

Tânia Augusta da Silva Salema

INCLUSÃO ESCOLAR NO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE
MINAS GERAIS/ARGENTINO MADEIRA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Belo Horizonte

2013

Tânia Augusta da Silva Salema

INCLUSÃO ESCOLAR NO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE
MINAS GERAIS/ARGENTINO MADEIRA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais e à Fundação João Pinheiro como requisito parcial para obtenção do título de Especialização em Segurança Pública (CESP II/ 2012).

Orientadora: Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite

Belo Horizonte

2013

Salema, Tânia Augusta da Silva

S164i Inclusão escolar no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais/Argentino Madeira: educação inclusiva na percepção dos professores das séries iniciais do ensino fundamental/Argentino Madeira / Tânia Augusta da Silva Salema – Belo Horizonte, 2013.
109 f.: il.

Monografia (Curso de Especialista em Segurança Pública) –
Academia de Polícia Militar.

Orientador: Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite
Referência: f. 87-92

1. Educação inclusiva. 2. Percepção dos professores. 3. Colégio Tiradentes da Polícia Militar Argentino Madeira. I. Leite, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite. II. Título.

CDU 376.33(815.12)

Tânia Augusta da Silva Salema

Inclusão escolar no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais/Argentino
Madeira: educação inclusiva na percepção dos professores das séries iniciais do ensino
fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da
Academia de Polícia Militar de Minas Gerais e à Fundação João Pinheiro como requisito
parcial para obtenção do título de Especialização em Segurança Pública (CESP II/ 2012).

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite, Orientadora

Belo Horizonte, 3 de abril de 2013.

Ofereço este trabalho a todos que contribuíram para realização desta pesquisa, especialmente para os professores de apoio pedagógico Lucimar Borges Netto e Alcione Francisca Martins da Silva pelo esforço e dedicação para alcançar o êxito na educação inclusiva dos alunos deficientes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais.

Agradeço a Deus;

A minha orientadora pela sua dedicação e seu profissionalismo que contribuíram plenamente para a realização deste estudo;

A meus pais, irmãos e filhos pelo apoio e compreensão;

As pessoas com deficiências;

Ao comandante do Colégio Tiradentes/Argentino Madeira por sua eficiência e competência na direção administrativa dos CTPM em Belo Horizonte e Contagem;

Aos gestores e professores das séries iniciais do ensino fundamental pela disponibilidade e colaboração;

Às crianças deficientes e familiares pelas lutas e conquistas em busca de sua inclusão efetiva na sociedade.

"Todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar."

Vygotsky

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é uma análise sobre a educação inclusiva na percepção dos professores regentes das séries iniciais do ensino fundamental do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais/ unidade Argentino Madeira, em Belo Horizonte, no ano de 2012. A educação inclusiva é garantida por lei e a inserção dos alunos deficientes nas escolas regulares tornou-se uma realidade atual nos colégios da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), aflorando uma necessidade emergente de uma nova organização escolar e de um novo perfil do professor, exigindo o rompimento com os velhos paradigmas de uma educação padronizada com turmas homogêneas. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória para a qual foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários, em uma amostra composta pelos professores regentes das séries iniciais do ensino fundamental, por entrevistas realizadas com os gestores e professores de apoio pedagógico. Sobressai-se desta pesquisa que os professores regentes das séries iniciais do ensino fundamental do Colégio Tiradentes/Argentino Madeira encontram-se despreparados para atuarem com os alunos deficientes em sala de aula. Conclui-se que a preparação e capacitação dos docentes são fundamentais para o ensino-aprendizagem dos alunos em uma escola inclusiva plena.

Palavra-chave: Educação inclusiva. Pessoas com deficiência. Sistema escolar da PMMG. Colégio Tiradentes da Polícia Militar/Argentino Madeira.

ABSTRACT

The objective of this research and analysis on inclusive education in the perception of teachers conductors of the initial series of elementary school of the College Tiradentes the Military Police of Minas Gerais/ unit Argentine Wood, in Belo Horizonte, in the year of 2012. The inclusive education is guaranteed by law and the integration of students with disabilities in regular schools has become a present reality in the colleges of PMMG turn everything upside down a emergent de need a new school organization and a new profile of professor, demanding the rupture with the old paradigms of a standardized education with classes homogeneous. It is a type search expository for which it was carried out a field research, with application of questionnaires, in a sample by teachers conductors of the initial series of elementary school, by interviews carried out with the managers and teachers of pedagogical support. emerges from this research that the teachers conductors of the initial series of elementary school of the College Tiradentes/Argentine Wood are unprepared to act with the students with disabilities in room aula. Concludes - that the preparation and training of teachers are fundamental For the teaching-learning of the students in an inclusive school full.

Key word: Inclusive education. People with disabilities. PMMG school system. College Tiradentes Military Police / Argentine Wood.

LISTA DE SIGLAS

CIDID	Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CTPM	Colégio Tiradentes de Polícia Militar
DE	Diretoria de Ensino
DEEAS	Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social
DI	Departamento de Instrução
DPS	Diretoria de Promoção Social
DRH	Diretoria de Recursos Humanos
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PAP/	Professores de Apoio Pedagógico
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNEE	Portadores de Necessidades Especiais e Educacionais
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SAS	Seção de Assistência à Saúde
SOESP	Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar CTPM/Argentino Madeira, por faixa etária – Belo Horizonte – dez. 2011	60
GRÁFICO 2	Tempo de trabalho dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira, por tempo de trabalho na unidade Belo Horizonte – dez. 2012	62
GRÁFICO 3	Nível de formação acadêmica dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira – Belo Horizonte – dez. 2012	64
GRÁFICO 4	Contribuição da experiência, capacitação ou especialização do professor regente para o atendimento adequado aos alunos com deficiências no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	68
GRÁFICO 5	Preparação do professor regente sobre sua preparação para lidar com alunos com deficiência no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) / Argentino Madeira – Belo Horizonte - 2012	68
GRÁFICO 6	Contribuição da experiência, capacitação ou especialização do professor regente para o atendimento adequado aos alunos deficientes no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira Belo Horizonte – 2012	68
GRÁFICO 7	Preparação do professor regente sobre sua preparação para lidar com alunos com deficiência no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	68
GRÁFICO 7	Conhecimento das instruções do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira sobre inclusão escolar – Belo Horizonte – 2012	70

GRÁFICO 8	Conhecimento sobre inclusão escolar dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na unidade da Belo Horizonte – dez. 2012	71
GRÁFICO 9	Conhecimento dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	72
GRÁFICO 10	Conhecimento das professoras sobre alunos com deficiências no corpo discente do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira– Belo Horizonte - 2012.....	74

LISTA DE TABELA

TABELA 1	Unidades de Ensino do Sistema Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais, por data de criação, número de alunos e turmas – dez. 2012	36
TABELA 2	Gênero dos professores regente do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira, na unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	59
TABELA 3	Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar CTPM/Argentino Madeira, por faixa etária – Belo Horizonte – dez. 2012	60
TABELA 4	Tempo de trabalho dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira, por tempo de trabalho na unidade Belo Horizonte – dez. 2012	61
TABELA 5	Situação funcional de professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira Belo Horizonte – dez. 2012	62
TABELA 6	Nível de formação acadêmica dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira – Belo Horizonte – dez. 2012	63
TABELA 7	Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira com experiência, capacitação ou especialização para atuar com alunos com deficiências na unidade Belo Horizonte – dez. 2012.....	65
TABELA 8	Contribuição da experiência, capacitação ou especialização do professor regente para o atendimento adequado aos alunos com deficiências no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	66
TABELA 9	Preparação do professor regente sobre sua preparação para lidar com alunos com deficiência no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	68

TABELA 10	Conhecimento das instruções do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira sobre inclusão escolar da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	70
TABELA 11	Conhecimento dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar – Belo Horizonte - 2012	72
TABELA 12	Percepção dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) Argentino Madeira que conhecimento das finalidades da legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	73
TABELA 13	Conhecimento das professoras sobre alunos com deficiências no corpo discente do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira Belo Horizonte – dez. 2012.....	74
TABELA 14	Tipos de deficiências dos alunos das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, segundo as professoras do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira – Belo Horizonte – dez. 2012	76
TABELA 15	Percepção das professoras sobre a possibilidade do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira adotar o ensino inclusivo na unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	77
TABELA 16	Tipos de apoio necessários aos alunos com deficiências na escola regular segundo a percepção das professoras Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	79
TABELA 17	Importância do professor apoio pedagógico para os Alunos Deficientes (PAP/PNE) segundo percepção das professoras CTPM Argentino Madeira unidade de Belo Horizonte – dez. 2012.....	80
TABELA 18	Formas de contribuição do Professor capacitação em educação inclusiva para o atendimento à Pessoa com Deficiência (PCD) nas escolas regulares Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	SOBRE DEFICIÊNCIA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)	20
2.1	Deficiência: conceituação	20
2.2	O que se entende por Pessoa com Deficiência (PCD)	22
2.2.1	Conceitos relacionados ao histórico de atenção a Pessoas com Deficiência (PCD): segregação, integração, inserção e inclusão	24
3	O ATENDIMENTO ESCOLAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA INCLUSIVA	25
3.1	A integração escolar: a escola especial	26
3.2	O processo de inclusão escolar e a legislação brasileira pertinente	27
3.3	A escola inclusiva	29
4	O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG)	32
4.1	As atividades de ensino e a educação escolar na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)	33
4.2	O sistema de educação escolar da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG): o Colégio Tiradentes de Polícia Militar (CTPM)	35
4.3	O Colégio Tiradentes de Policia Militar (CTPM)/Unidade Argentino Madeira	37
4.3.1	Organização de funcionamento interno do Colégio Tiradentes de Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira	38
4.3.1.1	Direção administrativa	38
4.3.1.2	Direção pedagógica	39
4.3.1.3	Vice direção	41
4.3.1.4	Supervisão pedagógica / coordenação de orientação educacional	41
4.3.1.5	Secretaria de ensino	42
4.3.1.6	Corpo docente	43
4.3.2	O Colégio Tiradentes de Policia Militar (CTPM) inclusivo: uma proposta ou uma necessidade	43

5	O PERFIL DO PROFESSOR PARA ATUAR NA ESCOLA INCLUSIVA	47
5.1	O professor do nível fundamental de ensino: a ‘feminização do magistério’	47
5.2	O professor e o atual modelo de educação escolar	48
5.3	A formação de docentes para ‘a gerência’ de uma sala de aula inclusiva	51
6	METODOLOGIA DA PESQUISA	56
6.1	Metodologia	56
7	OPINIÃO DOS PROFESSORES REGENTES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ADOÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVO NO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR / ARGENTINO MADEIRA	59
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A – Questionário	93
	APÊNDICE B – Resposta – questionário para diretores, supervisores e professores	97
	APÊNDICE C – Entrevista com a professora de apoio pedagógico	104
	APÊNDICE D – Entrevista com a diretora pedagógica das séries do ensino fundamental do CTPM/Argentino Madeira	105
	APÊNDICE E – Observações <i>in loco</i> realizadas pela autora	106
	ANEXOS	107
	ANEXO A – Lei Estadual n. 6 260 de 13 de dezembro de 1973 e Orientação SD n. 01/2005	107
	ANEXO B – Orientação SD n. 01/2005	109

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas cinco décadas, o sistema educacional brasileiro tem passado por transformações significativas com o objetivo de possibilitar à população maior acesso às unidades escolares e o melhor aproveitamento das oportunidades educacionais.

Dentre os avanços verificados, a descentralização do setor, a universalização do ensino, a ênfase no modelo de gestão das unidades escolares, a abertura para a diversidade do alunado e para a pluralidade pedagógica nas escolas de ensino regular, se constituem em aspectos importantes na busca por uma educação de qualidade que possa promover a mobilidade social e o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto que contempla ações mais democráticas e a abertura do setor educacional para a flexibilização dos procedimentos pedagógicos adotados pelas escolas especialmente no ensino de nível fundamental, é que a proposta da inclusão escolar - que torna possível a participação de alunos com deficiência nas classes regulares – ganhou força e passou a ser tema de debate entre os formuladores de políticas públicas sociais, autoridades e profissionais da Educação.

De acordo com Leite (2001), a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de educação regular tem sido item da pauta da área da Educação nos países ocidentais e também no Brasil, desde a segunda metade dos anos de 1980. Mas o que se vê nos dias de hoje, na segunda década dos anos 2000, é que a escola inclusiva ainda não se configura como uma realidade absoluta, sendo ainda tema polêmico e passível de discussão entre os profissionais do setor, embora a legislação brasileira, especialmente a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, já determine a aceitação de alunos com deficiência e/ou com dificuldade de aprendizagem nas escolas regulares de ensino, tanto das redes pública quanto particular¹.

¹ A CRFB 88 determina como princípio para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), afirmando também que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III) e ainda “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inc. V). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) é outro instrumento legal que garante à pessoa com deficiência o direito à educação.

Nessa perspectiva, considera-se fundamental chamar a atenção das autoridades e dos profissionais da educação para os aspectos necessários para se promover a educação inclusiva de forma plena. Ou seja, uma escola inclusiva requer adaptações na sua estrutura física e capacitação para gestores, professores e demais funcionários que atuam no atendimento ao alunado, levando-se em conta as especificidades de seus alunos com deficiência para que estes se adaptem ao contexto escolar sem maiores problemas.

Este tema se torna relevante, considerando-se o mundo globalizado em que se vive atualmente, que exige cada vez mais pessoas qualificadas e especializadas nas diversas áreas do conhecimento. Portanto, é de extrema importância oferecer à pessoa com deficiência igualdade no acesso às informações que são geradas a cada instante de todos os pontos do planeta, para que ela possa se qualificar de forma satisfatória, tanto para o processo de escolarização e para a busca pelo mercado de trabalho, quanta para si própria. É importante ainda observar que a absorção dos conteúdos escolares depende do tipo da deficiência e da habilidade de cada aluno, mas deve-se ter sempre em mente que não há limite para o aprendizado e quanto mais integrado ao ambiente escolar regular, mais possibilidade o aluno com deficiência terá para se inserir satisfatoriamente na vida em sociedade.

É verdade que a inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado, embora já tenham ocorrido avanços na oferta de escolas inclusivas no país e que não se trata mais de assunto tão desconhecido e distante do dia a dia das escolas, como no início dos anos de 1990. Mas é também verdade que o funcionamento de uma escola inclusiva pressupõe mudanças de pensamento e de conduta dos educadores, principalmente dos professores que atuam nas salas de aula, frente aos entraves ainda existentes e não ultrapassados no setor educacional para propostas desta natureza, como a resistência de autoridades e profissionais da área que temem que as mudanças necessárias acarretem a perda de conquistas já solidificadas na área da educação. Uma situação ideal seria aquela em que a instituição escolar buscasse somar esforços conjuntos entre os seus gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais na tentativa de superar, a partir da comunidade educativa, barreiras e preconceitos tão fortemente presentes na sociedade em geral.

Diante desse contexto, a Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), objetivando sempre se adequar à legislação e às transformações sociais, tem buscado cumprir o que determina o ordenamento legal, no que se refere à inclusão de alunos deficientes em seus

Colégios Tiradentes da Polícia Militar (CTPM), por meio do seu Sistema de Educação Escolar, que é gerenciado pela Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS), sediada em Belo Horizonte. A DEEAS tem por objetivo padronizar procedimentos referentes às rotinas administrativas e pedagógicas, visando à sincronia do sistema. Todos os Colégios Tiradentes da PMMG pertencem à rede de ensino regular do sistema de educação do Estado de Minas Gerais.

O Sistema de Educação Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais é composto por vinte unidades de Colégios Tiradentes (CTPM), sediados na capital e interior do estado. Em Belo Horizonte são sete unidades em diferentes bairros. Uma dessas unidades é o Colégio Tiradentes Argentino Madeira, que foi a primeira unidade de CTPM, criada em 10 de novembro de 1949 como Unidade Santa Tereza.

Em unidades dos CTPM já existe atendimento a alunos com algum tipo de deficiência, ainda que de forma incipiente, e os gestores das unidades dos colégios do sistema estão sensíveis à necessidade de se tornarem escolas inclusivas, observando-se as determinações da legislação vigente sobre o assunto.

Isso ocorre como consequência do tema educação inclusiva ter ganhado força a partir do final da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000, período em que unidades CTPM Tiradentes despertaram para esta realidade e começaram a receber, dentro das condições possíveis, os primeiros alunos com deficiência.

No entanto, para que o atendimento inclusivo ocorra de maneira satisfatória, além das adaptações físicas e de equipamentos pedagógicos adequados, é necessário que os profissionais responsáveis pelas atividades pedagógicas na unidade estejam preparados para o atendimento aos alunos de uma forma geral, sendo capazes de lidar com aqueles que têm alguma deficiência a fim de inseri-lo no ambiente escolar de maneira adequada. Nesse aspecto a atenção volta-se principalmente para a atuação dos professores que atuam em sala de aula, pois são eles que têm a tarefa de acolher os alunos deficientes e fazer com que se tornem parte integrante da classe.

Considerando-se que gestores das unidades dos CTPM são sensíveis à inclusão de alunos deficientes em seu quadro de discentes, o objetivo geral desta monografia foi o de

levantar os aspectos positivos e negativos da escola inclusiva sob a ótica de professores que atuam em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), para verificar a percepção desses profissionais sobre a inclusão escolar de uma maneira geral e também sobre a sua posição em relação a uma provável mudança/adaptação da escola onde trabalham em uma instituição escolar inclusiva. A escola escolhida para a realização da pesquisa de campo de suporte à pesquisa foi o CTPM Argentino Madeira, unidade localizada no bairro de Santa Tereza, por três motivos: ser uma ‘unidade referência’ do sistema de CTPM, ser um colégio de ensino reconhecido pela população de Belo Horizonte e ser uma unidade do Sistema que passou a receber, desde o final da década de 1990, alunos com algum tipo de deficiência.

Como objetivos específicos são propostos para essa pesquisa:

a) descrever sobre a educação inclusiva no Brasil, apresentando as principais – características e a situação atual;

b) identificar os principais problemas e dificuldades encontradas pelo Sistema de Educação Escolar da PMMG para a introdução da educação inclusiva em suas Unidades de CTPM;

c) conhecer a percepção dos educadores, principalmente a opinião dos docentes que atuam nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, sobre a inclusão escolar e o seu papel de professor nesse contexto, apontando os pontos positivos e negativos indicados por esses profissionais no seu cotidiano dentro da unidade;

d) verificar se a capacitação dos professores é um fator facilitador para a inclusão escolar dos alunos deficientes nas séries iniciais do ensino fundamental do colégio.

Na pesquisa de campo realizada para a coleta dos dados para análise foram utilizadas fontes primárias, com aplicação de questionários e realização de entrevistas, bem como de observações *in loco* pela pesquisadora e fontes secundárias, com a consulta a documentos e registros da Polícia Militar de Minas Gerais sobre as diretrizes para a oferta da área da Educação e Ensino Escolar na Corporação, bem como ao regulamento e registros do CTPM/Argentino Madeira referentes à estrutura de funcionamento da unidade e aos alunos matriculados.

Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, para qual foi realizada uma pesquisa de campo com aplicações de questionários, realizações de entrevistas e observações *in loco* e utilização de pesquisa documental e bibliográfica como técnica da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica teve como ênfase uma abordagem recente das teorias sobre o atendimento escolar à pessoa com deficiência e a escola inclusiva em autores tais como Leite (2001), Mantoan, Glat e Nogueira (2003).

Educação inclusiva na percepção dos professores regentes dos anos iniciais em escolas regulares e o perfil adequado os professores são carentes de referencial teórico, encontrando-se ainda em consolidação.

Para o desenvolvimento do tema proposto nesta pesquisa, a monografia foi estruturada da seguinte maneira: a seção **1**, que se constitui desta Introdução; a seção **2**, que abordou conceitos e termos relacionados à pessoa com deficiência; na seção **3** tratou-se dos aspectos do sistema educacional brasileiro que possibilitaram a implantação do modelo de escola inclusiva no país; já na seção **4** foi apresentado o Sistema Educacional da PMMG focalizando os CTPMs, em especial o Colégio Tiradentes Argentino Madeira, foco da pesquisa; a seção **5** enfatizou a necessidade de capacitação específica para os professores e a importância do perfil adequado desses profissionais para que atuem no atendimento escolar inclusivo de maneira satisfatória. A seção **6** apresentou os critérios adotados, os métodos e técnicas para a realização desta pesquisa. A seção **7** apresentou os dados coletados e a análise desses dados e a seção **8** trouxe as Considerações Finais com as principais conclusões a que se chegou após a realização da pesquisa. Na sequência, as Referências e os apêndices e anexos.

2 SOBRE DEFICIÊNCIA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)

A discussão sobre questões atinentes à deficiência vem de longa data, mas foi na 9ª Assembleia da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1975, que se fixou a conceituação ainda hoje utilizada por meio da *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease* (ICIDH), que em português significa Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens: um manual de Classificação das Consequências das Doenças (CIDID), publicado no Brasil em 1989.

2.1 Deficiência: conceituação

A conceituação proposta pelo CIDID (1989) pode ser aplicada a vários aspectos da saúde e da doença, sendo um referencial unificado para área médica e estabelece, com objetividade, abrangência e hierarquia de intensidades, uma escala de deficiência com níveis de dependência, limitação e seus respectivos códigos, propondo que sejam utilizados pelos serviços de medicina e reabilitação.

Por essa classificação são conceituadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989):

- Deficiência - perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Inclui-se nessas conceituações a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo em distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.
- Incapacidade – restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é a resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.
- Desvantagem – prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limite ou impeça o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

A legislação Brasileira incorporou essas conceituações e considera ‘deficiência’ como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 1999, 1989).

O desenvolvimento da conceituação da deficiência anda paralelo com as preocupações em estabelecer programas ou diretrizes políticas orientadas ao atendimento das pessoas com deficiência. A Resolução 30/3447, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 9 de dezembro de 1975 se constitui na Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência e sintetiza a noção de deficiência do ponto de vista social. *Deficiência* “é a perda ou limitação de oportunidades da participação da vida comunitária em condições de igualdade com as demais pessoas”. Na mesma Resolução definiu-se também o termo *Reabilitação* como sendo:

[...] um processo que visa a conseguir que pessoas com deficiência estejam em condições de alcançar e manter uma situação funcional ótima do ponto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico ou social, de modo que conte com meios para modificar sua própria vida e ser mais independentes. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1975, p. 30)

Com essa definição, a Organização das Nações Unidas reconheceu na escolarização, na qualificação profissional, na prática esportiva e na vida social, elementos vitais para o efetivo processo de reabilitação dos indivíduos.

Segundo o art. 4º do Decreto Federal n. 3 398/99, é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

- Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e a que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- Deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, descritos na lei;
- Deficiência visual - prejuízo da visão em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas da vida diária. Pode ocorrer em diferentes níveis: deficiência visual congênita, adquirida precocemente ou tardiamente; cegueira parcial e total; visão residual, visão subnormal.
- Deficiência mental - incidência simultânea de dois fatores determinantes: 1- funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, com manifestação antes dos dezoito anos; 2- limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal;

habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho.
– Deficiência múltipla – incidência de duas ou mais deficiências em uma mesma pessoa.

2.2 O que se entende por Pessoa com Deficiência (PCD)

Pessoa com Deficiência (PCD): este é o termo atual mais correto a ser empregado quando se deseja falar e citar referindo-se a uma pessoa que tem algum tipo de deficiência, seja física, intelectual, auditiva ou visual.

Nos diversos artigos que escreveu sobre o uso das terminologias ‘pessoa sem deficiência’, ‘pessoa com deficiência’, ou simplesmente PCD, Sasaki (2002, p. 4-5) ressalta que os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. “Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então, são construídas especificamente para designar conceitos novos”. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos e as informações inexatas serem, inadvertidamente, ferramentas que ajudam a reforçar e a perpetuar ideias equivocadas.

Este fato pode ser a causa da dificuldade ou da excessiva demora com que o público leigo e os profissionais mudam seus comportamentos, raciocínios e conhecimentos em relação, por exemplo, à situação das pessoas com deficiência. “O mesmo fato também pode ser responsável pela resistência contra a mudança de paradigmas como o que está acontecendo, por exemplo, na mudança que vai da integração para a inclusão em todos os sistemas sociais comuns” (SASSAKI, 2002, p.4-5).

Sendo assim, os termos pessoa portadora de necessidades especiais e pessoas portadoras de deficiência, usualmente utilizados a partir da década de 1980 para se referir à pessoa deficiente não são mais bem aceitos pelos pesquisadores e pelos movimentos sociais em prol da inclusão plena da PCD à vida em sociedade e aos próprios deficientes. Isso

porque, segundo o Ferreira (1975, p. 1119), o vocábulo ‘portar’ significa, nesse caso, “carregar consigo, levar, conduzir” o que sugere que a deficiência é algo que a pessoa carrega, como um fardo, um peso, como um objeto externo ao seu corpo. O emprego desses termos contribui para que se evidencie ou reforce a condição de desvantagem da PCD com relação à pessoa sem deficiência, situação indesejada na criação dos novos conceitos que permeiam a construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, em algumas leis, decretos e outros documentos oficiais que dispõem sobre a atenção à PCD, ainda são encontrados os termos ‘pessoas portadoras de necessidades especiais’ ou ‘pessoas portadoras de deficiência’ por se tratarem de textos elaborados em datas distintas, alguns ainda na década de 70, quando se iniciava a discussão sobre os direitos de cidadão da pessoa com deficiência. A utilização da terminologia ‘pessoa com deficiência’ ou simplesmente PCD se constitui, então, em um passo a frente no processo de inclusão social, e que só passou a ser empregado efetivamente, a partir do início dos anos 2000. Sendo assim, como os textos legais não são passíveis de atualizações constantes, alguns ainda apresentam tais terminologias, embora estejam plenamente em vigor.

Nesse contexto, é necessário salientar que ainda hoje, já na segunda década do século XXI, o preconceito e a descrença com relação à capacidade e às habilidades da PCD se constituem em uma situação que ainda perdura nos ambientes sociais, embora seja evidente que mudanças substantivas foram percebidas no trato dessa questão, com a adoção de procedimentos e atitudes, por parte do poder público e também da sociedade, que apontam na direção da inclusão e da inserção das PCD de maneira adequada.

2.2.1 Conceitos relacionados ao histórico de atenção a Pessoas com Deficiência (PCD): segregação, integração, inserção e inclusão

Segregação, integração, inserção e inclusão são conceitos comumente associados ao histórico da atenção à pessoa com deficiência.

O termo ‘segregação’ é utilizado para definir o mecanismo de separação e exclusão total da pessoa com deficiência do convívio e das práticas sociais. Os termos

‘integração’, ‘inserção’ e ‘inclusão’, são muitas vezes tomados um pelo outro, mas que na realidade indicam situações diferentes. Silva (2005) menciona que o termo ‘integração’, surgido a partir da segunda metade do século XX, abarca a ideia de que a obrigação de se adequar ao ambiente é basicamente da PCD, que precisa fazer todo o esforço para poder superar as barreiras físicas e das relações pessoais existentes para ter acesso aos bens e serviços públicos. Para Ferreira (2004, p. 40) ‘integração’ é “o tipo de relacionamento estabelecido entre os colegas ou servidores com deficiência e os sem deficiência”, em todos os setores da sociedade e se refere ao ato de inserir, colocar, adicionar, introduzir e significa a adaptação, a acomodação e a incorporação da pessoa com deficiência a algum tipo de ambiente como o da escola ou de uma empresa, por exemplo.

Já o termo ‘inclusão’ surgido mais recentemente, a partir dos anos de 1980 - empregado em debates e documentos diversos tanto acadêmicos, quanto sociais ou econômicos - significa não apenas a garantia do acesso da pessoa com deficiência a um determinado ambiente, mas também o compromisso de ser oferecido a ela todo tipo de mecanismo para que passe a pertencer a este ambiente, participando das atividades ali desenvolvidas, das decisões e do espaço compartilhado de forma igualitária. Para Ferreira (2004), a inclusão é a inserção total da PCD ao ambiente, qualquer que seja, e está diretamente relacionada com a transformação de mentalidade da sociedade em relação à questão.

Os conceitos e informações apresentados nessa seção são diretamente relacionados com a inclusão escolar e importantes quando se decide trabalhar com a questão da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Uma vez que este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos professores do CTPM Argentino Madeira sobre a possibilidade dessa unidade passar adotar práticas de uma escola inclusiva é fundamental que tais aspectos sejam abordados de maneira mais aprofundada, para que se tenha uma ideia mais clara das possibilidades e dos entraves que perpassam o processo.

Uma vez que nessa seção foram conhecidos os termos que definem as diversas maneiras de acesso e participação da PCD nos ambientes sociais, na terceira seção serão mostradas as características essenciais para o atendimento escolar inclusivo satisfatório.

3 O ATENDIMENTO ESCOLAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA INCLUSIVA

A evolução do atendimento escolar à pessoa com deficiência, nas últimas três décadas, tem se pautado pela busca de maiores conhecimentos sobre as novas práticas pedagógicas que possam, cada vez mais, auxiliar a inclusão adequada de alunos que dependem de apoio especial para avançar no seu processo de escolarização. No caso específico desta monografia, o que se propõe é verificar como está sendo vista pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, a proposta de adoção de práticas pedagógicas que tornem possível a inclusão adequada de alunos com algum tipo de deficiência, e a possível transformação do CTPM Argentino madeira em uma escola inclusiva.

De acordo com Leite (2001), ao longo da década de 1980, as lutas de grupos sociais comprometidos com a cobrança de maior eficiência dos serviços públicos básicos, como educação e saúde, e o momento de redemocratização pelo qual passava o país estabeleceram propostas que acabaram sendo contempladas no arcabouço legal brasileiro vigente desde o início da década de 1990, em especial a Constituição Federal de 1988. A demanda por uma educação de qualidade no país, que contemplasse o acesso de todos, inclusive das pessoas com deficiência às oportunidades educacionais começaram a pressionar as ações dos formuladores das políticas sociais, o que tornou possível o início do debate sobre a escola inclusiva no Brasil.

Os conceitos que permeiam a questão da inclusão social da pessoa com deficiência (detalhados mais a frente) indicam que a educação para essas pessoas vem sofrendo transformações com o passar dos tempos, à medida que foi possível constatar que essas pessoas poderiam ser educadas e apresentavam habilidades em áreas diversas do conhecimento e das artes. Nesse sentido foram adotadas ações, as mais diversas possíveis e sem nenhum suporte pedagógico e na tentativa de dispensar a elas um atendimento minimamente adequado. As primeiras medidas adotadas tiveram um caráter de exclusão e de separação e ocorreram por meio da criação de escolas especiais que se destinavam ‘unicamente à educação de pessoas com deficiência’. Com a evolução das pesquisas e a divulgação de diagnósticos de estudos sobre saúde e educação, verificou-se que dependendo

de suas perspectivas de habilitação e reabilitação, as pessoas com deficiência poderiam estudar em escolas regulares desde que fossem oferecidos a elas instrumentos e equipamentos adequados de apoio.

Para Leite (2001), a partir do início dos anos 90 do século passado, os países ocidentais inclusive o Brasil, passaram a garantir, com o respaldo da legislação, a inserção e a inclusão da pessoa com deficiência nas classes comuns das escolas regulares de ensino, tanto públicas quanto particulares. Pesquisadores da área da Educação afirmam que um ambiente escolar diversificado e variado é muito importante para o desenvolvimento, tanto de alunos com deficiência quanto para os sem deficiência.

Leite (2001), estudos sobre o assunto confirmam que somente a legislação não é suficiente para que a inclusão dos alunos com deficiência seja de fato uma realidade em nosso país. A autora insiste na teoria que aponta a capacitação dos professores e o envolvimento dos pais e da comunidade escolar como fatores de concessão para que a inclusão deixe de ser uma utopia, pare de ser uma retórica e passe a ser algo palpável em nossa sociedade. Conforme destaca Sá (2000, *online*) “a legislação, por si só, embora de relevância inquestionável, não garante a mudança de postura, a materialização de recursos e o compromisso efetivo”.

3.1 A integração escolar: a escola especial

A integração escolar deve ocorrer de forma gradativa, sendo que a pessoa com deficiência pode ser inserida no ambiente escolar a partir do momento em que esteja capacitada para isso. Ou seja, a sua integração depende muito da sua perspectiva de habilitação ou reabilitação, uma vez que é uma pessoa com deficiência.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência “cabem” nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos a serem inseridos. Para esses casos, são indicadas as seguintes ações: a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. (MANTOAN, 2003, p. 15).

Percebe-se, em práticas de integração escolar, que o aluno pode frequentar, tanto

escolas regulares, quanto escolas especiais. A presença de salas especiais dentro de instituições de educação regular e a oferta de serviços como salas de recursos e serviço itinerante podem se constituir em elementos facilitadores da integração de alunos com deficiência nas escolas.

No entanto, a prática pedagógica adotada pela Escola Especial, baseada nos fundamentos da 'inserção', se mostra apenas parcial quando se pretende uma escola inclusiva de qualidade. Isso porque a Escola Especial se propõe ao atendimento educacional em ambientes exclusivos para alunos com deficiência. O que se percebe é uma forma de segregação embutida neste tipo de oferta de ensino, o que quer dizer que, na maioria das vezes, o aluno não consegue migrar de um sistema segregado para um sistema de integração e nem deste para um verdadeiro sistema de inclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2003, p. 15), é sabido que os alunos que migram das escolas comuns para serviços da educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, retornam/ingressam às salas de aula do ensino regular, o que se configura em uma situação desfavorável à inclusão escolar nos moldes pretendidos.

3.2 O processo de inclusão escolar e a legislação brasileira pertinente

A Declaração Universal dos Direitos da Pessoa Humana, de dezembro de 1948, no seu art.26º, incisos 1 e 2, afirma que todas as pessoas têm direito à instrução. Essa instrução deverá promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, além de orientar o fortalecimento do respeito pelas liberdades fundamentais e os direitos humanos. E garante que a todas as pessoas é dado o direito de participar do processo e benefícios do conhecimento científico (art.27º).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz como fundamentos republicanos assegurar a dignidade e a cidadania da pessoa humana (art. 1º, inciso II); promover o bem de todos, como um dos objetivos fundamentais, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras maneiras de discriminação (art. 3º, inciso IV); garantir ainda o direito à igualdade (art. 5º). E dispõe, nos seus artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação.

Esse direito deve contribuir para o amplo desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (art. 205). No (art. 206, inciso I), elege como um dos princípios para o ensino a equidade de acesso e permanência nas instituições de ensino. Acrescenta ainda no (art. 208, inciso V), que o dever do Estado com a educação será efetivado através da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada indivíduo.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, documento que resultou de um Encontro sobre princípios, política e prática em educação especial e inclusiva realizado na cidade do mesmo nome, na Espanha, em junho de 1994, celebra um acordo entre os países participantes que se comprometeram a adotar medidas legislativas que passasse a garantir a equidade de acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos em todos os níveis de educação, desde o primário até o terciário, sempre que possível, na rede regular de ensino (arts. 12º, 13º, 14º, 15º, 16º e 17º). (BRASIL, 1994, *online*)

A Portaria n. 3 284 de 7 de novembro de 2003, do Ministério da Educação, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência às instituições de educação superior. Através dessa portaria é fácil perceber as modificações básicas que uma instituição de educação precisa fazer para atender às pessoas com deficiência sem qualquer distinção. (BRASIL, 2003, *online*)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu art. 30º, incisos I, II, III, IV, V e VI, estabelece algumas diretrizes a serem consideradas para que uma pessoa com deficiência tenha acesso à informação e comunicação no trabalho, na educação, no lazer, na cultura, no transporte e etc. De acordo com o Estatuto, são indispensáveis as ajudas técnicas, os materiais didáticos adaptados, o fornecimento de apoio humano e a obrigatoriedade das editoras em fornecerem, em formato digital, o acesso dos deficientes visuais às suas obras². (ESTATUTO..., 2012, *online*)

² O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi tema em debate no dia 29 de novembro de 2012 na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado (CDH). (ESTATUTO..., 2012). Já O Portal do Senado divulgou em 15 de fevereiro de 2013 que a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa deve votar em breve a adequação de quatro leis federais aos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (ESTATUTO..., 2012).

No âmbito do estado de Minas Gerais, a Resolução SEE/MG n. 24 de 10 de fevereiro de 1999; a Resolução SEE/MG n. 96 de 29 de julho de 1999, ambas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; a Resolução Conjunta n. 9 de 31 de julho de 1999 entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; a Resolução SEE/MG n. 151 de 18 de dezembro de 2001 e ainda o documento “O Especial da Educação”, uma elaboração conjunta entre vários órgãos e instâncias da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte são documentos legais que estabelecem a necessidade da adequação da área da Educação ao modelo da Educação Inclusiva. (MINAS GERAIS, 2001, *online*)

É possível, então, constatar que a legislação brasileira vigente assegura que as PCD devem ser aceitas e, principalmente, incluídas nas instituições regulares de ensino, devendo ser abolido e abominado qualquer ato de discriminação. Mas para que essa inclusão seja efetiva, é preciso que haja uma conscientização, por parte das instituições, de tão importante quanto à observância da lei, é também a disposição e sensibilização da comunidade escolar, especialmente dos gestores e professores das unidades para a aceitação, de maneira adequada e satisfatória, dos alunos com deficiência nos ambientes escolares de ensino regular.

3.3 A escola inclusiva

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 11),

“Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares”. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Para os autores, também significa que todos os alunos têm acesso a oportunidades educacionais adequadas, que embora desafiadoras, são ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e a ajuda que necessitam para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai além; é um lugar onde todos são aceitos, se ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

A denominação ‘educação inclusiva’ surgiu em 1990, na conferência Educação Para Todos organizada pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), onde se discutiu o direito que qualquer pessoa, sem distinção alguma, tem à educação. E esse termo ganhou mais força com a realização da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, da qual se originou a Declaração de Salamanca, que tem como princípio básico promover a inclusão de todas as pessoas, sem qualquer distinção, nas instituições regulares de educação.

O desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na pessoa/aluno e capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de serem capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo fundamental no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1994, *online*).

A educação inclusiva tem como objetivo básico promover a inclusão (e não apenas inserção) de todos os alunos, sendo eles com ou sem deficiência, na rede regular de educação, devendo ser excluídas todas as práticas de educação não inclusivas como: salas de recursos, salas especiais dentro de escolas regulares, escolas especiais. O movimento que se impõe é bilateral, ou seja, tanto a escola se adapta às necessidades dos alunos quanto os alunos devem se adequar ao contexto escolar criando um ambiente educacional variado e rico possibilitando aos alunos um melhor aprendizado.

Práticas inclusivas têm como princípio a valorização das habilidades individuais do aluno, saberes que são construídos durante sua história de vida e também propõem uma formação, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo do professor. Ou seja, o professor deve ser capacitado para ministrar aulas em classes compostas por alunos sem deficiência e alunos com deficiência e para lidar com as especificidades de cada aluno.

[...] todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, como já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer

regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar – currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2003, p. 16)

A inclusão da pessoa com deficiência na educação regular depende de novos posicionamentos da escola, como a sensibilização e adequação dos métodos pedagógicos por parte dos professores.

É necessário que a escola avance nas concepções e práticas pedagógicas. Acredito que essa mudança poderá ocorrer, a partir do momento em que todos os envolvidos com a pessoa deficiente que frequenta a escola conseguirem romper os preconceitos. (MANTOAN, 1997)

Nesta seção são apresentados os aspectos do sistema educacional brasileiro que tornam possível a introdução da educação inclusiva em conformidade com as determinações da legislação vigente, ficando o processo de inclusão escolar é uma realidade assegurada por lei, mas que ainda demanda do setor educacional e da sociedade em geral, em particular dos professores que atuam nas classes escolares, maiores conhecimentos sobre a questão para que o processo de escolarização das pessoas com deficiência ocorra de maneira adequada.

Na seção 4, será abordado o Sistema de Educação da PMMG, já que o objetivo aqui proposto é o de mostrar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma das unidades dos CTPM sobre a adoção do modelo de educação inclusiva pela unidade.

4 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DA POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG)

O histórico sobre a criação das unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, elaborado por Vieira (2010), em sua pesquisa sobre os diversos modelos de colégios das polícias militares em diferentes estados do Brasil, mostra que:

Como consequência do esforço de alguns Oficiais, especialmente o então Aspirante Argentino Madeira, em 10 de novembro de 1949, por meio do Decreto Estadual n. 480, foi criado no Departamento de Instrução (DI), em Belo Horizonte, o Ginásio Tiradentes, com o objetivo de oferecer educação escolar aos militares e seus dependentes legais, sendo-lhes assegurada a prioridade de atendimento. O Ginásio Tiradentes, em decorrência da Lei Estadual n. 4 941, de 12 de setembro de 1968, passou a denominar-se Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM).

Até 1966 já haviam sido instalados Colégios Tiradentes em 10 (dez) cidades mineiras, a saber, em Juiz de Fora, Barbacena e Diamantina, em 1963; em Montes Claros, Uberaba e Lavras (1964); em Bom Despacho, Manhuaçu e Governador Valadares (1965). Em Passos, o CTPM foi criado em 1966 e em 1971, o CTPM/Central, sediado em Belo Horizonte, já possuía três anexos, ou seja, as unidades Minas Caixa, Gameleira e Nossa Senhora das Vitórias.

Apesar da criação dos CTPM ter sido efetivada em 1949, somente no ano de 1973 a Polícia Militar e o próprio Estado preocuparam-se com o crescimento do número das unidades do colégio que estava ocorrendo de maneira desordenada, por causa “da inexistência de um órgão central apto a coordenar, controlar e fixar a filosofia dos Colégios Tiradentes”. Sendo assim, foi promulgada a Lei Estadual n. 6 260, de 13 de dezembro de 1973 (ANEXO), ainda em vigor, que criou o Sistema de Ensino da Polícia Militar, atribuindo as funções de coordenação dos CTPM à Diretoria de Ensino (DE). Sob a coordenação da Diretoria de Ensino, foi instalado o CTPM/Patos de Minas, em 1978 e o CTPM/Ipatinga, em 1979.

Em 13 de junho de 1989, com a criação da Diretoria de Promoção Social (DPS), a gestão do Sistema de Ensino da PMMG passou a ser de responsabilidade desta Diretoria, que exerceu a atribuição até 1998. Durante o período em que a gestão dos CTPM estava a cargo da DPS não foi criada nenhuma unidade no interior do Estado. Na Capital, em 1994, foi

criado mais um anexo ao CTPM/Central, a Unidade Contagem. Em maio de 2001, a Portaria da Secretaria de Estado da Educação n. 326 extinguiu o Colégio Tiradentes 'Central' e seus anexos, tornando unidades autônomas o CTPM Santa Tereza, Minas Caixa, Gameleira, Nossa Senhora das Vitórias e Contagem.

De 1998, quando a DPS foi extinta, até 2008, a gestão do Sistema de Educação Escolar da PMMG foi exercida pela Diretoria de Recursos Humanos (DRH), sendo as unidades de CTPM Teófilo Otoni (1999), Betim (2004) e Vespasiano (2007), as últimas instaladas sob a coordenação da DRH.

Em 22 de janeiro de 2009, a Resolução n. 4 004 criou a Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG (DEEAS), responsável perante o Comando Geral pelo planejamento, coordenação, controle e supervisão técnica das atividades específicas de educação escolar e assistência social na PMMG. (VIEIRA, 2010)

4.1 As atividades de ensino e a educação escolar na Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)

As atividades de ensino da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) são separadas em duas modalidades:

1ª) Profissional- destinada aos cursos de carreira do policial militar, sob coordenação da Academia de Polícia Militar.

2ª) Educação escolar- destinada a oferecer educação básica aos dependentes dos policiais militares, sob a coordenação da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social.

A gestão do Sistema de Ensino da PMMG ficou sob a responsabilidade da Diretoria de Promoção Social (DPS) desde a sua criação em 13 de junho de 1989 (Resolução n. 2 197/89), mas com a extinção da DPS em 16 de junho de 1998, a gestão do Sistema de Educação Escolar da PMMG foi transferida para a Diretoria de Recursos Humanos (DRH), sendo realizadas no DRH/6 – Seção de Educação Escolar.

A Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS), criada em 22 de janeiro de 2009 (Resolução 4 004/09), passou a ser a responsável por planejar, coordenar, controlar e supervisionar tecnicamente as atividades de educação escolar estando a essa diretoria vinculadas às unidades dos Colégios Tiradentes de Polícia Militar (CTPM).

A pesquisa de Vieira (2010) mostra que foi realizado um estudo por uma comissão especialmente designada pelo Comando da Corporação para verificar a necessidade de haver um órgão responsável pelas atividades educacionais desenvolvidas em todos os CTPM, visando à melhor qualidade na oferta do ensino. Como resultado desse estudo, foi criada uma Diretoria, em nível intermediário, que passou a ser responsável especificamente pela coordenação do Sistema de Educação Escolar da PMMG. Vale ressaltar que em todas as outras diretorias antes responsáveis pela coordenação do Sistema de Educação Escolar existia apenas uma seção para realizar todas as funções de coordenação e supervisão das atividades de ensino regular da PMMG [...]. (VIEIRA, 2010)

Nesse sentido, o organograma da DEEAS foi acrescido de três seções cujas atribuições são voltadas diretamente à coordenação das questões relativas à Educação Escolar, mantendo o sincronismo de ações entre as unidades de CTPM:

1ª) Seção de Organização e Atendimento Escolar: trata da implementação e difusão das informações e registros educacionais, através do Sistema Informatizado da Educação Escolar, entre outras questões;

2ª) Seção de Normas e Planejamento Pedagógico: tem a responsabilidade de elaborar, coordenar e supervisionar a aplicação das normas referentes aos aspectos pedagógicos e disciplinares de natureza educativa, para organização e o funcionamento do ensino nas unidades do Colégio Tiradentes;

3ª) Seção de Administração do Servidor da Educação: a responsável pela elaboração das normas e proposições relativas à composição do quadro administrativo e docente das escolas.

A Diretoria busca sistematizar as ações administrativas e pedagógicas das unidades do Sistema do CTPM, estabelecendo os procedimentos tanto disciplinares quanto

pedagógicos a serem adotado em todo o Sistema de Educação Escolar, definindo, dentre outros, o Calendário Escolar anual; as Matrizes Curriculares por níveis de ensino; o Regimento Escolar; o Plano de Desenvolvimento da Escola e também as ações a curto, médio e longo prazo nos aspectos administrativos e pedagógicos; as Resoluções e Instruções que anualmente regulam os processos de lotação do Quadro de Pessoal administrativo e pedagógico que atua nos CTPM; de inscrição, seleção e matrícula anual dos alunos; de indicação dos Diretores e Vice-diretores Pedagógicos e a capacitação anual da equipe diretiva dos CTPM. As Unidades de Ensino das cidades do interior são gerenciadas administrativamente pelos Chefes de Estado Maior das regiões de Polícia Militar ou Comandantes dos Batalhões conforme o Regimento Escolar de cada CTPM.

4.2 O sistema de educação escolar da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG): o Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)

O sistema de educação escolar da PMMG é atualmente composto por 20 unidades de Colégios Tiradentes, sendo quatro na capital, três na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e 13 no interior do Estado, totalizando cerca de 20 000 alunos (TAB. 1).

Como já mencionado anteriormente, por meio do Decreto Estadual n. 480, de 10 de novembro de 1949, foi criado o Ginásio Tiradentes no Departamento de Instrução da Polícia Militar (MINAS GERAIS, 1949), que por força da Lei n. 4 941 de 12 de setembro de 1968 (MINAS GERAIS, 1968), passou a denominar-se Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM). Até 1977 os CTPM funcionaram com o atendimento a partir da 5ª série do ensino fundamental³. Em 28 de fevereiro de 1977, as quatro séries iniciais, 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, foram integradas ao Sistema de Ensino da PMMG.

³ Até 1971, a primeira etapa do processo de ensino brasileiro estava dividido em curso primário (do 1º ao 4º ano) e curso ginásial (da 1ª a 4ª série), quando, por determinação legal, passou a ser obrigatória a todas as crianças a oferta das 8 séries iniciais do sistema educacional, que se transformou em ensino fundamental, com a fusão dos níveis primário e ginásial. A partir de 2009, o ensino fundamental passou a ser constituído por 9 anos, com a inclusão dos alunos com a idade de 6 anos a esse nível de educação, alterando-se também a nomenclatura - de série para ano - ou seja o Ensino Fundamental se constitui, atualmente, nos primeiros 9 anos do processo educacional. O período entre o 1º ao 5º ano, é chamado de 'séries iniciais' e o período entre o 6º ao 9º ano, de 'últimas séries' do ensino fundamental.

Conforme o Decreto 18 446 de 15 de abril de 1977, o Regimento Interno do Colégio Tiradentes prevê que o estabelecimento destina-se à prestação de assistência educacional aos dependentes de policiais militares. Prevê ainda que o CTPM/BH, atualmente denominado CTPM/Argentino Madeira, organizar-se-á como Unidade Administrativa e os demais CTPM funcionarão integrados à administração da Unidade de Polícia, onde se localizam.

TABELA 1

Unidades de Ensino do Sistema Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais, por data de criação, número de alunos e turmas – dez. 2012

Localização	Unidades de Ensino CTPM	Data de Criação	Quantidade	
			Alunos	Turmas
Capital e Contagem/MG	Santa Tereza	10 nov. 1949	2 768	90
	Gameleira	1974	1 313	42
	Contagem	20 dez. 1993	887	28
	Minas Caixa	22 maio 1995	1 346	42
	Nossa Senhora das Vitórias	28 dez. 1978	799	24
	Interior/REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE	Barbacena	01 nov. 1963	1 023
Betim		20 jul. 2004	1 122	34
Bom Despacho		01 fev. 1965	779	24
Diamantina		17 dez. 1963	481	14
Governador Valadares		21 abr. 1965	1 028	35
Ipatinga		01 fev. 1979	1 111	37
Juiz de Fora		06 jun. 1963	1 153	36
Lavras		10 out. 1964	719	24
Manhuaçu		15 fev. 1965	662	21
Montes Claros		20 jan. 1964	920	26
Passos		21 mar. 1966	623	21
Patos de Minas		01 fev. 1978	512	14
Teófilo Otoni		04 mar. 1999	618	20
Uberaba		01 fev. 1964	819	25
Vespasiano		01 jan. 2007	432	15
TOTAL			19 115	604

Fonte: Sistema Informatizado de Educação Escolar (SIEE) – DEEAS/ PMMG, 2012.

Nota: CTPM – Colégios Tiradentes da Polícia Militar. RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

Aos Colégios Tiradentes compete o desenvolvimento das atividades relacionadas à Educação Escolar do Ensino Fundamental e Médio na PMMG. Cumpre as diretrizes, planos e ordens da DEEAS, que visa à execução da política de educação básica da instituição em consonância com a Secretaria de Estado da Educação. O CTPM/ Argentino Madeira será apresentado seção a seguir, por ser o alvo desta monografia.

4.3 O Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Unidade Argentino Madeira

Por meio do Decreto Estadual n. 480 de 10 de novembro de 1949 foi criado no Departamento de Instrução (DI), em Belo Horizonte, o Ginásio Tiradentes, com o objetivo de oferecer educação escolar aos militares e seus dependentes legais, sendo-lhes assegurada a prioridade de atendimento (MINAS GERAIS, 1949). Em 1968, por força da Lei Estadual n. 4 941 de 12 de setembro de 1968 (MINAS GERAIS, 1968), o Ginásio Tiradentes passou a denominar-se Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM).

Em 1971 o CTPM/Central, com sede em Belo Horizonte, contava com três Anexos (Minas Caixa, Nossa Senhora das Vitórias e 5º BPM); em 1994 foi criado o Anexo/Contagem; em 2001, por meio da Portaria n. 326/SEE, o Colégio Tiradentes Central passou a se denominar CTPM Santa Tereza e seus Anexos tornam-se Unidades de Ensino Autônomas. Em 9 de novembro de 2009, por meio da Resolução n. 4 051 passou à denominação de Colégio Tiradentes da PMMG Unidade Argentino Madeira. O Colégio conta atualmente com 70 turmas do Ensino Fundamental (1º ao 9ª ano) com 2 043 alunos e 20 turmas do Ensino Médio (1º ao 3º ano) com 725 alunos, totalizando assim 2 768 alunos matriculados.

De todas as Unidades de Ensino da Educação Escolar, é a mais antiga do sistema, sendo a que possui melhor infraestrutura física e cujos procedimentos administrativos e didáticos adotados são considerados referência para as demais unidades dos CTPM.

O colégio está localizado na Praça Duque de Caxias, no bairro Santa Tereza, em Belo Horizonte/Minas Gerais e ocupa uma área de 20 800 m², sendo 11 607m² de área construída, que abriga 49 salas de aula, duas bibliotecas, um auditório e laboratórios de

informática, física, biologia, química, geografia, história e artes. Na unidade existem seis banheiros e dois vestiários para utilização dos alunos. Em 2008, os banheiros do prédio das séries iniciais do ensino fundamental foram reformados e adaptados visando à acessibilidade dos alunos deficientes. Conta ainda com um parque esportivo constituído por um ginásio poliesportivo, quatro quadras, sendo uma coberta, e uma piscina.

Em parceria com o Corpo de Bombeiros Militares o colégio criou o “Projeto Golfinho” com a finalidade de oferecer aulas de natação para os alunos. Os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade escolar têm prioridade de matrícula no projeto. A Unidade possui uma Seção de Assistência à Saúde (SAS), com atendimento médico, odontológico e psicológico aos alunos e funcionários.

4.3.1 Organização de funcionamento interno do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira

O Organograma de funcionamento do CTPM Argentino Madeira se apresenta constituído por setores das áreas administrativa, financeira e pedagógica que se completam de acordo com a dinâmica estabelecida pela DEEAS e visando à uma gestão escolar que atua de forma compartilhada, voltada para a qualidade do ensino oferecido e do atendimento prestado aos alunos e à comunidade escolar com um todo. A administração administrativa e pedagógica está dividida da seguinte forma:

4.3.1.1 Direção administrativa

Exercida por um Tenente-Coronel que também é responsável pelo comando dos CTPM/Nossa Senhora das Vitórias, no bairro Prado; CTPM/Gameleira, no bairro Gameleira; CTPM/Minas Caixa, no bairro Minas Caixa e do CTPM/Contagem, em Contagem. A Secretaria de Ensino e os servidores administrativos do CTPM encontram-se subordinados à Direção Administrativa, sendo que, funcionalmente, atendem à Direção Pedagógica. O Diretor Administrativo é assessorado pelo Subcomandante e pelos oficiais chefes da seção de Recursos Humanos, Orçamento e Finanças, Comunicação Social e Secretaria de Ensino. É

responsável por todas as atividades administrativas de competência dos CTPM/BH, estabelecendo as rotinas e os procedimentos para o seu funcionamento no Regimento Escolar do CTPM.

Compete ao Diretor Administrativo: cumprir e fazer cumprir a execução do plano de desenvolvimento da escola, definir pedidos de matrícula, excluir do colégio o aluno, mediante transferência compulsória por conveniência disciplinar, convocar e presidir reuniões do colegiado escolar, cumprir e fazer cumprir as normas previstas para a avaliação de desempenho dos profissionais do CTPM/BH.

Compete ainda designar candidatos para a função pública no CTPM/BH, realizar o processo de indicação dos servidores a serem designados para exercerem o cargo de Diretor Pedagógico e do Vice-Diretor, supervisionar as atividades administrativas e pedagógicas, aplicar as normas disciplinares.

É também responsável por analisar e decidir sobre as sanções cabíveis em relação às faltas e atrasos dos professores, zelar pela ordem e disciplina no estabelecimento, participar e realizar o processo de avaliação de desempenho do corpo docente, propor elogio para corpo docente e discente, quando em situação de destaque, entre outras atribuições. Cabe ainda priorizar capacitação e atualização para professores, nas datas previstas no calendário escolar, promover e incentivar a capacitação dos profissionais de escola de acordo com as necessidades identificadas.

4.3.1.2 Direção pedagógica

Exercida por servidor que seja profissional da área do magistério. A Vice direção, o Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (SOESP), o corpo docente e os serviços pedagógicos complementares vinculam-se funcionalmente à Direção Pedagógica. Devido ao elevado número de alunos, a Unidade/Argentino Madeira conta com duas diretorias pedagógicas, um diretor e dois vice-diretores para o atendimento às séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), às séries subsequentes (do 6º ao 9º ano) e aos três anos do ensino médio. Cabe à Direção Pedagógica o atendimento ao corpo docente, discente e

administrativo, conforme legislação própria e também os remanejamentos de professores, servidores civis e militares entre as unidades do CTPM/BH, por conveniência administrativa, pedagógica e/ou disciplinar, obedecida a legislação pertinente.

O Diretor Pedagógico, responsável e pelo processo de ensino e aprendizagem, é cargo a ser exercido por um professor efetivo ou efetivado, servidor do sistema dos CTPM a quem cabe planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades operacionais do ensino, além de outras funções como divulgar o Regimento Escolar entre o corpo de docentes e discentes coordenar e supervisionar todas as atividades pedagógicas na escola, adotando medidas que estimulem a melhoria do ensino. Deve ainda desdobrar as diretrizes gerais de planejamento e organização do estabelecimento, em consonância com o Sistema de Ensino da Polícia Militar e com a Secretaria de Estado da Educação, elaborar o Plano Anual de Ação da Direção Pedagógica, tendo com base o Plano de Desenvolvimento da Escola, decidir quanto a medidas administrativo-pedagógica a serem adotadas para a organização e funcionamento do estabelecimento.

É também competência do Diretor Pedagógico: coordenar com imparcialidade a distribuição de aulas entre professores, decidir quanto às medidas administrativo-pedagógicas a serem adotadas para a boa organização e funcionamento do estabelecimento, incentivar, orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento profissional de todas as atividades pedagógicas e demais serviços da escola, adotando medidas que estimulem a melhoria do ensino; assessorar o Diretor Administrativo, mantendo-o informado sobre a preparação de eventos cívicos e demais eventos previstos em calendário escolar, bem com das irregularidades que escapem à sua competência e envolvam pessoal administrativo docente e discente, promover reuniões pedagógicas de rotina, discriminando trabalhos a serem executados, comunicar aos pais ou responsável pelo aluno as ocorrências que fugirem às normas e programações ordinárias do Colégio, assim como fazer registrá-los devidamente, acompanhar, divulgar e discutir com os vice-diretores e SOESP, desempenhos dos alunos, os resultados de recuperação paralela, evasão e repetência.

4.3.1.3 Vice direção

Compete ao Vice Diretor assessorar o Diretor administrativo e o Diretor Pedagógico no desempenho de suas funções; realizar reuniões pedagógicas de rotina, discriminando trabalhos a serem executados, desenvolver a melhoria da disciplina e frequência dos alunos; organizar o horário dos professores, zelar pelo uso adequado do uniforme escolar; comunicar as faltas e atrasos do corpo docente à Direção Pedagógica, zelar pela ordem e disciplina no educandário.

O Vice Diretor deve manter estreita relação com a Secretaria de Ensino, o Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (SOESP) da unidade, para solução de problemas relacionados ao corpo docente e discente do seu turno, divulgar avisos e normas emanados pelo Comando e Direção Pedagógica, propiciando o bom andamento do serviço; propor ao Diretor Pedagógico o desligamento dos professores designados que não estiverem atendendo à expectativa da escola, mediante análise do SOESP, registrada em avaliação de desempenho, e incentivar pesquisas, estudos e eventos relacionados à determinada área de estudos, envolvendo toda a equipe pedagógica, entre outras atribuições previstas no Regimento Escolar.

4.3.1.4 Supervisão pedagógica / coordenação de orientação educacional

O Serviço de Orientação Educacional Pedagógica (SOESP), é constituído de especialistas em educação (orientadores educacionais e supervisores pedagógicos) com a finalidade de assessorar a Direção Pedagógica na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico do Colégio, coordenar a implementação do projeto pedagógico da escola, coordenar a ação dos professores, em consonância com a filosofia do CTPM. Deve ainda, realizar o trabalho de orientação aos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo, assessorar, tecnicamente, o Diretor Administrativo e o Diretor Pedagógico, favorecer a integração entre escola/aluno/família, assegurando o intercâmbio de ações voltadas para a melhoria da qualidade educacional, considerada a realidade sociocultural do aluno, através de palestras, reuniões e encontro com os pais.

Compete ao SOESP coordenar a ação dos professores, em consonância com a filosofia do CTPM, no que se referem a planejamentos, programas, cronogramas e adoção de livros; coordenar e orientar a elaboração e a revisão anual dos planos de ensino (planos de curso), em conjunto com os professores das diversas áreas e séries de ensino, mantendo-os em arquivos de fácil acesso. É a área responsável pela implementação do programa de capacitação do pessoal da escola; pela realização do trabalho de orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo.

Cabe ao Supervisor Pedagógico e ao Coordenador de Orientação Educacional assessorar o Secretário de Ensino na enturmação heterogênea dos alunos; encaminhar às instituições especializadas, alunos com dificuldades que requeiram atendimento terapêutico e estimular e provocar encontros produtivos e dinâmicos entre o corpo docente e discente no âmbito das disciplinas curriculares. Por fim, cabe a esses profissionais, atuar como consultor junto aos professores, no sentido de ajudá-los a compreender que os alunos são indivíduos com valores e necessidades pessoais diferentes; auxiliar na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e suas causas, assim como orientá-los na escolha de medidas a serem desenvolvidas; orientar quanto à linha de atuação e tomadas de posição junto ao aluno e auxiliar na aplicação de suas metodologias.

4.3.1.5 Secretaria de ensino

O (a) Secretário (a) de Ensino é o responsável por acompanhar, discutir com os diretores e professores os resultados das etapas, de recuperação paralela, dos ajustamentos pedagógicos e Progressão Parcial, além de promoção, evasão e reprovação, desenvolver e implementar projeto de orientação vocacional, participar do processo de avaliação de desempenho profissional do Colégio; implementar, através de projetos aprovados pela Direção, alternativas pedagógicas para a melhoria do rendimento escolar (processo ensino-aprendizagem) e da disciplina; acompanhar e registrar, estatisticamente, o desempenho do professor e de suas turmas, providenciando as intervenções pedagógicas necessárias.

4.3.1.6 Corpo docente

De acordo com a Secretaria do Estado da Educação (SEE) o CTPM/ Argentino Madeira atende aos níveis fundamental e médio de ensino e conta com um numero total de 181 professores (dados de 2012), sendo 119 efetivos/efetivados e 62 designados/contratados; dos 119 efetivos, 66 atuam no ensino fundamental e 53 no ensino médio.

O ensino fundamental é oferecido em 2 turnos (manhã e tarde). Dos 66 professores do ensino fundamental, 38 professores são ‘regentes’ das séries iniciais (do 1º ao 5º ano). São 38 turmas - 19 no turno da manhã e 19 no turno da tarde, divididas por turno, da seguinte maneira: pela manhã, 3 turmas do 3º ano, 8 turmas do 4º ano e 8 turmas do 5º ano; à tarde, 6 turmas do 1º ano, 8 turmas do 2º ano e 5 turmas do 3º ano.

Cada um dos professores regentes das classes do turno da manhã é responsável por uma única turma. No turno da tarde, cada professor do 1º ao 3º ano é responsável por uma única turma; os demais professores do 4º e 5º anos dividem a responsabilidade por dois professores em cada 02 turmas.

Além dos professores regentes, as séries iniciais do ensino fundamental contam com 4 professores eventuais (2 por turno), 4 professores de Educação Física (2 por turno), 4 professores de ensino religioso (2 por turno, sendo que um deles atende a 2 turnos), 1 professor de inglês (turno da tarde) e 1 professor em ajuste funcional (turno tarde).

Todos os professores regentes são do sexo feminino. Esses professores são o alvo desta pesquisa.

4.3.2 O Colégio Tiradentes de Policia Militar (CTPM) inclusivo: uma proposta ou uma necessidade

Diversas são as ações e normas adotadas pelo CTPM/Argentino Madeira que sinalizam que a Unidade caminha na direção do ensino inclusivo. Os banheiros das séries iniciais do colégio passaram por reforma em 2008 visando ao atendimento adequado aos

alunos com deficiência. Outra ação que demonstra preocupação do colégio em atender aos alunos deficientes de maneira adequada, é a contratação em 2010 de professores especializados em inclusão escolar, os chamados Professores de Apoio Pedagógico (PAP) para alunos Portadores de Necessidades Especiais e Educacionais (PNEE).

Outro aspecto que sinaliza a sensibilidade dos gestores da Unidade à inclusão escolar são artigos que constam do seu Regimento Interno⁴. Nos artigos 115 e 116 desse Regimento encontram-se as seguintes determinações:

Art. 115 – Será dispensado atendimento diferenciado ao aluno que se encontre nas seguintes situações:

I – com condutas típicas previstas no Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, (regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências) comprovadas por laudo médico fornecido por órgão ou entidade que mereça fé pública;

II – com deficiência motora, deficiência mental, deficiência visual ou deficiência múltipla;

V – de atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula e os hiperdotados, encaminhados pelo professor ao SOESP;

Art. 116 – São necessárias modificações nos elementos físicos e materiais do ensino e nos recursos pessoais do professor, que deve alterar as formas de ensinar e avaliar. § 1º - a escola deverá organizar o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI para o aluno com deficiência e condutas típicas, para registro de sua trajetória;

§ 2º - O PDI deve ser atualizado continuamente, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem alcançados pelo aluno, para que sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente.

§ 3º - O tratamento a ser dispensado aos alunos, enquadrados nas situações previstas no artigo anterior, no que se refere a matrícula, ao aproveitamento e à frequência, deverá ser planejado pelo SOESP, à luz da legislação em vigor. (MINAS GERAIS, 1977)

De acordo com informações da Direção Pedagógica, no CTPM/Argentino Madeira, conta, em 2013, com 24 alunos das séries iniciais do ensino fundamental que apresentam algum tipo de deficiência ou condutas típicas⁵. Dessa forma, necessitam de um atendimento diferenciado que contemple ações inclusivas.

⁴ Regimento Interno é o documento que norteia todas as ações da escola, no Sistema do Colégio Tiradentes de Polícia Militar (CTPM).

⁵ São consideradas manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos e psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige. (MINAS GERAIS, 2005).

Dentre os casos apresentados, verifica-se a existência dos seguintes diagnósticos: deficiência mental leve, paralisia cerebral, fraqueza, distúrbios da fala, aspectos de concepção fonológica, anemia falciforme, alterações no processamento auditivo central com grau severo, estenose pulmonar, hidrocefalia e epilepsia, inabilidade auditiva (dificuldade para atribuir significado à informação sensorial auditiva), dislalia e memória de curto prazo, dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, ansiedade e insegurança, síndrome de irlem, imaturidade cognitiva, deficiência atraso global do desenvolvimento e sequela (hemiparalisia), Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos globais da aprendizagem.

Cumprindo o que prescreve a Orientação SD n. 01/2005 – SEE/MG, documento que orienta o atendimento de alunos com deficiência e/ou condutas típicas, o CTPM implementou, em 2008, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)⁶ do aluno, instrumento em forma de um relatório de acompanhamento do desempenho escolar, que apresenta a situação do aluno, contendo dados que possam auxiliar na construção de uma proposta de trabalho e estratégias específicas de intervenção pedagógica condizente com a real da sua situação.

Alarcon (2009) chama a atenção para a importância de se ressaltar que em todo o Sistema do CTPM, outras Unidades também contam com alunos deficientes em seus quadros e não apenas o colégio Argentino Madeira. Por esse motivo, com base em normas e determinações legais referentes à inclusão escolar, foi expedido, em maio de 2009, o Ofício n. 6 118/09 – DEEAS.6, que autorizou a designação de Professores de Apoio Pedagógico - PAP, para identificação da situação desses alunos e a tomada de decisões quanto aos procedimentos pedagógicos e equipamentos necessários para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra satisfatoriamente em todas as unidades. Tal procedimento foi adotado, considerando o grande número de alunos deficientes nas unidades de CTPM e também a necessidade de se ter no quadro de pessoal da escola um profissional especializado para, junto aos pedagogos e professores, organizar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

⁶ O PDI deve ser elaborado e organizado pela Equipe Pedagógica da Unidade (Diretor, Vice Diretor, Supervisora, Orientadora, Professores, Psicólogos) em parceria com os profissionais especializados que atendem o aluno e a família. O programa deve ser feito desde o início da vida escolar do aluno e atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente. Os resultados da avaliação expressos no PDI do aluno devem servir para orientar as famílias nos encaminhamentos futuros do aluno.

A partir de final de 2012, a equipe da DEEAS iniciou a elaboração de uma Instrução que define atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que trabalhará com alunos que tenham diagnóstico de disfunção neuromotora ou de autismo. Essa é uma atitude que evidencia a preocupação do Sistema do CTPM com a adoção de práticas escolares inclusivas.

Essa seção mostrou como se dá a oferta da educação escolar pela PMMG e o Sistema dos CTPM, com o foco no CTPM Argentino Madeira e seu atendimento escolar. Na sequência, a seção 5 tratará das atitudes e dos procedimentos necessários para a capacitação adequada de docentes com a finalidade de se obter o perfil ideal do professor para o atendimento inclusivo.

5 O PERFIL DO PROFESSOR PARA ATUAR NA ESCOLA INCLUSIVA

Como o foco desta pesquisa são professores dos anos iniciais do ensino fundamental, entende-se ser importante apresentar, em primeiro lugar nesta seção que trata do perfil adequado ao docente em um contexto inclusivo, um breve histórico sobre a evolução da atuação do professor que atende às séries iniciais do nível fundamental – o magistério.

5.1 O (A) professor (a) do nível fundamental de ensino: a ‘feminização do magistério’

Demartini e Antunes (1993) ressaltam que as circunstâncias que determinaram o processo de feminização do magistério foram marcadas por atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de ‘vocação’, induzindo as mulheres à escolha de profissões consideradas menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas. Esse processo que começou na época da colonização, com a desvalorização e subjugação feminina, continuou no período pós Independência, enfatizando a diferenciação da educação por gênero, e se perpetuou na República com a inserção das mulheres nas salas de aulas infantis sob o comando dos homens – geralmente detentores dos cargos de diretores, supervisores pedagógicos e administradores financeiros das unidades escolares e permaneceu dessa forma durante o restante do século XX.

Assim, verificou-se a entrada maciça da mulher no magistério a partir do final do século XIX, sendo que aos poucos o homem passou a ser até mesmo impedido de ingressar nos cursos normais. Confirma-se esse fato com o Decreto 7 941 promulgado em 1943 no Distrito Federal (na época, a cidade do Rio de Janeiro), que criou uma nova organização para o Curso Normal, proibindo o ingresso de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996). Com isso, verificou-se a crescente desvalorização da profissão somada à justificativa de que a mulher deveria ter o ‘dom’ para o magistério e, assim, seu salário (que já era pouco) poderia ser menor se comparado ao do homem, mesmo porque esse dinheiro não seria destinado ao sustento da família, uma vez que caberia ao ‘marido’ essa função.

Entretanto, por mais que o sistema educacional brasileiro tenha passado por mudanças significativas com relação às práticas e procedimentos escolares, a feminização do magistério continua se perpetuando a cada dia, especialmente em se tratando de professores das séries iniciais do processo de escolarização (1º ao 5º ano); perpetua-se também o histórico de baixos salários e falta de oferta de capacitação periódica, o que acaba por desvalorizar o papel da mulher docente ano após ano. Por outro lado, o homem continuou se distanciando das salas de aulas infantis e mesmo trabalhando com educação geralmente opta por trabalhar em atividades mais rentáveis, como dar aulas de disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia, Inglês, Português) nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e/ou no ensino médio ou ainda ocupar os cargos de comando na área da educação.

Além disso, essa é uma situação em que o paternalismo ainda condiciona essa profissão. Costa (1999) afirma que “[...] o professor é visto, na leitura dos artigos da revista educacional Nova Escola, como o cientista, detentor do saber, e a professora como a carinhosa, dedicada aos seus alunos e às atividades escolares.”

5.2 O professor e o atual modelo de educação escolar

Segundo Werneck (1997), “[...] toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte.”

Prieto (2002) considera que um dos principais desafios do processo educativo regular atualmente é priorizar a qualidade do ensino voltado para a educação inclusiva e este, segundo o autor “[...] é um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social.”

Com relação à postura do professor nesse processo, relatos de docentes que constam de relatórios de pesquisas consultadas sobre o tema⁷ mostram que muitos desses profissionais que atuam em escolas regulares afirmam não estarem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, enquanto outros mencionam que não estão abertos a essa preparação e nem querem ser preparados e entendem que a competência para atender as

⁷ Relatório Final da pesquisa Atenção à PCD no município de Betim realizada pela Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte (2005).

necessidades dos estudantes com deficiência é exclusiva dos professores que atendem à educação especial.

Vitaliano (2007) ressalta o despreparo da maioria de docentes, de diversos níveis de ensino, para atendimento de alunos com deficiência.

Michels (2006) evidencia que a falta de preparo dos professores brasileiros é uma das causas que contribuem para o insucesso escolar dos alunos.

Conforme Mendes (2006) os alunos não estão recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou recursos, o que contradiz a proposta de inclusão escolar.

Embora esta tarefa não seja impossível de ser realizada, a situação atual das escolas e os modelos tradicionais de ensino não tem permitido as mudanças necessárias, mesmo que exista legislação pertinente que viabilize a educação inclusiva. Prieto (2002) diz que “na maioria dos casos, as escolas estão longe de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente”.

Aranha (2001) explica que o que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais e/ou os serviços de itinerância).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados que nas classes de escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação, novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

Destacam-se alguns questionamentos levantados por Prieto (2002) muda então a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para deficientes? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar?

Aranha (2001) menciona que uma das principais tarefas das unidades escolares é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional.

[...] O princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos. (PRIETO, 2002, p. 12)

Segundo Sasaki (2002), os educadores devem ter a consciência de que o objetivo do processo de escolarização inclusiva é o de capacitar os alunos a participarem como verdadeiros cidadãos na comunidade, ultrapassando as inúmeras 'barreiras' das diferenças (estilos de interação social, estilos de aprendizagens, ritmos de aprendizagem e outros). Além disso, os educadores devem encarar os alunos não como um problema, mas como desafios de sua habilidade. No entanto, para alcançar o ensino de qualidade - que é primordial - os professores devem ser capazes de projetar, avaliar, refletir, definir e desenvolver diferentes estratégias, lembrando que é o aluno que produz a aprendizagem sendo que os professores são, portanto, parte de uma equipe de facilitadores dispostos a concretizar os objetivos da escola.

5.3 A Formação de docentes para ‘a gerência’ de uma sala de aula inclusiva

A formação dos professores para Glat e Nogueira (2003) pautou, por muito tempo, por uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem e em uma única forma de ‘inteligência’, o que levou conseqüentemente à separação indiscutível do processo de aprendizagem em “normal”, que ficaria sob a responsabilidade das Escolas Regulares, e “patológico”, que caberia às escolas de Educação Especial. (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Esse modelo de educação de segregação (aluno ‘regular/normal’ separado de aluno ‘especial/deficiente’) permaneceu por muito tempo e muitos professores se formaram com essa concepção, o que tem sido um dificultador na implementação da escola inclusiva. Isso porque o modelo educacional pautado pela separação entre o ensino normal e o ensino especial fez com que os professores da rede regular se considerassem despreparados para o atendimento aos alunos com deficiência, privando os alunos considerados ‘especiais’ da possibilidade de inclusão nas classes comuns. Esse despreparo do professor tem sido frequentemente relatado na literatura (GLAT, 2003; MANTOAN, 2003; NOGUEIRA, 2003; BRASIL, 2005;).

A discussão sobre o atendimento especializado a alunos com deficiência é proposta por Mantoan (2004) quando afirma que alguns sistemas organizacionais de ensino em todo o mundo têm se utilizado da presença de professores especialmente destacados para o acompanhamento do aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, porém na concepção da autora, todo atendimento segregado ao estudante com deficiência, seja provisório ou permanente está baseado no paradigma da Educação Especial, ou seja, em um paradigma de exclusão, em que o aluno com deficiência recebe um atendimento individualizado dentro da classe, fato esse que não contribui com a proposta de uma Educação Inclusiva.

Constata-se que existe diferentes definições de ‘professor capacitado’ para a inclusão e ‘professor especializado’. Essa diferenciação está contemplada no art. 18 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolvam competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001).

Sendo assim, é fundamental que na prática, essa diferença entre os dois tipos de professor seja reforçada e que as escolas inclusivas possam contar, cada vez mais, com os professores especializados em suas classes para o sucesso do processo de ensino.

Poucos são os cursos de formação de professores e de pedagogia com ênfase em educação especial e inclusiva que promovem de fato, disciplinas ou conteúdos voltados para o processo educativo de pessoas com deficiência, conforme afirmam Glat e Nogueira (2003). No entanto, para que a educação inclusiva realmente aconteça, não basta apenas que as unidades escolares disponibilizem disciplinas e conteúdos voltados ao modelo inclusivo de ensino. Sobre essa questão, para Mantoan (2003) afirma que há uma fragmentação e um excesso de instrução nessa formação, que acaba por criar uma distância entre o que os professores aprendem e o que põem em prática nas salas de aula.

Uma formação de professores conforme Mantoan (2003) que favoreça a inclusão é aquela em que os professores são levados a uma reflexão sobre como se dá a inclusão e qual o melhor método para que a mesma ocorra, por meio da troca de conhecimentos e experiências articulados às necessidades vigentes, dando assim um novo significado ao papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas até então utilizadas e essencialmente excludentes.

Sob essa perspectiva, verifica-se a necessidade da formação permanente do professor, assim como do trabalho em equipe nas escolas onde os professores possam juntos, desenvolver recursos compartilhados que implicarão na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com Mantoan (2003), para se ter uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos com qualidade, o professor deve estar habilitado para trabalhar e entender as especificidades de cada aluno, pois só assim poderão atuar de forma competente, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa. Pensar em uma prática pedagógica inclusiva, dentro da escola regular implica em ensinar crianças com deficiência juntamente com as demais crianças das classes comuns. Esse é um dos grandes desafios da inclusão: o tratamento igualitário de direitos à educação, valorizando a diversidade e incentivando a participação de cada indivíduo de acordo com suas especificidades.

Assim a preparação do professor para atuar em uma escola inclusiva não se resume apenas em participar de cursos de capacitação que oferecem conteúdos e disciplinas específicos e a 'receita' pronta de como dar aulas e gerir uma classe nesse contexto; o que é importante no processo, é que o professor seja sensível à questão, se preocupe em conhecer as características das deficiências e do ambiente de origem dos alunos, busque interação com a família e com a supervisão pedagógica da escola, saiba desenvolver procedimentos pedagógicos mais flexíveis e capazes de atrair a atenção de todos os estudantes, criando assim, uma atmosfera propícia à aprendizagem, tanto dos alunos com deficiência quanto dos sem deficiência. Atuar levando-se em conta a classe como um todo, propondo que as mesmas atividades sejam desempenhadas por todos os alunos, respeitando-se, no entanto, as especificidades de cada um, é uma forma favorável à inclusão escolar. Não evidenciar as suas desvantagens, mas ao contrário, estimular as suas habilidades e suas aptidões são outra

maneira de lidar satisfatoriamente com o aluno deficiente em uma classe inclusiva, situação que certamente produziria resultados positivos para toda turma, pois, antes de tudo, auxiliaria na quebra do paradigma histórico de que o aluno com deficiência, especialmente o deficiente intelectual, “não tem competência, não consegue fazer nada e não tem a capacidade para aprender” (MANTOAN, 2003). Deixar que os participantes de uma sala de aula percebam que os colegas têm habilidades e também dificuldades distintas, sejam deficientes ou não, é outro fator que promoveria a inclusão escolar de maneira mais completa.

Uma educação inclusiva implica mais do que gerir a diversidade na sala de aula: demanda mudança de conceitos, de paradigmas e de posições, que fogem às regras tradicionais da educação. A adequação dos espaços escolares às Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9 394/96) do governo federal faz com que escolas, públicas e particulares, busquem ampliar suas áreas, permitindo que as diversidades ali alocadas apareçam naturalmente. Ao se entender e aceitar tais diferenças vê-se a necessidade da reformulação do currículo, que, por natureza já deve ser flexível e, frente à diversidade alcançará o atendimento a estas necessidades.

Porém, não basta repensar apenas o currículo. A atitude dos professores face aos alunos com deficiência e à existência das diferenças na sala de aula é vista como primordial para a construção das práticas inclusivas. Quando os professores não aceitam a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, ocorre uma segregação dentro da escola, com a criação das classes especiais, acarretando a exclusão explícita no espaço escolar. Para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas se faz necessário refletir de forma sistêmica sobre as necessidades educacionais de cada aluno e a partir dessa reflexão, tendo como foco o aluno e suas especificidades, trabalhar sobre o que e como ensinar, levando em consideração as diversidades existentes em sala de aula, contando para isso com o auxílio de métodos, materiais adequados e adaptados, competências e tempo para adquirir conhecimentos através da formação contínua e da própria experiência.

No processo inclusivo faz-se extremamente necessário também, entender e reconhecer a identidade cultural do aluno e permitir-se trocar experiências com o educando, uma vez que ensinar não se restringe à transferência do conteúdo. Para Sasaki (2002), a situação ideal de escola inclusiva seria aquela em que as unidades escolares pudessem contar

com pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assistentes sociais e a parceria constante com os pais, já que estes alunos necessitam de uma atenção específica em um contexto regular de ensino para que possam avançar no processo de aprendizagem.

Esta seção apresenta a condição ideal para que o professor atue adequadamente no ensino inclusivo e dos principais procedimentos pedagógicos de apoio ao processo de aprendizagem do aluno deficiente em uma classe regular de ensino. A seção **6**, apresentará a metodologia e técnicas utilizadas na pesquisa de campo e documental de sustentação desta pesquisa.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar os critérios adotados para a realização desta pesquisa, os métodos e as técnicas selecionados.

Registra-se o tempo reduzido, 45 dias para a elaboração desse estudo.

Para tanto foi realizada uma pesquisa, cuja metodologia utilizada e a análise dos dados coletados serão apresentadas nessa seção.

6.1 Metodologia

Elaborou-se como hipótese básica orientadora do estudo: a falta de capacitação em educação inclusiva dos professores regentes compromete a inclusão escolar dos alunos deficientes nas séries iniciais do Ensino Fundamental do CTPM/Argentino Madeira. Tendo em vista os objetivos propostos nessa monografia, realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória, essa é de avaliação de uma situação concreta e desconhecida.

A pesquisa foi realizada com ênfase na pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários com questões abertas. Utilizou-se a pesquisa documental, fontes primárias e a pesquisa bibliográfica, fontes secundárias como técnicas de documentação indireta.

A pesquisa realizada para dar sustentação ao desenvolvimento do tema proposto investigado constou-se de uma pesquisa documental por meio de consulta ao arcabouço legal vigente no país sobre educação inclusiva e por meio de consulta a documentos e registros da DEEAS e do CTPM/Argentino Madeira. A pesquisa bibliográfica foi baseada em obras de autores que se dedicam ao estudo do sistema educacional brasileiro, dos diversos aspectos que permeiam a oferta do ensino inclusivo nas escolas regulares, dos direitos da pessoa com deficiência (PCD), da inclusão social e escolar da PCD, dos diversos tipos de deficiência existentes e considerados pela Organização Mundial da Saúde e também aos procedimentos e

práticas necessárias para que os professores atuem de maneira satisfatória em ambientes escolares inclusivos.

A documentação direta foi realizada pela aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas. Com questões abertas pela autora desse estudo.

Foram realizadas ainda, observações *in loco* feitas pela pesquisadora. Tratou-se de uma pesquisa censitária, isto é, abrangeu a totalidade da população.

O universo delimitado foi o dos professores das classes das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) – os professores regentes, gestores e professores de apoio pedagógico PAP/PNE e gestores da unidade. A escolha desses professores se deu pelo fato de serem os que lidam com os alunos na fase inicial de todo processo de escolarização, ou seja, com a transmissão das noções básicas para a alfabetização, para a descoberta e evolução do conhecimento. Desta maneira, a esses professores cabe a tarefa de introduzir os fundamentos da relação “ensino-aprendizagem”, de despertar a criança para a descoberta de suas habilidades e aptidões, de fazer com que o potencial de cada aluno seja aproveitado nesse processo. Essa é a fase de acolhimento do aluno principalmente pela escola e é o momento em que se espera que o professor esteja suficientemente preparado para atendimento adequado ao corpo discente, especialmente considerando-se um ambiente escolar de ensino inclusivo.

A participação dos gestores da direção da unidade foi importante, uma vez que é responsabilidade da gestão da unidade escolar definir o planejamento pedagógico e os procedimentos e práticas educacionais a serem adotadas pela escola, o que quer dizer que a decisão pelo atendimento educacional inclusivo necessariamente deverá ter o aval desses gestores e da comunidade escolar.

São 38 professores regentes do CTPM Argentino Madeira, todos convidados para participarem da pesquisa. Desse total, apenas 4 docentes do turno da manhã não retornaram com as respostas e assim, a pesquisa se constitui de 34 professores, que responderam os questionários, o que representa 93% do universo pesquisado. Além dos professores, participaram da pesquisa, por meio de realização de entrevistas (APÊNDICE), 1 diretora pedagógica do Ensino Fundamental que atende aos turnos da manhã e da tarde, 2 vice-diretores (um do turno da manhã e outro do turno da tarde); 2 professores PAP/PNE

(professor de apoio pedagógico para portadores de necessidades especiais⁸ sendo 1 do turno da manhã e 1 do turno da tarde.

Utilizou-se um tratamento quantitativo com traços de método comparativo. As respostas abertas do questionário foram tabuladas.

Os questionários foram aplicados diretamente pela pesquisadora em novembro e dezembro de 2012, uma vez que, a partir de 2013 os novos professores concursados atuariam em substituição aos professores contratados. As entrevistas, observações, análise documental e aplicação dos questionários foram realizadas no CTPM/Argentino Madeira, em Belo Horizonte. A seção 7 trata vai analisar a opinião dos professores regentes das séries iniciais do ensino fundamental.

⁸ É possível verificar que essa função exercida pelo professor na unidade ainda traz no nome o termo “portador de necessidades especiais”, já em desuso desde o início dos anos 2000. Essa monografia pode ser uma oportunidade para que o Sistema dos CTPM reveja conceitos e adote postura verdadeiramente inclusiva.

7 OPINIÃO DOS PROFESSORES REGENTES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ADOÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVO NO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR / ARGENTINO MADEIRA

Esta seção apresenta os dados coletados por meio da pesquisa de campo realizada nos meses de novembro e dezembro de 2012, no CTPM Argentino Madeira, que tem como foco os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise desses dados que objetivam traçar um paralelo entre o que diz a literatura especializada, bem como a legislação vigente sobre a inclusão escolar e a postura e as opiniões desses professores sobre a sua atuação diante da possibilidade do CTPM/Argentino Madeira passar a adotar o modelo inclusivo de ensino.

Os relatos de profissionais integrantes da equipe da direção do colégio e de professores de apoio pedagógico obtido por meio de entrevistas realizadas, além de aspectos do ambiente escolar observado pela pesquisadora/autora durante a realização do trabalho de campo serão também trazidos para serem analisados à luz do referencial teórico abordado nas seções 3 e 5 desta monografia.

Todos os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental do CTPM/Argentino Madeira são do gênero feminino (TAB. 2).

TABELA 2

Gênero dos professores regente do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira, na unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Gênero	Quantidade	
	Abs.	%
Masculino	–	–
Feminino	38	100
Total	38	100

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: Sinal convencional utilizado: – dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Esse dado indica que ainda persiste a ‘feminização do magistério’, principalmente no atendimento às classes dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme mencionado na seção 5 deste trabalho, que mostra que essa é uma situação que historicamente se perpetua desde o final do século XIX, Demartini e Antunes (1993) e Martins (1996).

TABELA 3

Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar CTPM/Argentino Madeira, por faixa etária – Belo Horizonte – dez. 2012

Faixa etária (anos)	Quantidade	
	Abs.	%
Entre 20 a 30	7	20,5
Entre 31 a 40	18	53
Entre 41 a 50	7	20,5
Mais 51	2	6
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

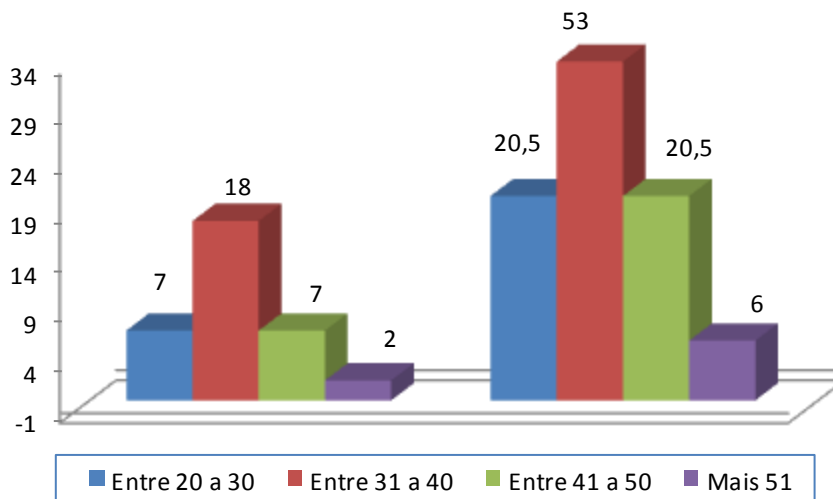


Gráfico 1 – Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar CTPM/Argentino Madeira, por faixa etária – Belo Horizonte – dez. 2012

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que mais da metade das professoras regentes (53%), ou seja, 18 docentes estão na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos. Verifica-se que a maioria dos professores, ou seja, 73,5% estão na faixa etária abaixo de 40 anos de idade, o que sugere que se graduaram a partir dos anos de 1990, quando a discussão sobre a escola inclusiva já constava da pauta das políticas educacionais no Brasil. Sendo assim, é provável que essas profissionais se mostrem mais sensíveis à questão e mais abertas e motivadas a atuarem nesse tipo de oferta de ensino.

De acordo com Leite (2001) a partir dos anos 90 do século passado, os países ocidentais passaram a garantir, com o respaldo da lei, a inserção e a inclusão de pessoa com deficiência nas classes comuns das escolas regulares de ensino, tanto público quanto particulares.

TABELA 4

Tempo de trabalho dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira, por tempo de trabalho na unidade Belo Horizonte – dez. 2012

Tempo de trabalho (anos)	Quantidade	
	Abs.	%
Até 5	19	56
Entre 6 e 10	7	20,5
Entre 11 e 15	7	20,5
Entre 16 e 20	0	0
Entre 21 e 30	1	3
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

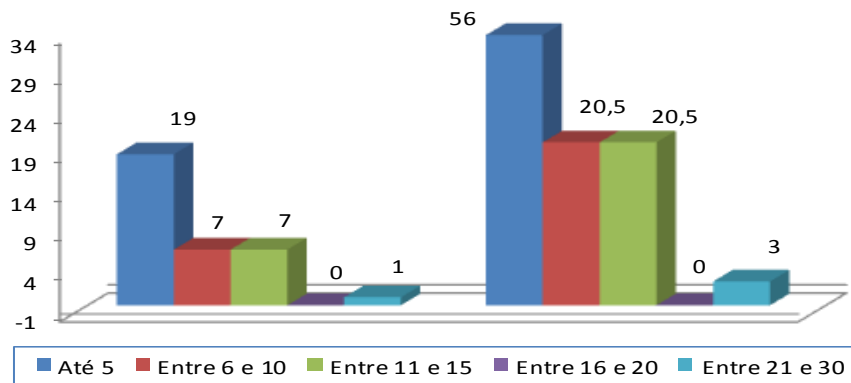


GRÁFICO 2 – Tempo de trabalho dos Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira, por tempo de trabalho na Unidade - Belo Horizonte, 2012

Fonte: Pesquisa de campo

Com relação ao tempo de trabalho na Unidade (TAB. 5 e GRÁF. 2) observa-se que 19 professoras (56%), trabalham no CTPM Argentino Madeira há menos de 5 anos; 7 professoras (20,5%) entre 6 e 10 anos e 7 professoras (20,5%) estão no colégio entre 11 e 15 anos; apenas 1 professora tem mais de 21 anos ‘de casa’. Chama a atenção o fato das professoras com menor tempo de atuação na unidade corresponder a mais da metade da amostra pesquisada.

TABELA 5

Situação funcional de professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira Belo Horizonte – dez. 2012

Situação funcional	Quantidade	
	Abs.	%
Efetivo	–	–
Efetivado	14	41
Contratado / designado	20	59
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: Sinal convencional utilizado: – dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Percebe-se, por meio dos dados que 20 professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental são contratadas, o que corresponde a 59% da amostra (TAB. 5). Ao se estabelecer uma relação entre os dados das TABELAS 4 e 5 observa-se que 56% das professoras têm menos de 5 anos de trabalho na Unidade e que 59% delas são contratadas, o que significa que mais da metade da amostra não tem vínculo efetivo com o CTPM Argentino Madeira e atua na Unidade há menos de 5 anos. Percebe-se preocupante quando se pretende uma maior identificação de todos os docentes com as instruções, normas, práticas e procedimentos próprios da rotina do colégio e da instituição militar e considerando-se que a gestão da Unidade se decida por adotar o modelo inclusivo de ensino, provavelmente seria mais difícil poder contar com o nível de envolvimento e de dedicação necessários para o atendimento adequado aos alunos, por parte dessas professoras. Isto porque, sendo a maioria da amostra formada por professoras chegadas mais recentemente e contratadas por período determinado, sem a garantia da sua continuidade como professora na Unidade, está configurada uma situação que sinaliza para uma maior rotatividade dos docentes, situação que tende a dificultar o compromisso dessas profissionais com a sua preparação para atuar de acordo com as novas propostas pedagógicas adotadas, no caso do colégio optar por se tornar uma escola inclusiva.

TABELA 6

Nível de formação acadêmica dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira – Belo Horizonte – dez. 2012

Formação Acadêmica	Quantidade	
	Números absolutos	%
Pedagogia	25	73,5
Normal superior	4	12
Não informado	5	14,5
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

A TABELA 6 mostra que 29 professoras possuem formação em nível superior o que corresponde a 85,5% do total pesquisado e que 5 professores (14%) não informaram a respeito. Das professoras graduadas em curso superior, 25 (73,5%) são formados em Pedagogia e 4 professoras (12%) têm formação em Normal Superior. Esta é uma situação

favorável ao atendimento inclusivo, uma vez que são profissionais formadas em cursos diretamente relacionados à área da educação e voltados especialmente para as práticas escolares das séries iniciais.

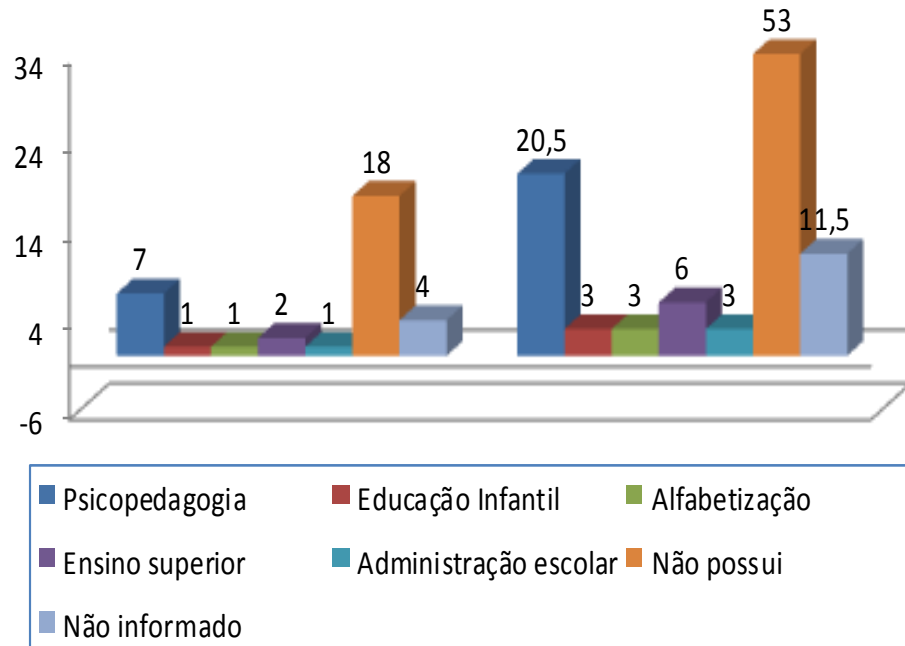


GRÁFICO 3 – Nível de formação acadêmica dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira – Belo Horizonte – dez. 2012

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que a maioria da amostra pesquisada (64,5%) não é especialista em nenhuma área da Educação, atuando apenas com o conhecimento advindo de curso de graduação, o que pode significar uma situação pouco favorável, quando se pretende atuar no ensino inclusivo, considerando-se o que aponta a literatura na seção 5 dessa monografia, que trata do perfil ideal do professor para esse contexto. Por outro lado, o fato de haver 7 professoras pós graduadas em Psicopedagogia é uma indicação de que o colégio conta com docentes especializadas em uma área fundamental ao atendimento inclusivo.

TABELA 7

Professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira com experiência, capacitação ou especialização para atuar com alunos com deficiências na unidade Belo Horizonte – dez. 2012

Formação/ Atividade	Número de professoras
Experiência	20
Capacitação	9
Especialização	7
Outras atividades	5
Não	9

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: 1 de 1 alternativa

Por meio da análise das informações dadas pelas professoras com relação à sua atuação visando ao atendimento aos alunos com deficiência matriculados no colégio, levando-se em conta os quesitos ‘experiência’, ‘capacitação’ e ‘especialização’ (QUADRO 1), verifica-se que algumas citaram mais de uma alternativa: 20 responderam que possuem experiência, o que corresponde a 40% do total; 9 (18%) possuem capacitação; 7 professoras (14%) têm pós graduação; 5 professoras (18%) citaram ‘outras atividades’⁹⁹. Já 9 professoras não possuem experiência, capacitação ou especialização para atuarem com alunos com deficiência, o que corresponde a 18% da amostra pesquisada. Vale observar que o item mais citado foi a ‘experiência’, mencionado por 20 professoras (40% das respostas citadas). Nesse contexto, preocupa o fato de 9 professoras (18%) terem marcado a alternativa ‘não’, o que indica não terem experiência, capacitação e nem especialização para o atendimento adequado aos alunos deficientes que já fazem parte do corpo discente da Unidade e que estão presentes nas classes das quais são regentes. Configura-se assim uma situação desfavorável ao processo do ensino inclusivo.

Werneck (1999) diz que as precisam da escola para aprender e não para marca passo ou ser segregada. Segundo Aranha (2001) as escolas que não estão atendendo alunos

⁹⁹ No item ‘outras atividades’ foram citados a Psicologia, a Educação Inclusiva e os transtornos como disciplinas do curso de Pedagogia referentes à atuação com PCD. (1 de 1 alternativa)

com deficiência em suas turmas regulares se justificam pelo despreparo dos professores para essa finalidade.

Diante desse contexto, Michels (2006) destaca que a partir da reforma educacional brasileira, a partir dos anos 1990, os professores são considerados como gestores da educação recebendo a tarefa de incluir os alunos que historicamente foram excluídos da escola. A partir de então tornou-se evidente a preparação e formação desse profissional para atender a nova realidade educacional.

Ainda de acordo com Michels (2006) a importância do papel do professor diante das novas demandas da educação é evidenciada em diversos documentos internacionais.

Percebe-se que o professor possui um papel fundamental no ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que, suas atitudes determinam a qualidade do ensino inclusivo.

Segundo Mantoan (2003) para uma verdadeira inclusão o professor deve estar habilitado para trabalhar e atender as especificidades de cada aluno. Mantoan (2003) ressalta que é importante que o professor seja sensível à questão e se preocupar em conhecer as características das deficiências e do ambiente de origem dos alunos.

TABELA 8

Contribuição da experiência, capacitação ou especialização do professor regente para o atendimento adequado aos alunos com deficiências no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Contribuição	Quantidade	
	Abs.	%
Entendimento, Conhecimento, Informação	11	32
Maior sensibilidade	5	14,5
Perder o medo, maior segurança	3	9
Formação e capacidade	2	6
Perceber o outro de forma diferente	1	3
Maior paciência	1	3
Não ter pena (tratar como normais)	1	3
Visão crítica	1	3
Não respondeu	9	26,5
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

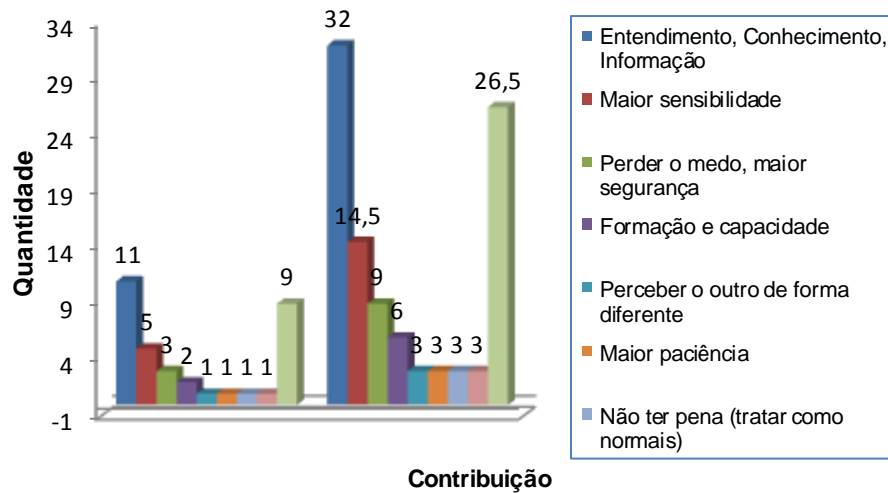


GRÁFICO 4 – Contribuição da experiência, capacitação ou especialização do professor regente para o atendimento adequado aos alunos com deficiências no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Fonte: Pesquisa de campo

A TABELA 8 se refere à opinião das professoras sobre a contribuição da sua experiência, capacitação ou especialização para o atendimento adequado aos alunos deficientes no CTPM/Argentino Madeira. Ressalta-se que 11 professoras responderam que terem experiência, capacitação ou especialização contribuiu para a sua melhor atuação com alunos PCD, o que corresponde a 32% do total da amostra. Observa-se que 5 professoras (14%) responderam que ficaram mais sensibilizadas com a questão; 3 (9%) disseram “que perderam o medo e ganharam maior segurança” para lidar com os alunos deficientes; 2 professoras (6%) citaram que a formação e a capacitação foram fatores importantes; 1 professora citou que passou a ver a questão de forma diferente; 1 (3%) professora citou que passou a ter maior paciência; 1 (3%) professora mencionou que contribuiu para não ter pena e perceber que são alunos ‘normais’, capazes; 1 (3%) professora passou a ter uma visão mais crítica. Os dados mostram ainda que 9 professoras (26,5%) não responderam a esta pergunta. Essas são informações importantes para o processo de implantação de um modelo inclusivo de educação em uma escola tradicionalmente de ensino regular, pois fornecem os subsídios necessários para que a direção da escola conheça como se posicionam as suas professoras das séries iniciais com relação ao esse processo.

Percebe-se, através dos dados da TABELA 9, que a experiência, capacitação ou especialização contribuem para o conhecimento e entendimento dos professores para o

atendimento adequado alunos deficientes, na percepção da diversidade de seus alunos; maior sensibilidade; visão crítica; perder o medo e ganhar segurança. Nesse sentido, Vitaliano (2007) destaca que, para alcançar o êxito na educação inclusiva. Observa-se que para a educação inclusiva aconteça é fundamental que a formação do professor seja capaz de torná-lo apto a conhecer o aluno deficiente, considerando-se o tipo da sua deficiência e o seu contexto familiar, para que possa auxiliá-lo de maneira adequada no seu entrosamento na sala regular de ensino e no desenvolvimento da sua aprendizagem.

TABELA 9

Preparação do professor regente sobre sua preparação para lidar com alunos com deficiência no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da Unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Preparação para lidar com alunos com deficiência	Quantidade	
	Abs.	%
Não	21	62
Sim	9	26
Parcialmente	4	12
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

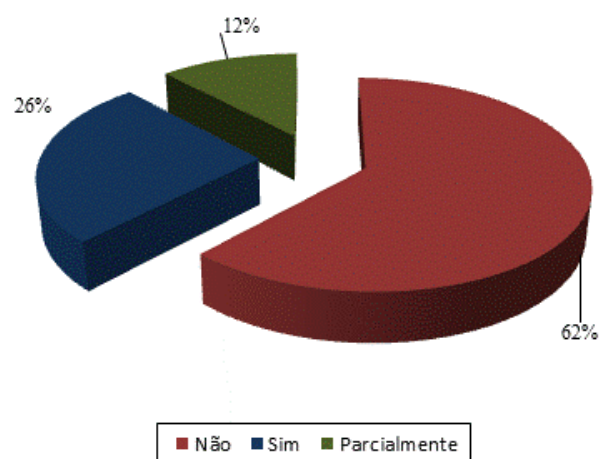


GRÁFICO 5 – Preparação do professor regente sobre sua preparação para lidar com alunos com deficiência no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) / Argentino Madeira – Belo Horizonte - 2012

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados da TABELA 9 evidenciam que mais da metade das professoras regentes das séries iniciais da Unidade se consideram despreparadas para atuarem com os alunos deficientes: 21 (62%) afirmam que não estão preparadas, sendo que uma delas ressaltou ter falta de formação, capacitação, prática, conhecimento das deficiências e de segurança para lidar com PCD. Os dados indicam ainda que 4 professoras se sentem ‘parcialmente preparadas’, o que equivale a 12% do total. Apenas 9 das 34 participantes da pesquisa (26% da amostra) se consideram preparadas para atuarem com alunos deficientes na classes regulares de ensino e 1 professora (3%) afirmou “que não tem dom para lidar com deficientes”.

A análise dos dados (TAB. 9) aponta para uma situação que preocupa, ao se considerar que já existiam 24 alunos deficientes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental do colégio em 2012 e, no entanto, 74% das professoras que atendem a esse nível de ensino não se sentem plenamente preparadas para lidar com a inclusão de alunos deficientes em suas salas de aula. Mesmo havendo informação de que algumas professoras passaram a ver a situação dos alunos deficientes na escola regular com outro olhar (mais favorável e menos complexo) apenas 9 delas, em um total de 34 pesquisadas, se declararam realmente preparadas para atuar no atendimento aos alunos com deficiência e, por consequência, no ensino inclusivo.

Percebe-se que o despreparo dos docentes é um fator preocupante, como afirmam autores consultados e apresentados na seção 5 desta monografia. Nesse sentido, Vitalino (2007) afirma que essa é uma situação que ocorre não apenas com relação às séries iniciais do ensino fundamental, mas com a maioria dos docentes de diversos níveis de ensino. Já Michels (2006) evidencia que a falta de preparo dos professores brasileiros é uma das causas que contribuem para o insucesso escolar dos alunos.

Mendes (2006) complementa que os alunos deficientes não estão recebendo uma educação apropriada, seja pela falta de profissionais qualificados ou de recursos, o que contradiz a proposta de inclusão. Ainda conforme Mendes (2006), estudos indicam que faltam ações concretas do setor educacional para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos matriculados nas classes comuns.

TABELA 10

Conhecimento das instruções do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira sobre inclusão escolar da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Conhece instruções	Quantidade	
	Abs.	%
Não	25	74
Sim	9	26
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

Ao se analisar as informações da TABELA 9, verifica-se que 25 professoras (74%) não conhecem as Instruções do CTPM Argentino Madeira sobre a inclusão escolar enquanto 9 professoras (26%) afirmam conhecer. Por meio das respostas obtidas pelos questionários foi também possível saber que as professoras que têm informações sobre essas instruções, as obtiveram por meio do professor de apoio pedagógico para aos alunos deficientes e que não conhecem formalmente qualquer Instrução do colégio nesse sentido. Percebe-se assim, que há falta de comunicação/informações entre o CTPM e os professores sobre a legislação e diretrizes do colégio em relação à inclusão escolar.

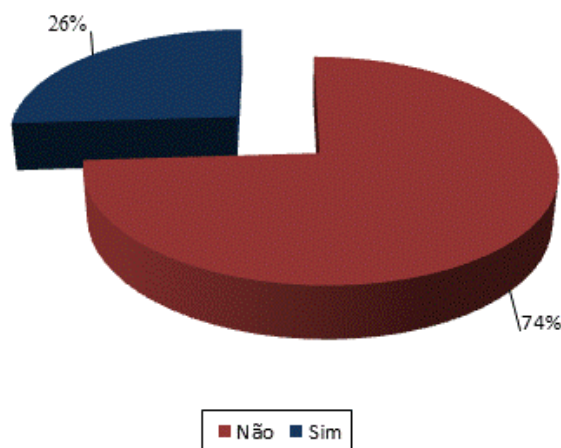


GRÁFICO 6 – Conhecimento das instruções do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira sobre inclusão escolar – Belo Horizonte - 2012

Fonte: Pesquisa de campo

TABELA 10

Conhecimento sobre inclusão escolar dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na unidade da Belo Horizonte – dez. 2012

Conhece instruções	Quantidade	
	Abs.	%
Não	30	88
Sim	4	12
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

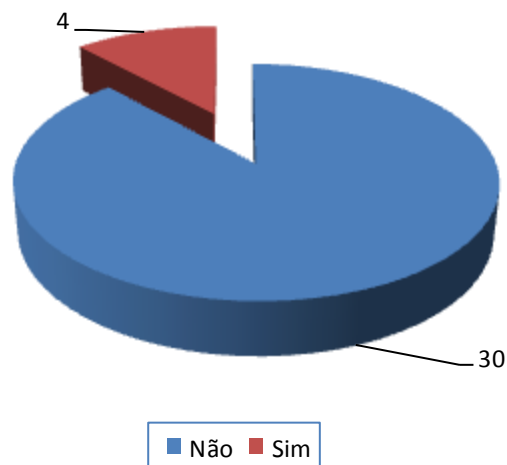


GRÁFICO 7 – Conhecimento sobre inclusão escolar dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na unidade da Belo Horizonte – dez. 2012

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados da TABELA 10 indicam que 30 professoras (88%) têm conhecimento sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, o que representa a quase totalidade da amostra, enquanto 4 professoras (12%) não têm esse conhecimento. No entanto, ‘ter conhecimento’ sobre o conceito de inclusão escolar não quer significa que essas docentes estejam preparadas para atuarem como professoras de ensino inclusivo de maneira plena. Esta situação pode ser exemplificada pelas respostas obtidas: dos 30 professores que responderam que conhecem sobre a inclusão escolar dos deficientes, 10 afirmam que se trata de incluir os deficientes na escola; 4 professores citaram que trata-se de aspectos legais e direitos dos cidadãos; 1 professor respondeu que trata-se de socialização dos deficientes. Ou seja, todas

essas respostas anteriores mostram que o conhecimento dessas professoras é superficial, porque não contemplam todos os aspectos necessários para a verdadeira inclusão escolar.

TABELA 11

Conhecimento dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar – Belo Horizonte - 2012

Conhece instruções	Quantidade	
	Abs.	%
Sim	15	44
Não	10	30
Pouco	9	26
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

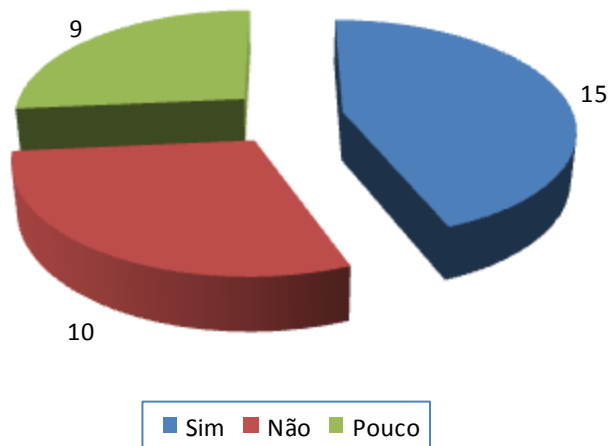


GRÁFICO 9 – Conhecimento dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Fonte: Pesquisa de campo

Sobre a porcentagem de professoras regentes do CTPM Argentino Madeira que conhece a legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar (TAB. 11) tem-se que 15 delas (44%) afirmam ter conhecimento; 9 professores (29%) disseram que conhecem parcialmente e 10 professores (26,5%) não conhecem a legislação. O fato de praticamente

56% das professoras desconhecem ou conhecerem apenas parcialmente a legislação pertinente indica que, desatualizadas e sem o conhecimento mínimo necessário, provavelmente terão dificuldades para atuar em uma sala inclusiva da qual participam alunos com deficiências diversas.

TABELA 12

Percepção dos professores regentes do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) Argentino Madeira que conhecimento das finalidades da legislação brasileira relativa às políticas de inclusão escolar da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Conhecimento das finalidade das políticas inclusivas	Quantidade	
	Abs.	%
Socialização	11	32,4
Direito à inserção na escola comum	5	15
Aceitação das diferenças	3	8,6
Educação igualitária para todos	1	2,9
Diminuir custo do governo	1	2,9
Só para que temos educação inclusiva	1	2,9
Para que a inclusão aconteça efetivamente	1	2,9
Não sabe/não respondeu	11	32,4
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

Para saber sobre o nível de entendimento das professoras pesquisadas sobre a finalidade da legislação relativa às políticas de inclusão escolar das PCD, os dados da TABELA 12 mostram que 11 professoras (32,4%) citaram que a finalidade das políticas inclusivas para as PCD é apenas a socialização do deficiente, 5 professoras (15%) mencionaram ser o direito à inserção nas escolas comuns; 3 (8,6%) professores citaram que é a aceitação das diferenças/diversidade como finalidade das políticas inclusivas; 1 professor citou a educação igualitária para todos, 1 professor citou a diminuição do custo pelo governo; 1 professor citou que é só para falarmos que temos educação inclusiva no Brasil; 1 professor citou que a finalidade é para que a inclusão acontece efetivamente, o que corresponde a 2,9% do total dos professores cada. Percebe-se que há falta de conhecimento das professoras, do

que seja exatamente a finalidade das políticas sociais inclusivas, o que se caracteriza como um fator dificultador no processo de adaptação ao novo paradigma educacional.

TABELA 13

Conhecimento das professoras sobre alunos com deficiências no corpo discente do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira Belo Horizonte – dez. 2012

Conhecimento de alunos com deficiência	Quantidade	
	Abs.	%
Não	24	71
Sim	9	26
Não sabe se tem	1	3
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo.

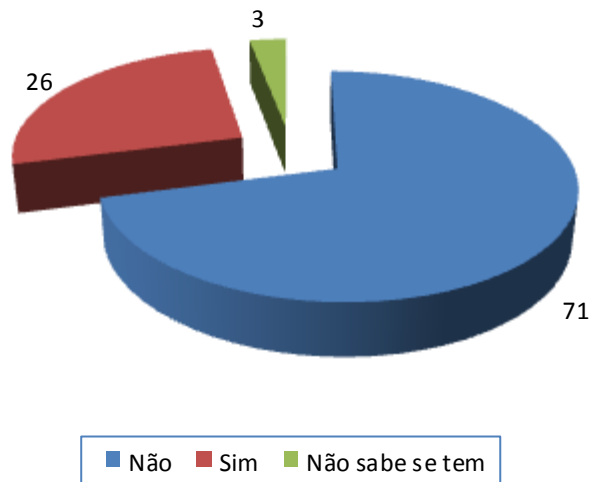


GRÁFICO 10 – Conhecimento das professoras sobre alunos com deficiências no corpo discente do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira– Belo Horizonte - 2012

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com as respostas dos questionários respondidos, 24 professoras (71%) entendem que não contam com alunos deficientes em suas turmas; 9 professores (26%) afirmaram que têm alunos com deficiência em suas classes; 1(3%) professora respondeu que não sabe se existe algum aluno com deficiência em sua sala de aula.

No entanto, de acordo com os dados obtidos da Diretoria Pedagógica do colégio, existiam 24 alunos com deficiência matriculados e frequentes nos anos iniciais do ensino fundamental do CTPM/Argentino Madeira em 2012, o que sugere que algumas dessas professoras têm em seu quadro de alunos PCD, já que são apenas 38 salas das séries iniciais em toda a Unidade, apenas 9 professoras afirmam ter alunos com deficiência e sob o aspecto didático – pedagógico, não é adequado ter um número elevado de alunos PCD em salas de aula regulares. No entanto, ressalta-se que não é tarefa fácil identificar alguns tipos de deficiência, o que pode indicar que a professora nem sempre consegue detectar se algum aluno é deficiente. Também foi possível perceber, por meio da entrevista com a direção pedagógica, que existem alunos com problemas de saúde diversos sem laudo médico. Mas o esperado é que ao ser indicada para ser regente de uma sala de aula, a professora deva ser informada pelos responsáveis pela área pedagógica da Unidade sobre o perfil dos alunos que compõem a sua turma. Destaca-se que 1 professora relatou não saber sobre a existência de algum aluno deficiente em sua sala de aula.

Sobre essa questão, os dados coletados por meio das entrevistas com um dos profissionais da equipe da Direção Pedagógica e com um dos Professores de Apoio Pedagógico (PAP) permitiram saber que existem alunos que foram encaminhados para as PAP/PEEN, que são as professoras especializadas e de apoio aos alunos deficientes, que detectaram a necessidade de encaminharem esses alunos para o Serviço Psicológico do CTPM/Argentino Madeira. O Serviço Psicológico solicitou marcação de consulta com outros profissionais (saúde, reabilitação) com a finalidade de se obter um diagnóstico mais preciso.

A TABELA 14 apresenta os tipos de deficiência dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, conforme o entendimento das professoras pesquisadas sobre os alunos atendidos nas salas de aula das quais são regentes. Verifica-se que 24 delas (71%) responderam que não lidam com alunos deficientes em suas salas. Verifica-se também que 1 professora (3%) menciona que não sabe se tem aluno com deficiência na sala da qual é regente. Ao serem comparados os dados da TABELA 14 com os dados da tabela 16 observa-se que há uma coerência entre as respostas dadas: o mesmo percentual de professoras que afirma não ter alunos deficientes em suas salas – 71% (dado da TAB. 15) é o mesmo das professoras que não apontam quais são as deficiências dos seus alunos (dado da TAB. 16) o que sinaliza que por não identificarem alunos deficientes em suas turmas, naturalmente tais professoras não poderiam informar sobre quais as deficiências apresentadas por esses alunos.

O mesmo acontece com relação ao fato de 1 professora afirmar que não sabe se existe aluno deficiente na sala da qual é regente (TAB. 14 e 15). Por outro lado, 9 professoras afirmam ter alunos deficientes em suas turmas (TAB. 14), o que coincide com o número de professoras que mencionam os tipos de deficiência dos seus alunos (TAB. 15).

TABELA 14

Tipos de deficiências dos alunos das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, segundo as professoras do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira – Belo Horizonte – dez. 2012

Tipos de deficiência	Quantidade	
	Abs.	%
Física	2	6
Microcefalia	1	3
Deficiente mental moderada	1	3
Distúrbio do processo auditivo	1	3
Autista	1	3
Distúrbio neurológico	1	3
Síndrome Irlen (1)	1	3
Não sabe se tem aluno com deficiência	1	3
Não tem aluno com deficiência	24	73
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: (1) alteração visuoperceptual

A análise dos dados apresentados pelas TABELAS 14 e 15 mostra um quadro desfavorável às práticas educacionais inclusivas, o que pode incidir negativamente na qualidade do atendimento que está sendo prestado por essas professoras aos seus alunos. O simples fato da maioria das professoras da amostra afirmar que não há deficientes entre seus alunos, quando na realidade pode haver, de acordo com os dados obtidos pelas entrevistas e pela observação *in loco* da pesquisadora à época do trabalho de campo realizado na Unidade, e de se verificar que existe professora que não sabe se lida com PCD em sua sala, mostra a pouca identificação dessas docentes com a inclusão escolar.

TABELA 15

Percepção das professoras sobre a possibilidade do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira adotar o ensino inclusivo na unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Percepção	Número de professoras
Concorda desde que os professores sejam preparados e capacitados	10
Concorda dependendo do tipo da deficiência	8
Concorda desde que tenha um acompanhante especializado	7
Concorda desde que todos os profissionais sejam preparados para receber as pessoas com deficiência	7
Discorda, a escola tem que ter infraestrutura	1
Concorda desde que o deficiente necessite de atendimento individualizado	1
Concordo desde que o número de alunos por turma seja reduzido	1
Discordo, existe apenas socialização, não tem inclusão de fato	1
Concorda plenamente, não deve ter diferenças em aprender, o deficiente tem a mesma capacidade ou mais	1
Discorda, pois os alunos ficam prejudicados e são discriminados	1

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: mais de uma alternativa

O dados do QUADRO 2 mostram que algumas professoras citaram mais de uma resposta (são 38 aspectos indicados por 34 professoras). Percebe-se que a maioria das respostas demonstra que o professor disse concordar com a inclusão escolar, entretanto incluindo algumas ressalvas, apenas um respondeu concordar plenamente com a inclusão em escolas regulares, 3 professores discordam, respondendo que os alunos ficam discriminados, que a escola não tem infraestrutura e que existe apenas socialização. Percebe-se que o item ‘concorda desde os professores sejam preparados e capacitados’ foi o aspecto apontado pelo maior número de professoras (10), sendo que o segundo aspecto considerado importante, foi ‘concordo dependendo do tipo da deficiência’(8), seguido pela necessidade de ‘concorda desde que tenha um acompanhante especializado’ e pela alternativa ‘desde que todos os profissionais sejam preparados para receber PCD’ apontados por 7 professores.

Esse levantamento das opiniões das professoras pesquisadas sobre os aspectos identificados por elas como sendo imprescindíveis para o atendimento escolar inclusivo adequado, por ordem de relevância (TAB. 15), mostra que essas professoras não se sentem preparadas para receber alunos deficientes em suas salas de aula e fazer com que esses alunos tenham rendimento escolar satisfatório, sem o apoio constante de professores especializados, ou sem serem preparadas para receber PCD. Outro aspecto que reforça o despreparo e a pouca identificação das docentes com o ensino inclusivo é a concordância de oito delas em trabalhar nesse contexto, mas dependendo do tipo da deficiência.

Sobre esse aspecto, vale à pena lembrar que existem diferentes tipos de deficiência, com comprometimentos diversos da capacidade das pessoas. Na verdade, algumas deficiências não interferem na área cognitiva do aluno, que conserva preservada a sua inteligência e os movimentos dos braços como acontece na maioria dos casos de deficiência física, como com os ‘cadeirantes’. Essa seria uma situação mais fácil para se lidar em sala de aula, já que o aluno pode aprender a ler, interpretar a leitura, escrever, falar e se expressar normalmente e assim participar, sem nenhum tipo de cuidado especial, do processo de ensino e aprendizagem próprio dessa etapa da escolarização, que são os anos iniciais do ensino fundamental e as séries atendidas pelas professoras da amostra. As PCD surdas também podem não significar maiores problemas com relação à sua inclusão nas classes regulares, na visão das docentes, embora o ideal para o atendimento a esses alunos seria o domínio da LIBRAS¹⁰ pela professora.

Já os alunos com deficiência visual e intelectual provavelmente se constituem em um problema a ser enfrentado pelas professoras não especializadas em educação inclusiva, como é o caso das pesquisadas. São tipos de deficiências que comprometem os sentidos considerados fundamentais para que uma pessoa integre uma turma escolar regida por professora que não tenha capacitação em áreas específicas da educação e que não sejam professoras especializadas em Educação Inclusiva, como também é o caso das docentes que compõem a amostra pesquisada.

¹⁰ Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – própria para a leitura e a comunicação dos surdos entre si e dos surdos com as pessoas que ‘falam a Língua’. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (MINAS GERAIS, 2002).

Outros aspectos também mencionados na TABELA 15, embora por menor número de professoras, chamam a atenção porque indicam que essas profissionais entendem que as escolas e o CTPM/Argentino Madeira não oferecem algumas das condições básicas necessárias ao modelo inclusivo de ensino: não tem infraestrutura adequada; não existe o propósito da inclusão de fato sendo que os alunos deficientes são aceitos apenas visando à socialização e como consequência, os alunos com deficiência ficam prejudicados e são discriminados.

O que se percebe após a análise da TABELA 15 é que, na percepção das professoras pesquisadas, adotar a educação inclusiva na Unidade demanda disposição e interesse dos professores de uma maneira geral (não apenas das séries iniciais), adequações e adaptações significativas tanto na estrutura física quanto no planejamento pedagógico, nas práticas e procedimentos de atenção escolar, na mudança de mentalidade do corpo docente, na preparação dos profissionais da educação e na estrutura dos recursos humanos disponível no colégio. A impressão que fica, após conhecer a opinião das professoras, é que não há muita disposição, por parte delas, em promover ações que possam acelerar a introdução do modelo inclusivo no colégio.

TABELA 16

Tipos de apoio necessários aos alunos com deficiências na escola regular segundo a percepção das professoras Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira na unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Tipo de apoio necessário	Quantidade	
	Abs.	%
Atendimento individualizado, atenção e paciência	5	15
Acompanhamento em tempo integral	5	15
Atividades diferenciadas	1	3
Necessidades pedagógicas, psicopedagógicas, neurológicas e psicológicas	1	3
Necessidade de laudos médicos	1	3
Maior estímulo e apoio do DEEAS	1	3
Necessidade de conceitos matemáticos	1	3
Depende de cada deficiência	1	3
Não respondeu	18	52
Total	34	100

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: DEEAS –Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social

TABELA 17

Importância do professor apoio pedagógico para os Alunos Deficientes (PAP/PNE) segundo percepção das professoras CTPM Argentino Madeira unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Importância do professor	Número de professoras
Diferencial do CTPM em relação a outras escolas	6
Suporte/assistência ao professor	4
Suporte/assistência ao aluno	3
Auxilia professor para que perceba os alunos de inclusão e as deficiências	8
Orienta e realiza atividades diferenciadas para o aluno	2
Valorização e atenção aos deficientes	1
Acompanha o desenvolvimento do aluno	2
Analisa os laudos médicos	1
É o “único” apoio que o professor tem	1
Faz com que o aluno seja incluído	1
Orienta os pais que não aceitam a deficiência	1
Possui olhar diferenciado	1
Instiga a deficiência e solicita laudos	1
Entendimento das dificuldades	1
Ferramenta fundamental de apoio	1

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: CTPM – Colégio Tiradentes da Polícia Militar

A TABELA 17 apresenta os aspectos listados pelas professoras pesquisadas e que, de acordo com o entendimento dessas docentes, são próprios da atuação do Professor de Apoio para os alunos deficientes. Verifica-se que são muitas as atribuições que esperam desse profissional, o que pode demonstrar que não se sentem preparadas para lidar, sem essa ajuda, com as classes inclusivas. Isso mostra a importância do professor buscar se qualificar para esse atendimento, uma vez que algumas dessas funções podem e devem ser desempenhadas pela própria professora regente, embora não se descarte a presença dos professores de apoio nas escolas inclusivas.

TABELA 18

Formas de contribuição do Professor capacitação em educação inclusiva para o atendimento à Pessoa com Deficiência (PCD) nas escolas regulares Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM)/Argentino Madeira da unidade de Belo Horizonte – dez. 2012

Formas de contribuição	Número de professoras
É sensível, possui um olhar diferenciado, entendimento	10
Possui maior conhecimento, preparo e capacidade pedagógica	7
Sabe lidar e identificar deficiências	5
Trabalha em cima da necessidade do aluno	2
Atende com qualidade e dignidade	2
Conhece as dificuldades e habilidades do aluno	2
Entende o que o aluno sente	1
Auxilia outros professores	1
Adquire segurança e perde o medo	1
É mais consciente	1
Tem condições de ajudar e cobrar da direção condições melhores para os alunos	1
Não aprende “errando”	1

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: mais de 1 alternativa

As informações da TABELA 18 mostram que sugere que a capacitação é um fator importante que contribui para a efetivação da inclusão escolar.

Os dados demonstram as contribuições do professor capacitado, em educação inclusiva, para a efetivação da inclusão.

Dos 34 professores, 10 citaram que através da capacitação o docente se torna mais sensível e adquire um novo olhar, e sobre as questões relativas a contato com os alunos deficientes; 7 professores pesquisados disseram que o professor capacitado possui maior

conhecimento, preparo e capacidade pedagógica; 5 professores disseram que através da capacitação, os docentes aprendem a lidar e identificar as deficiências; 2 professores relataram que com a capacitação os docentes trabalham com necessidades do aluno; outros 2 disseram que o professor atende com qualidade e dignidade; 2 professores citaram que capacitação facilita o conhecimento das dificuldades e habilidades do aluno; dos 6 professores restantes, cada um citou uma das seguintes respostas em relação a capacitação: professor entende o que o aluno sente; auxilia os outros professores; adquire segurança e perde o medo; é mais consciente; que o professor não aprende errando; e que o professor capacitado tem condições de ajudar e cobrar da direção condições melhores para o aluno.

Dessa forma ressalta-se que para ter uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda as necessidades de todos os alunos com qualidade, o professor deve estar habilitado para trabalhar e entender as especificidades de cada aluno.

Voltando ao referencial teórico de sustentação dessa pesquisa (seção 5) tem-se que “para o sucesso da educação inclusiva, as instituições devem centralizar esforços na educação e treinamento dos professores, no desenvolvimento de materiais didáticos específicos e nas avaliações contínuas de docentes e alunos com deficiência” (VITALINO, 2007). Neste sentido Zuliam e Freitas (2007) afirmam que a inclusão implica na formação de professores e nas propostas de ensino, excluindo o preconceito e promovendo a interação de todos e Michels (2006) destaca que a formação do professor é fundamental para a mudança na escola. Para Mantoan (2003), “não basta que o professor seja apenas capacitado, ele deve ser sensível à questão e saber identificar as características do deficiente”.

A análise dos dados aqui apresentada teve como base as informações dadas pelos questionários respondidos pelas professoras que constituíram a amostra e pelas entrevistas realizadas com membros da equipe pedagógica do CTP Argentino Madeira, bem como as observações e impressões coletadas pela pesquisadora/autora quando da realização do trabalho de campo. Os modelos do questionário e da entrevista utilizados estão na seção Apêndice desta monografia, assim como as respostas das entrevistas realizadas, por profissional entrevistado.

A seção **8**, traz as Considerações Finais com as principais conclusões a que se chegou, após a realização dessa pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é garantida pela Constituição Federal de 1988.

A inserção dos alunos deficientes nas escolas regulares é uma realidade atual, que aflora necessidade emergente de uma nova organização escolar e de um novo perfil de professores exigindo rompimento com velhos paradigmas de uma educação padronizada com turmas homogêneas.

Diante desse cenário, percebeu-se a necessidade de conhecer a escola inclusiva na percepção dos professores das séries iniciais do ensino fundamental do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM), Unidade Argentino Madeira.

Para a compreensão deste objeto de estudo, buscou-se, inicialmente, rever o conceito de deficiência e do atendimento escolar às pessoas com deficiência e da escola inclusiva.

Destaca-se que as análises de Leite (2001), Mantoan (2003) e Satainback e Satainback (1999) aplicam-se as situações observadas no quadro desta pesquisa em que a educação inclusiva refere-se a uma realidade assegurada por lei, porém, demanda dos professores que atuam nas classes regulares maiores conhecimento sobre a questão.

Quanto aos determinantes teóricos do embasamento teórico selecionado para a pesquisa, em Mantoan (2003), Vitaliano (2007), Michels (2006) e Mendes (2007) assinala-se que o entendimento destes autores explica o despreparo dos professores para atuarem com alunos deficientes.

No entanto, os autores Vitaliano (2007), Michels (2006) também selecionados para a sustentação teórica desta pesquisa, que oferecem uma visão recente da escola inclusiva que evidencia a necessidade de formação dos professores.

A contribuição dos autores foi pertinente no sentido de percepção de que o olhar sobre a educação inclusiva requer em primeiro lugar a reestruturação da

organização escolar; em segundo lugar formação e capacitação dos professores para atuarem na escola inclusiva.

A seção **2** mostra os termos que definem as diversas maneiras de acesso e parte do PCD nos ambientes sociais.

A seção **3** mostra as características essenciais para o atendimento escolar inclusivo satisfatório.

A seção **4** aborda o sistema de educação da PMMG uma vez que o objetivo é o de mostrar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do CTPM/Argentino Madeira sobre a adoção do modelo de educação inclusiva.

A seção **5** mostra como se dá a oferta da educação escolar pela PMMG e o sistema do CTPM, com foco na unidade Argentino Madeira.

A seção **6** trata da condição ideal para que o professor atue adequadamente no ensino inclusivo e dos principais procedimentos pedagógicos de apoio ao processo de aprendizagem do aluno deficiente em uma classe regular de ensino.

Assim, a seção **7** analisa e interpreta os dados da pesquisa, mostra a percepção dos professores sobre a educação inclusiva: assinala-se que os professores encontram-se despreparados, e que não existe uma educação inclusiva plena. Nesta mesma seção, a tabela 15 oferece dados que comprovam a hipótese orientadora deste estudo, que é a de pesquisar as séries iniciais do ensino fundamental do CTPM/Argentino Madeira e de verificar se a capacitação dos docentes contribui para adoção do modelo inclusivo de educação. Destaca-se que 21% dos professores não são preparados para atuarem com os alunos deficientes e que 34% dos professores afirmam que a preparação e capacitação são fundamentais para o ensino inclusivo, que contempla a participação do aluno deficiente nas classes regulares de ensino.

Dessa forma os autores Vitaliano (2007), Michels (2006) ressaltam aspectos que permitem afirmar que os professores encontram-se despreparados e é fundamental para uma educação inclusiva plena.

A maioria das professoras regentes das séries iniciais do ensino fundamental do CTPM/Argentino Madeira encontra-se despreparadas para lidarem com os alunos deficientes em sala de aula (GRÁF. 6). Apesar de alguns possuírem capacitação e experiência.

A necessidade de preparo e capacitação dos professores foi evidenciada como um fator fundamental para efetivação da educação inclusiva (GRÁF. 6, 10 e15).

Ressalta-se que o conhecimento é importante para que o professor perca o medo e tenha mais segurança.

Os professores regentes percebem que o professor capacitado adquire maior entendimento e maior sensibilidade e olhar diferenciado em relação ao aluno deficiente, reconhece e sabe lidar com os deficientes, são preparados e capacitados pedagogicamente.

Os professores reconhecem como ponto positivo, que diferencia o CTPM das demais escolas o fato de ter um professor de apoio pedagógico para permanente assistência aos alunos, família e professores, principalmente no auxílio ao professor para detectarem os alunos de inclusão e com dificuldades, sendo difícil para os professores regentes perceberem as deficiências, o que faz com que o professor não entenda o comportamento dos alunos, fazendo com que o professor tire conclusões erradas, referindo a esses como “preguiçosos e indisciplinados”; “não quer nada”, conforme relato do professor PAP/PNEE.

Conclui-se que os professores regentes não entendem corretamente as finalidades da educação inclusiva.

Os professores concordam com a escola inclusiva é benéfica aos alunos deficientes, porém colocam algumas ressalvas que dificultam a inclusão plena da inclusão escolar dos deficientes em escolas regulares.

Os professores não são preparados nem capacitados pela

A falta de informação e orientação da direção escolar em relação inclusão escolar de alunos com deficiências, o que permite disser que o professor não tem um “norte” para trabalhar e atua com a educação inclusiva.

A falta de laudos médicos também é um fator importante citado pelos professores.

Que os alunos evoluem significativamente dentro do ritmo de cada um conforme sua capacidade (professor PAP), apesar de professores não perceberem tal evolução.

Alguns professores com boa vontade disseram que a falta de conhecimento e entendimento das deficiências gera angústia, impotência e frustração, observadas por esta pesquisadora dos professores regentes.

Percebe-se que os professores capacitados e especializados possuem um olhar diferenciado e sensível a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Euzinéia R. A. **A educação inclusiva no Colégio Tiradentes – unidade Santa Tereza: análise e perspectivas.** 2009. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Decreto n 3 298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7 853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Decreto n. 5 296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10 048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10 098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 20 jan. 2013.

Brasil. Decreto n. 7 611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Portaria n. 2 344 de 03 de novembro de 2010. Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005. Disponível em: <www.planato.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 4 024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

BRASIL. Lei n. 5 692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

BRASIL. Lei n. 7 853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9 394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9 394/96, Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Básica. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001a.

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

BRASIL. Lei n 10 436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

BRASIL. Portaria n. 2 344 de 03 de novembro de 2010. Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005. Disponível em: <www.planato.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Portaria n. 3 284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2013.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago., 1993.

ESTATUTO da pessoa com deficiência: a natureza respeita as diferenças acessibilidade universal é direito de todos. 6. ed. Brasília, DF: Senado, 2006. Disponível em: <www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Portar. In: _____. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Pesquisa atenção à pessoa com deficiência no município de Betim – MG**: relatório final. Belo Horizonte, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p.22-27, 2003.

LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira. **A interação entre a instituição pública de ensino fundamental e a diversidade socioeconômica e cultural das crianças**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: como é? Porque? E como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre a educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial**: políticas públicas e concepções sobre a deficiência. Londrina: EDUEL, 2003. p. 25-41.

MENDES, E. G. Problemas e perspectivas da educação inclusiva no Brasil. In: ROIO, M. D. A. **Universidade entre o conhecimento e o trabalho**: o dilema das ciências. Marília: Unesp, 2005b. p. 247-278.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v.11, n.33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: _____. **Integração**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set./dez. 2006.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2013. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso 10 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Decreto n. 480, de 10 de novembro de 1949. Cria o Ginásio Tiradentes. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2013.

MINAS GERAIS. Decreto n. 18 446 de 15 de abril de 1977. Regimento interno do Colégio Tiradentes. Belo Horizonte, 1977. Disponível em: <http://ctpm.com.br/ctpm/?page_id=93>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Lei n. 4 941, de 12 de setembro de 1968. Fixa normas para designação de estabelecimentos de ensino médio, mantidos pelo Estado. Belo Horizonte, 1968. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1968-09-12;4941>>. Acesso em 10 dez. 2012.

MINAS GERAIS. Lei n. 6 260, de 13 dezembro de 1973. Cria o Sistema de Ensino da Polícia Militar. Belo Horizonte, 1973. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br>>. Acesso em 20 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Resolução n 24, de 10 de fevereiro de 1999: Estabelece normas para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, mediante cooperação mútua entra a Secretaria de Estado da Educação e as Instituições Especializadas sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Resolução n. 151, de 18 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Resolução Conjunta, n. 9, de 31 de julho de 1999. Estabelece normas para a realização do Cadastro Escolar para o Ensino Fundamental e efetivação de matrícula nos diferentes níveis de ensino, na Rede Pública de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Orientação SD n. 1 – orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte, 2005.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, s. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004b. p. 1-9.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Secretariado Nacional de Reabilitação. **Classificação internacional das deficiências e desvantagens**: um manual de classificação das consequências da doença (CIDID). Lisboa: OMS, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha 1994. Disponível em: <www.cedipod.org.br/salamanc.htm>. Acesso em 5 jan. 2013.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista Cláudio Roberto; Victor, Sônia Lopes. (Org.). **Pesquisa e educação especial [recurso eletrônico]**: mapeando produções. Vitória / ES: EDUFES, 2012. v. 1, p. 39-59.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, Glicélio Ramos. **Inclusão da pessoa com deficiência visual nas instituições de educação superior na cidade de Belo Horizonte**. 2005. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 2005

SOUZA, Sandra F. **Políticas para a educação inclusiva: formação de professores**. Belo Horizonte, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha/CORDE. **Declaração de Salamanca Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

VIEIRA, Nilma Froes. **Gestão da educação escolar em unidades de ensino básico de polícias militares no Brasil: uma análise comparativa**. 2010. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 123, p. 8-17, 1999.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Centro de Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/r5.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário**

a) Diretores, supervisores e professores

Função:

Sexo:

Feminino

Masculino

Escolaridade:

Área de atuação/nome da disciplina:

Série

1ª série

2ª série

3ª série

4ª série

5ª série

Há quanto tempo trabalha no colégio:

até 5 anos

6 a 10anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 30 anos

Idade:

de 20 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

mais de 51 anos

QUESTÃO 01- Você possui experiência, curso de capacitação ou especialização para atuar com alunos deficientes em sua atividade/sala de aula?

- Não
- Possui experiência. Qual? _____
- Possui capacitação. Qual? _____
- Possui especialização. Qual? _____
- Outros: Explique: _____

QUESTÃO 02- (em caso afirmativo na questão 01) Em que a experiência, a capacitação ou a especialização contribuiu para atuar com os alunos deficientes?

QUESTÃO 03- O que você conhece sobre a inclusão escolar dos deficientes?

- sim não
- Conhece. Relate: _____
- _____
- _____

QUESTÃO 04- Qual a finalidade das políticas inclusivas sobre a Inclusão escolar dos deficientes em escolas regulares?

QUESTÃO 05- Você lida com algum aluno deficiente em sua atividade/sala de aula?

- Não
- Sim.
- Quantos? _____ Qual a deficiência? _____
- Outros, explique: _____

QUESTÃO 06 – Qual a sua opinião/percepção sobre a inclusão escolar do deficiente em escolas regulares? E, de forma geral, qual sua percepção do aluno deficiente em sua atividade/sala de aula?

QUESTÃO 07 – De modo geral, quais as necessidades que possuem os alunos deficientes em sua atividade/sala de aula?

QUESTÃO 08 – De modo geral, quais as dificuldades encontradas em suas atividades/sala de aula em relação aos alunos deficientes?

QUESTÃO 09- Na sua opinião, quais as dificuldades pedagógicas, físicas ou administrativas do CTPM/Argentino Madeira em relação aos alunos deficientes?

QUESTÃO 10 – Na sua opinião, o que considera necessário para uma maior inclusão escolar dos alunos deficientes? E em relação ao CTPM/Argentino Madeira?

ANEXO B – Resposta – questionário para diretores, supervisores e professores

(Continua)

Questão	Pergunta	Resposta
1	<ul style="list-style-type: none"> • Possui experiência. Qual? • Possui capacitação. Qual? • Possui especialização. Qual? • Em caso afirmativo na questão 1, em que a experiência, a capacitação ou a especialização contribuiu para atuar com os alunos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com este projeto há 4 anos. • Cursos específicos para PNEE. • Psicopedagogia • Reconhecer as síndromes, bem como criar um projeto específico para cada aluno.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Você esta preparado para lidar com os deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim
3	<ul style="list-style-type: none"> • Você conhece sobre inclusão escolar dos deficientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, a inclusão social consiste no preparo para o aluno conviver em sociedade de forma que não haja preconceito.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Você conhece a legislação sobre as políticas inclusivas? • Qual a finalidade das políticas inclusivas sobre a inclusão escolar sobre dos deficientes em escolas regulares? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Além da socialização, contribuir para a inserção do indivíduo na sociedade.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Você lida com algum aluno deficiente em sua atividade/sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Não atuo em sala específica.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião/percepção sobre a inclusão escolar do deficiente em escolas regulares? E, de forma geral, qual sua percepção do aluno deficiente em sua atividade/sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda há um longo caminho a se percorrer. A inclusão deve acontecer também dentro da sociedade, pois o preconceito ainda é muito forte.

(Continua)

Questão	Pergunta	Resposta
7	<ul style="list-style-type: none"> De modo geral, quais as necessidades que possuem os alunos deficientes em sua atividade/sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> Não respondeu
8	<ul style="list-style-type: none"> De modo geral, quais as dificuldades encontradas em suas atividades/sala de aula em relação aos alunos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> A falta de documentos comprobatórios. A família não os entrega ou demora muito para trazer o diagnóstico.
9	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, quais as dificuldades pedagógicas, físicas ou administrativas do CTPM/Argentino Madeira em relação aos alunos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> A escola está trazendo, com sucesso, pessoas ligadas à inclusão bem como adequando o espaço físico às necessidades dos alunos.
10	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, o que considera necessário para uma maior inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> A escola está capacitando seus profissionais para atender a este público.
11	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, a inclusão escolar esta acontecendo no CTPM/Argentino Madeira? 	<ul style="list-style-type: none"> Sim, a escola recebe esses alunos e fornece à família e ao aluno subsídios para atendê-los.
12	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, a inclusão escolar é benéfica aos alunos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> Sim, porque propicia a socialização e quebra preconceitos.
13	<ul style="list-style-type: none"> Conhece o PAP/PNE. Considera importante? 	<ul style="list-style-type: none"> Faço esse trabalho. Acho superimportante.
14	<ul style="list-style-type: none"> Quais os desafios da inclusão escolar dos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> A escola seguir um currículo escolar para todos.
15	<ul style="list-style-type: none"> Você considera que o professor capacitado contribui para a inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> Sim, adéqua os conteúdos para cada aluno, apresentando um projeto de estudo e orientação, tanto para professores quanto para alunos.

Fonte: Própria autora

(Continuação)

Questão	Pergunta	Resposta
1	<ul style="list-style-type: none"> • Você possui experiência, curso de capacitação ou especialização para atuar com alunos deficientes em sua atividade/sala aula? • Possui experiência. Qual? • Possui capacitação. Qual? • Possui especialização. Qual? • Outro. Explique 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Possui experiência, psicopedagogia em outras escolas particulares (10 anos). • Capacitação PAP/PNEE. 3 dias DEEAS. • Psicopedagogia (Varginha/MG) e alfabetização (PUC). • Distúrbio de aprendizagem (curso à distância)
2	<ul style="list-style-type: none"> • Você esta preparado para lidar com deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar melhor (atualizar). Aprende coisas novas, ajuda nas estratégias, ter embasamento teórico (o que fazer/como).
3	<ul style="list-style-type: none"> • Teve/conhece instruções do CTPM? • Conhece. Relate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, curso de capacitação (3 dias). Orientações DEEAS, S.D01 e como escola proceder sobre deficientes. • Pesquisa sempre conhece leis para deficiências, incluir o aluno dentro das normas DEEAS e SEE (comprometimento cognitivo)
4	<ul style="list-style-type: none"> • Você conhece legislação sobre as políticas inclusivas? • Qual a finalidade das políticas inclusivas sobre a inclusão escolar dos deficientes em escolas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. • Fazer funcionar a inclusão, ter parceiros, adequar escola, incluir aluno, aceitar aluno com qualquer deficiência.

(Continuação)

Questão	Pergunta	Resposta
5	<ul style="list-style-type: none"> • Você lida com algum aluno deficiente em sua atividade/sala de aula? • Quantos • Qual a deficiência? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, • Mais ou menos 8 com relatórios conclusivos. • Intelectual, múltiplas, físicas.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião/percepção sobre a inclusão escolar do deficiente em escolas regulares? E, de forma geral, qual sua percepção do aluno deficiente em sua atividade/sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • As escolas não estão preparadas (falta adequação, adaptação); bom relacionamento com alunos e professores. Faz sensibilização com o professor sobre o aluno. Aluno tem dificuldade de aprender e difícil acompanhamento em sala de aula. Aprende sempre de acordo com seu ritmo. Eles são capazes dentro de cada ritmo, tem que ter um “olhar” do que ele é capaz.
7	<ul style="list-style-type: none"> • De modo geral, quais as necessidades que possuem os alunos deficientes em sua atividade/sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades diferenciadas; necessita que o professor respeite sua necessidade (buscar estratégias). • Falta apoio/compromisso da família em parceria com a escola; respeitar o ritmo dele; atividades diferenciadas; acompanhamento em separado (provas, suporte); acompanhamentos com os médicos (psicólogos e especialistas).

(Continuação)

Questão	Pergunta	Resposta
8	<ul style="list-style-type: none"> De modo geral, quais as dificuldades encontradas em suas atividades/sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> Não respondeu
9	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, quais as dificuldades pedagógicas, físicas ou administrativas do CTPM/Argentino Madeira em relação aos alunos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> Desinformação a respeito das deficiências e às vezes preconceito. Físicas: salas adequadas; Pedagógicas: conhecimento das leis, aplicação da inclusão na escola, a prática, a avaliação dos alunos com deficiências.
10	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, o que considera necessário para uma maior inclusão escolar dos alunos deficientes? E em relação ao CTPM/Argentino Madeira? 	<ul style="list-style-type: none"> Que a inclusão seja gradual (processo) e que o Colégio proporcione capacitação para os professores. PAP/PNE, espaços acessíveis aos alunos e, melhorias nos programas. Buscar recursos para a inclusão de alunos com deficiência; parcerias-NAE, CAS, Escolas especiais, SEE e outros (apoio e complementação curricular a alunos com deficiências e condutas típicas matriculados em escolas regulares).
11	<ul style="list-style-type: none"> Na opinião a inclusão escolar esta acontecendo no CTPM/Argentino Madeira? 	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão envolve um jeito de pensar diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Inclusão: mudança de ideia.

(Continuação)

Questão	Pergunta	Resposta
12	<ul style="list-style-type: none"> • Na opinião a inclusão escolar esta acontecendo no CTPM/Argentino Madeira? Quantos • Não. Porque? • Outros. Explique: 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, ainda não é totalmente a inclusão social, precisamos de estruturar e adaptar currículos, escola (espaço) e capacitações. <p>De fato inclusão os alunos têm um apoio, com estratégias diferenciadas.</p>
13	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, a inclusão escolar é benéfica aos alunos deficientes • Não. Porque? • Sim. Porque? • Outros. Descreva 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. A inclusão escolar é benéfica quando de fato há condições escolares especiais o que inclui currículos e ensinados adaptados, número menor e organização pedagógica do processo educacional. <p>No CTPM a inclusão caminha com alguns avanços. O desafio é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos não nega nenhuma dela (escola comum e especial).</p>
14	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o PAP/PNE. Considera importante? 	<ul style="list-style-type: none"> • É fundamental com a psicologia (parceria PAP e psicologia). O diferencial do CTPM das outras escolas é o trabalho da PAP/PNE.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os desafios da inclusão escolar dos deficientes? 	<ul style="list-style-type: none"> • A inclusão do aluno deficiente especiais na escola é um dos maiores desafios imposto à educação. Estamos caminhando em direção à inclusão. • Professores, pais, escola, sociedade devem estar comprometidos com esta nova empreitada.

(Conclusão)

Questão	Pergunta	Resposta
15	<ul style="list-style-type: none"> Você considera que o professor capacitado contribui para a inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> Sim, quanto mais informação, estudo, cursos, seminários e palestras.

- Considerações

Ao novo modelo escolar que é a inclusão de alunos:

Reflexão da escola (CTPM) sobre os princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência desses alunos num espaço comum, a reestruturação do trabalho pedagógico da escola como um todo e o investimento na infraestrutura necessária.

Serviço de psicologia/supervisores/professores – diferencial do CTPM; levanta, encaminha para psicólogos para exames. Manda a especialista mais ou menos 90 alunos com problemas diversos (família, emocional, aprendizagem, realizando exames)

Como percebe o professor regente: família resistente, não tem olhar, não entende comportamento que do aluno, preguiçoso, não quer nada, não da conta.

Professores mais orientados e capacitados para inclusão:

Resistente, não gosta de fazer prova diferenciada, alguns professores tem olhar mais diferenciado para os alunos. Sabe da dificuldade do aluno e faz experiência e demonstra boa vontade. Aluno que incomoda; que sai do padrão.

- PAP

Diagnostica, levanta o que é capaz, medicação/suporte para professor. Conversa com os professores (bom entrosamento), acompanha aluno, busca estratégias de como fazer para lidar com o aluno. Seleciona questões que o aluno dá conta (ideal o aluno fazer prova no nível dele, só faz o que dá conta).

Fonte: Própria autora

APÊNDICE C – Entrevista com a professora de apoio pedagógico

A professora entrevistada trabalha no CTPM há cerca de vinte anos, possui mais de 51 anos de idade, funcionária efetivada. Formada em pedagogia e pós-graduada em inclusão nas séries iniciais.

Exerce a função específica de alfabetização dos alunos deficientes e alunos que possuem dificuldades na aprendizagem.

A professora relatou que assiste cerca de 110 alunos com deficiência de aprendizagem, que são divididos em uma quantidade de no máximo 10 alunos por cada aula.

A entrevista relatou que se considera preparada para lidar com os deficientes em sala de aula. Acrescentou que a experiência, capacitação e especialização contribuíram para entender as dificuldades e defasagem em aprendizagem dos alunos com “TDAH”.

Em relação à percepção da professora a inclusão escolar dos deficientes nas escolas regulares, respondeu que se trata de um direito e igualdade e que o aluno pode ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar com estratégias diferenciadas.

A professora ressaltou que são muitas as dificuldades pedagógicas, físicas e administrativas, entretanto, o CTPM está caminhando para atender melhor o aluno deficiente. Em sua atividade as dificuldades não diferem entre um aluno “normal” e um aluno com deficiência.

Na opinião da entrevistada é necessário não existir forma de tratamento diferenciado entre alunos para obter-se uma maior inclusão escolar dos deficientes. Em relação ao CTPM considera que a instituição é muito grande e que possuem profissionais sem experiências atuando na escola.

Considera-se que a inclusão escolar é benéfica aos alunos deficientes, que são muitos os desafios, mas, que a inclusão é possível.

Ressaltou a importância da PAP/PNE, pois esta auxilia no encaminhamento para obtenção dos laudos médicos dos alunos e realiza contatos contínuos com a família do deficiente.

Ressaltou ainda, a importância da capacitação em educação inclusiva tanto para os professores como para toda a comunidade escolar.

APÊNDICE D – Entrevista com a diretora pedagógica das séries do ensino fundamental do
CTPM/Argentino Madeira

A diretora entrevistada trabalha há cerca de 20 anos e há 4 anos encontra-se na direção pedagógica do ensino fundamental I, é funcionária efetivada. Formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicologia.

Possui capacitação em cursos de inclusão, considera-se preparada para atuar com os deficientes. Relatou que a experiência e a capacitação contribuíram para atuar com crianças e com as famílias dos deficientes.

A entrevistada respondeu que conhece instituições do DEEAS sobre atendimento aos alunos deficientes. Informou que existem 24 alunos deficientes com laudos médicos conclusivos e que também existem cerca de 110 alunos das séries iniciais, que possuem dificuldades escolares.

A diretora considera que professores capacitados, acompanhante para cada aluno deficiente e uma matriz curricular específica como necessários para uma maior inclusão escolar no CTPM/Argentino Madeira, porém, os alunos tentam acompanhar os demais alunos. Disse ainda que a inclusão é benéfica aos deficientes, pois, o aluno se socializa e aprende mais rápido.

Em relação ao professor de apoio pedagógico existente no CTPM, destacou que esse é um diferencial da escola, que o PAP/PNEE foi um ganho para a escola na realização de atividades específicas para os alunos deficientes.

Considera que a capacitação é muito importante e que a professora de apoio pedagógico participou da capacitação realizada pelo DEEAS para os professores PAP/PNEE.

Relatou que a escola e as professoras são bastante receptivas em relação aos alunos deficientes, porém, ressaltou a dificuldade do professor regente para atuar sozinho na sala de aula que tem criança deficiente.

Que os professores não são dispensados para efetuarem capacitação dentro do turno de trabalho.

APÊNDICE E – Observações *in loco* realizadas pela autora

No período de duas semanas, 1^a quinzena do mês de dezembro de 2012, foram realizados acompanhamentos dos atendimentos de uma professora de apoio pedagógico de alfabetização das atividades realizadas pelo professor de apoio pedagógico para atendimento dos alunos com deficiência.

Observou-se o grau de profissionalismo, dedicação e esforço das profissionais para que o aluno avance no processo de aprendizagem. Foi unificado que o aluno consegue desenvolvimento conforme as práticas utilizadas pelos professores diferenciados.

As professoras possuem grande sintonia e atuam de forma efetiva conforme os pressupostos legais da educação inclusiva.

Ficou evidente o grau de entrosamento e compromisso dos professores do turno da tarde, 1^a a 3^a série em relação ao turno da manhã no que se refere a uma atenção e dedicação com as causas inclusivas.

Durante a aplicação dos questionários observou-se boa vontade de alguns professores para ensinarem os alunos deficientes, porém, ficou evidente que a falta de conhecimento e entendimento dos deficientes faz com que o professor sinta medo, incapacidade e impotência na atuação com os alunos em sala de aula.

Percebe-se que algumas professoras encontram-se descrentes em relação a forma de imposição da inclusão escolar devido a falta de apoio e estrutura das escolas de forma geral. Percebeu-se que pela declaração de uma professora, algumas professoras preferem não exigir da direção as estruturas físicas e humanas necessárias para não serem “chatas”, ressalta-se que esta professora regente informou que possui capacitação e especialização na área de educação inclusiva, porém não revela sua formação para não receber em sua turma alunos de inclusão, pois, conhece a finalidade da inclusão e teriam que cobrar da direção condições melhores para os alunos, relatou ainda que os profissionais que exigem essas condições são discriminados na escola.

Percebeu-se também que a presença na escola de um professor especializado exclusivamente para atendimento ao deficiente é o ponto positivo mais citado pelos professores, que consideram um diferencial entre as demais instituições escolares.

ANEXOS

ANEXO A

Lei Estadual 6 260 de 13 de dezembro de 1973

Institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais.

O povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em nome sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - A Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, tendo em vista o disposto no art. 68 da Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, manterá sistema próprio de ensino, com a finalidade de proporcionar ao respectivo pessoal a capacitação para o exercício dos cargos e funções previstos em sua organização, como proporcionar assistência educacional aos seus dependentes.

Art. 2º - O Sistema de Ensino da Polícia Militar terá a seu cargo o planejamento, a coordenação, o controle, a execução e a avaliação do Ensino Profissional e do Ensino de 1º e 2º Graus, na Corporação.

Art. 3º - O Ensino Profissional na Polícia Militar será ministrado pelo Departamento de Instrução, Batalhão-Escola, Centros de Aperfeiçoamento Profissional das Organizações Militares (OPM) e por outros órgãos de ensino da Corporação.

Art. 4º - O Ensino Profissional compreende três graus: o básico, o intermediário e o superior.

§ 1º - O Ensino Básico constitui-se dos Cursos de Formação de Cabos e Soldados e de Instrução de Tropa.

§ 2º O Ensino Intermediário constitui-se dos Cursos de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos e de Cursos de Especialização.

§ 3º O Ensino Superior com três ciclos, abrange:

I - O primeiro ciclo, os Cursos de Formação e Especialização, que capacitam ao exercício de cargos e funções privativas de oficial subalterno e intermediário;

II - O segundo ciclo, o Curso de Aperfeiçoamento de oficiais, que dá condições ao desempenho de cargos e funções próprias de Oficial-Superior;

III - O terceiro ciclo, o Curso Superior de Polícia, que prepara o oficial para o exercício de cargos e funções de Coronel da Polícia Militar.

§ 4º - Consideram-se também, como atividades do Sistema de Ensino da Polícia Militar, cursos, estágios e instruções de caráter profissional, ministrados em qualquer estabelecimento da Corporação.

Art. 5º - O Ensino de 1º e 2º grau, ministrados nos diversos Colégios Tiradentes da Polícia Militar, visa a assegurar assistência educacional permanente aos servidores da corporação, bem assim aos seus dependentes e aos dependentes dos civis, segundo o que estabelece os dispositivos regulamentares.

Parágrafo único - O ensino de que trata o artigo se rege pelas Leis Federais n.s 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e 5.692, de 11 de agosto de 1971, observadas, no que for aplicável, as normas de estrutura e funcionamento baixadas pelo Conselho Estadual de Educação para o Sistema de Ensino.

Art. 6º - Os professores, os especialistas em Educação e o pessoal administrativo e auxiliar serão regidos por legislação própria do pessoal da Polícia Militar e do respectivo Sistema de Ensino.

§ 1º - os professores das quatro primeiras séries do Ensino do 1º grau, necessários ao desempenho das atividades nos Colégios Tiradentes, pertencerão à Secretaria de Estado da Educação, colocados à disposição da Polícia Militar, mediante termo de convênio a ser assinado entre as partes.

§ 2º - aplica-se o Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus aos atuais professores civis da Polícia Militar, até que seja sancionado o seu Estatuto próprio.

Art. 7º - A supervisão, a orientação e a inspeção do ensino do sistema da Polícia Militar serão exercidas pela sua Diretoria de Ensino, cabendo a esta expedir normas, diretrizes e demais instruções para o cumprimento de legislação vigente, de modo a assegurar às unidades escolares a realização dos seus objetivos.

Art. 8º - Os Colégios Tiradentes da Polícia Militar, instituídos por ato do Comandante Geral e sediados nas cidades de Juiz de Fora, Diamantina, Uberaba, Governador Valadares, Bom Despacho, Lavras, Barbacena, Montes Claros, Manhuaçu e Passos, como unidades escolares dos Sistema da Polícia Militar e autônomos entre si, serão reconhecidos mediante Decreto atendidas as normas específicas para reconhecimento de estabelecimentos de ensino baixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - A implantação das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, nos estabelecimentos mencionados no artigo bem como no Colégio Tiradentes da Capital, atenderá às normas pertinentes do Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Os Colégios de que trata o artigo e que não tenham ainda o ensino de 2º grau, poderão instituí-lo, segundo as normas baixadas pelo Conselho Estadual de Educação obedecidos os estudos a que proceder a Diretoria de Ensino da Polícia Militar.

Art. 9º - Para fins estatísticos e para os de registro de certificados e diploma, os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus do Sistema de Ensino da Polícia Militar encaminharão relatórios anuais à Secretaria de Estado da Educação, por intermédio da Diretoria de Ensino da Corporação.

Art. 10 - Esta lei será regulamentada pelo Poder Executivo, no prazo de 120 dias, a contar de sua publicação.

Art. 11 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 - Revogam-se as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução desta lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém.

Dada no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 13 de dezembro de 1973.

RONDON PACHECO
Abílio Machado Filho
Agnelo Corrêa Vianna

ANEXO B
Orientação SD n. 01/2005