto anteriormente, sobre a inclusão dos alunos deficientes nas classes regulares, permitiu-se constatar que existe amparo legal para essa prática, faltando, no entanto, a efetivação do que está garantido. As escolas são os ambientes que assumiram essa responsabilidade e precisam realizar um trabalho árduo para essa concretização.

É exatamente na escola o espaço onde são desencadeadas as multirrelações interpessoais e “O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola como instituição *locus* do conhecimento e da formação de cidadãos transformadores dos rumos da sociedade” (MARQUES & MARQUES, 2009, p. 110), o conhecimento precisa ser construído com o envolvimento de todas as partes, considerando sempre os conhecimentos prévios que cada aluno já possui pela interação constante que é submetido, não podendo esquecer que,

As interações sociais entre os educandos deficientes e não-deficientes, por intermédio da linguagem, são a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se ampliam as capacidades individuais. A escola, assim, resgata o seu papel de ensinar, ou seja, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal de todos os educandos, considerando seus potenciais de aprendizagem e não ficando circunscrita aos seus déficits. O acesso e a permanência na escola devem ser garantidos a todos (MARQUES e MARQUES, 2009, p. 33).

As concepções que permeiam a sociedade precisam ser direcionadas para a valorização da diversidade humana. A escola como local de exercício da democracia deve transpor obstáculos que caracterizem estigmas classificatórios dos indivíduos pela sua razão de ser. As várias personalidades que formam a sociedade enriquecem seu contexto pelo caráter peculiar de cada ser.

Quando se pensa numa escola de qualidade para todos, é importante fazê-lo numa perspectiva sócio-cultural, buscando a superação de práticas preconceituosas e discriminatórias [...]. Muitas vezes os estereótipos marcam as práticas sociais e educacionais, o que ocorre, principalmente, devido à falta de compromisso das pessoas com a diversidade, com a pluralidade das formas de ser e de estar no mundo (MARQUES & MARQUES, 2009, p. 111).

Num ambiente escolar acolhedor não há razão para intolerâncias, práticas isoladas e interesses particulares. Os indivíduos que compõem a escola devem estar buscando subsídios diários que beneficie a todos os partícipes do processo educacional. “Um primeiro passo nesta direção seria, certamente, abraçar os preceitos do paradigma da inclusão, rompendo com as práticas excludentes dentro e fora do espaço escolar” (MARQUES & MARQUES, 2009, p. 33).

Cada parte que forma o contexto escolar precisa estar imbuída do comprometimento em defesa do respeito mútuo, valorização da diversidade e exercício da cidadania, o que certamente resultará em uma educação de qualidade.

Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 23).

O conhecimento da capacidade individual de cada aluno auxiliará o professor na condução do aprendizado de cada um e no respeito pelas especificidades que se apresenta nas diversas situações. Marques e Marques (2009, p. 33) advertem quanto à postura que os educadores precisam adotar diante dessa realidade “[...] Faz-se urgente que os educadores repensem a educação, revejam sua prática, instrumentalizando-se para uma intervenção pedagógica que faça o elo entre o social e o educando, deficiente ou não”.

Na verdade, a postura que se espera que a escola e os profissionais da educação adotem é a de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. As escolas precisam estar preparadas para atender as especificidades dos alunos com deficiência, realizando o atendimento educacional especializado no contraturno e as adequações necessárias à sua mobilidade e ao seu desenvolvimento sociocognitivo. As ações compensatórias previstas na legislação são usadas como mecanismo de garantia de direitos ignorados ao longo da história.

Uma reestruturação física, pedagógica e atitudinal dos ambientes escolares resultarão em condições propícias à inclusão verdadeira dos alunos com deficiência. Convocar a participação de toda comunidade escolar para a promoção de ações compartilhadas é uma maneira de legitimar a aplicabilidade desse processo.

As principais constatações serão ressaltadas na próxima seção com o intuito de reforçar as estratégias e ações que serão propostas neste capítulo.

### **3.2 Principais constatações da pesquisa**

Essa pesquisa teve o propósito de realizar um estudo de caso com foco na avaliação da implementação e resultados da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede estadual do município de Cruzeiro do Sul no estado do Acre. A investigação foi fundamentada por uma pesquisa documental, realizada por meio da análise e estudo da política, da legislação vigente, de dados do censo escolar e dos relatórios anuais enviados pelas escolas ao setor da secretaria responsável pela educação especial, o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão). Foram aplicados questionários aos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e intérpretes. Realizou-se posteriormente, entrevistas com o coordenador geral do NAPI e com dois dos orientadores que acompanham e dão suporte aos professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais.

Vale ressaltar aqui as principais informações levantadas nessa averiguação que serão usadas como subsídio para a proposta das futuras ações:

- Os trabalhos com a inclusão de alunos com deficiência iniciaram no ano de 2006, mas as escolas, mesmo já permitindo o acesso de alguns desses alunos, não realizavam ações efetivas que permitissem a inclusão deles em situações reais de aprendizagem;
- O aumento das matrículas, assim como o número de escolas que receberam esses alunos cresceu gradativamente a cada ano;
- A organização da rede estadual para o apoio desses alunos dentro das unidades escolares vem buscando melhorar e se adequar as especificidades que surgem e à medida que as solicitações são encaminhadas ao NAPI, seja por intermédio da escola, de pais de

alunos com deficiência ou pelo Ministério Público, a SEE/AC busca atendê-las;

- Com base nos dados do censo escolar 2013, o AEE ainda não atende todos os alunos que foram incluídos nas escolas, apenas 70% da zona urbana e 66% da zona rural recebeu esse acompanhamento. 31% dos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares nesse não receberam o atendimento a que lhes é de direito;
- Das escolas que têm alunos incluídos, ou seja, 12% da zona urbana e 55% da zona rural ainda não recebem o apoio e o acompanhamento da equipe da Educação Especial;
- Alguns professores e gestores são contrários à inclusão e tentam, de alguma forma, se ausentar das responsabilidades que são inerentes às suas respectivas funções.
- Apenas 46% dos pais dos alunos com deficiência têm consciência dos direitos de seus filhos, 58% participam da vida escolar e incentiva o retorno deles para o AEE no contra turno e, somente 57% dos professores que responderam ao questionário afirmaram receber apoio dos pais de seus alunos;
- 93% dos professores que responderam ao questionário demonstraram o interesse em uma formação continuada específica na área em que atuam;
- O elevado percentual de profissional de contrato temporário atuando na Educação Especial é prejudicial à sustentação e o aprimoramento dos trabalhos, pois precisa ser retomado a cada situação de novas contratações, desses: 86% dos professores de AEE, 94% dos intérpretes e 100% dos atendentes pessoais;
- A Lei Complementar nº 274 que altera os dispositivos da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999 e que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do Ensino Público Estadual, estabelece benefícios aos profissionais que atuam na educação especial.

A partir dos dados acima elencados serão propostos os encaminhamentos da próxima seção.

### 3.3 Proposta de Intervenção

A proposta aqui apresentada visa um melhor direcionamento dos trabalhos com a educação especial na rede estadual de Cruzeiro do Sul e tem como foco de execução o ano de 2015. Será construída numa perspectiva de atuação dirigida a ação dos gestores públicos em nível de estado, município e unidades escolares, partindo do pressuposto da importância da aquisição do conhecimento para as mudanças de atitudes que resultem em ações concretas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Mantoan e Prieto (2006, p. 40) ressaltam que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

As estratégias e ações que serão apresentadas a seguir buscarão atender ao objetivo de: realizar um trabalho eficiente com a educação especial a partir da perspectiva inclusiva de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas da rede estadual de Cruzeiro do Sul, garantindo-lhes o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem. A proposta terá como alvo de atuação a Educação Especial nas esferas estadual e municipal e os gestores das escolas.

#### *3.3.1 Proposta à educação especial na esfera estadual*

A importância de um trabalho bem estruturado para a efetivação de resultados positivos é fundamental em qualquer área. A educação especial não foge à regra, principalmente por se tratar de um público excluído socialmente e desacreditado ao longo da história humana. As conquistas obtidas nessa área são muito recentes o que leva a uma forte divergência e a formação de grupos a favor e contrários a realização desse trabalho. Pensando nessa situação será proposta as seguintes estratégias e ações apresentadas no Quadro 6:

**QUADRO 07 - Proposta à educação especial na esfera estadual**

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>PERÍODO/DURAÇÃO</b>
Criar condições para a formação continuada, atualização profissional e condições de trabalho satisfatório a todos os profissionais que atuam na educação especial da rede estadual.	Contratar profissional especializado na área de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares para a realização de estudo sobre inclusão.	Uma a cada semestre.
	Realizar formação continuada com os responsáveis pela educação especial nos municípios.	Uma a cada semestre.
	Promover oficinas de atualização e reciclagem para professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais.	Uma por ano.
	Custear participação de profissionais da educação especial em congressos, workshop, apresentação de pesquisas, etc. realizadas fora de domicílio.	De acordo com as condições da SEE/AC.
Construir proposta de distribuição de alunos com deficiência nas escolas e turmas, diminuindo o número de alunos nas turmas com alunos incluídos.	Estabelecer distribuição de alunos com deficiência nas escolas e turmas.	Realizar durante o ano de 2015.
	Acordar por meio de legislação número máximo de alunos em turmas que possuem alunos com deficiência.	Realizar durante o ano de 2015.
Dar suporte e acompanhamento aos trabalhos realizados nos municípios.	Preparar equipe de orientação e acompanhamento para a inserção de proposta inclusiva no PPP (Projeto Político e Pedagógico) de todas as unidades escolares.	Realizar durante o ano de 2015.
	Realizar momento de compartilhamento dos trabalhos realizados nos municípios e proposição de melhorias a partir de cada realidade.	Realizar no início de cada ano.
	Acompanhar os dados do censo escolar, promovendo apoio para todas as escolas que possuem alunos com deficiência incluídos.	Realizar no início de cada ano.
	Propor um percentual de aumento gradativo do número de profissionais do quadro efetivo da SEE/AC na educação especial.	Realizar no início de cada ano.
	Estabelecer metas de curto e longo prazo, visando à efetivação dos trabalhos e a responsabilização dos envolvidos.	Final do ano de 2015.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2014).

As propostas apontadas nesse quadro propõem um acompanhamento mais sistematizado dos trabalhos da educação especial, intentando subsidiar os trabalhos nos municípios.

### *3.3.2 Proposta à educação especial na esfera municipal*

As propostas apresentadas à esfera municipal pretendem contribuir para o aprimoramento do trabalho já existente, por meio da sensibilização dos profissionais da educação, estudo da legislação vigente e das publicações federais e estaduais na área da inclusão. É importante salientar o comprometimento dos profissionais que atuam diretamente na educação especial com o trabalho realizado. No Quadro 7 são apresentadas as propostas para esse público direcionadas ao NAPI, que é o setor da SEE/AC responsável pelos trabalhos da educação especial no município.

**QUADRO 08 - Proposta à educação especial na esfera municipal**

ESTRATÉGIAS	AÇÕES	PERÍODO/DURAÇÃO
Criar condições para a formação continuada, atualização profissional e realização de trabalho satisfatório a todos os profissionais que atuam na educação especial na rede estadual do município.	Solicitar da SEE/AC contratação de profissional especializado na área de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares para a realização de estudo sobre inclusão.	Um a cada semestre.
	Realizar formação continuada com os profissionais que atuam na educação especial nas escolas da rede no município.	Uma a cada bimestre.
	Promover oficinas de atualização e reciclagem para professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais com foco específico nas deficiências presentes nas escolas.	Uma por semestre para cada área estudada.
	Estabelecer formações (cursos, oficinas, congressos, etc.) para gestores, coordenadores, professores de turmas, pais e comunidade interessada, organizando calendário a ser cumprido durante o ano.	Uma por ano para cada público.
Dar suporte e acompanhamento aos trabalhos realizados no município e nas escolas.	Planejar, executar e avaliar os trabalhos de cada ano com a participação de representantes de todos os segmentos de profissionais que atuam na educação especial.	Realizar no início de cada semestre.
	Utilizar os dados do censo escolar, para que se possa promover o acompanhamento para todas as escolas que possuem alunos com deficiência incluídos.	Realizar no início de cada ano.
	Dar suporte e orientação às escolas para que elas construam um PPP (Projeto Político e Pedagógico) com foco numa educação inclusiva.	Realizar durante o ano de 2015.
	Acompanhar periodicamente os profissionais que atuam nas escolas com os alunos com, deficiência.	Realizar a cada mês visita a esses profissionais na escola.
	Auxiliar nos momentos de estudo e de formação continuada realizados nas escolas para os profissionais que lá atuam.	Realizar a cada ano, a partir de uma proposta de calendário apresentada aos gestores escolares.
Organizar momentos de reflexão e debate sobre o tema da inclusão com a sociedade em geral.	Realizar momento de compartilhamento dos trabalhos realizados nas escolas e proposição de melhorias a partir de cada realidade.	Realizar no final de cada ano com a presença dos gestores escolares e profissionais que atuam na educação especial.
	Realizar congresso municipal sobre a educação especial com a participação das várias representações sociais.	Realizar uma vez a cada ano.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2014)

As proposições sugeridas no Quadro 7 pretendem promover a sistematização do trabalho que a educação especial realiza no município, a partir do compartilhamento de ideias, ações e interesses dos envolvidos na educação especial e sociedade em geral.

### *3.3.3 Proposta aos gestores escolares*

Nesta última proposta, busca-se a conscientização de todos que atuam nas unidades escolares e das comunidades onde cada escola está inserida. Cada profissional da escola possui sua relevância e pode contribuir para a realização de um trabalho realmente inclusivo, valorizando sua diversidade. O Quadro 8 detalha as estratégias e ações sugeridas aos gestores escolares.

**QUADRO 09 - Proposta aos gestores escolares**

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>PERÍODO/DURAÇÃO</b>
Promover no ambiente escolar um clima de aceitação, respeito pelas diferenças e valorização da diversidade.	Organizar, com toda a comunidade escolar, projetos e feiras estudantis com foco na pluralidade.	Realizar pelo menos uma a cada ano.
	Incentivar os alunos com deficiência a participarem de todas as atividades promovidas na escola.	Realizar durante todo o ano.
	Construir com toda a comunidade escolar um PPP (Projeto Político e Pedagógico) com foco numa educação inclusiva.	Realizar durante o ano de 2015.
Criar condições para que todos os profissionais da escola participem de formação continuada na área da educação inclusiva.	Participar de formações, oficinas e cursos na área da educação especial oferecidos pela SEE/AC.	Observar calendário do NAPI.
	Organizar, com auxílio da equipe da educação especial, oficinas e estudos na área da inclusão para os profissionais da escola.	Um a cada semestre.
	Estabelecer tempo apropriado para os professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais compartilharem experiências com os professores de turma durante os planejamentos da escola.	Um quarto do tempo do planejamento.
	Incentivar e cobrar a participação dos professores de turma nas formações (cursos, oficinas, congressos, etc.) promovidas pelo NAPI.	De acordo com calendário do NAPI.
	Exigir que os professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais participem de todas as formações específicas a sua função realizada pelo NAPI.	Observar calendário do NAPI.
	Acompanhar e solicitar dos professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais informação periódica dos trabalhos realizados na escola.	Durante todo o ano letivo.
Promover o envolvimento dos pais e familiares dos alunos com deficiência na vida escolar dos filhos.	Realizar encontros periódicos para informar a situação atual de cada aluno incluído, ressaltando seus avanços e superações.	Realizar um a cada bimestre.
	Promover oficinas e cursos de sensibilização, estudo da legislação e áreas de deficiência presentes nas escolas, para pais e familiares dos alunos incluídos.	Um a cada semestre.

Manter relação constante com a SEE/AC, buscando melhores condições de trabalho para a escola.	Cobrar da SEE/AC os profissionais necessários ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos incluídos.	De acordo com as necessidades do Quadro de Profissionais da escola.
---	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2014).

Aqui, fica a cargo dos gestores públicos o rompimento com o passado segregador, a realização de um trabalho atual de sensibilização e apreço a diversidade para que num futuro próximo todos os cidadãos com deficiência ou não, possam gozar legitimamente dos benefícios que seu contexto social será capaz de lhe proporcionar.

Não se trata de algo impossível, mas de uma proposta prática de superação dos aspectos opressores percebidos na realidade, que pode ser traduzida pelo inédito-viável, ou seja, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e possível de se tornar realidade (MARQUES & MARQUES, 2009, p. 64).

O comprometimento de cada gestor educacional, bem como de cada profissional fará a diferença nos trabalhos que serão realizados para atender esses alunos. Cada um tem a obrigação de contribuir para uma educação eficaz. A inserção da comunidade nas tomadas de decisões da escola facilita a realização das ações que a escola pretende realizar.

Quando a comunidade está inserida na e com a escola, descobrem-se novos caminhos que com o decorrer do tempo podem se tornar viáveis às experimentações e à participação. Neste sentido, escola e comunidade devem trabalhar em conjunto para que se construa um projeto político pedagógico que dê base para a tomada de consciência do importante papel que a educação tem a desempenhar (MARQUES & MARQUES, 2009, p. 46).

As propostas apresentadas acima intencionam o aprimoramento dos trabalhos já existentes com foco no compartilhamento das ações, onde cada parte contribui para que todos adquiram os benefícios de que lhes é direito.

A construção de um Projeto Político Pedagógico conjunto, consciente da importância de cada indivíduo para a construção dos vários saberes conduzidos pela escola, é um dos primeiros passos à eficácia escolar e democrática. Nele deve constar a importância da valorização do conhecimento prévio que cada aluno dispõe e dos níveis variados em que estudantes de uma mesma sala se encontram, cabendo a escola preparar-se para esse desafio.

O conceito de ser humano não pode, em hipótese alguma, ser tomado como um conceito unívoco, ou seja, não existe, de fato, uma unidade de manifestações emocionais, intelectuais ou físicas que possa reduzir os habitantes dos diversos recantos do planeta a um único conjunto de intenções e manifestações (MARQUES & MARQUES, 2009, p. 94).

A escola precisa atualizar-se, os professores reverem suas metodologias e os recursos de que dispõem e confrontá-los com o momento que a sociedade se encontra e com o público que atende.

Buscar instrumentos de superação das velhas práticas e caminhos não trilhados pode ser uma forma de lidar com a visão de escola acessível que se faz necessário construir. Marques e Marques (2009, p. 112) atentam para essa questão quando escrevem que,

Enfrentar os velhos problemas com as velhas estratégias significa não sair no lugar, representa olhar o velho cenário com os mesmos óculos, significa trilhar um caminho conhecido com os mesmos sapatos, ou seja, representa apostar novamente no fracasso do empreendimento. Precisamos ressignificar o cotidiano escolar através da construção de novos diálogos, de cujo contexto ninguém esteja excluído, de onde emergja e se consolide o maior de todos os valores da Atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana.

Somente com a mudança das concepções, atitudes serão mudadas para se chegar a resultados dignos a todos. Conhecer e valorizar as diferenças são responsabilidade da escola diante da contemporaneidade e dos indivíduos que a vivenciam.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 40).

Reconhecer o momento histórico pelo qual a educação está passando é essencial para o desdobramento de ações que produção efeitos reais na prática da aprendizagem mediada na escola e pela ação dos profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal motivação para a realização desse trabalho foi a cresça da pesquisadora na capacidade de se construir uma educação que valoriza a diversidade e não faz acepção de nenhum indivíduo que adentra o espaço da escola em busca de uma educação formal, pautada nos direitos estabelecidos pela Constituição da República do Brasil. A partir do momento que se conhece a realidade desse trabalho, passa-se a acreditar nas possibilidades que ele pode trazer às famílias que formam os mais variados contextos sociais e à própria sociedade que precisa crescer e amadurecer suas convicções e atitudes.

A pesquisa teve uma boa aceitação pelos profissionais que atuam na educação especial local, no entanto, alguns dados foram difíceis de levantar, por falta de registros do período inicial dos trabalhos. Houve a necessidade de buscar informações mais específicas e registros mais detalhados para se obter informações consistentes e necessárias à construção desse estudo de caso. A disponibilidade dos profissionais do NAPI e o acesso fácil ao material existente facilitaram a execução da análise produzida ao longo desse trabalho.

A adesão ao preenchimento do questionário pelos professores de AEE e intérpretes foi positiva, permitindo confiabilidade aos resultados. A entrevista reafirmou pontos levantados no questionário e na documentação pesquisada, além de apresentar outras perspectivas que esses não permitiram observar.

A construção do capítulo um exigiu muita leitura pela diversidade de material produzido nessa área, principalmente nas últimas duas décadas, assim como o grande repertório de documentos legais produzidos em todas as esferas públicas. O capítulo dois apresentou os dados coletados por meio da pesquisa, sendo analisados com base na política nacional da educação especial e autores da área, o que facilitou a compreensão do trabalho realizado e possibilitou a elaboração da proposta de intervenção apresentada no capítulo três.

A questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares como direito garantido legalmente é um assunto que ainda divide opiniões. Compreender os personagens, principalmente os da área educacional, que se posicionam contra ou a favor dessa política e seus respectivos porquês é essencial para encurtar os caminhos para a realização desse trabalho. Infelizmente não foi possível consultar

outros agentes como pais, gestores e/ou professores e funcionários das escolas, o que certamente apresentaria novas dimensões e perspectivas a considerar nessa implementação. O tempo destinado a esse estudo não permitiu a inserção de outros agentes, além dos que foram definidos no recorte inicial da pesquisa, porém os resultados aqui apresentados certamente foram essenciais ao fortalecimento das ações que apresentaram resultados positivos e à construção de outras que venham consolidar esse trabalho.

Ficou claro que se trata de um trabalho em processo de implementação e que precisa de ações conjuntas dos diversos agentes que atuam nos mais variados contextos educacionais, capazes de conduzir esse processo a eficiência em sua realização de fato.

## REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares; estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, (jun. 2008)

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, Ademárcia. **Educação Inclusiva: Uma reflexão sobre Representação Social e Formação Docente**. São Paulo, SP: Editora Sucesso, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n.2, p. 201-210, Mai-Ago. 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. e PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, A. M. e MARQUES, L. P. **Da exclusão à inclusão**: (re) construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405. set/dez 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, v.4, n.1, p. 41-48, jun. 2008.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, v.4, n.1, p. 33-40, jun. 2008.

Sanches, Isabel & Teodoro, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**, Jul. 2006, n. 8, p. 63-83. ISSN 1645-7250.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

## APÊNDICES

### Questionário aplicado aos professores de AEE e Intérpretes

Caro, professor(a)!

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e objetiva coletar informações sobre as dificuldades, necessidades e motivações docentes no trabalho de AEE e intérpretes, realizado nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul.

A adesão à pesquisa é voluntária e o respondente terá a sua identidade preservada. Contudo, solicito a colaboração e atenção no preenchimento das respostas, pois os dados coletados demonstrarão os trabalhos realizados com a inclusão na rede estadual de ensino do nosso município, podendo servir de base para a melhoria dos serviços já existentes até o momento.

Sua opinião é muito importante!

#### QUESTIONÁRIO 1

<b>PERFIL DOCENTE</b>
<b>P1 - SEXO:</b> <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
<b>P2 - IDADE:</b> <input type="checkbox"/> 18 a 25 anos <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 51 anos ou mais
<b>P3 - EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO</b>
<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> De 11 a 20 anos <input type="checkbox"/> Acima de 21 anos
<b>P4 - EXPERIÊNCIA NO A. E. E. E/OU COMO INTÉRPRETE NA REDE ESTADUAL DE CRUZEIRO DO SUL</b>
<input type="checkbox"/> Menos de 2 anos <input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/> Acima de 21 anos
<b>P5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>
<input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado

<b>P6 – VÍNCULO EMPREGATÍCIO</b>
( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) Substituto
<b>P7 – MODALIDADE DE ENSINO QUE TRABALHA</b>
( ) Infantil ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) EJA

## QUESTIONÁRIO 2

Na escala abaixo aponte seu grau de concordância a partir das afirmativas apresentadas, em que 1 (um) significa discordo e 05 (cinco) significa concordo.

Nº	AFIRMATIVAS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
<b>Ambiente Escolar</b>						
01	Os espaços de minha unidade escolar podem ser considerados acessíveis.	1	2	3	4	5
02	A escola possui sala de recurso para o atendimento dos alunos no contraturno.	1	2	3	4	5
03	Recebo auxílio dos demais profissionais da escola para a realização de meu trabalho.	1	2	3	4	5
04	Há disponibilização de materiais existentes na escola para o desenvolvimento de meu trabalho.	1	2	3	4	5
05	Os professores, equipe gestora e demais funcionários da escola reconhecem o trabalho que realizo com os alunos com deficiência da escola.	1	2	3	4	5
06	Considero os alunos com deficiência de minha escola, realmente incluídos no processo ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
07	Todos os professores e demais funcionários da escola reconhecem e defendem a inclusão de alunos deficientes nas classes regulares.	1	2	3	4	5
08	A Equipe Gestora da escola defende a inclusão de alunos deficientes nas classes regulares.	1	2	3	4	5
09	A maioria dos professores solicita meu auxílio e sugestão de materiais para a realização de suas aulas nas classes que possuem alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
10	A maioria dos professores aceita minhas orientações e assistência para o desenvolvimento de seus trabalhos em sala com os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
<b>Formação Pessoal e Profissional</b>						
11	Trabalho ou já trabalhei em classes regulares que tinham alunos com deficiência incluídos.	1	2	3	4	5
12	Já fiz cursos voltados para a temática da inclusão.	1	2	3	4	5
13	Os cursos que fiz me auxiliam na minha prática.	1	2	3	4	5
14	Tive disciplinas sobre inclusão escolar durante a minha formação (magistério ou graduação).	1	2	3	4	5
15	Tenho preparação suficiente para trabalhar com alunos com deficiência e as suas diversidades.	1	2	3	4	5

16	Considero-me preparado(a) para realizar um planejamento diferenciado e/ou adaptado aos alunos com deficiência em uma classe regular.	1	2	3	4	5
17	Gostaria de ter uma formação contínua para o trabalho inclusivo.	1	2	3	4	5
18	Encaro o trabalho com a inclusão como um desafio ao meu aprimoramento.	1	2	3	4	5
<b>Concepções sobre Inclusão</b>						
19	Estudar em uma sala regular favorece o desenvolvimento de uma criança com deficiência.	1	2	3	4	5
20	Ter uma redução de alunos nas salas onde há alunos com deficiência facilita o trabalho do professor.	1	2	3	4	5
21	Um aluno com deficiência desenvolve competências e habilidades na integração com outras crianças.	1	2	3	4	5
22	A troca de experiência com outros professores traz novas possibilidades para o meu trabalho.	1	2	3	4	5
23	Materiais e mobiliários adaptados facilitam o trabalho com alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
24	A disponibilidade de recursos tecnológicos em sala de aula amplia as possibilidades de trabalho com os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
<b>Pais e Comunidade</b>						
25	Recebo apoio dos pais dos alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
26	A maioria dos pais tem consciência dos direitos de seus filhos com deficiência.	1	2	3	4	5
27	Os demais alunos da escola convivem harmoniosamente com os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5
28	O acompanhamento familiar dos alunos com deficiência é fundamental para o seu desenvolvimento na escola.	1	2	3	4	5
29	De modo geral, os familiares dos alunos com deficiência participam da vida escolar dos filhos.	1	2	3	4	5
30	A maioria dos pais dos alunos com deficiência incentiva-os a retornarem para a sala de recurso no contraturno.	1	2	3	4	5
<b>Apoio e Acompanhamento da Rede de Ensino</b>						
31	Recebo orientações regulares da equipe da educação especial, o que facilita o meu trabalho.	1	2	3	4	5
32	A rede de ensino oferece cursos regulares que atendem às especificidades da inclusão escolar.	1	2	3	4	5
33	Na escola onde trabalho há a presença de um Atendente Pessoal para auxiliar os alunos com deficiência nas atividades cotidianas de alimentação, higiene e locomoção.	1	2	3	4	5
34	Tenho fácil acesso à equipe da educação especial da minha rede de ensino.	1	2	3	4	5
35	A equipe da educação especial da minha rede é disponível para oferecer cursos de orientação e	1	2	3	4	5

apoio à inclusão na escola quando solicitado.					
---	--	--	--	--	--

**Observações:**


---



---



---



---

Obrigada!

**QUESTÕES PARA ENTREVISTA**

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e objetiva coletar informações sobre os trabalhos realizados na rede estadual de Cruzeiro do Sul/Acre referente à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão/2008.

A entrevista tem caráter voluntário e o entrevistado terá a sua identidade preservada. Contudo, solicito a colaboração, pois os dados apresentados demonstrarão os trabalhos realizados com a inclusão na rede estadual de ensino do nosso município, podendo servir de base para a melhoria dos serviços já existentes até o momento.

Sua opinião é muito importante!

<b>I - Coordenadora do NAPI – Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão</b>
1 - Qual a função do NAPI no Município de Cruzeiro do Sul?
2 - Quais os benefícios que a Política Nacional de Educação Especial de 2008 trouxe para o trabalho com a Educação Especial das escolas estaduais do município?
3 – As escolas estaduais de Cruzeiro do Sul apresentaram no Censo escolar de 2011 um percentual de 3,4%, enquanto o estado teve o percentual de 1,8% e o país de 1,3% de alunos incluídos na rede regular de ensino. A que você atribui esse resultado?
4 – Quais as principais dificuldades que você observa na realização da inclusão nas escolas da rede de nosso município?
5 – O que ainda precisa ser feito pela SEE/AC para melhorar o trabalho com a Educação Especial nessas escolas?

6 – Em sua opinião, qual a principal conquista da Educação Especial nessas escolas?

7 – Hoje, quais os maiores parceiros do processo de inclusão: os pais, os professores, os gestores escolares, os alunos, a comunidade ou o poder público? Comente sobre a participação desses atores.

## **II - Orientadoras do NAPI – Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão**

1 – Em que consiste o seu trabalho no Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão?

2 - Quais os benefícios que a Política Nacional de Educação Especial de 2008 trouxe para o trabalho com a Educação Especial das escolas estaduais do município?

3 – As escolas estaduais de Cruzeiro do Sul apresentaram no Censo escolar de 2011 um percentual de 3,4%, enquanto o estado teve o percentual de 1,8% e o país de 1,3% de alunos incluídos na rede regular de ensino. A que você atribui esse resultado?

4 – Quais as principais dificuldades que você observa na realização da inclusão nas escolas da rede de nosso município?

5 – Você considera os professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais preparados para exercerem suas respectivas funções?

6 – Em sua opinião, as escolas estão preparadas e dispostas a desenvolverem um trabalho realmente inclusivo?

7 – Quais as dificuldades que os professores de AEE, intérpretes e atendentes pessoais encontram no cotidiano escolar e que relatam nos encontros de orientação?

8 – Para você, atualmente, quem mais facilita o processo de inclusão: os pais, os professores, os gestores escolares, os alunos, a comunidade ou o poder público? Comente sobre cada um deles.

## **ANEXOS**