



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**Salas inclusivas: um estudo dos sentimentos**

**Das educadoras do Jardim de Infância 03 do Gama.**

Francisca Mendes de Carvalho Cardoso

ORIENTADORA: Raquel Gomes Pinto

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**Francisca Mendes de Carvalho Cardoso**

**Salas inclusivas: um estudo dos sentimentos das educadoras do Jardim de Infância 03 do Gama.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria-DF.  
Orientadora: Raquel Gomes Pinto

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Francisca Mendes de Carvalho Cardoso**

### **Salas inclusivas: um estudo dos sentimentos das educadoras do Jardim de Infância 03 do Gama.**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

NOME DO ORIENTADOR: Raquel Gomes Pinto

---

NOME DO EXAMINADOR: Viviane Fernandes F. Pinto

---

NOME DO ALUNO: Francisca Mendes de Carvalho Cardoso

---

BRASÍLIA/2011

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas filhas Sarah, Sofia e Júlia, que me motivam a superar todas as dificuldades.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que esteve presente em todos os momentos firmes e trêmulos e, passo a passo, pude sentir a sua mão na minha vida, transmitindo a segurança necessária para enfrentar o caminho longo de todo o curso.

À orientadora Raquel pelo carinho e incentivo constantes, que foram determinantes para a superação dos entraves que vivenciei ao longo desse processo e pela eficiente contribuição na concretização deste trabalho.

As minhas queridas filhas Sarah, Sofia e Júlia que abriram mão de momentos de convívio e sofreram a minha ausência quando o dever e o estudo me chamavam. A vocês não agradeço simplesmente, mas divido essa conquista.

Ao meu esposo Júnior pelo apoio nesta caminhada que favorece minha trajetória profissional.

A minha prima Edna companheira em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, por seu apoio e incentivo no decorrer de todo este trabalho e pelas palavras de otimismo na hora em que pensei fraquejar.

As minhas colegas de trabalho do Jardim de Infância 03 que possibilitaram a realização deste projeto.

A UAB-UNB pela oportunidade de realização de um sonho e pela imprescindível contribuição para minha formação continuada.

## RESUMO

O trabalho com alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares causa fortes impactos nos educadores uma vez que a implantação da escola inclusiva desestabiliza antigas certezas desses educadores e provoca questionamentos sobre suas práticas pedagógicas e concepções de aprendizagem arraigadas na cultura brasileira. A presente pesquisa teve como objetivo principal identificar esses sentimentos, indicar possíveis causas das angústias e medos dos educadores ao trabalhar com turmas inclusivas e propor soluções para a superação desses entraves que muitas vezes interferem no fazer pedagógico dos professores. O estudo foi realizado através de metodologia qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas a um grupo de professoras da Educação Infantil de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Os resultados apontaram para a necessidade da formação permanente dos docentes em âmbito local, a construção de um Projeto Político Pedagógico comprometido com a garantia da proposta nacional de inclusão e a necessidade de espaços técnicos onde os docentes se sintam acolhidos e reflitam sobre a sua dimensão afetivo-emocional.

Palavras chave: salas inclusivas, formação continuada, subjetividade, coordenação pedagógica, Projeto Político-Pedagógico e concepções de aprendizagem.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>5</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>10</b>
1 – Legislação e documentos norteadores para uma educação inclusiva .....	10
2 – Declaração de Salamanca .....	12
3 – Convenção de Guatemala .....	13
4 – O professor de Educação Inclusiva.....	15
5-Integração e inclusão.....	17
6- Educação Especial e Educação Inclusiva.....	19
7 – O professor da Escola Inclusiva .....	23
<b>II – OBJETIVO GERAL</b> .....	<b>28</b>
- OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	28
<b>III – METODOLOGIA</b> .....	<b>28</b>
1 – Contexto da Pesquisa .....	29
2 – Construção de Dados.....	30
3 – Sujeitos Participantes .....	31
4 – Coleta de Dados .....	31
5 – Instrumentos e Materiais .....	32
<b>IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>32</b>
1 – Características Pessoais dos professores entrevistados.....	34
2 – Características profissionais dos professores pesquisados .....	34
3 – Análise das questões subjetivas .....	36
<b>V – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>52</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>54</b>
<b>A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS</b> .....	<b>54</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>55</b>
<b>A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor</b> .....	<b>55</b>

## LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

<b>Tabela 1 – Características pessoais: sexo e idade.....</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 2 – Características profissionais: Tempo de magistério, experiências para lecionar para alunos inclusos, formação acadêmica .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 3 – Características profissionais: formação acadêmica área temática de pós-graduação</b>	<b>35</b>
<b>Quadro 1 – Sentimentos das educadoras ao trabalhar com turmas inclusivas .....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 2 – Postura quanto à escolha de turma inclusivas.....</b>	<b>48</b>



## APRESENTAÇÃO

O trabalho com alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares tem causado impacto nos educadores. Tal afirmação se justifica pelos conflitos vividos pela pesquisadora com turmas inclusivas na Escola Classe 03 do Gama, em 2002.

Essas primeiras experiências levaram a constatação de muitas dificuldades enfrentadas pelas educadoras ao trabalhar com turmas inclusivas, destacaram-se: a diversidade de problemas numa mesma turma, o número de alunos excessivo nas turmas, a presença de mais de um aluno com diferentes deficiências na mesma sala, as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos e, ainda, a indisciplina por parte de outros.

Observou-se que a falta de uma formação inicial capaz de preparar as educadoras para realizarem um trabalho pedagógico eficiente e capaz de dar as respostas necessárias a todas estas demandas levou os educadores a apresentar sentimentos de insegurança, desespero, rejeição por turmas inclusivas. As educadoras demonstravam em razão da falta de conhecimento teórico sobre as diferentes deficiências medo de não serem capazes de ajudar pedagogicamente esses alunos a avançarem cognitivamente, superando suas limitações.

No decorrer de oito anos constatou-se que os conflitos não mudaram. Ao participar do processo de escolha de turma no início do ano letivo de 2.010, no Jardim de Infância 03 do Gama foi possível presenciar a rejeição de algumas professoras por uma turma específica por se tratar de classe inclusiva.

Por tais razões, essa pesquisa foi realizada por se tratar de um importante tema para uma reflexão sobre as atitudes dos professores diante do processo de inclusão escolar. Tomando como referência a experiência como educadora em escolas de Ensino Fundamental (Escola Classe 03 do Gama e no Jardim de Infância 03 do Gama- neste último a pesquisadora trabalha há 05 anos como professora regente na Educação Infantil), atendendo alunos de 4 e 5 anos, fato que levou a referida pesquisadora a levantar algumas hipóteses em relação à resistência de algumas colegas em trabalhar com turmas inclusivas. É importante destacar: a falta de formação inicial consistente para trabalhar em escolas inclusivas, a falta de conhecimento teórico sobre as diferentes deficiências e a inexistência de um Projeto Político

Pedagógico efetivo, construído a partir das necessidades concretas da comunidade que o mesmo atende.

Com o estudo dos módulos neste curso de especialização sobre inclusão ainda foi possível identificar a existência de um fator determinante para o sucesso da escola inclusiva: “as atitudes dos educadores em relação aos ANEEs, considerando que é indispensável que estes profissionais repensem seus atos educativos, porém isto só será alcançado se houver mudança de atitudes e uma formação adequada dos professores que educarão esses alunos” (BASIL,1995).

Todas as inquietações, experiências vividas como educadora em escolas inclusivas e as angústias relatadas motivaram a realização dessa pesquisa que pretende confirmar tais hipóteses, levantar as possíveis causas dos sentimentos de angústia, medo, rejeição ao trabalhar com turmas inclusivas. Além disso, este trabalho pretende indicar os possíveis avanços na postura das educadoras em relação à aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais e identificar os caminhos encontrados pela escola para superar os entraves desse processo de inclusão realizado no Jardim de Infância 03 do Gama, uma vez que a inclusão é uma realidade.

Como fundamento teórico principal utilizou-se os pressupostos da teoria sócio-cultural construtivista que parte do ponto de vista sócio-genético de acordo com o qual todo processo psicológico humano é social por natureza. Defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação dialética entre processos de canalização cultural e de constituição do indivíduo, enquanto sujeito ativo e co-participante do seu próprio desenvolvimento. Para essa perspectiva, desenvolvimento é caracterizado pela construção conjunta do sistema psicológico da pessoa por si própria e, ao mesmo tempo, orientada por objetivos de outros sociais que lhe impõem toda sorte de restrições. Dentro desta visão, o trabalho docente tanto poderá ser promotor do desenvolvimento do ANEE como limitador do progresso escolar destes alunos.

Para fundamentar essa pesquisa foi necessário fazer um estudo sobre a legislação que regulamenta a educação inclusiva, sobre a profissão docente, o processo de inclusão no Brasil, na visão de alguns autores como Rosângela Machado, Priscila Augusta Lima, Paulo Freire, Sonia Penin, Miquel Martínez, Diva Albuquerque Maciel, Silviane Barbato, Francisco Imbernón e vários outros.

## I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1 - Legislação e documentos norteadores para uma educação inclusiva.

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos na qual reconheceu no seu Artigo 1º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em espírito de fraternidade.” (ONU, 1948). No artigo 7º proclama que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção a lei”. Em seu artigo 26 declara que “*Todo homem tem direito à instrução*”. A instrução será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais. No seu artigo 27º proclama ainda que “toda pessoa tem direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir das artes e de participar do progresso científico e dos benefícios que deste resultam.”

A inclusão que se pretende alcançar hoje teve origem, portanto, a partir dessa Declaração em que os seus Estados Membros se comprometeram em promover, em cooperação com as Nações Unidas o respeito aos direitos humanos e liberdades e a observância desses direitos.

Essa Assembleia Geral declarou ainda, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser um ideal a ser atingido por todos os povos, todas as nações, indivíduos e cada órgão da sociedade deve ter sempre em mente esta Declaração e se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades.

Segundo Kelman (2010) em 1990, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas-ONU estabeleceu que todos os países membros deveriam iniciar uma organização interna em busca de construir sociedades inclusivas. Dessa forma a necessidade de se construir uma escola inclusiva surgiu a partir dessa Declaração, em 1948.

De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade. O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na qual foi estabelecido que a educação é um direito fundamental de todos,

mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. “Torna-se imperativa, nesse movimento, a formação de profissionais para a área de Educação Especial, tendo a Inclusão como horizonte” (LIMA, 2006, p.17).

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no nosso país. Para cumprir tais compromissos, o Brasil tem criado documentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipais, estaduais e federais. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que introduziu no seu Capítulo V as bases da Educação Especial, reafirmando a concepção da Constituição Federal de 1988, no que diz respeito ao direito de todos à educação. Esse Capítulo (“Da Educação Especial”) caracteriza, em três artigos, “a natureza do atendimento especializado. De modo geral, configura-se a perspectiva positiva de uma educação especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público” (Cadernos CEDES 46, p.10). No artigo 58, caracteriza-se a educação especial como modalidade de educação escolar, destinada aos educandos portadores de necessidades especiais. Prevê-se, nos parágrafos 1º e 2º, a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração, em virtude das condições específicas dos alunos.

Destaca-se no mesmo artigo a oferta da educação especial já na educação infantil: “Certamente a expansão recente do atendimento em educação infantil no Brasil, já incorporando parte das crianças com necessidades educativas especiais é um marco muito significativo” (Cadernos CEDES, ano XIX, 1998, p.11).

O artigo 59 aponta as providências ou apoios, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais. Um ponto central desse artigo é a previsão de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

O artigo 60 prevê o estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial ao mesmo tempo em que reafirma em seu parágrafo único a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público. O alinhamento das propostas brasileiras com a tendência da chamada escola inclusiva favorece mais a linha da educação-escola comum do que a da assistência social-instituição especializada, para a ampla maioria dos alunos potenciais.

O momento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e seu contexto social e político colocam para a educação geral e, em particular, para a educação especial, sinaliza alterações importantes nas políticas de atendimento educacional especializado e amplia as discussões a cerca da educação inclusiva. Em 2001 e 2002 ocorreram no Brasil, o Fórum Social Mundial I e II, em Porto Alegre, recolocando a questão fundamental do empobrecimento da população mundial e do acirramento das desigualdades sociais. Esboçavam-se, assim, as diferentes situações de exclusão social e a necessidade de reflexões e ações efetivas que alterassem esse quadro.

## **2 - Declaração de Salamanca**

A Conferência Mundial de Educação Especial: Acesso e Qualidade, realizado pela Unesco, em Salamanca (Espanha), entre 7 e 10 de junho de 1994, teve a representação de 88 países signatários e 25 organizações internacionais, que através de seus representantes reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos e reconheceram a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino.

Nesta Declaração foi proclamado o direito de todas as crianças à educação, que toda criança possui interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, que os sistemas e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e esta deveria acomodá-las dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. E, ainda, as escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias.

A Declaração de Salamanca (1994) conclama todos os governos, inclusive o brasileiro e determina que:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

### **3 - Convenção da Guatemala**

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em maio de 1999, no Panamá.

Os Estados Partes nesta Convenção, dentre eles o Brasil, reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (Convenção da Guatemala, 26/05/1999).

O Artigo I da Convenção de Guatemala (1999) define os termos deficiência e discriminação, que para os efeitos desta entende-se:

#### **1. Deficiência**

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

## 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

No Artigo II, da Convenção Guatemala (1999) define como objetivo desta Convenção “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração na sociedade”. Em seu Artigo III os Estados Partes se comprometem “a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista para que sejam necessárias eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990, também apresenta regras sobre o atendimento especializado em escolas. No seu Artigo 3º determina:

*A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.*

O ECA garante ainda, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Há ainda, a Lei Federal, nº 10.098 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, que trata de todos os segmentos, não somente escolas. Em seu Artigo 1º esta lei estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

No que se refere ao âmbito Distrital, a Lei Distrital nº 3.218, de 5 de novembro de 2003, determina que: “até 2007, quatro anos depois de sua publicação, todas as escolas do DF teriam de ser inclusivas”.

O Decreto Distrital nº 20.769, de 03 de novembro de 1999, estabelece critérios para garantir a acessibilidade física. Quando determina normas para obras de construção e de modificação no sistema de ensino do D.F e prevê parâmetros arquitetônicos para tanto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece em seu Artigo 1º que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Com esses princípios faz surgir o conceito de inclusão que a sociedade através de suas diferentes entidades, organizações, governos e sociedade civil tanto defendem atualmente. Segundo Kelman (2010,p.33), “O ideal que ela estabelece é um direito pluralista e universal, ordenado precisamente ao redor dos direitos fundamentais de toda pessoa humana. ”

E esse conceito fica claramente consolidado no seu Artigo 2º quando este determina que:

*Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.*

Essa Declaração é resultado do esforço da sociedade para conquistar igualdade de direitos e dignidade para todos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, em 1990, que todos os países membros deveriam iniciar uma busca, através de políticas internas, no sentido de construir sociedades inclusivas.

Segundo Lima (2010, p.22) :



*No mundo Ocidental, o desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, possibilitou inovações e colocou grandes desafios para as sociedades. Houve um aumento da expectativa de vida e uma extrema ampliação da produção de bens. Nesse contexto surgiram reivindicações de grupos organizados na sociedade como os analfabetos, os índios, os negros, os menores trabalhadores, as pessoas com algum tipo de deficiência, que constituem as chamadas minorias reclamando a participação social plena, inerente à condição de cidadania.*

Em vários encontros internacionais com a participação desses grupos nasce a necessidade de se refletir sobre uma sociedade e as escolas inclusivas. Dentre estes eventos foi marcante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em, Jomtien, Tailândia, quando líderes de 100 países assumiram o compromisso de erradicar o analfabetismo até o ano 2.000. Outro evento já mencionado anteriormente pela importância para o desenvolvimento de propostas inclusivas foi a Declaração de Salamanca que possui 85 artigos, cujo eixo é a conquista da cidadania integral e propõe a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino comum e sua participação social plena. A Convenção da Guatemala, já tratada neste estudo, aboliu toda forma de discriminação na sociedade (LIMA, 2006, p.23).

O relator da Declaração de Salamanca, Peter Mittler, esteve no Brasil em 2000, quando informou a mudança do alvo da erradicação do analfabetismo para 2015 (depois, possivelmente, para 2045). De acordo com Lima (2006, p.23), “o quadro mostrado pelo educador era então bastante preocupante: 125 milhões de pessoas estão fora da escola; 150 milhões abandonam ou dela são expulsos; um em cada quatro adultos não sabe ler e escrever; e 2/3 dos analfabetos são meninas”.

Da mesma forma, no contexto dessa proposta apresentada por Mittler as condições sociais e as oportunidades de uma pessoa com deficiência e nível socioeconômico desfavorecido são tão diferentes quanto aquelas existentes entre as pessoas que não apresentam deficiências.

Por isso, como afirma Kelman (2010, p.33):

*Falar em inclusão nos leva diretamente a pensar sobre o significado da exclusão social, que abrangem diferentes concepções ao longo da história, mas que nos remete sempre às raízes do problema: a pobreza, a moradia inadequada, a doenças crônicas e o longo período de desemprego.*

As crianças que nascem na pobreza não têm acesso aos mesmos recursos e oportunidades que as outras crianças. A exclusão não está vinculada apenas à pobreza, mas também a questões de gênero, raça, religião ou deficiência. O desafio da sociedade brasileira é o de romper com as consequências da pobreza que impedem o desenvolvimento das crianças e sua aprendizagem. A escola tem como tarefa principal para ajudar nesse processo construindo uma proposta de Educação Inclusiva que seja capaz de superar todas as situações de exclusão, reconhecendo o direito de ser diferente de cada indivíduo e envolvendo toda a sociedade no atendimento às pessoas com deficiência. E, ainda, como forma de contribuir para a superação da exclusão a escola deve estimular a participação social plena de todos os grupos que se encontram em situação de exclusão.

Assim com a proposta explícita de inclusão, os sistemas de educação foram impulsionados a organizar a sociedade e suas instituições para acolher a todos em sua diversidade. Este fato traz várias implicações e perspectivas para escolas, professores alunos e pais.

#### **4-Integração e Inclusão**

Ao se analisar o sentido de inclusão ou de sociedade inclusiva é comum se pensar na integração como um processo de inclusão ou como conceitos antagônicos. Para Lima (2006, p.24) “inclusão e integração são formas de inserção social, mas são conceitos distintos”.

Essa autora associa a integração aos anos 1960 e 1970 e ao modelo médico então adotado, que buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social. Já a inclusão, nos moldes defendidos por esse estudo (cujos princípios se baseiam na modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas) se iniciou na década de 1980 e desenvolveu-se na década de 90.

Tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, porém a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa a manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. A partir da integração, podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiência e professores de escolas comuns. Contudo, o processo tende a ser mais lento e

mais sujeito a retrocessos. A inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais.

De acordo com Lima (2006, p.24), para atender a essa diversidade é imprescindível que todos os alunos tenham acesso e se desenvolvam em uma escola comum:

*O termo integração diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum. Já o termo inclusão relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir. Em relação à espécie humana, devemos tomar como referência esse princípio básico, com suas dimensões históricas, aparentemente contraditórias. Estamos incluídos na espécie humana. Somos todos iguais, como seres humanos. Este é o aspecto da identidade, que indica o pertencimento à espécie. No entanto, somos diferentes, cada um com a sua particularidade, e aí reside a diversidade.*

Na perspectiva da integração é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade que deve criar meios para evitar a exclusão. Dessa forma, a integração é a contraposição ao atual movimento mundial de inclusão. Este constitui-se numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos ainda encontram no acesso à educação e também na busca por recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de uma escola aberta às diferenças.

A educação inclusiva refere-se à capacidade das escolas de atender todos os alunos, independente das condições pessoais, sociais e culturais que possam apresentar, sem qualquer tipo de exclusão, valorizando as diferenças dos estudantes como oportunidade de desenvolvimento de alunos e de professores.

A inclusão requer também uma mudança na perspectiva educacional, uma vez que não se restringe ao apoio do processo educativo somente para os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas também pressupõe apoio aos educadores, alunos e pessoal administrativo, isto é, a todos os envolvidos no processo, para que todos os alunos se desenvolvam e obtenham sucesso na sua aprendizagem. “As escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar”. (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN,2004,p.36 em MACHADO,2009,p.93).

Esse tópico teve por objetivo principal a diferenciação dos termos integração e inclusão, destacando a necessidade de se investigar a compreensão desse processo para quem é educador ou pesquisador. Tais aspectos são importantes para a tomada de consciência dos profissionais envolvidos com essa tarefa. Entretanto, as ações empreendidas por cada profissional do processo educativo, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem efetiva dos alunos com necessidades educativas especiais, é que farão a transformação nas escolas e na sociedade para torná-las inclusivas.

### **5-Educação Especial e Educação Inclusiva**

Ao longo da história muitas pessoas foram consideradas incapazes, inválidas, inferiores em razão de serem portadores de algum tipo de deficiência. Estas pessoas não eram vistas como cidadãos com direitos e deveres. Na Antiguidade Clássica, as pessoas com deficiência eram eliminadas, como acontece hoje em algumas aldeias indígenas por motivos religiosos ou crenças comuns. Na Idade Média acreditava-se que as pessoas com deficiências eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio. Durante o nazismo, a eliminação de pessoas com deficiência recomeçou, não mais associada a culturas específicas, e sim baseada em uma motivação aparentemente irracional, guiada pelo princípio da eugenia, isto é, de purificação da raça, a partir do pressuposto da superioridade ariana (LIMA, 2006, p.27).

Apesar de todos os obstáculos muitas pessoas alcançaram a condição de cidadãos, outros não tiveram a mesma trajetória. Essa situação pode ser alterada com a evolução do humanismo, do conhecimento da diversidade e das possibilidades humanas. Somente com a modificação da sociedade possibilitada pela interação com as pessoas com deficiência é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa.

Nas sociedades ocidentais, o estabelecimento da Educação Especial, voltada para a pessoa com deficiências, começou no século XVIII, associada ao movimento popular que reivindicava acesso à participação social, originando a Democracia Republicana, nos moldes do Estado francês, criado pela Revolução de 1789, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos ( LIMA, 2006, p.28).

Como afirma Lima (2006, p.28) “buscava-se então uma escola para todos, independentemente da origem, social de cada um”. A Educação Especial surgiu como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social.

Entretanto, no Brasil, até 1960, as crianças com deficiência ainda não eram atendidas pelo sistema regular e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças. Além disso, as crianças da Educação Especial quase não aprendiam, condenadas a exercícios repetitivos e mecânicos.

Os movimentos sociais organizados, já mencionados nesse estudo, lutaram por uma mudança de foco, pois até os anos de 1960, o foco estava nos problemas do indivíduo e suas condições. A partir desse ano o foco foi sendo direcionado para a modificação das instituições sociais e escolares, de forma que elas passassem a atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades educacionais especiais.

Como afirma Lima (2006, p.29):

*Foram coletados dados alarmantes que se constituem em elementos de fundamental importância para a compreensão do surgimento da proposta de inclusão. São eles, o fracasso escolar, a evasão e a repetência, especialmente das crianças pobres. O aumento da demanda pela criação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980.*

Tudo isso propiciou o questionamento e as propostas de reformulação dos sistemas de ensino. As demandas dos movimentos sociais confluíram para a elaboração de uma Constituição Federal que incorporasse os anseios que se desenvolviam em relação à Educação para Todos.

A Educação como direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, já mencionada. O seu artigo 58 define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, até 1997, os documentos oficiais, enviados às escolas pelo MEC/SEESP, fundamentavam a Educação Especial na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e, do ponto de vista legal, no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal. De acordo com o documento do MEC/SEESP (1995, p.10) “a Educação Especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo”.

Dessa forma, a Educação Especial continuaria sendo considerada uma modalidade usual de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. As discussões em

torno da implementação da LDB e de diversos outros instrumentos legais intensificaram as reivindicações no sentido de se estimular a participação das pessoas com necessidades especiais na escola comum. Como afirma Coelho (2010, p.56):

*A inclusão é um recente fenômeno sociocultural que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa que é habitualmente feita entre o individual e o social: enquanto os aspectos sociais e as configurações institucionais atingem diretamente os indivíduos que os compõem de forma coercitiva e determinante, em contrapartida os sujeitos dessa nova experiência social se constituem como organizadores da mesma, por meio da convivência continuada e relações estabelecidas nessa convivência.*

Em face da complexidade dos avanços das propostas de inclusão social, no contexto escolar, exige uma reflexão concomitante e continuada que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar ao espaço da escola e potencializador da transformação que esta requer. No Brasil, segundo Lima (2010, p.30) “a proposta de educação inclusiva passou a ser destacada, já em 1996, o MEC registrou mais de 60% de aumento nas inscrições de crianças com necessidades especiais nas escolas comuns”.

Ainda de acordo com a mesma autora:

*A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em documento de 2004, analisou os aspectos jurídicos relacionados à inclusão, presentes em documentos oficiais, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto Presidencial nº 3.956/2001. Ela reafirma que devem frequentar o Ensino Fundamental todas as pessoas na idade legalmente prevista, e ele não pode ser substituído pela Educação Especial, Lima (2010, p.31).*

Portanto, segundo esse parecer a Educação Especial é considerada um complemento da Educação Básica ou Superior, um instrumento que deve estar disponível quando necessário. Isso significa que cabe às escolas, mais do que nunca efetivar a matrícula das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular e firmar um compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade.

É importante ressaltar que as questões legais aparecem como suporte orientador e indutor de mudanças, porém não se constitui como garantia efetiva da inclusão, uma vez que leis por si só não garantem mudanças e não são imprescindíveis para que estas ocorram. Para Coelho (2010, p.58)

*A legislação não deveria ser a primeira etapa do processo, pois deveria ser construída a partir do amplo debate e dos resultados que fossem sendo conseguidos, ou seja, um processo de construção legislativa que equilibrasse orientações: nem o imobilismo da realidade, pois a mudança é desejada e desejável, nem o*

*autoritarismo de decisões que tradicionalmente caracterizam os processos históricos da Educação Brasileira.*

É interessante, portanto, ampliar a questão da legislação para além daquela referente à Educação Especial. Como reflexo da exclusão imposta às pessoas com deficiência, a legislação da Educação Especial foi sendo desenvolvida à parte e muitos entraves para a inclusão educacional ocorreram na legislação sobre educação, em geral, relacionados às definições de currículo, políticas de admissão, orçamento, etc. Para Coelho (2010, p.58) “um dos desafios a ser enfrentado, portanto, é a unificação ou alinhamento dos contextos normatizadores da Educação Especial com o sistema da educação em geral”.

Na perspectiva adotada por esse estudo, entende-se que o processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso mesmo, é desafiador e pleno de possibilidades para educandos e educadores. A sociedade brasileira está construindo um processo inclusivo, mas ainda produz exclusão. Há um movimento nacional para incluir e obstáculos à inclusão. Entretanto, essa situação pode ser alterada com o avanço do humanismo, do conhecimento da diversidade e das possibilidades humanas. Com a evolução da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é possível vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa.

Entre os alunos com necessidades educativas especiais que a escola deve atender e que já estão interagindo com os professores estão os alunos com deficiências sensoriais (auditivas e visuais), alunos com deficiências físicas e de locomoção, alunos com as chamadas deficiências mentais de graus variados e algumas pessoas com síndromes como Autismo e Down. Essas necessidades especiais dos alunos apresentam características múltiplas e podem ser identificadas por diversos meios, incluindo exames médicos. Em alguns casos, porém, a identificação não é possível nos primeiros contatos, sendo necessário que os educadores fiquem atentos para as dificuldades de aprendizagem, as condutas problemáticas e a agressividade, inclusive, a falta de motivação pode significar necessidades especiais. Quando for preciso, os alunos com necessidades educativas especiais podem contar com ajuda especializada, pois é admissível que parte de sua escolarização aconteça em situações especiais. Essa diferenciação de atendimento pode ocorrer, pois procura promover o desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais, porém estas pessoas não podem ser obrigadas a aceitar uma outra alternativa e que não signifique limitação do seu direito à igualdade.

“A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência de inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser

encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência” (BRASIL, 2004, p.30).

A legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher a todas as crianças que se apresentam para a matrícula. Por outro lado, esse acolhimento não pode ser meramente forma. O aluno com necessidades educativas especiais deve ter condições efetivas de desenvolver integralmente suas potencialidades. Essa realização exige envolvimento de toda a comunidade escolar. O trabalho docente tem papel fundamental para que essa inclusão tão desejada e necessária aconteça. Por isso o presente estudo se mostra tão relevante para o sucesso do processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais do Jardim de Infância 03 do Gama. Acredita-se que para atingir um processo de inclusão efetivo e de qualidade para os educandos com necessidades educativas especiais os educadores devem estimular e desenvolver uma prática de convivência com a diversidade e de acolhimento a todos os alunos, com ou sem deficiências, e com as suas mais diversas especificidades culturais, físicas e sociais. Faz-se necessário, ainda, que os educadores invistam em sua formação continuada e apresentem uma efetiva disposição para implementar essa proposta.

## **6 – O professor da educação inclusiva**

Ao escolher uma profissão ou quando se é levado a entrar nela a pessoa define um modo de vida. Ela começa a pertencer a um grupo de indivíduos que, conforme o seu grau de identificação pode lhe trazer benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem como, por exemplo, uma escola, os alunos e seus colegas, os pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição, em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”, que refere-se aos sentimentos subjetivos da identidade. De acordo com Penin e Martínez (2009, p.25) é possível entender a palavra profissionalidade como fusão dos termos profissão e personalidade.

Segundo esses autores a relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito



numa profissão, que inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada.

Para Penin e Martínez (2009, p.25) “é impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade”. Formação inicial e formação continuada é parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional.

A profissionalização e a construção da profissionalidade incluem os diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como os diversos tipos de ação que o profissional realiza. Nesse sentido, compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado, e ainda as relações recíprocas entre ambas. No caso específico dessa pesquisa, trata-se de se conhecer as condições de trabalho dos educadores em escolas regulares comuns com turmas inclusivas. Mais especificamente do Jardim de Infância 03 do Gama.

As condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece no caso do professor especialmente com os alunos.

Desse modo, de acordo com Penin e Martínez (2009, p.26):

*É possível categorizar as condições objetivas como determinantes extrínsecos ao trabalho, e as condições subjetivas como intrínsecos. Essa categorização é interessante de ser apreciada porque é recorrente nas afirmações de diferentes profissionais quando se manifestam a respeito do seu trabalho, sobretudo quando se referem aos sentimentos, atitudes ou motivações que mantêm em relação a ele.*

Ainda segundo esses autores há uma forte tendência entre os educadores em identificar os fatores de satisfação/insatisfação no trabalho como os intrínsecos de satisfação (perceber o próprio trabalho, trabalhar com crianças) e os extrínsecos como de insatisfação (baixa remuneração, trabalho burocrático). Para esses autores em pesquisa realizada por eles chegou-se a uma importante conclusão de que no caso da profissão docente o alcance do fim último da ação profissional é a aprendizagem dos alunos. Isso significa um fator importante de identificação do professor com seu trabalho.

*Comparando essa questão da forte identificação de professores com a aprendizagem dos alunos e os precários resultados de rendimento escolar, sobretudo daqueles que freqüentam escolas públicas, apresentados pelos diferentes sistemas de avaliação atualmente existentes e fartamente divulgados pela mídia, é possível supor que a sua profissionalidade esteja vivendo momentos de desequilíbrio (Penin e Martínez, 2009, p.27).*

Dessa forma como afirma Machado (2009, p.94) “o professor não tem a formação para saber como lidar e até mesmo avaliar as crianças com necessidades educacionais especiais, encontrando muitas dificuldades no seu dia-a-dia. Mas a inclusão já é uma realidade. O que nos resta é aprender para poder atender esses alunos.” A inclusão, portanto tem sido responsável por grande parte dos momentos de desequilíbrios pelos quais os educadores vêm passando nas escolas regulares. Uma vez que esta vem a cada ano aumentando o número de alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns e os professores segundo Machado (2009, p.94) “sentem-se despreparados para receber o aluno com deficiência em sala comum”.

Com relação aos fatores de insatisfação há que se considerar que parcela significativa deles é de origem pública e existe independentemente da situação vivida pelo professor. Tais fatores não têm origem na escola e não podem ser resolvidos nesse âmbito, demandando ações notadamente de caráter político, propostas em geral por associações de classe e partidos políticos.

Por outro lado, no que diz respeito aos fatores que produzem satisfação como a aprendizagem dos alunos, esses podem ser trabalhados pelo próprio professor como afirmam Penin e Martínez (2009, p.28) “por meio de ações que tenham como referência o ensino e o cotidiano escolar”.

Por essa razão esse trabalho defende que o espaço da coordenação pedagógica apresenta-se como um espaço estratégico e profícuo do desenvolvimento da formação continuada. “Enquanto grande parte dos potenciais fatores objetivos de insatisfação no trabalho demanda tempos mais extensos e estratégia política de encaminhamento, uma parte significativa dos fatores potenciais de satisfação pode ser desenvolvida no interior das escolas” (Penin e Martínez, 2009, p.29).

Para que os educadores sintam-se mais preparados para atender as diversas demandas que a escola exige atualmente faz-se necessário abrir o cotidiano da escola às diferentes experiências, que devem ser estimuladas pelos dirigentes de redes de ensino, das escolas, em

parcerias com instituições formadoras e outros interlocutores desejados e aprovados pela comunidade local.

Porém, Machado (2009) chama a atenção para uma questão relevante da formação continuada para professores que trabalham com educação inclusiva: “o mito de que os professores do ensino regular necessitam de uma formação especializada para lidar com alunos com deficiência”. De acordo com essa autora, a falta de experiência com esses alunos leva a essa crença, bem como ao entendimento das práticas pedagógicas calcadas em conceitos que a modernidade criou sobre currículo, aprendizagem e avaliação. Portanto, a formação continuada aqui defendida foge ao conceito de formação tecnicista ou de especialização e se baseia num conceito mais abrangente que tem a ver com uma formação polivalente e com desenvolvimento de habilidades. Para essa autora “os professores necessitam de espaços para discutir as práticas pedagógicas, problematizando temas de seu cotidiano” (Machado, 2009. p.95).

Dessa forma, de nada adiantaria se saber sobre os diferentes tipos de deficiências ou os recursos adaptados se não for realizado um profundo questionamento sobre as práticas de escolarização vigentes. A formação continuada defendida nesse trabalho tem por finalidade promover discussões entre os professores sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência e também sobre as novas maneiras de ensinar e de encarar os diferentes caminhos da aprendizagem, diante das diferentes respostas que esses alunos podem apresentar.

*Essa tarefa não é tão difícil e quanto possa parecer, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. O que lhes falta é confiança em sua própria competência (Mittler e Mittler, 2000). Isso acontece, em parte, em virtude da falta de oportunidades de treinamento e, em parte, ao mito existente há muito tempo a cerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão. Além disso, poucos professores tiveram a oportunidade de ensinar todas as crianças na sua comunidade local, porque alguns alunos foram enviados para escolas especiais ou para escolas independentes (Mittler, 2003, p.184).*

Formação continuada, portanto, constitui-se em espaço estratégico para ações que podem responder tanto à necessidade do professor de alcançar satisfação no trabalho quanto às necessidades sociais de cumprir com o direito de todos os alunos de bem aprenderem na escola. Para Penin e Martínez (2009, p.29) “tendo em vista as relações recíprocas entre os fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, resulta que ações que melhorem os primeiros repercutem nos segundos e vice-versa. Promover a profissionalização e a profissionalidade do

professor ou buscar melhorias na educação escolar dos alunos pressupõe ações nessas duas direções. Igualmente, mudanças só podem ocorrer por parte dos profissionais em articulação com os dirigentes próximos (gestores escolares) e distantes (secretários de educação), definidores estratégicos de políticas públicas para a educação. Ações políticas e cotidianas se completam para atender aos seus específicos objetivos”.

Mudanças políticas em geral aparecem com maior impacto na história e costumam se refletir no cotidiano das escolas; igualmente, porém, ações cotidianas são muitas vezes o germe de mudanças políticas futuras. Há que se acreditar mais na força do cotidiano e experimentá-la. Tais experiências, abrigadas em lei, podem ser multiplicadas utilizando-se a formação continuada no local de trabalho, com interlocutores- das universidades e outros espaços formativos- que incentivem e as acompanhem.

Portanto, Penin e Martínez (2009, p.31) defendem que:

*Definir o cotidiano como espaço preferencial de formação continuada reveste-se ainda de maior importância pelo fato de que hoje, mais do que em outro período, em grande parte das escolas brasileiras se crescem novas dificuldades na relação professor/aluno.*

De fato, se a ampliação do acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, a partir dos anos 80, tornou-se difícil para o professor lidar com a diversidade sócio-econômico-cultural, hoje se crescem a essas dificuldades os problemas que envolvem a violência e as drogas, os alunos com necessidades educativas especiais e também as demandas da revolução comunicacional-digital própria da contemporaneidade.

Identificar essas diferentes situações e refletir a respeito delas com os professores em suas escolas é uma necessidade, visto que não compreender as possíveis causas desses fenômenos no mundo contemporâneo pode levá-los ao desequilíbrio e ao desencanto com a profissão.

*Esse movimento poderá levar o professor a ir além de constatações reiterativas e paralisantes do tipo: os alunos não se interessam ou não se esforçam para aprender; os pais não ajudam; a indisciplina impede o ensino, não tenho formação para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Ir além não significa lamentar e desistir de tentar, mas constatar e buscar soluções. Depois que uma realidade é aceita como existente, há que buscar mudá-la (Penin e Martínez, 2009, p.34).*

A formação de um educador começa, portanto, no momento em que junto com uma comunidade busca equacionar uma dada realidade; continua com a proposição de medidas

locais de enfrentamento; termina com o acompanhamento e a avaliação dos resultados. Nesse movimento a escola sofrerá, ela mesma modificações na organização. Somente uma nova escola pode enfrentar as mudanças da contemporaneidade na vida das pessoas e de um local. Para isso é necessário experimentar. Uma das formas de se atingir esse objetivo é investir na formação continuada que deverá ser incentivada dentro da própria escola, com base em suas reais necessidades. Acredita-se que essa formação continuada aqui defendida capacitará os educadores para trabalhar com suas diferentes demandas e os levará a se sentirem mais seguros especialmente para atenderem aos alunos com necessidades educativas especiais.

## **II – OBJETIVO GERAL**

Identificar as causas dos sentimentos como inseguranças, medos e angústias das professoras ao trabalharem com uma turma inclusiva no Jardim de Infância 03 do Gama e refletir sobre esses sentimentos e as práticas pedagógicas necessárias para a garantia do sucesso da escola inclusiva.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Refletir sobre a importância do papel dos educadores para o sucesso do processo de inclusão no Jardim de Infância 03 do Gama.
- ✓ Analisar os fatores que geram medo, angústia e insegurança nos professores.
- ✓ Apontar maneiras dos educadores superarem as angústias provocadas pelos desafios enfrentados no processo de inclusão dos ANEEs do Jardim de Infância 03 do Gama.
- ✓ Identificar avanços no processo de inclusão do Jardim de Infância 03 do Gama.

### III- METODOLOGIA

O estudo será desenvolvido através de pesquisa qualitativa uma vez que esta “representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados parciais se integram de forma permanente com novas interrogações e abrem novos caminhos à produção de conhecimento” (Maciel e Raposo, 2010, p.82). A pesquisa qualitativa não exige a definição de hipóteses formais. As hipóteses são momentos do pensamento do investigador comprometidos com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento.

O conhecimento será construído a partir da relação do pesquisador com o tema pesquisado. Como afirmam essas autoras, “o caráter ativo do investigador no curso da investigação determina que o processo de produção de idéias represente um continuum que atravessa todos os momentos do desenvolvimento da investigação, onde é impossível separar uma fase de coleta e outra de interpretação de dados.” (Maciel e Raposo, 2010, p.82).

A pesquisa será realizada com base num modelo de metodologia como um processo de pesquisa cíclico “no qual os processos de pensamento e reflexão do investigador estão em contínua interação dialética com o fenômeno investigado levando, assim, à construção de novos conhecimentos” (Maciel e Raposo, 2010, p.79).

O trabalho de pesquisa foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com dez professoras do Jardim de Infância 03 do Gama, no espaço da coordenação pedagógica, que foram gravadas e posteriormente transcritas para a realização de análise dos resultados.

O tema foi apresentado às professoras do Jardim de Infância 03 do Gama por meio de uma conversa na coordenação coletiva onde as professoras foram convidadas a participarem desta investigação, como sugerem Maciel e Raposo (2010), citando González-Rey (2005),

*A apresentação do tema ao investigado ou ao grupo pesquisado se dá por meio de um diálogo no qual o pesquisador leve o seu tema de interesse e convida o grupo a ser investigado à participação. Assim, o interesse do investigador e suas preocupações aparecem de forma natural dentro da conversa desenvolvida com o grupo, significando o primeiro momento da investigação (p.84).*

## 1 – Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Jardim de Infância 03 do Gama, antiga Escola Classe 13 do Gama, fundada em 1969. Porém, há registros de que já funcionava em 1968. Sua estrutura física foi construída com o objetivo de atender alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais (1ª a 4ª séries).

No ano de 1990 foi formada uma turma com alunos com necessidades educativas especiais, à época denominados de DMM ( Deficiência Mental Moderada) e DML ( Deficiência Mental Leve) e estes alunos eram atendidos por uma psicóloga como professora regente. Em 2005 ainda com a nomenclatura de Escola Classe 13 do Gama essa instituição passou por um reordenamento, através da portaria publicada no DODF nº69, de 13 de abril de 2005, pg.12, para atender crianças de 4 a 6 anos, passando a se chamar Jardim de Infância 03 do Gama.

A transformação de Escola Classe para Jardim de Infância não significou uma adequação dos espaços físicos para o atendimento a crianças tão pequenas. As professoras que já trabalhavam nas séries iniciais que desejaram permanecer na escola passaram a exercer suas atividades docentes na Educação Infantil.

No ano de 2008, com a implantação do Ensino Fundamental com 09 anosos alunos de 06 anos foram remanejados para escolas públicas com Ensino Fundamental, próximas de suas respectivas residências, ficando o atendimento nas escolas de Educação Infantil restrito às crianças de 04 e 05 anos, correspondendo ao 1º Período e 2º Período, respectivamente.

O seu Projeto Político Pedagógico de 2008 defende “a organização da escola de modo a garantir o acesso e permanência do aluno na mesma, visando o aprimoramento do ensino e aprendizagem do corpo discente visando transparência nas ações e promovendo o avanço da Política Educacional Inclusiva” (p. 05).

Outro aspecto importante para esse estudo, por ser considerado uma ferramenta imprescindível para a realização do trabalho docente numa proposta inclusiva, abordado na referida Proposta Pedagógica do Jardim de Infância 03 refere-se à formação continuada dos professores, segundo a qual “o Jardim de Infância 03 deve atuar como mediador e articulador das discussões pedagógicas entre os profissionais de educação, tornando-se um espaço de trocas de experiências, conhecimento e formação continuada”( p. 10 ).

## 2 – Construção de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que pretende investigar os sentimentos das educadoras do Jardim de Infância 03 do Gama, onde a pesquisadora realiza seu trabalho docente e no dia-a-dia se confronta com os desafios que o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares origina. Para atingir tais objetivos, optou-se por um modelo de ciência que rompa com o mito da neutralidade científica, que desconsideram a existência de uma mediação semiótica entre os valores e crenças do contexto sociocultural com o olhar do pesquisador.

Como afirma Maciel e Raposo (2010), “pensar em construção de conhecimentos científicos é pensar em conhecimento sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que se implica em algo que quer conhecer, que se expõe ou não e que tem capacidade de representação”. Logo, esse conhecimento é dialógico: para se fazer ciência em educação é preciso dialogar com o outro, pois este aparece em todos os espaços do diálogo.

Dessa forma, o método escolhido para a coleta das informações foi a entrevista semi-estruturada, por estar coerente com os paradigmas de ciência e com a abordagem sociocultural construtivista de desenvolvimento humano.

O roteiro que serviu de guia para as entrevistas foi elaborado com base nos objetivos estabelecidos pela pesquisa que pretende descobrir como as educadoras do Jardim de Infância do setor Leste do Gama se sentem ao trabalharem com alunos com necessidades educativas especiais em salas regulares.

Iniciou-se a análise, com a tabulação do material coletado, cujo conteúdo foi revisto e analisado em etapas para compreensão dos aspectos relatados, sobretudo nas questões descritivas e de opinião do participante da pesquisa. Essa sistematização é um artifício para atenuar expectativas e poder afastar as tentativas de enquadrar o material coletado somente em um determinado foco. A tabulação dos dados ajuda a captar as mensagens contidas no questionário de modo geral

As transcrições das entrevistas semiestruturadas foram feitas pela própria pesquisadora, na íntegra, fato que contribuiu para uma análise mais eficiente dos dados e para a determinação das categorias que serão utilizadas para a análise.

As 10 entrevistas foram realizadas individualmente na sala de coordenação pedagógica com duração média de 20 minutos cada.



### **3 – Sujeitos participantes**

Participaram desta pesquisa 10 professoras que atuam em um Jardim de Infância do setor Leste do Gama há mais de três anos, entre 30 a 45 anos de idade, sendo que destas apenas 04 são pós-graduadas, com mais de 10 anos de experiências como educadoras. Destas 10 educadoras, 03 apresentam experiência em supervisão e coordenação pedagógica.

A amostra foi composta por 10 professoras do sexo feminino, todas da mesma escola, com idade variando entre 23 e 44 anos, onde 50% concentram-se na faixa etária entre 30 e 38 anos, 10% na faixa etária de 23 anos e 40% na faixa etária entre 41 a 44 anos.

Nessa pesquisa os nomes são fictícios para preservação da identidade dos participantes.

### **4 – Coleta de dados**

Foi realizada a coleta de dados em dezembro/2010 nos períodos de coordenação pedagógica, com entrevistas individuais com duração de em média 20 minutos. A entrevista foi respondida de forma oral e individual, tendo a transcrição sido feita pela própria pesquisadora.

Os professores foram convidados e aceitaram prontamente a partir de descrição do tema em reunião pedagógica, sendo oportunizado nesse momento a necessidade de aprovação por meio de termo de consentimento sendo essa pesquisa mantida em sigilo pela pesquisadora.

### **5 – Instrumentos e materiais**

Foi utilizado nessa pesquisa como instrumento de captação de dados um gravador de voz e computador para transcrição e compilação dos dados.

## **IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professoras que atuam na Educação Infantil de um Jardim de Infância localizado no Setor Leste do Gama.

Com relação à interpretação das questões de cunho subjetivo, as professoras foram identificadas com nomes fictícios no intuito de manter o sigilo da identidade das entrevistadas, uma vez que o objetivo é levantar as possíveis causas das angústias ao trabalharem com turmas inclusivas.

A tentativa de compreender a subjetividade das entrevistadas não se faz de forma impessoal e imparcial, por isso a posição da pesquisadora foi de constante comunicação e participação durante a realização da pesquisa.

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa à medida que as informações foram obtidas, a pesquisadora interpretou-as e inter-relacionou os dados buscando confrontá-las com a pergunta a serem respondida, e se dispõe a novos questionamentos e organização do processo científico.

### 1 – Características pessoais das professoras entrevistadas.

A amostra foi composta por 10 professoras do sexo feminino, todas da mesma escola, com idade variando entre 23 e 44 anos, onde 50% concentram-se na faixa etária entre 30 e 38 anos, 10% na faixa de 23 anos e 40% na faixa etária entre 41 a 44 anos conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Características pessoais

<b>Características pessoais</b>	<b>Nº de professores</b>
<b>Sexo:</b> Masculino	00
Feminino	10
<b>Idade (anos)</b>	
23	01
30 – 38	05
41 – 44	04

### 2 – Características profissionais das professoras

O tempo de exercício no magistério varia de 2 a 15 anos, com média de 13,2 anos, 50% encontram-se na faixa até 15 anos de exercício profissional. 90% declararam ter cursado licenciatura e 10% bacharel. 30% fizeram especialização, contudo ninguém declarou possuir curso de Mestrado ou Doutorado. (Tabela 2).

**Tabela 2-** Características profissionais – tempo de magistério e experiência de lecionar para alunos inclusos, formação acadêmica

<b>Características profissionais</b>		
<b>Tempo de exercício (anos)</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>%</b>
2-4	01	10
05-10	01	10
11-15	05	50
+ 15	03	30
<b>Formação Acadêmica- graduação</b>		<b>%</b>
Licenciatura	09	90
Bacharelado	01	10
<b>Formação Acadêmica- pós-graduação</b>		
Atualização	10	100
Especialização	04	40
Mestrado	00	00
Doutorado	00	00
Não se aplica	06	60

Quanto à formação acadêmica, 100% de participantes declaram ter curso superior completo e 40%, cursaram pós-graduação com ênfase em Educação com ênfase em áreas diversas, e 60% declararam não ter realizado cursos em nível de pós-graduação (Tabela 3).

**Tabela 3-** Características profissionais – formação acadêmica área temática de pós-graduação

<b>Formação</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>%</b>
Magistério de nível médio	10	100
Superior Completo	10	100
Superior Incompleto	00	00
<b>Temática da pós-graduação</b>		
Educação – área pedagógica	02	20
Educação- ênfase em Educação Inclusiva	02	20
Outras áreas que não a Educação	00	00
Não se aplica	06	60

Este número relevante de licenciados na área de Pedagogia está relacionado com as especificidades atendidas pela escola o que faz parte das exigências da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Brasil como imprescindível para atuação nessa modalidade de atendimento educativo. É surpreendente perceber que a quantidade de profissionais com especialização seja tão reduzida no grupo pesquisado, uma vez que esta representa um meio de formação continuada. Outro dado relevante que se observa na tabela acima é que nenhuma das profissionais pesquisadas cursou mestrado e/ou doutorado, embora 50% das entrevistadas tenham declarado experiência em trabalhar com turmas de educação inclusiva. Dessa forma, o próprio grupo constata a necessidade de formação por considerarem a formação inicial deficiente fato que fica explícito na fala da professora Emília (nome fictício):

*(...) é uma realidade que a gente está enfrentando agora, a tendência é cada vez aumentar o número de crianças com deficiências nas salas de aula e nós temos que nos adaptar a essa realidade.*

Essa fala é comum entre as entrevistadas e essa constatação vem acompanhada pelo medo de enfrentar uma situação para a qual não foram preparadas, porém não é perceptível a disposição destas em buscar a formação adequada para se trabalhar com turmas inclusivas.

### **3 – Análises das questões subjetivas**

Dentre as questões propostas algumas tiveram caráter subjetivo, daí a necessidade de se proceder a análise diferenciada, como acontece a seguir:

#### **A- Como as professoras entrevistadas avaliam a formação inicial.**

Com base nos relatos constatou-se que a formação inicial não atende aos pressupostos da educação inclusiva, a maioria afirma que a formação inicial não lhes deu base para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Essa afirmação pode ser expressa de forma muito clara nas falas das professoras:

Professora Emília: *\_ Eeé , essa formação, realmente, deixou a desejar. O que nós vimos (...) o que eu vi no curso foi muito pouco (...) é, eu creio que não seria suficiente para me dar a base pra trabalhar com uma turma inclusiva. Eu não me sinto preparada.*

Professora Linda: *\_ Uma formação muito superficial, teórica e pouco prática.*

Professora Alice: *\_ Não eu não tive, quando eu fiz o Magistério que já faz muito tempo, nem se falava ainda em inclusão. Então eu não tive uma formação inicial voltada para essa questão*

Essas falas vêm confirmar que a formação inicial não foi eficiente para a atuação dessas professoras no contexto de escola inclusiva e vem suscitar a necessidade da formação continuada para que as professoras possam adquirir as competências necessárias para se sentirem mais seguras no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

Para que o educador possa mediar o conhecimento e possibilitar aprendizagem significativa dos alunos, especialmente, o aluno com necessidades educativas especiais faz-se necessário: conhecimento, formação teórica sólida referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem a prática docente, habilidade, competência e afetividade. Essa tarefa é muito complexa e pode se tornar maior ainda quando o docente trabalha com crianças com diferentes ritmos de aprendizagem.

Através dos relatos constata-se que a formação inicial foi básica, superficial, pouco teórica e não dá as ferramentas necessárias a uma prática pedagógica eficiente e capaz de atender às exigências do mundo contemporâneo, que não se restringe apenas aos alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, para Penin e Martínez (2009, p.34)

*Assumida essa condição e partilhada com os participantes de um cotidiano e de subseqüentes acontecimentos, objetivos podem ser mais bem definidos e metas poderão ser alcançadas. Depois que uma realidade é aceita como existente, há que buscar mudá-la.*

Nessa perspectiva, a formação de um docente começa no momento em que uma comunidade busca equacionar uma dada realidade, continua com a proposição de medidas locais de enfrentamento.

Nesse movimento, se os desafios da escola contemporânea devem ser enfrentados localmente, a formação continuada dos professores deve ser definida na escola, com base em suas necessidades específicas que devem ser detectadas por seus próprios sujeitos integrantes. Ainda na ótica de formação continuada Imbernón (2002, p.49) enfatiza que:

*A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.*

Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e concepções de cada professora e professor, como também, de toda equipe escolar como um todo devem ser questionadas permanentemente.

Imbernón (2002, p.49) defende ainda que:

*Abandona-se o conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.*

Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. Por tais razões, essa pesquisa defende a necessidade da formação permanente dentro da própria coordenação coletiva da escola no sentido de possibilitar às professoras a troca de experiência com suas colegas, a reflexão de suas dificuldades a partir de diagnósticos realizados oriundos da avaliação de seus problemas concretos.

A busca para a solução dos problemas enfrentados no processo de construção da proposta inclusiva da escola deve estar embasada numa perspectiva coletiva, pois o poder de um educador sozinho é limitado, porém a formação coletiva dos professores de uma escola possibilitará uma inovação tanto da prática docente como da instituição.

## **B- Dificuldades enfrentadas pelas professoras ao trabalharem com turmas inclusivas.**

Quando foram questionadas sobre as suas maiores dificuldades ao trabalharem com turmas inclusivas, elas abordaram os seguintes aspectos:

Professora Ana: *\_ Eu acho que esse preparo, essa falta de conhecimento antecipado sobre o aluno influencia muito mesmo, porque assim você não sabe que tipo de aluno que vai receber, qual é a necessidade que ele tem. Você pode até se preparar que ele é surdo. Ah! Eu me preparei pra isso. Então, eu sei lidar com ele. No outro ano eu recebo uma criança com Síndrome de Down, eu não sei como lidar com essa criança. Então, isso é uma dificuldade pra nós, né? Essas são as dificuldades que a gente enfrenta no dia-a-dia.*

Professora Maria: *\_ Acho que mais a falta de capacitação do profissional.*

Professora Lia: *\_ Eu acho que esse preparo, essa falta de conhecimento mesmo...*

Em relação às maiores dificuldades enfrentadas ao trabalharem com turmas inclusivas das 10 entrevistadas 05, portanto 50%, responderam que é a falta de capacitação para trabalhar com as diferentes deficiências. Dentre as demais, 02 destacaram a falta de um monitor. Outras 02 identificaram o número excessivo de alunos, turmas cheias, consideraram as turmas com um número muito grande de alunos, sendo que, para elas o importante para um trabalho inclusivo de qualidade é a redução das turmas. E 01 professora determinou como maior dificuldade para um trabalho com turma inclusiva o aspecto social. De acordo com o seu relato, a sua maior dificuldade é o aspecto social da inclusão, fora da escola, muitas vezes representado pela falta de conhecimento dos pais e a resistência destes em aceitar a deficiência do filho.

Através das falas percebe-se que a maior dificuldade enfrentada ao trabalhar com alunos com necessidades especiais é a falta de capacitação e, segundo as entrevistadas, este é fator determinante para que elas se sintam inseguras ao trabalharem com turmas inclusivas.

Vale destacar, porém que a formação de professores não pode se restringir à participação em cursos, palestras eventuais, mas precisa abranger programas de capacitação mais completos, com conteúdo que privilegie a práxis a partir de uma teoria bem fundamentada, que ofereça ao professor as estratégias de atuação, supervisão, que sejam realizados de forma integrada, permanente e contextualizada de acordo com a realidade específica de cada professor.

Tudo isso precisa ir além da presença do educador nos referidos eventos, mas em ações que visem à reflexão e favoreçam a mudanças de paradigma, porque a atuação do professor na escola inclusiva aponta que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, o que já defendido na LDB 9394/96 em seus artigos 61 e 67, título VI que preconiza:

*A formação de profissionais de educação (...) terá como fundamentos associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço: o aperfeiçoamento profissional, continuado, inclusive como licenciamento periódico para esse fim, período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho (p.47).*

Ainda sobre a capacitação como requisito para uma prática pedagógica eficiente para a atuação numa turma inclusiva, Machado (2009, p.94) chama a atenção para:

*O mito de que os professores do ensino regular necessitavam de uma formação especializada para lidar com os alunos com deficiências. A de experiência com esses alunos levava a crença, bem como ao entendimento das práticas pedagógicas*



*calcadas em conceitos que a modernidade criou sobre aprendizagem, currículo e avaliação, entre outros.*

Dessa forma, essa pesquisa tem mostrado que o caminho para que o professor possa adquirir as competências necessárias a uma prática inclusiva não é o de formações especializadas, mas sim, o da formação continuada nas escolas e o estudo sobre as questões do ensinar e do aprender. Os professores necessitam de espaços para reflexão de suas práticas pedagógicas, problematizando temas do seu cotidiano.

Portanto, nada adiantaria saber sobre os tipos de deficiências ou os recursos adaptados se não fosse realizado um profundo questionamento sobre as práticas de escolarização vigentes. A formação continuada, defendida nessa pesquisa tem por finalidade promover, entre os professores, discussões sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência e também sobre novas maneiras de ensinar e encarar os diferentes caminhos da aprendizagem, diante das diferentes respostas que alunos podem apresentar sobre um dado tema ou conteúdo de estudo.

Nessa perspectiva, a formação não dará fórmulas para a inclusão e, tão pouco, soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. Promoverá uma mudança no modo de olhar o processo de ensinar e de aprender. Para isso, os educadores devem estar abertos a questionar seus modos de ensinar e aprender.

Machado (2009, p.96) defende que “Há uma idealização muito grande em torno da formação inicial e da formação continuada e do aluno com deficiência. Nesse sentido, essas modalidades de formação para professores do ensino regular devem ser revistas”. Portanto, se a meta do educador é trabalhar em favor de uma educação inclusiva, este deve revisar suas concepções de aprendizagem e de ensino.

Outro aspecto relevante salientado nessa pesquisa foi o fato de que 50% das professoras consideram que a falta de capacitação para trabalhar com turmas inclusivas constitui-se como o fator principal dos medos e inseguranças para aceitarem o trabalho com tais turmas. Entretanto, a análise das entrevistas levou a perceber que apenas 02 professoras das 10 entrevistadas já fizeram cursos de atualização na área de inclusão escolar. Foi constatado nessa mesma pesquisa que a escola atende alunos com necessidades educativas especiais e esse atendimento além de previsto no Projeto Político Pedagógico da referida instituição é uma prerrogativa da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal.

O que se pode concluir através dessas análises e confirmadas nas falas de algumas professoras é que ao mesmo tempo as educadoras não se sentem preparadas para trabalharem com turmas inclusivas, conseqüentemente, sentem-se inseguras, angustiadas, receosas de não serem capazes de promover a aprendizagem efetiva desses alunos, mas não se mostram abertas a buscarem essa formação. Tais expressões foram claramente expressas na fala das professoras Rute e Sol:

Professora Rute: *\_ Acho que comodismo. Comodismo mesmo meu, profissional. Escolho outros cursos, faço outros cursos, mas não faço nenhum nessa área. Meio comodismo.*

Professora Sol: *\_ Não sei por que, assim, eu não sei, é uma barreira, eu acho que eu fico meio que rejeitando estudar, saber, uma coisa que eu tenho que superar, eu já refleti muito sobre isso. Eu tenho que superar porque é tipo um bloqueio de fazer esse tipo de curso. Eu comecei um né? E parei... um curso que eu comecei ...um curso sobre Educação Inclusiva e tudo e parei. Nunca tinha parado nenhum curso e esse eu parei, né? (...)*

Contrapondo-se a esse aspecto detectado nesse grupo de professoras em relação ao interesse das educadoras dessa escola por cursos de atualização na área de Educação Inclusiva Lima (2006, p.124) afirma que:

*Entre os educadores das escolas comuns, temos observado certa preocupação com a qualificação para efetivar a inclusão, conseqüentemente, seu interesse é visível: quando se propõem eventos que tratam da inclusão, a presença de professores das escolas comuns, que têm um ou mais alunos com deficiência em suas turmas regulares, tem sido cada vez mais significativa, ao lado de pessoas que já atuam ou atuaram na Educação Especial.*

Portanto, tais constatações demonstram a necessidade dos responsáveis pela gestão da escola em questão incentivar suas professoras a uma disposição humanitária inicial. Essa disposição inclui considerar o outro como uma pessoa, sujeito e cidadão com direito à escolarização e a viver plenamente. Essa formação é imprescindível e como afirma Lima (2006, p.122):

*Ela não pode ser confundida com assistencialismo e o messianismo, implícitos no impulso de “querer ajudar o outro”, muitas vezes associado à Educação Inclusiva. A visão assistencialista não concebe a relação com a pessoa com deficiência como via de mão dupla, e sim como um “dar de si” ao outro, considerado menos capaz ou menos válido.*

Portanto é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão. Esses devem ter em mente que cabem a eles planejar e implementar situações pedagógicas que dêem sustentação ao desenvolvimento de todas as crianças.

### C- O Projeto Político Pedagógico

Ao serem questionadas sobre o Projeto Político Pedagógico se este contempla as crianças com necessidades educativas especiais, 05 professoras, portanto, 50% das entrevistadas responderam que ainda não contemplam, 03 afirmaram que teoricamente sim, mas na prática ainda não, 01 afirmou que contempla minimamente, e este Projeto precisa ser melhorado e 01 afirmou que contempla, mas precisa melhorar. Conclui-se a partir dessa análise que o Projeto escrito prevê ações que viabilizem a Educação Inclusiva, entretanto os profissionais encontram muitas barreiras para a concretização dessa proposta, como pode ser claramente identificado nas falas das professoras Rita, Alice e Ana:

*Professora Rita: \_ O Projeto? Assim, acho que amplamente não contempla. Porque no Projeto ele tem assim Projetos específicos pra trabalhar a socialização dessas crianças e o respeito a essas crianças. Mas no dia -a- dia eu acho que não contempla não (risos).*

*Professora Alice: Eu acho que o Projeto escrito contempla, mas é é é a prática não contempla porque o projeto ele ainda é muito, tá muito além daquilo que a escola oferece. Então, quando se escreve, pensa-se na inclusão, mas, na hora de executar falta recurso, falta espaço físico, falta profissionais, então há uma distância entre o Projeto e a realidade...*

*Professora Ana:\_(...) agora, infelizmente, (risos) muita coisa que tá no Projeto Político Pedagógico, termina o ano, todos os anos e a gente não consegue por totalmente em prática(...)*

Como pode ser percebido através das falas das professoras Rita, Ana e Alice há um distanciamento entre o Projeto escrito e o projeto que é vivenciado. As professoras associam a dificuldade da prática da educação inclusiva à falta de recursos materiais, de espaços físicos adaptados, de um monitor para ajudar com os alunos com deficiência em salas inclusivas e, ainda, ao fato de que o Projeto Pedagógico se limita a atividades estanques ao longo do ano que têm por objetivos principais promover a socialização dos alunos ANEE com os demais alunos numa relação de respeito mútuo e levar as crianças sem deficiência a acolherem e auxiliá-las no processo de aprendizagem.

Faz-se necessária construção de um Projeto Pedagógico que seja capaz de viabilizar um processo de inclusão efetivo, que comece prevendo a formação continuada dos profissionais da própria escola, que leve a todos os profissionais a se sentirem estimulados a buscarem esse conhecimento em espaços de reflexão e troca de experiência com seus colegas.

O Projeto Político Pedagógico deve prevê ainda, práticas pedagógicas que sejam embasadas numa perspectiva sócio-histórica onde cada criança é vista como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento, desta forma promover a capacitação dos docentes adequada a interagirem com as pessoas com deficiência e a partir da interação adquirir subsídios para atuarem pedagogicamente.

Como as professoras percebem o processo de inclusão vivenciado.

*Professora Lia: \_ Como eu tenho percebido? Assim, tudo novo, né? A gente vê assim: nós recebemos a criança só que a gente não tem o preparo suficiente pra isso, né? Nós não temos materiais, nós não temos uma sala especial para essas crianças, a gente aqui é prejudicado porque as salas são muito lotadas.*

*Professora Sol: \_ Bem, assim, eu percebo que a gente está bem no início. Estamos assim engatinhando mesmo, né? Agora que a gente tá descobrindo o que é a inclusão e na prática, né?*

*Professora Ester: \_... Nós precisamos de ajuda material também no sentido do ambiente escolar, de lugares, rampas, banheiro também para receber essas crianças...*

As falas das professoras apontam as diversas dificuldades enfrentadas pela escola para garantir às crianças com deficiência o direito à educação regular e com qualidade. Essas dificuldades consistem na falta da formação docente necessária para que estes superem práticas pedagógicas excludentes e a estrutura física da escola que ainda está longe de ser adequado ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência.

Esse ainda é um desafio a ser superado, pois se inclusão é atender a criança em suas singularidades, a escola precisa investir em recursos pedagógicos diversificados, tecnologias educativas, mobiliário e espaços físicos apropriados para atender às necessidades do aluno e do professor no momento do planejamento. Inclusive, estes aspectos devem ser previstos na Proposta Político Pedagógica da escola que, no caso específico da proposta da escola referida nessa pesquisa, ainda não foi contemplado.

Há uma real necessidade dos profissionais dessa instituição revisar tal Projeto pra que possam juntos buscar as melhorias para uma educação inclusiva efetiva. Essas ações de cunho coletivo contribuem para garantir o direito às crianças com necessidades educativas especiais e mais, ainda, para que as professoras superem os sentimentos de abandono, insegurança, medo de não conseguirem possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dessas crianças.

## D- Avanços destacados no Processo de Inclusão da Escola

Quando foi proposto um olhar mais dinâmico e real do modelo de inclusão praticado na escola em destaque percebemos, na fala das entrevistadas que há certa aprovação e que observam a necessidade de tal processo, porém esbarram em problemas de origem externas e internos caracterizados pela simples aceitação por falta de poder de renúncia, dado ser um procedimento que traz consigo a força da lei, depois por se acomodarem ao processo não por necessidade natural, mas como um direito da criança que não pode ser negado. Para elas isso significa avanço, como vimos nas falas abaixo:

Professora Emília: *\_ Eu acho que já é um grande passo você aceitar e procurar atender esses alunos da melhor maneira.*

Professora Linda: *\_ (...) quando a gente consegue fazer com que outras crianças olhem pra essas crianças, né? Que são inseridas é,é,é, na nossa sala de forma diferente, de uma forma igual, sem olhar com um olhar de preconceito, sem o olhar de rejeição, sem o olhar de, de desprezo, eu acho que esse é o maior avanço no nosso trabalho (...)*

Professora Sol: *\_ Então assim, às vezes até no planejamento a professora fala “o que vou fazer isso com tal aluno”, já há essa discussão, já há essa preocupação de tentar fazer algo diferente com essas crianças, né pra que elas não fiquem ali, só passando o tempo, né? Então, já tem esse avanço de se preocupar em fazer algo diferente, de se preocupar com eles...*

Professora Ester: *\_ Ah, nós temos uma equipe pedagógica que nos apóia (...) a psicóloga me ajudou bastante, a orientadora da nossa escola me ajudou bastante (...)*

Professora Ana: *\_ Eu acho assim que a gente tem notado que tem pessoas que se dispõem a fazer (...)*

Quando questionadas sobre os avanços da escola quanto ao processo inclusivo às falas das professoras sugerem que estes se referem à aceitação das crianças com deficiência por parte das educadoras que, segundo as entrevistadas, estas aceitam os alunos com necessidades educativas especiais e procuram realizar um trabalho pedagógico eficiente.

Vale ressaltar aqui que este trabalho é planejado de acordo com a visão de educação, de aprendizagem e desenvolvimento que as professoras construíram ao longo de sua formação inicial e a prática docente. Daí a necessidade que esta pesquisa enfatiza na permanente avaliação e reflexão da prática docente como forma de garantir uma educação que atenda aos princípios de educação inclusiva defendida nesse trabalho.

Outro avanço destacado pelas entrevistadas refere-se à aceitação das crianças não portadoras de necessidades educativas especiais e as atitudes de respeito destas para com as crianças com deficiência.

E, ainda, um aspecto que consideraram como importante avanço é o apoio que recebem da equipe pedagógica representadas pela orientadora educacional e a psicóloga que atendem à escola. Esse fator é percebido como uma das formas de superação dos sentimentos de medo e incapacidade destas educadoras em trabalhar com turmas inclusivas.

### **E- Importância da Coordenação Pedagógica**

As concepções das entrevistadas vêm possibilitar o alcance de um dos objetivos deste trabalho que é identificar caminhos encontrados pela escola para superar as dificuldades enfrentadas pelas educadoras no cotidiano da escola. Em suas representações fica muito claro que um desses caminhos, é a utilização do espaço da coordenação pedagógica para a reflexão dos problemas enfrentados, para a formação permanente, planejamento de atividades de acordo com as especificidades de cada criança, construção de um Projeto Político Pedagógico coerente com a proposta de educação inclusiva.

*Professora Alice: \_ É muito importante porque a coordenadora pedagógica está à frente, então ela coordena todo o trabalho, então acho que ela é a pessoa adequada pra tá fazendo essa ponte entre professor e formação.*

*Professor Sol: \_ (...) Assim, até elas perguntaram e debateram e colocaram questões mesmo de sala de aula e aí foram auxiliadas. Então, contribuiu de certa forma, contribuiu sim, mas é porque foram poucos momentos, né? (...)*

*Professora Rute: \_ Com certeza. Com certeza porque sem a coordenação, você se sente perdido. Assim abandonado (...)*

As falas das professoras deixam perceber que, ainda, na referida escola o espaço da Coordenação Pedagógica precisa ser valorizado e que a utilização do mesmo para estudos é pouco explorada.

Como pode ser percebida na fala da professora Rute, a coordenação pedagógica usada como local de estudos coletivos contribui para superar os sentimentos de angústias, medos e inseguranças das educadoras em relação ao trabalho com turmas inclusivas.

### **F- Sentimentos das educadoras ao trabalharem com turmas inclusivas.**

Quadro 1

Professora	Sentimentos
Emília	<i>eu (...) por não me sentir preparada (...) Eu ia sentir muito medo de assumir essa turma porque realmente não saberia como lidar com essa criança (...)</i>
Linda	<i>Insegurança, amor, é,é,é (...) Me sinto desafiada. Eu sinto amor, eu gosto de fazer um trabalho que faça diferença na vida dessa criança (...)</i>
Sol	<i>Os meus sentimentos estão meio assim que mudados(...) quando falaram que vinham alunos pra escola com necessidades especiais eu fiquei em pânico(...) Agora o meu sentimento é de, eu estou assim tentando abrir o coração (risos) (...)</i>
Rita	<i>Meus sentimentos é de insegurança, de ansiedade de angústia. Não me sinto preparada.</i>
Alice:	<i>O meu sentimento é de querer acertar, eu trabalharia com a inclusão mesmo sabendo que eu ainda não estou capacitada, mas assim, pela boa vontade de querer de querer que a sociedade seja diferente de querer a mudança. . Então o meu sentimento é o sentimento de querer uma sociedade justa, de direitos iguais, porque eu acho que a inclusão não se resume apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a inclusão tá em relação à religião, à cor, ao nível social, então eu acho que o meu sentimento é de querer essa igualdade.</i>
Maria	<i>Meus sentimentos são de medo, muito medo porque a gente tem muito medo de não dá conta dessas crianças. Muitas vezes a gente não sabe quais são as limitações da criança que vai chegar pra gente, as limitações. Nós também temos muitas limitações, então a insegurança é muito grande. Então o medo de pegar essas crianças é muito medo, eu acho que o pior deles é o medo.</i>
Ester	<i>Eu nunca tinha convivido, então eu me sinto inexperiente ainda, despreparada (...) Nós também temos muitas limitações, então a insegurança é muito grande(...)</i>
Ana	<i>Meu sentimento, é meio complicado (risos)(...) Eu acho algo assim difícil de falar porque assim, o sentimento sobre inclusão, o primeiro é o impacto, eu não escolhi a turma foi o que sobrou, eu acabei ficando com a turma, então eu tive muito medo(...)</i>
Rute	<i>tem os sentimentos de insegurança, de tristeza, tristeza assim, deixa eu colocar direitinho a tristeza. A tristeza é mais pela falta de apoio, né? Acho que a tristeza, a frustração, a incompetência se dá também por conta disso. Você se sente meio que abandonado (...)</i>

Lia	<i>(...) você sente muito, de muitas vezes não ter orientação e nem preparo para receber essa criança. Então, eu não ficava com sentimento de culpa o tempo inteiro (...) pra muitos professores aí é um sentimento de carregar um peso de não saber o que fazer com as dificuldades das crianças (...)</i>
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O quadro acima mostra uma síntese dos principais sentimentos que as professoras entrevistadas destacaram ao se referir ao trabalho com alunos com necessidades especiais em turmas regulares. Como pode ser claramente percebido nas falas das professoras Emília, Ana, Maria e Lia, o medo destas professoras em trabalhar com turmas inclusivas está associado às suas concepções de capacitação. Porém, na perspectiva dessa pesquisa e como afirma Lima (2006, p.125)

*A informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituem, certamente, uma vertente significativa e é nesse sentido que se busca consolidar essa obra. Mas esse é apenas um dos eixos da preparação dos professores para a área, pois a formação continuada e a consolidação dos saberes articulados às suas experiências, movidas pelos desafios da educação inclusiva, são outras fontes inesgotáveis de capacitação para a área.*

A capacitação defendida nessa pesquisa leva os educadores a reflexões constantes de suas propostas pedagógicas e auto-avaliação permanente sobre aprendizagens, métodos, avaliação e currículo.

Sobre essa mesma formação permanente Freire (1996, p.39) também defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” E tal formação deve estar muito próxima da prática, por esta razão é que se defende uma capacitação para a educação inclusiva baseada nas experiências e problemas reais dos educadores, no espaço da coordenação pedagógica, com seus pares, para que na troca de experiência encontrem coletivamente caminhos para a superação de seus desafios.

Outro sentimento que pode ser destacado nas falas das professoras é a sensação de abandono, elas sentem-se sozinhas diante de todas as dificuldades materiais, de espaços físicos não adequados para atender as crianças com deficiência e ainda a dificuldade das famílias em aceitarem as diferenças dos filhos.

Sobre esse aspecto, o das diversas especificidades que a profissão docente enfrenta os desafios da educação contemporânea em razão do desenvolvimento tecnológico e a urgência em se efetivar uma educação para todos, onde o professor deva perseguir a superação da



exclusão, Freire (1996. P.73) defende “*Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos mobiliza*”.

Para uma educação inclusiva de qualidade e eficiente, os educadores devem acreditar que a mudança é possível. Portanto, precisam superar esses sentimentos negativos, muitas vezes gerados apenas pelo medo do desconhecido, e investirem em ações que concretizem tais mudanças que possibilitem o direito fundamental de toda criança à educação. E, ainda, que essa educação seja pautada numa perspectiva de aprendizagem que encarem o aprendiz como um ser integral.

Por outro lado, o professor não pode se sentir sozinho, ele necessita sentir-se apoiado e acolhido pelas redes de apoio, no caso específico do Jardim de Infância. Essa rede é percebida por suas educadoras com relação à equipe pedagógica: a coordenadora pedagógica, a orientadora, a psicóloga, a pedagoga, a direção e a supervisão. O professor também precisa ser escutado, sentir que não está sozinho com suas angústias. As angústias e os medos dos educadores não podem ser ignorados, pois constitui sua dimensão emocional frente à inclusão.

De acordo com Oliveira & Porto (2010, p.102)

*É fundamental criar um espaço técnico apropriado para se discutir essas dimensões evidenciadas pelos professores, não no campo pedagógico, mas no campo psicológico. A inclusão é um movimento que não pode abrir mão dessa rede de apoio aos alunos, professores e familiares.*

### **G- Postura quanto à escolha de turma inclusiva:**

Quadro 2

Professora	Resposta
Emília	<i>Bom, eu cederia essa função a alguém que tivesse mais preparada do que eu</i>
Linda	<i>E eu quis pegar essa turma por conta dessa criança. É, é, é eu escolhi e por conta disso foi um presente pra mim.</i>
Sol	<i>eu não sei se eu vou escolher a turma com aluno com necessidades educativas especiais</i>
Rita	<i>Oh! Enquanto eu não ver, enxergar essa preparação na escola, esse atendimento ao professor, suprir essas necessidades do professor,</i>

	<i>se eu tiver opção eu escolho uma turma regular</i>
Alice	<i>Eu escolheria uma inclusiva porque eu quero, eu gosto de desafio</i>
Maria	<i>Sinceramente, eu escolho a não inclusiva. Por esse medo, pois eu acho que eu não tenho preparo suficiente pra tá encarando uma turma dessas</i>
Ester	<i>Eu iria analisar, porque eu gostaria que tivesse mais apoio e como eu afirmei anteriormente que essas pessoas que é pra nos ajudar que fossem preparadas também.</i>
Ana	<i>Ainda não. Eu ainda não me sinto preparada pra isso.</i>
Rute	<i>Oh! Com sinceridade, não. Não escolheria.</i>
Lia	<i>Oh! Com sinceridade, não. Não escolheria.</i>

O que pode ser percebido a partir da análise dos resultados da tabela acima é que mesmo a maioria das educadoras já tendo realizado o seu trabalho docente com turmas inclusivas, em anos anteriores, a maioria representado por um percentual de 70% das professoras, continuam com uma postura de medo frente às turmas com alunos com necessidades educativas especiais e afirmam que no momento da escolha de turma, que ocorre na escola no início do ano letivo, não escolheriam uma turma se estas tivessem um conhecimento prévio dessa especificidade da turma a ser escolhida.

A partir desta constatação fica muito claro para essa pesquisa que o medo pelo desconhecido gera sentimentos de resistências nas professoras que interferem diretamente em suas práticas pedagógicas relacionadas à concretização da política da inclusão. Na verdade, essa dimensão psicológica das educadoras funciona como um fator de impedimento para a efetivação da política de inclusão escolar.

Sobre esse aspecto da inclusão Oliveira & Porto (2010, p.104) afirmam:

*É notório que o processo de inclusão escolar desestabilizou velhas certezas dos docentes, uma vez que trouxe inúmeros questionamentos sobre as concepções e práticas arraigados na cultura brasileira. Essas incertezas produzem muitas angústias e receios que interferem no fazer pedagógico do docente.*

Nesse sentido pode-se afirmar que tanto as angústias quanto os medos derivados de um novo paradigma de educação pode ser o impulso que faltava para a busca de uma educação de qualidade que a muito os educadores clamam, sem, no entanto esquecer de que

essa mudança passa necessariamente pela figura do professor e, para isso ele precisa buscar a formação que, por exigência da profissão deve ser contínua.

## **V- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou levantar no grupo de educadoras que participou deste trabalho, identificar as causas dos sentimentos de medo, angústias, pânico, resistência ao trabalharem com turmas inclusivas dentro da escola regular.

A revisão teórica e a análise das entrevistas realizadas determinaram que o fator considerado pelas educadoras entrevistadas como principal causa desses sentimentos de medo e angústia ao realizarem o trabalho com turmas inclusivas foi o que elas denominaram “falta de preparo”.

Por esta razão, esse estudo indica um caminho para a superação desses sentimentos que impedem essas educadoras de contribuírem para a viabilização da proposta de uma escola que seja capaz de garantir o direito fundamental de todo ser humano à educação, a formação permanente. Essa formação permanente deve ser pautada no estudo das capacidades, habilidades, atitudes e no permanente questionamento das concepções de aprendizagem dos professores e de toda equipe escolar.

Essa formação deve acontecer dentro do espaço da coordenação pedagógica, que foi apontada nesse estudo como um importante espaço de formação continuada por possibilitar a troca de experiências com os pares e um estudo realizado a partir das necessidades surgidas no próprio cotidiano da escola. O profissional da educação é visto, portanto como um construtor de conhecimentos de forma individual e coletiva. No espaço da coordenação pedagógica o educador se apoiará em seus pares e de forma coletiva, através de avaliação, identificarão seus maiores problemas e buscarão as possíveis soluções.

Um ponto que mereceu destaque nesse estudo é o de que a formação foi apontada pelas educadoras como um fator principal para a concretização de uma escola inclusiva. Entretanto, essa pesquisa defende que a formação é imprescindível para que o professor adquira os conhecimentos necessários a uma prática consciente, mas tal formação não dará fórmulas para o trabalho com crianças com deficiência. Pelo contrário, promoverá uma

mudança de olhar e levará o professor a uma auto-avaliação permanente do seu trabalho, das propostas pedagógicas adotadas e de suas concepções de aprendizagem.

Outro caminho apontado por esse estudo para superação dos medos, angústias, pânico, sentimentos de abandono e resistência ao trabalho com turmas inclusivas trata-se da necessidade de se construir na escola um Projeto Político e Pedagógico que determine as ações concretas para a efetivação de uma proposta pedagógica inclusiva. Dentre essas ações, são fundamentais: o planejamento dos estudos a serem realizados, a previsão de recursos financeiros para a aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos necessários às práticas pedagógicas para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

Como possível solução aos sentimentos de abandono indicados pelas professoras entrevistadas, esse estudo determina a necessidade da equipe de direção, supervisão, coordenação e orientação pedagógica estabelecerem uma relação de muita cumplicidade e escuta aos sentimentos das educadoras. Tais sentimentos não podem ser negados ou negligenciados, pois essas angústias e frustrações interferem diretamente no fazer pedagógico.

Tudo o que é novo pode gerar dúvidas e inquietações. Os professores por se sentirem despreparados podem se angustiar e até adoecer. Os fatores emocionais interferem, significativamente, no campo profissional dos docentes. Por tais razões, a dimensão afetiva-emocional do docente não deve ser ignorada pelos responsáveis pela formação inicial e continuada desses profissionais.

Essa formação deve ser capaz de criar espaços para que os docentes reflitam sobre sua subjetividade e afetividade como forma de entender seus conflitos emocionais e para que eles possam lidar com as limitações do outro.

Essa pesquisa ainda destaca a necessidade de investimentos em recursos materiais, estrutura física da escola, na modulação das turmas, e a presença de monitores para auxiliar no trabalho com alunos com deficiência. O número de alunos nas turmas regulares, ainda, é considerado um obstáculo por parte dos docentes para uma educação inclusiva de qualidade.

Entretanto, esse trabalho defende que nenhuma mudança na estrutura física das escolas, redução do número de alunos das turmas regulares ou a presença de monitores para auxiliar os docentes serão suficientes para a concretização de uma escola inclusiva de qualidade. Tal mudança só será possível com a sensibilização e estímulo para que os educadores reconheçam sua importância no processo de inclusão. E a partir dessa constatação

sintam-se mobilizados para a busca de ações que garantam a todas as crianças o direito ao desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- COELHO, Cristina Massot Madeira, Inclusão Escolar, Módulo IV, UAB-UNB, Brasília, 2.010. Disponível em: [www.uab.unb.br](http://www.uab.unb.br)
- DESSEN, Maria Auxiliadora and POLONIA, Ana da Costa, A Família e a Escola Como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v.17, abril, 2007.
- BASIL, C.Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. Porto Alegre: Artes Médicas,1995. Disponível em: [www.uab.unb.br](http://www.uab.unb.br)
- MACIEL, Diva Albuquerque & RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão, Módulo V. UAB – UNB, Brasília 2010. Disponível em: [www.uab.unb.br](http://www.uab.unb.br)
- GOMES, Cláudia & BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão Escolar do Portador de Paralisia Cerebral: Atitudes de professores do ensino fundamental. Disponível em [www.uan.unb.br](http://www.uan.unb.br)
- DEFUL- Metodologia de Investigação. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt](http://www.educ.fc.ul.pt) Acesso em 05/09/2010.
- MARTÍNEZ, Miquel & PENIN, Profissão Docente. (org.) Valéria Amorim Arantes. São Paulo, Ed. Summus, 2009.
- DEMO, Pedro. Formação Permanente e Tecnologias Educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação. Brasília, 2005.
- A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. Cadernos CEDES 46. Campinas, SP,1998.
- FREIRE, Paulo .Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2010.
- LIMA, Priscila Augusta. Educação Inclusiva e Igualdade Social. São Paulo,SP, 2006, Ed. Avercamp.
- MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva. Políticas, Paradigmas e Práticas.São Paulo, SP. 2009. Cortez Editora.

Sites pesquisados:

[www.dhnet.org.br/direitos/deconut/textos/integra.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconut/textos/integra.htm)

<http://portal.mec.gov.br/seesp>

<http://www.scielo.org/php/index.php>

## APÊNDICE

### A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- 1- Há quantos anos você trabalha como professora regente?
- 2- Com que turma/ciclo trabalha atualmente?
- 3- Você já trabalhou com alguma turma inclusiva? Em caso de não ter trabalhado, você aceitaria trabalhar como professora regente de uma turma inclusiva? Por quê?
- 4- Você teve formação inicial para trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Como avalia essa formação? Em Que contribui na sua atuação? O que faltou?
- 5- Você já fez algum curso de aperfeiçoamento na área a inclusão escolar? Qual curso? Como foi? O curso a ajudou? Em quais aspectos?
- 6- Como você tem percebido o processo de inclusão do Jardim de Infância 03 do Gama? Em Que ele poderia melhorar?Para você, como o processo poderia ser ideal?
- 7- Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades ao trabalhar com uma turma inclusiva? Você se sente segura ao trabalhar com uma turma inclusiva? Quais são as suas maiores dificuldades? Como poderia superá-las? Como a escola poderia ajudá-la?
- 8- Que avanços você destacaria no processo de inclusão no Jardim de Infância 03 do Gama?
- 9- O projeto político pedagógico contempla os alunos com necessidades educacionais especiais? Como poderia contemplar, em sua opinião?
- 10- A coordenação pedagógica tem auxiliado para proporcionar às professoras do Jardim de Infância 03 um aprofundamento teórico sobre propostas pedagógicas inclusivas? Como poderia auxiliar? Isso é importante na sua avaliação?
- 11- Quais seus sentimentos e vivências ao trabalhar com a inclusão escolar?



## ANEXO

## A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar




---

 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 

---

Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Salas Inclusivas: Um estudo dos sentimentos das educadoras do Jardim de Infância 03 do Gama. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas semi-estruturadas que serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas, no intuito de coletar dados que fornecerão informações sobre o tema investigado. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação nesse estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (61) 3484 7187 / 8441 7576 ou no endereço eletrônico: [francisca\\_gama@yahoo.com.br](mailto:francisca_gama@yahoo.com.br). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

\_\_\_\_\_

Orientanda do Curso Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e inclusão escolar -UAB – UnB

---

Concorda em participar do estudo? ( ) Sim ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_