

# A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro

Ricardo Teixeira, Sandra Fernandes  
& Genilda Bernardes

## Resumo

---

A partir de 1988, por meio da Constituição Federal brasileira, as políticas públicas de educação inclusiva têm orientado o processo de escolarização da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Em Goiás, as políticas implementadas pelas secretarias de educação estadual e municipais têm conduzido suas ações, em conformidade com as políticas nacionais, no sentido das transferências de alunos das instituições especializadas em deficiência para as escolas do ensino regular. A questão orientadora da pesquisa foi: como a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis tem se estruturado para a organização do ensino com a presença de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares? Como objetivo, o estudo buscou compreender a educação especial na rede municipal de Anápolis, com base nas políticas implementadas e posicionamentos dos atores envolvidos no processo. Metodologicamente, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica. Como resultados, a pesquisa apresenta a estrutura destinada aos atendimentos, a formação dos professores e a disposição de espaços e recursos materiais; apontando avanços pedagógicos nos processos de inclusão dos alunos com deficiência. Considera, porém, problemas relativos à infraestrutura inadequada e insuficiente para o atendimento aos alunos com deficiência, bem como o percentual significativo de professores com concepções negativas sobre o processo de inclusão.

## Palavras-Chave:

---

educação inclusiva; educação especial; pessoas com deficiência; rede municipal de educação de Anápolis.

## Special education in public education in a city of brazilian midwest

**Abstract:** From 1988 through the Brazilian federal constitution, the public policy of inclusive education have guided the person's schooling process with disabilities in regular schools. In Goiás, the policies implemented by the state and municipal education departments have conducted their actions in accordance with national policies, towards the transfer of students from institutions specializing in disabilities to mainstream schools. Based on this movement, the guiding research question was: how the Anápolis Municipal Secretary of Education has been structured for the organization of teaching with the presence of people with disabilities in regular classrooms? The study aimed to understand special education in public schools of Anápolis, based on implemented policies and positions of the actors involved. The method of the study is qualitative, descriptive-analytic type. The survey results show a structure designed to care, training of teachers and the provision of space and facilities; pointing pedagogical advances in the inclusion process of students with disability. Considers, however, problems related to inadequate physical structure and insufficient to meet students with disabilities as well as the significant percentage of teachers with negative views on the inclusion process.

**Keywords:** inclusive education; special education; disability; municipal network Anápolis education.

## L'éducation des personnes handicapées dans le réseau public d'une ville du centre-ouest brésilien

**Résumé:** Depuis 1988, selon la Constitution Fédérale brésilienne, les politiques publiques d'éducation des élèves en situation de handicap ont orienté le processus dans le réseau régulier. À Goiás, les politiques implantées par les *secrétariats d'éducation de l'état et municipaux ont conduit leurs actions, selon les politiques nationales, de façon que les élèves sont transférés, d'une école spécialisée en situation de handicap, pour une école d'enseignement régulier*. La question qui a conduit la recherche c'est: comment le secrétariat municipal d'éducation d'Anápolis a fait pour organiser les écoles ordinaires avec des étudiants en situation de handicap? En tant qu'objectif, l'étude a pour but comprendre l'éducation des handicapés dans le réseau municipal d'Anápolis, sur la base de politiques implémentées et positionnement des acteurs impliqués dans le processus. On a choisi une méthodologie qualitative, du type descriptive-analytique. La recherche présente une structure destinée à la formation des professeurs et à la disposition d'espace et de ressources matérielles en signalant des avancements pédagogiques dans l'évolution des élèves en situation de handicap. On considère toutefois, des problèmes relatifs à l'infrastructure une inadéquation et insuffisante pour aider les élèves handicapés ainsi que la grande quantité des professeurs avec des conceptions négatives sur le processus d'inclusion.

**Mots-clés:** éducation inclusive; éducation des handicapés; invalidité; réseau municipal d'Anápolis.

## Educación especial en la red municipal de educación en una ciudad de la región oeste central de brasil

**Resumen:** A partir de 1988 a través de la Constitución Federal de Brasil, la política pública de la educación inclusiva ha guiado el proceso de escolarización de la persona con discapacidad en las escuelas regulares. En Goiás, las políticas implantadas por los departamentos de educación estatales y municipales han llevado a cabo sus acciones en conformidad con las políticas nacionales, en cuanto a la transferencia de los estudiantes de las instituciones especializadas en discapacidad a las escuelas regulares. Sobre la base de este movimiento, la pregunta rectora de la investigación fue: ¿Cómo el Departamento Municipal de Educación de Anápolis se ha estructurado para la organización de la enseñanza con la presencia de las personas con discapacidad en el sistema escolar regular? El objetivo del estudio trata de entender la educación especial en las escuelas públicas de Anápolis, en base a las políticas y posiciones de los actores involucrados en la práctica. Metodológicamente, se optó por un estudio de abordaje cualitativo, del tipo descriptivo y analítico. Como resultado, la investigación presenta una estructura diseñada para el cuidado, la formación de los profesores y la provisión de espacios e instalaciones; señala avances pedagógicos en los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad, pero considera las cuestiones relativas a la estructura inadecuadas e insuficientes para cumplir con las necesidades de la discapacidad, así como un porcentaje significativo de los maestros con concepción negativas sobre el proceso de inclusión.

**Palabras clave:** educación inclusiva; educación especial; discapacidad; educación básica en Anápolis.

## Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa sobre educação inclusiva e elege como objetivo compreender a realidade da inclusão escolar na rede municipal de ensino de Anápolis, uma cidade localizada no Centro-Oeste brasileiro, bem como o posicionamento dos atores envolvidos no processo. A pesquisa realizada no período de 2013 a 2014 é de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, com base na observação e diálogo com os diversos atores escolares. Foram utilizados como base teórico-metodológica os seguintes autores: André (1995), Caldeira (1995), Sousa e Barroso (2008).

A investigação de campo foi desenvolvida em cinco escolas do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, sendo selecionada uma em cada região do município. As escolas foram selecionadas pelo critério de localização (em diferentes regiões da cidade), por terem regularmente matriculados alunos com deficiência e por ofertarem o atendimento educacional especializado (AEE).

Foram realizadas observações em sala de aula das diferentes escolas, tendo como foco as aulas e o ambiente escolar, bem como aplicação de questionários aos gestores educacionais, aos professores regentes e professores de atendimento educacional especializado.

Participaram da pesquisa quatro gestores pedagógicos, quatro professores de AEE e vinte e cinco professores regentes, totalizando 33 educadores da rede municipal de educação de Anápolis.

O tratamento e análise de dados contou com o uso do webQDA, um *software* de apoio à análise qualitativa de dados não numéricos e não estruturados.

Emergiram da análise dos dados oito categorias, sendo elas: (i) *crenças sobre inclusão*, (ii) *mudanças na prática pedagógica*, (iii) *barreiras que dificultam a inclusão*, (iv) *formação docente*, (v) *condições de acessibilidade*, (vi) *Secretaria Municipal de Educação e educação inclusiva*, (vii) *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, (viii) *sugestões dos professores acerca da educação inclusiva no município*. Neste artigo, optamos por abordar a categoria *crenças sobre a inclusão*.

O aprofundamento bibliográfico sobre a temática educação especial e inclusão escolar elegeu como principais autores: Mittler (2003), Mantoan (2003); Mazzotta (2005); Teixeira (2010), Almeida e Teixeira (2011).

O estudo buscou as principais políticas de inclusão tanto em âmbito local quanto nacional. Os principais marcos documentais abordados neste estudo foram: Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988); as leis federais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Lei n. 10.098/2000; Lei n. 10.172/2001 (Brasil, 2000; 2001); a política nacional de inclusão de 2008 (Brasil, 2008); as leis municipais: Lei n. 2.822, de 28 de dezembro de 2001 (Anápolis, 2001); e o Plano Municipal de Educação de Anápolis (2006).

## 1. Educação especial e inclusão escolar

Entender o conceito de inclusão no âmbito das escolas implica, inicialmente, compreender o seu termo oposto, a exclusão escolar. De acordo com Mantoan (2003), a exclusão escolar manifesta-se de diversas formas. A autora entende que a escola exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza, concebendo assim, a democratização como massificação do ensino.

A escola tende a buscar a uniformização dos alunos, como se todos tivessem que aprender as mesmas coisas, no mesmo ritmo. No entanto, isso é impraticável, já que os alunos são diferentes entre si e isso se aplica não só ao aluno com deficiência, mas a todos os outros. Cada aluno traz consigo uma bagagem histórica e cultural que influencia seu processo de aprendizagem e que não pode ser ignorada pela escola.

Ademais, os conceitos de inclusão e exclusão são compreendidos numa concepção dialética, tendo em vista o antagonismo dos termos que, contraditoriamente, muitas vezes coexistem em um mesmo espaço. Além disso, tanto a inclusão quanto a exclusão no interior da escola não se restringem ao aluno com deficiência, mas pode envolver elementos mais variados, tais como condição socioeconômica, cultural, étnica, entre outras, conforme aponta Brizolla (2007, p. 20):

Enfim, a exclusão é um processo multifacetado e complexo, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, sendo um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros homens; não se constitui como forma única e tampouco é falha do sistema, como algo que perturba a ordem social, mas pelo contrário, pois é produto do funcionamento do sistema. [...] Nesta dialética, portanto, é importante salientar que inclusão e exclusão são possibilidades presentes nas relações sociais desiguais que constituem a sociedade capitalista.

Teixeira (2010) enfatiza que há um entendimento da inclusão escolar como sinônimo de educação de pessoas com deficiência. Tal fator, segundo apresenta, pode ser justificado pelo caráter histórico de segregação e, por conseguinte, exclusão não só da sua participação na escola regular, como também na convivência social.

O atendimento à pessoa com deficiência passou por diferentes momentos ao longo da história. Conforme relata Sasaki (1999), em diferentes sociedades as práticas educacionais e sociais voltadas aos deficientes seguiram caminhos parecidos, incluindo a exclusão, a segregação institucional, a integração social e inclusão social. Essa trajetória não seguiu, segundo o autor, uma evolução linear, observando-se nos diversos momentos históricos práticas de exclusão e segregação direcionadas a grupos sociais, bem como propostas de inclusão sendo realizadas em diversas regiões.

A exclusão consistia no total afastamento da pessoa com deficiência do convívio social, não sendo oferecido, portanto, nenhum tipo de atendimento educacional formal. A segregação institucional, por sua vez, é caracterizada pelo atendimento em instituições, muitas vezes criadas por organizações não governamentais, específicas para pessoas com deficiência (Mazzotta, 2005).

As propostas de educação inclusiva ganham força especialmente a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca. A principal diferença entre as propostas de integração (presente em políticas anteriores) e de inclusão (contemplada na Declaração de Salamanca e demais documentos posteriores a ela) é o fato de que a primeira insere o sujeito na escola esperando que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto a segunda propõe que a estrutura escolar seja redimensionada para atender às necessidades de todos os sujeitos.

Vale ressaltar, porém, que não só a pessoa com deficiência é excluída da escola, mas todos aqueles que de alguma forma se distanciam dos padrões pré-estabelecidos ou não conseguem por algum motivo acompanhar o “ritmo” que se imprime ao processo de ensino aprendizagem.

No campo pedagógico, a tentativa de encaixar todos os alunos na mesma matriz pedagógica é responsável por muitos fenômenos de exclusão e o problema que se apresenta, atualmente, não é o de recuperar essa organização perdida, mas o de encontrar outra organização adaptada à realidade presente. A situação se agrava quando se fala em escolarização de alunos com deficiências, pois, de todas as possíveis minorias de “alunos excluídos”, é esse grupo de alunos que consegue ter agregada à sua situação as quatro possibilidades de exclusão: ou são excluídos porque a escola “não os deixa entrar” (questão do acesso); ou porque a escola “os coloca para fora”; ou porque a escola “os acolhe” – por generosidade – oferecendo-lhes uma educação “uniforme” e padronizada que não abarca as suas diferenças; ou, finalmente, porque a escola “não lhes faz sentido algum” (estas últimas três possibilidades como questão de “sucesso”/permanência] (Brizolla, 2007; Teixeira, 2010).

Não se deve confundir, portanto, inclusão escolar com o direito de acesso ao ensino regular. A inclusão escolar implica, também, condições reais de permanência com êxito na escola. De nada adianta garantir o acesso da pessoa com deficiência à escola regular, apenas cumprindo uma exigência legal, se dentro da escola essas pessoas continuam sendo excluídas por um currículo uniformizador, que não atende as suas especificidades. Para Mitler (2003, p. 5):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as

possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

A inclusão escolar, como paradigma educacional, tem por objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência, com êxito educacional de todos os alunos. Tal paradigma requer um processo que revise concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação (2006). Essa mudança de paradigma supõe, em nível institucional, a extinção de categorizações e oposições excludentes como iguais X diferentes, normais X deficientes (Mantoan, 2003).

Entende-se por inclusão escolar a situação em que a escola é capaz de acolher com qualidade a todos os alunos, indistintamente, garantindo não só o acesso, mas a permanência com êxito, isso é, garantindo também a aprendizagem.

A inclusão escolar é considerada uma etapa importante do processo educacional, que tendo passado por diferentes formas de atuação, de percepção de seus sujeitos e da diversidade existente se abre para novas concepções, reconhecendo que quanto maior a variedade de pessoas no ambiente escolar, mais ricas serão as trocas de experiência e, em consequência disso, maiores as possibilidades de aprendizagem (Abrantes, 2010).

Nota-se que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, situação que se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. A resistência de educadores e da sociedade à inclusão escolar, de modo geral, relaciona-se, muitas vezes, à percepção da dívida do sistema educacional em relação aos alunos excluídos por diversos motivos, tendo em vista que alunos com e sem deficiência foram e continuam sendo excluídos da escola comum, apesar de ser o Ensino Fundamental, há muito tempo, obrigatório para todos os alunos (2006).

A educação inclusiva vislumbra, portanto, uma proposta educacional em que a educação é admitida como direito de todos, independentemente de quaisquer diferenças: sexo, origem social, física, cognitiva, entre tantas outras. Especificamente, no que se refere às pessoas com deficiência, significa não só a oportunidade de socialização como também de receber uma educação de qualidade, que leve em conta não só suas limitações, mas, principalmente, as possibilidades de desenvolvimento (Almeida, 2003; Almeida e Teixeira, 2011).

A inclusão possibilita melhorar as condições da escola, de modo a formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem

preconceitos e barreiras (Mantoan, 2003), contemplando, dessa forma, não só o aluno com deficiência, mas a sociedade como um todo, que precisa aprender a conviver com/na diferença.

Não basta a tentativa de tratar todos os alunos com "igualdade", é preciso reconhecer a diferença e ter cuidado para que ao tentar oferecer o tratamento igualitário não se acabe por provocar ainda mais a exclusão. Isso porque, ao inserir a pessoa com deficiência na escola sem a preocupação efetiva de atendê-la em suas necessidades específicas, pode-se fazer com que ela se sinta ainda mais isolada, discriminada e impotente, pois vivencia uma realidade em que não pode participar de fato, uma vez que não lhe são dadas oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Santos (2006, p. 61) enfatiza que

Boas intenções apenas não são suficientes para atender à diversidade. Pode-se, muitas vezes, querer superar modelos, padrões, mas não se rompe de fato com práticas excludentes, sutis por serem legítimas; óbvias, por serem culturalmente aceitas. Exemplos infinitos se alastram pelos tecidos e redes escolares: desde a insistência inóspita e científica no sentido de classificar os alunos, agrupá-los em salas homogêneas, adotar provas-padrão, dividir tempos e espaços de forma aritmética, até a permissividade em relação à desatualização dos professores e o tratamento dispensado ao aluno, visto, muitas vezes, como obstáculo e não como desafio. Assim, muita exclusão se legitima com o consentimento tácito dos personagens.

Romper com as práticas educativas excludentes e discriminatórias implica, antes, uma mudança na concepção teórica a respeito da educação e de aspectos como ensino, aprendizagem e avaliação. Para que a inclusão escolar se efetive, é preciso uma mudança estrutural ampla na escola com revisão não só nos critérios de acesso ao ensino regular, mas também no currículo, na metodologia (que precisa ser cada vez mais diversificada) e nas estratégias de avaliação.

Neste estudo, em que a temática se relaciona à educação inclusiva, buscamos como foco a inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede regular de ensino da rede municipal de educação de Anápolis, Goiás, Brasil.

## **2. Cenário da inclusão no município de Anápolis**

O Sistema Municipal de Educação de Anápolis conta, atualmente, com 64 escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo 10 conveniadas, 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 11 Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados, perfazendo um total de 89 unidades escolares. A Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED) conta com 3.999 servidores públicos, sendo 1.790 servidores administrativos e 2.209 professores.

O público-alvo da educação inclusiva na SEMED abrange, especialmente, pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial).

Segundo dados do IBGE (2015), em Anápolis há, aproximadamente, 300 alunos com algum tipo de deficiência sendo atendidos na rede municipal de ensino.

Esse número reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para inclusão escolar. O Plano Municipal de Educação (PME) define as diretrizes que devem orientar a educação no âmbito da rede municipal de ensino.

A educação no município de Anápolis é direcionada pelas legislações de abrangência nacional – como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n. 9.394/96) (Brasil, 1996), decretos e resoluções do Ministério da Educação (MEC), bem como pelas orientações da Secretaria Estadual de Educação. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, direciona a educação no município a Lei n. 2.822/2001 (Anápolis, 2001), que cria o Sistema Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação (PME).

A referida lei, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e estabelece normas gerais para seu funcionamento, propõe, em seu artigo 38, a assegurar à pessoa com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, professores devidamente qualificados para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para inclusão desses alunos nas classes comuns.

Embora a legislação apresente perspectivas inclusivas, no sentido de garantias mínimas para uma educação de qualidade, o Plano Municipal de Educação de Anápolis (PME), instituído pela Lei n. 3.218/2006 (Anápolis, 2006), vem sendo elaborado por uma comissão que envolve representantes dos setores da sociedade anapolina, incluindo audiências públicas. Nesse documento, é apresentado um diagnóstico no qual se reconhece que a maioria das unidades escolares do município não possuem instalações adequadas para alunos com deficiência. São também insuficientes os recursos pedagógicos específicos para atender aos alunos.

Os sistemas de ensino, nos termos das Leis n. 10.098/2000 e n. 10.172/2001 (Brasil, 2000; 2001), devem assegurar a acessibilidade aos alunos com deficiência, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas (já incluídas as instalações, equipamentos e mobiliário), bem como barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

A garantia de acessibilidade, conforme se apresenta, supõe a adequação do espaço escolar de modo que todos os alunos consigam transitar por suas dependências e ter acesso aos diversos serviços oferecidos pela escola com a maior



autonomia possível. Nesse sentido, é indispensável, de acordo com a orientação deste documento, a existência de rampas de acesso e a adaptação dos sanitários, além de recursos didáticos específicos ao atendimento educacional desses alunos.

De acordo com estudo realizado por Alves e Barbosa (2006), as metas propostas pelo Plano Municipal de Educação não foram completamente atingidas, destacando principalmente que: muitas escolas ainda não estão adaptadas em termos de acessibilidade; o apoio de profissionais, ainda em quantidade insuficiente; a formação de professores e pessoal especializado em nível de graduação e pós-graduação ocorre precariamente; os professores não contam com assistentes em salas em que se encontram alunos com deficiência; tampouco têm ocorrido campanhas de sensibilização e, muitas vezes, as famílias ignoram o direito da criança com deficiência de estudar em escolas regulares.

### **3. Aspectos metodológicos**

Este é um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, a partir de observações e diálogos com os diversos atores escolares. Partiu-se de um aprofundamento bibliográfico sobre a temática de inclusão escolar, perpassando pelos documentos subsidiários da política de inclusão tanto em âmbito local quanto nacional. A investigação de campo foi desenvolvida em cinco escolas do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, sendo selecionada uma em cada região do município. As escolas foram selecionadas pelo critério de localização (em diferentes regiões da cidade), por terem regularmente matriculados alunos com deficiência e por ofertarem o atendimento educacional especializado (AEE).

Por razões éticas, escolas e atores participantes da pesquisa não foram identificados, sendo referidos como S1 a S4 para os gestores educacionais, S5 a S8 para os professores de AEE e S9 a S33 para os professores regentes.

Foram realizadas observações em sala de aula das diferentes escolas, tendo como foco as aulas e o ambiente escolar, além de aplicação de um questionário aos gestores educacionais, aos professores regentes e professores de atendimento educacional especializado. Participaram da pesquisa quatro gestores pedagógicos, quatro professores de AEE e vinte e cinco professores regentes.

O tratamento e análise de dados contou com suporte do aplicativo WebQDA, um *software* de apoio à análise qualitativa dados não numéricos e não estruturados.

Emergiram da análise dos dados, oito categorias, sendo elas: *crenças sobre inclusão, mudanças na prática pedagógica, barreiras que dificultam a inclusão,*

*formação docente, condições de acessibilidade, Secretaria Municipal de Educação e educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), sugestões dos professores acerca da educação inclusiva no município.* Neste artigo, optamos por abordar a categoria *crença sobre a inclusão*, cuja tabela resultante da análise encontra-se no Apêndice A.

#### **4. Crenças sobre a inclusão**

Considerando que qualquer tentativa de inclusão escolar de alunos com deficiência passa, necessariamente, pela atuação docente, a qual é fundamentada filosoficamente, julga-se imprescindível conhecer as crenças que os professores têm acerca da inclusão escolar. Nesta perspectiva, destacam Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 118) que

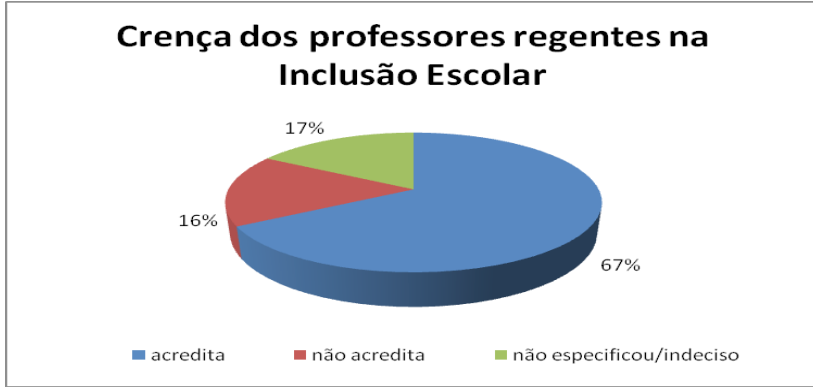
Quando se busca nas falas dos professores os processos de produção de sentidos acerca da experiência da inclusão, deve-se levar em conta que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto dos professores em sua rede de relações; aponta, portanto, elementos muito mais significativos para uma análise do processo inclusivo do que simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão.

A inclusão escolar, portanto, deve ser pensada não apenas no âmbito teórico, levando-se também em consideração as questões práticas, que convergem para sua efetivação e sem as quais a proposta de inclusão escolar do aluno com deficiência será fadada ao fracasso.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reforçada por outros referendos legais, subsidia práticas inclusivas nas escolas. A crença ou não sobre a escolarização de pessoas com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, assegurados pela referida política, foi uma questão levantada junto aos entrevistados na pesquisa.

Os resultados apontam que 67% dos professores regentes de classes regulares declararam acreditar no sucesso da inclusão escolar, lembrando que, historicamente, alunos com deficiência eram privados de participação das salas comuns da educação regular, 16% disseram não acreditar e 17% preferiram não se expressar, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Crenças dos professores regentes sobre a inclusão escolar.



Fonte: questionários aplicados aos professores regentes.

Alguns professores condicionam sua crença na inclusão a uma “seleção prévia” dos alunos, contrariando os ditames das políticas instituídas pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC). Assim, apresentam a ideia da necessidade de diagnóstico/laudos para decidirem quem tem ou não condições/direitos de participar da escola regular, considerando, em muitos casos, que crianças com deficiência não conseguem acompanhar os demais alunos, atrapalhando a condução normal das aulas. Apresentam-se, dentre vários, alguns discursos que atestam tais crenças:

Acredito que se a deficiência for leve ou moderada, como física, não há diferença na aprendizagem. Porém, em casos mais graves não temos resultados e estas crianças acabam atrapalhando a aula (S29).

Em alguns casos sim, a inclusão é necessária para crescimento na educação, mas existem casos em que não conseguimos atingir e atrapalha a sala toda. O laudo médico é muito importante para saber se o aluno tem ou não condições de aprender (S30).

Mazzotta (2005) apresenta que tal posicionamento é fruto de ranços históricos, cujas práticas de educação segregada privavam esses alunos não só do ingresso em escolas regulares, mas do convívio social, de forma mais ampla.

Foram sugeridos por alguns professores (ao apresentar propostas para a inclusão escolar) que a escola fosse utilizada como um espaço de socialização para alunos com deficiência, sem deixarem de frequentar a escola especial. Outros entrevistados reafirmam a necessidade de convivência, porém, sem explicitar a permanência desses alunos na escola especial.

Acredito que a partir do momento em que a criança tem um avanço na convivência com outras crianças, isso já é uma vitória (S18).

Acredito que os alunos com deficiência precisam desse convívio para inserir-se na sociedade e aprender o que é da capacidade de cada um (S16).

Há, também, como nos exemplos seguintes, posicionamentos que reforçam a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares e a necessidade de condições adequadas para sua efetivação:

Para que tenha efetividade, a inclusão escolar e os profissionais da educação precisam estar mais capacitados e que existam profissionais na escola que ajudem o professor, tais como intérprete, instrutor, cuidador, psicólogo, fonoaudiólogo, etc. (S12).

Acredito na inclusão desde que o professor seja apoiado em sala de aula e tenha material diferenciado para trabalhar com esses alunos (S21).

Acredito que o projeto é bom sim, mas ainda alguém das reais necessidades de um aluno e um professor de educação inclusiva; faltam, ainda, recursos técnicos que dinamizem os paradigmas. (S25).

No grupo de professores entrevistados, conforme apresentado, há professores que dizem não acreditar na inclusão escolar, conforme preconizado pelas políticas vigentes (16%), cujos posicionamentos são exemplificados pelas seguintes falas:

Sempre o atendimento da inclusão vai ficar comprometido, é a minoria. O tempo de aula é muito curto para atender duas realidades bem diferentes (S24).

Não acredito nessa inclusão, pois vejo como positiva a criação dos recursos e adaptações, mas os próprios alunos discriminam o colega em sala. Nem sempre é possível dar atenção à necessidade do aluno em função dos outros tantos. (S17).

Há relatos de professoras que demonstraram dificuldades em lidar com a presença do aluno com deficiência. As reações observadas nos professores foram das mais diversas, destacando-se a falta de atenção quanto à necessidade de adaptação de atividades, recursos e meios, o que acarreta a exclusão dos alunos com deficiência de algumas atividades desenvolvidas em sala.

Para a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, a prática inclusiva escolar deve, por princípio, acolher o aluno em qualquer situação, oferecendo condições e possibilidades para que ele aprenda e se desenvolva. Para tanto, faz-se necessário que se tenha um quadro docente qualificado, em constante processo de aprimoramento, uma escola com estrutura física adequada às especificidades do aluno, uma equipe gestora comprometida com o processo da inclusão, apoio pedagógico e materiais didáticos apropriados à prática inclusiva.

Embora a SEMED apresente uma compreensão mais ampla da educação especial na perspectiva inclusiva, conforme preconizado pelas políticas do MEC, reconhece limitações de tais práticas no município de Anápolis e necessidade de mais investimento, atenção, aprimoramentos e constante diálogo.

Nesse sentido, os professores inquiridos reafirmam o posicionamento da Secretaria e apontam necessidades de melhorias, tais como, dentre outras, apoio profissional multidisciplinar e material de suporte pedagógico.

Um tema abordado por Mazzotta (2005), de forma crítica, é a perversidade da permanência do sentimento de piedade em relação à pessoa com deficiência. Tal sentimento é, segundo ele, resultante do período da Idade Média no qual se designava, pelo caráter de perdão, a piedade ao ser imperfeito (fruto de pecado) que não se espelhava à imagem e semelhança de Deus.

Nas entrevistas, observou-se a presença do sentimento de piedade sob o discurso do “amor pelo deficiente”.

Devemos amar esses alunos para que tenham uma vida menos sofrida (S4).  
Creio no sucesso, o aluno com deficiência merece toda assistência. Devemos dar amor e carinho a eles. Se não os amarmos que os amarão? [...] (S35).  
A vida nos dá chances. Temos que lutar por elas. Mas tem pessoas que não nascem com chances iguais. Aí, temos que ser complacentes e ajudá-las (S8).

O estudo realizado por Anjos, Andrade e Pereira (2009) evidencia que os sentimentos dos professores com relação ao processo de inclusão podem ser organizados em três grupos de sentidos, sendo *positivos*; *negativos*; e *sentimentos de crise e de transição*, não necessariamente excludentes entre si.

Neste estudo, tais sentidos foram evidenciados: a) *positivos*: alguns professores demonstraram um certo nível de realização não só profissional como também humana em “contribuir” com a inclusão escolar do aluno com deficiência; b) *negativos*: afirmaram que os alunos com deficiência atrapalham ou dificultam o trabalho realizado em sala de aula; c) *sentimentos de crise e transição*: reconheceram que a inclusão escolar do aluno com deficiência é necessária, mas percebem que para tanto são necessárias determinadas condições, as quais nem sempre são compatíveis com a proposta de educação inclusiva vigente.

Os alunos com deficiência, segundo Mantoan e Prieto (2006), têm o direito a frequentar a escola regular não apenas para se socializarem, e afirmam ser um equívoco acreditar que alguns alunos vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializarem. Concordamos com os autores ao afirmarem que a escola deve ser pensada como um espaço de aprendizagem para todos, orientado à participação, ao desenvolvimento e à construção do conhecimento. Não se pode conceber na escola eleição de grupos privilegiados para aprendizagem.

## Conclusões

Este artigo ser propôs apresentar a estrutura de inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Goiás, Brasil, focando na organização de atendimento a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede regular de ensino. Embasado nos documentos oficiais indicados pela SEMED, como base de política, programas e ações, sinaliza que a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis entende e operacionaliza a Educação Inclusiva como educação especial, modalidade focada na especificidade de atendimento a pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação; o Plano Municipal de Educação de Anápolis, porém, apresenta, como diagnóstico, instalações inadequadas e recursos pedagógicos insuficientes.

Em relação ao posicionamento dos docentes acerca de questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares da rede municipal de ensino, o estudo aponta que: a maioria dos professores acredita na possibilidade da inclusão; há necessidade de diagnósticos que atestam capacidade/incapacidade dos alunos com deficiência, reforçando as antigas práticas de associação entre educação e saúde, combatidos pelas políticas atuais; há crenças de que a escola deva ser um espaço unicamente para a convivência e socialização e não para a aprendizagem; há necessidade de condições adequadas para que a inclusão ocorra, perfazendo a ideia de integração, ou seja, "estar preparado para"; perdura, ainda que em pequena parcela dos professores, crenças contrárias ao movimento de inclusão escolar, acreditando que a escola regular de ensino não se caracteriza como um espaço para pessoas com deficiência; há, também, presença de sentimentos de piedade, reforçando o estigma de inferioridade dos alunos com deficiência.

Apêndice A  
 Quadro resultante da análise da categoria *crenças sobre a inclusão*

CATEGORIA – CONVERGÊNCIA DE IDEIAS	APROXIMAÇÕES – IDEIAS-CHAVE
<p>CRENÇAS SOBRE A INCLUSÃO</p>	<p>(11) Necessidade de conhecer as especificidades da deficiência;                      (12) A segurança na ação pedagógica advém da formação;                      (13) Aluno padrão;                      (14) Percebe “avanços” na inclusão, mas avalia que ainda deve “avançar” muito mais;                      (15) O envolvimento com alunos com deficiência na sala de aula comum consome mais tempo (atenção e preparação);                      (16) A experiência com alunos com deficiência na sala de aula comum trouxe experiência e conhecimento, ou seja, oportunidade de aprendizagem;                      (17) Presença da ideia de amor pelo aluno com deficiência – Caridade;                      (18) Aprendizagem contínua;                      (19) Cada turma, cada aluno é um desafio novo, não há “receita, padrão”;                      (10) O diálogo e troca de experiência. Auxilia o docente em seu planejamento e auxilia na prática docente;                      (111) Escola enquanto espaço para socialização;                      (112) Necessidade de profissionais especializados para dar apoio ao professor;                      (113) Reforço da crença no professor especialista;                      (114) Legislações que não condizem e nem refletem na realidade da sala de aula;                      (115) Escola como espaço de preparo para a vivência na sociedade;                      (116) Não crê na inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino;                      (117) Alunos com deficiência merecem atenção, mas em função do número de alunos, não é possível dar essa atenção;                      (118) Mudança de posicionamento: era contra e agora é a favor da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares;                      (119) Contraria a ideia de a escola ser um espaço exclusivo da socialização;                      (120) Necessidade de adaptação de conteúdos – ideia de currículo adaptado;                      (121) Necessidade de materiais específicos de suporte e apoio;                      (122) Inclusão como ideia de trabalho em equipe;                      (123) Critica os grandes esforços para atendimento a uma minoria;                      (125) Necessidade de valorização da carreira docente e melhorias de trabalho;                      (126) Retoma a ideia do diagnóstico como maior para decidir quem tem ou não condições de aprender, quem deve ou não participar da escola;                      (127) Crianças com deficiência severa atrapalham a aula;                      (128) Aluno com deficiência é merecedor de atenção especial.</p>

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, V. F. R. (2010). *Inclusão de pessoas com limitações motoras e de pessoas com síndrome de Down, no ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Anápolis: UniEVANGÉLICA.
- Almeida, D. B.; Teixeira, R. A. G. *O contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas*. In: Libâneo, J. C.; Suanno, M. V. R. (orgs). (2011). *Didática e Escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED.
- Almeida, D. B. (2003). *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP.
- Alves, D. O.; Barbosa, K. A. M. *Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar*. In: Roth, B. W. (org.). (2006). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Anápolis. (2001). *Lei nº 2.822, de 28 de dezembro de 2001*. Dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de Anápolis e estabelece normas gerais para seu funcionamento.
- Anápolis. (2006). *Lei nº 3.218, de 29 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Anápolis.
- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. Ministério da Educação. (2000). *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas de acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Brizolla, F. (2007). *Políticas públicas de inclusão escolar: negociações sem fim*. Tese (doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS.
- Caldeira, A. M. S. (1995). *A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov.
- Ibge. (2015). *Censo demográfico de 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10. 01. 2015.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. É., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez.



- Mitler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. T. T. (2006). *Bem-vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sassaki, R. K. (1999). *Construindo uma sociedade para todos*. WVA editora: Rio de Janeiro.
- Sousa, L. B., & Barroso, M. G. T. (2008). *Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem*. Esc Anna Nery Rev Enferm. mar; N. 12, V. 1, p. 150 -155.
- Teixeira, R. A. G. (2010). *Matemática Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade*. 2010. 423 f. Tese de doutorado em Educação. UFG, Goiânia.

**Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira**

Mestrado em Saúde Coletiva; Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Goiás  
Goiânia, Goiás, Brasil  
E-mail: professorricardoteixeira@ufg.br

**Sandra Maria de Souza Fernandes**

Secretaria Municipal de Educação de Anápolis  
Anápolis, Goiás, Brasil  
E-mail: sandramariasf@hotmail.com

**Genilda D'arc Bernardes**

Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente  
Centro Universitário de Anápolis  
Anápolis, Goiás, Brasil  
E-mail: genilda@hotmail.com

**Correspondência**

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira  
Faculdade de Educação  
Rua 235, Setor Universitário  
CEP: 74605-050  
Goiânia - Goiás - Brasil

Data de submissão: Setembro de 2015

Data de avaliação: Novembro de 2015

Data de publicação: Julho 2016