



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

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

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO
DOCENTE EM SALA DE AULA COM ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

DARLENE RODRIGUES VIEIRA

ORIENTADORA: SÍLVIA URMILA ALMEIDA SANTOS

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

DARLENE RODRIGUES VIEIRA

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO
DOCENTE EM SALA DE AULA COM ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Sílvia Urmila Almeida Santos

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

DARLENE RODRIGUES VIEIRA

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO
DOCENTE EM SALA DE AULA COM ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

SÍLVIA URMILA ALMEIDA SANTOS (Orientadora)

FERNANDA CUPOLILLO MIANA DE FARIA (Examinadora)

DARLENE RODRIGUES VIEIRA (Cursista)

BRASÍLIA/2015

Dedico este trabalho ao meu filho Samuel, pois foi durante a realização deste curso que ele foi gerado. Foi ele que me proporcionou a motivação para continuar, quando, muitas vezes, pensava em desistir... Foi pensando nele que me apoiei e tirei forças para continuar... As dificuldades de concentração, os enjoos, a indisposição, manifestações da própria condição de estar gerando uma vida, muitas vezes, me desanimavam. E foi nos momentos de dúvidas e curiosidade em saber como meu filho viria ao mundo, e de me imaginar na condição de mãe de uma criança com uma possível deficiência, que resisti e continuei, pois sabia que a aprendizagem adquirida poderia servir não apenas para a minha condição profissional. Graças a Deus, tenho um filho lindo, saudável e que amo acima de tudo!

AGRADECIMENTOS

A realização deste curso foi feita enfrentando muitas batalhas na minha vida pessoal. Por isso, quero agradecer primeiramente a Deus, por me conceder a vitória em todas as dificuldades encontradas no caminho e por me dar forças para continuar acreditando que, enquanto professora, preciso ser uma constante pesquisadora.

Quero agradecer, em especial, ao meu esposo, Fábio, pelo companheirismo, união e compreensão, pois foram diversos os momentos em que deixamos de sair, momentos em que ele teve de cuidar sozinho do nosso filho, passear, alimentar, colocar para dormir, em virtude de eu estar no limite do tempo para entrega de algum trabalho.

Ao meu filho, Samuel, que, mesmo sem saber, foi minha grande motivação, pois não queria que ele carregasse a justificativa pela minha desistência.

À tutora e orientadora Sílvia Urmila Almeida Santos, minha grande incentivadora, que sempre esteve ao meu lado, me oportunizando compartilhar as angústias e dificuldades pessoais no decorrer do processo. Agradeço imensamente pela paciência e dedicação.

Às minhas amigas e colegas de grupo, Edna, Sirlene e Synara, pelo “apoio moral” nos momentos de desânimo, porque, muitas vezes, foi necessário buscar forças umas nas outras, pois o cansaço falava mais alto.

Às professoras participantes da pesquisa, que, mesmo acarretadas de atividades escolares e extraescolares, ainda disponibilizaram tempo para atenderem ao meu convite.

A todos vocês, obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo realizar um estudo sobre a concepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de Carinhanha (BA) em relação à sua atuação docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). O embasamento teórico teceu algumas considerações acerca da educação inclusiva e de seus possíveis avanços aqui no Brasil, bem como propôs uma discussão a respeito das ideias sobre o trabalho dos professores com alunos com NEE. A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, com o propósito de incentivar os participantes a refletirem a respeito do tema proposto, tendo como instrumento de investigação um questionário semiestruturado, composto por três categorias de análise, totalizando 10 questões abertas. O questionário foi respondido pelas três professoras participantes da pesquisa, que relataram ter dificuldades em trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como principal justificativa a falta de capacitação pedagógica. Por meio desta investigação, concluiu-se que a educação inclusiva é um projeto importante e necessário, mas que precisa ser mais bem avaliado, pois, na prática, não se percebe um atendimento eficiente a esses alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Trabalho docente.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 Breves considerações sobre o que é educação inclusiva	11
1.2 Concepções sobre o trabalho docente com alunos com necessidades educacionais especiais	15
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS	22
2.1 Objetivo geral	22
2.2 Objetivos específicos	22
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	23
3.1 Fundamentação teórica da metodologia	23
3.2 Contexto da pesquisa	24
3.3 Participantes	25
3.4 Materiais	26
3.5 Instrumentos de construção de dados	26
3.6 Procedimentos de construção de dados	27
3.7 Procedimentos de análise de dados	28
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
4.1 Percepções sobre a educação inclusiva	29
4.2 Formação docente e práticas pedagógicas	31
4.3 O trabalho docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais	33
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (MODELO)	42
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	45
ANEXO B – CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL	46
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	47

APRESENTAÇÃO

A discussão sobre educação inclusiva tem ganhado proporção bastante considerável nos meios acadêmicos, nas pesquisas científicas, na mídia, nas salas de aula, dentre outros contextos, sobretudo pelos desafios que estão sendo enfrentados por professores e pais de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A escola, na atualidade, tem mostrado grandes dificuldades para lidar com a inclusão de alunos com NEE, e, neste bojo do debate, diversos estudos apontam que a falta de formação do professor para atuar especificamente com educação inclusiva aparece como um dos fatores que resultam na falta de sucesso nas experiências vivenciadas em salas de aula com esses estudantes.

O conceito de inclusão é amplo e sua proposta é desafiadora, principalmente por apresentar grande oposição à ideologia predominante no passado de que as pessoas com necessidades educacionais especiais não eram capazes de aprender e não tinham condições suficientes para interagir e conviver socialmente com seus pares. Essa abordagem estigmatizada e preconceituosa, infelizmente, ainda está presente nos dias de hoje. Os profissionais da educação e a escola ainda não se deram conta de que esses conceitos precisam ser superados e a realidade transformada, para dar lugar a uma sociedade que valoriza as diferenças e que respeita os valores culturais, éticos e sociais.

Diante deste cenário, o presente trabalho se propõe a realizar um estudo sobre a concepção de professores do ensino fundamental em relação à sua atuação docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesta pesquisa, dentre outros objetivos, buscamos entender como esses profissionais se sentem em relação às mudanças sugeridas pela educação inclusiva e, como mediadores, quais as suas maiores inquietações e desafios vivenciados em sala de aula com esses alunos. Ao longo deste trabalho de pesquisa, o leitor terá a oportunidade de refletir sobre a concepção humanística e emancipadora que pressupõe a educação inclusiva, bem como conhecer algumas situações de dificuldades, frustrações, medos e inseguranças enfrentadas pelos professores no cotidiano da tarefa docente.

Um dos objetivos da educação inclusiva é oferecer espaço e tempo aos sujeitos para que sejam autores da sua própria aprendizagem, por meio da relação uns com os outros e com

o ambiente. Deste modo, não poderia deixar de compartilhar com o meu leitor as minhas contribuições e falar um pouco sobre o caminho que percorri quando escolhi ser educadora.

Minha carreira profissional iniciou-se bem cedo. Aos 18 anos, já havia terminado o magistério. Logo em seguida, fui aprovada em um concurso público municipal para o cargo de professora, e desde então muitas coisas aconteceram. A inexperiência e as próprias atitudes de iniciante me colocaram diante de muitos conflitos e inquietações. No início, tive muitas dificuldades, pois, até então, não sabia como era ser, na prática, uma educadora. As orientações que recebia eram teóricas, por isso me senti insegura e muito desafiada. No entanto, dois anos depois, tive a oportunidade de ingressar no curso de pedagogia, o qual me abriu muitos horizontes e contribuiu sobremaneira para ser a profissional que sou hoje. Proporcionou-me, inclusive, ajudar outros colegas de trabalho, fato que foi possível devido às experiências em coordenação pedagógica, em diversas escolas públicas do município de Carinhanha (BA), tanto na sede quanto no campo.

Quando me propus a realizar o Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, ofertado pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (PED/IP/UnB), por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o fiz justamente por querer entender a abordagem da educação inclusiva e como o trabalho deve ser desenvolvido na prática. Como líder de um grupo de trabalho, tenho a necessidade de estar sempre conectada com os assuntos que inquietam e afligem meus colegas de trabalho, pois sei que minha formação pode contribuir para a efetivação de uma educação de melhor qualidade para a sociedade em que vivo.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, trabalhou-se com a metodologia qualitativa, que é uma abordagem de cunho subjetivo e exploratório, que sugere aos participantes expor suas ideias a respeito do tema em estudo, de forma independente, ao mesmo tempo em que fornece ao pesquisador a oportunidade de analisar e interpretar os fatos, a partir das estratégias de investigação utilizadas para chegar aos resultados.

Como fundamentação teórica, utilizamos estudos de diversos autores sobre educação inclusiva, alunos com necessidades educacionais especiais e concepções acerca do trabalho docente neste contexto.

Por fim, cabe explicitar que este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro traz os pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa. Já o segundo, trata dos objetivos gerais e específicos almejados por este trabalho. Por sua vez, o terceiro capítulo expõe a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. O quarto capítulo apresenta os resultados e a discussão teórica dos dados coletados. Finalmente, o quinto e último capítulo tece as conclusões às quais chegou-se com esta pesquisa.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breves considerações sobre o que é educação inclusiva

Tratar do assunto educação inclusiva requer discutir acerca da diversidade e do multiculturalismo tão peculiares ao Brasil. O país é um exemplo típico da diversidade, seja pela cultura, pela miscigenação de cores, de povos, pela culinária, religião, pelas riquezas naturais, enfim, não dá para distinguir o país pela característica “A” ou “B”, pois ele é, na verdade, um todo de misturas, de ritmos e de cores. No entanto, o reconhecimento às diferenças e à individualidade de cada um ainda se revela como um dos maiores desafios quando o tema é educação inclusiva, pois a realidade mostra que muitas crianças, jovens e adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE) estão à margem da escola e da sociedade.

A discussão sobre o tema educação inclusiva não é atual, mas somente há pouco tempo é que a consolidação desta política de educação ganhou destaque no país, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca, um importante documento que surgiu em consequência da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, a qual reuniu representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha.

A ideia de fazer uma conferência sobre o tema surgiu do interesse de grupos, comunidades, famílias e principalmente de movimentos interessados na melhoria do acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação. Essa declaração foi elaborada com o objetivo de alinhar as políticas, as práticas e os princípios que tratam da educação inclusiva. O documento faz jus à ideia de que todos são iguais perante a lei e que a educação é dever do Estado e direito de todos, ressaltando que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes, superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (PORTAL MEC, 2015).

No Brasil, o processo histórico relacionado às pessoas com NEE foi marcado por exclusão, rótulos, estereótipos e estigmas, sinais de marginalização que ainda são observados nos dias de hoje. Por muito tempo, as necessidades especiais foram compreendidas como algo inerente às coisas sobrenaturais, demoníacas e de purgação dos pecados. “Ao longo da história, o processo de exclusão social foi se transformando, mas sempre abrangeu a pessoas com disfunção social ou inadaptação individual. Houve um tempo em que a exclusão social se materializava pela extinção, morte” (KELMAN, 2010, p. 34).

O poder da igreja católica, na época da inquisição, também contribuiu muito para a perseguição e a exclusão das pessoas com necessidades especiais. Como sublinha Coelho (2010, p. 59):

(...) em relação aos aspectos históricos, as concepções sobre a deficiência são ora explicadas como decorrentes de elementos mitológicos, ora como uma forma da manifestação da ira divina ou possessão demoníaca, ora relacionadas ao desconhecido de doenças que dizimavam populações da Idade Média. Tramam-se, assim, aspectos religiosos e biomédicos para presidir “verdades” e mitos que, até hoje, marcam a exclusão desse grupo de pessoas “diferentes”.

As marcas do passado e os conceitos preconceituosos que foram gerados ao longo dos anos contribuíram para o sistema excludente que ainda persiste na sociedade atual. O consenso social pessimista do passado, relacionado às pessoas com alguma necessidade especial, encorajava a ideia de pessoa dotada de incapacidade, invalidez e/ou ineficiência. Por isso, muitas famílias, a fim de protegerem suas crianças, as criavam isoladas do convívio social, trancando-as em casa, para que não se relacionassem com outras pessoas.

Para a afirmação das políticas públicas educacionais que respeitassem as diversidades, foram necessárias muitas intervenções e lutas da sociedade pela garantia de uma educação voltada para todos, pois os registros históricos dão conta de que, até os anos 1920, a educação brasileira era privilégio de poucos, ou seja, para as pessoas que tinham algum *status* social. Educação para pobres, negros e mulheres simplesmente não existia; se contemplarmos nesses subgrupos as pessoas com necessidades especiais, a exclusão era total.

Nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 1990, as mudanças nos paradigmas sociais e educacionais denotam que as lutas, o enfrentamento pela igualdade e a busca por uma educação que atenda aos direitos de todos os cidadãos estão se revelando com

destaque no cenário educacional. Apesar de ainda andar a “passos lentos”, é possível verificar alguns avanços, pois, até pouco tempo atrás, o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, quando acontecia, era limitado ao abrigo em igrejas e conventos, escolas especializadas, as quais exerciam um papel mais assistencialista, longe da visão de uma educação que potencializa as habilidades e individualidades de cada participante, que inclui todas as pessoas, independentemente de suas necessidades específicas, distante de um ensino baseado nos preceitos da equidade e valorização do ser humano.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994), citada anteriormente, enfatiza que a aprendizagem é um direito fundamental de todas as crianças e defende que estas devam estar matriculadas em escolas regulares, cabendo à instituição respeitar e acolher a todos, independentemente de suas características, interesses, habilidades e necessidades educacionais, que são peculiares e inerentes a cada indivíduo. É neste âmbito que se faz necessário discorrer sobre o tema da educação inclusiva, conforme nos propõe Mantoan (2003, p. 16):

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Alves e Barbosa (2006, p. 15) enfatizam que:

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional, tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

E de acordo com Coelho (2010, p. 57):

O termo serve de bandeira globalizada para grupos ditos minoritários (entre eles, feministas, negros, ex-combatentes do Vietnã, homossexuais, etc.) que, há mais ou menos trinta anos, começaram a reivindicar uma sociedade mais

justa e igualitária na qual as mesmas oportunidades e atenção fossem garantias para todos os que nela vivem. Há, portanto, neste conceito, uma perspectiva de transformação social.

A educação inclusiva, baseada em uma abordagem humanística e democrática, surge, no Brasil, a partir do ano de 1994, em defesa da ideia de que nenhuma criança deve estar separada de seus pares por apresentar alguma necessidade especial. Propõe a inserção social de todos, em detrimento de suas limitações e deficiências, visando atender às suas necessidades educacionais especiais nas salas de aulas comuns e ainda romper com o preconceito e a exclusão. Diante disso, a Declaração de Salamanca (1994) salienta que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

A educação inclusiva é um processo que busca aceitar e atender o outro em sua singularidade. Baseia-se no princípio da igualdade, no respeito às individualidades e às potencialidades dos indivíduos que, mesmo demonstrando alguma dificuldade ou limitação, podem desempenhar suas atividades na relação com o outro nas salas de aulas comuns. No entanto, alguns pesquisadores afirmam que, para que a inclusão de fato aconteça, muitos desafios precisam ser superados, dentre eles, a formação do professor. Segundo Kelman (2010, p. 29):

Reconhecer democraticamente a riqueza da diversidade é aceitar um outro tipo de saber. É negar o autoritarismo e reconhecer que diversidade cultural implica relativizar esse saber. Gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, classe social, deficiência são algumas das variáveis que se impõem, contemporaneamente, formando novos sujeitos políticos que demandam ao Estado e à sociedade reconhecimento e políticas inclusivas.

Às instituições cabe possibilitar o espaço para que estes sujeitos atuem e se relacionem mutuamente, sem distinção de cor, raça, cultura, posição social, condições físicas,

psicológicas e/ou sociais, ou seja, a política da educação inclusiva deve estar embasada na concepção de que alunos com necessidades educacionais especiais devem frequentar as salas de aulas regulares e ter garantia de direitos iguais, fundamentados em ações afirmativas que possibilitem o seu acesso e permanência na escola, respeitando-se suas limitações e especificidades. Para isso, a educação inclusiva deve permear todos os níveis e etapas da escolarização, da modalidade da educação básica à educação profissional, proporcionando iguais oportunidades de ensino-aprendizagem, inserção no mercado de trabalho e efetiva participação social e política.

As lutas e os movimentos em defesa da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais atingiram notórios resultados, no entanto, é possível identificar que a escola regular ainda precisa se aperfeiçoar. É preciso melhorar a qualidade do ensino e a postura dos sujeitos envolvidos nesse processo. Não basta somente uma mudança na nomenclatura e ter leis bem elaboradas nos papéis, mesmo porque uma mudança tão ampla não pode ocorrer de forma inesperada e sem planejamento. A preparação deve ser plural, incluindo, sobretudo, as famílias dos alunos, pois o preconceito e a discriminação ainda são os maiores responsáveis pelo grande número de pessoas com necessidades educacionais especiais que estão fora da escola. Garantir o acesso às pessoas com necessidades educacionais especiais não é suficientemente eficaz, é necessário garantir sua permanência e seu desenvolvimento pleno, isso implica avaliar o currículo, as estratégias de avaliação, o projeto político pedagógico da instituição, o atendimento, suas perspectivas e práticas pedagógicas.

1.2 Concepções sobre o trabalho docente com alunos com necessidades educacionais especiais

A Declaração de Salamanca (1994) emprega o termo “necessidades educacionais especiais” para se referir “a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (PORTAL MEC, 2015). A ideia é baseada no pressuposto de que algumas pessoas possuem dificuldades de aprendizagem, portanto, terão necessidades educacionais especiais em determinados momentos de sua escolarização.

O ensino regular e o ensino especial, até pouco tempo atrás, eram realizados de maneira independente, paralela. Os alunos que frequentavam a educação especial não tinham acesso à escola regular. Com a nova proposta de educação inclusiva, o termo necessidades educacionais especiais passa a ser adotado conforme determinação do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Desta maneira, alunos com algum tipo de dificuldade específica ou limitação passam a ser nomeados de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), referência aos sujeitos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou elevada capacidade. O objetivo desse novo conceito é garantir a inclusão de todas as crianças, além das que possuem alguma deficiência, as que não se beneficiam com a escola, como, por exemplo: crianças que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, “repetentes”, as que sofrem abusos físicos, emocionais e sexuais, crianças que vivem nas ruas, em condições de extrema pobreza etc. A orientação é que o sistema de educação seja único e a garantia de acesso seja dada a todos os alunos, tanto os que estão em situação de desvantagem quanto os chamados superdotados (MEC, 2011).

Até o fim do século XIX, a tendência pedagógica predominante era a pedagogia tradicional, a qual consistia na teoria de que o ato de ensinar se traduzia na mera transmissão de experiências das pessoas mais velhas aos mais jovens, na informalidade, na aprendizagem de técnicas e valores inerentes aos modos de vida das sociedades, com relevante dominação da elite, que configurava o propósito de que educação era apenas para alguns, predominando o poder por meio do controle do saber. Nesse sentido, o professor era considerado aquele sujeito que detinha o conhecimento, cabendo a ele transmitir conteúdos acumulados ao longo da história. Seu papel era preparar os alunos para receberem o máximo de informações possíveis, por meio da memorização dos conteúdos “repassados” por ele, em um ensino enfatizado na abordagem empirista da corrente filosófica que defendia a ideia de que as pessoas nascem como uma tábula rasa, um julgamento dado ao aluno ao entrar para a escola¹.

Um dos grandes precursores da teoria empirista foi o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.). A tendência obteve força e foi muito defendida por teóricos como Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704). A defesa deles estava pautada na teoria de que o ser humano deve ser “moldado” dentro de um processo formal de educação, em que a disciplina, o maior número de informações, trabalho individual,

¹ Informações retiradas de: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Último acesso em: 6 nov. 2015.

concentração e empenho, se caracterizam como sinônimo de aprendizagem, não havendo espaços para a criatividade, trabalho coletivo ou pensamento livre, pois isso significava nada mais que mera “bagunça” e “desorganização”. A figura do professor, segundo essa abordagem, é importante no processo, pois o conhecimento é ele quem “deposita” e somente ele é capaz de transmitir a seus alunos. O seu dever era “preencher o que estava vazio” com as experiências e ensinamentos².

Em última instância, no empirismo, os filósofos acreditavam que o ser humano é passível do conhecimento inato, qualquer ideia se desenvolve a partir das experiências sensoriais, tais como: ouvir, enxergar, sentir, saborear e cheirar. Os sentidos teriam a capacidade de enviar as informações e os reflexos ao cérebro, ou seja, ao nascer, a criança é como uma folha em branco e só os sentidos conseguem “preenchê-la”.

Os avanços tecnológicos e científicos oriundos da era moderna oportunizaram novas alternativas de se conceber o processo educativo. Desta maneira, já não é mais possível pensar em uma educação bancária, centralizada e repetidora. A concepção conservadora de educação, em que o saber é unilateral, fechado, com nítida visão epistemológica da transferência, já não é mais aceita na era atual. Sobre o assunto, Almeida (2005, p. 77) afirma que:

Os incontestáveis avanços da Ciência num contexto de ruptura e busca de paradigmas referenciais potencializam novos modos de se conceberem e se abordarem conceitos e situações, causando reflexos na ação educativa que pretende a formação de pessoas aptas ao enfrentamento de novas questões.

A educação bancária de que tratam as tendências empiristas muito se difere da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Segundo a abordagem desse pedagogo brasileiro, o educador exerce o papel de mediador do conhecimento, aquele que, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. Sob essa visão, professor e aluno são construtores mútuos do conhecimento, conforme defende Freire (1996, p. 25):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e

² Informações retiradas de: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Último acesso em: 6 nov. 2015.

re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Portanto, é importante salientar que a ideia de educação inclusiva guarda estreita relação com a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Vigotski, que defende a concepção de que o conhecimento deve ser conquistado na relação com o outro e com o meio, se constitui como um processo que exige mudanças significativas nos aspectos pedagógicos no que tange à facilitação do processo ensino-aprendizagem nas salas de aulas, se opondo ao modelo de educação especial, que separa e segrega os indivíduos e tampouco acredita nas suas possibilidades. Em concordância com Pimentel (2012, p. 141):

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Muitas leis foram criadas, e este é um passo importante, mas é certo que não podem ficar só no papel. A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza veementemente a questão da formação do professor como sendo uma das ações mais importantes no processo de implantação da educação inclusiva, no entanto, as inúmeras portarias, decretos e leis que preveem formação específica para o professor atuar na perspectiva da educação inclusiva ainda não conseguiram atingir o número de profissionais suficiente. Neste contexto, as pesquisas de Costa (2012, p. 95), sinalizam que:

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência.

A grande maioria dos professores sente-se insegura e despreparada para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. O espaço físico, muitas vezes, é inadequado, as salas de aulas superlotadas, os materiais didático-pedagógicos insuficientes e o corpo técnico-pedagógico para dar suporte aos educadores praticamente inexistente. Dessa forma, fica difícil para o professor desenvolver bem seus trabalhos, sobretudo, na perspectiva de uma educação inclusiva de qualidade. Coelho (2010, p. 67) diz:

Frequentemente participantes do contexto escolar, professores, diretores, alunos, pais de alunos, etc., sentem-se sozinhos e frustrados por não saber por onde procurar ajuda para solucionar problemas que o processo de inclusão estabelece para a dinâmica educacional.

Muitas universidades já começaram a repensar seus currículos e as políticas governamentais de formação do professor também estão começando a se organizar em nível de oferta. De acordo com Pimentel (2012, p. 149), “nos últimos anos, reconhece-se que as instituições de ensino superior têm buscado fazer modificações nos currículos de modo a incluir a discussão sobre o trabalho com a diversidade”. A questão é que a implantação da educação inclusiva aconteceu antes da formação, ou seja, o professor recebeu os alunos com necessidades educacionais especiais na escola antes de terem recebido a formação necessária para atender aos objetivos da educação inclusiva, causando esta situação de insegurança, medos e frustrações que podemos perceber entre professores, estudantes e respectivas famílias nas redes de ensino de todo o país.

Segundo Mantoan (2003, p. 33), “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”. Ao pensar em uma educação inclusiva de qualidade, é preciso que se pense na qualidade do ensino que será ofertado aos alunos com NEE, a escola não deve ser recriada apenas do ponto de vista de adaptações físicas, a inclusão requer um novo olhar e um novo planejamento, isso implica avaliar as matrizes curriculares, o projeto político pedagógico das escolas, a formação dos profissionais da educação, sobretudo, os professores, a gestão precisa trabalhar de maneira mais democrática e possibilitar a participação da sociedade, além de um trabalho de inclusão mais voltado às famílias desses alunos, pois elas necessitam de orientação tanto quanto a equipe de profissionais da escola. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas pela escola conseguem atingir diretamente o professor,

principalmente porque as relações entre professor e aluno estão intimamente entrelaçadas no cotidiano das salas de aulas. É o professor que lida diretamente com os alunos com NEE e conseqüentemente é ele quem mais sofre as angústias, muitas vezes, por não conseguir o sucesso tão desejado. Sobre isso, Jesus e Effgen (2012, p.29) colocam que:

Dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas, com vistas não apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também à melhoria do sistema escolar, necessário se faz, entre outros aspectos, o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem.

A formação dos professores pode ser um dos fatores que colaboram para um processo de inclusão que vem acontecendo com certos insucessos na atualidade. Os professores sentem-se despreparados e desvalorizados quando o assunto é receber alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. A falta de formação tem forte influência neste processo, mas não é somente esta questão que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, alguns outros professores sentem-se tão acomodados em seu trabalho que rejeitam toda e qualquer “novidade” em relação à mudança de postura em suas práticas diárias, sobretudo, porque a inclusão é um processo complexo, que não se configura somente no simples ato de inserir o aluno com necessidades educacionais especiais e ensinar. Neste âmbito, de acordo com Pimentel (2012, p. 146):

É certo que nenhum processo formativo trará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem.

A proposta da educação inclusiva reconhece a concepção multiculturalista como um dos meios para promoção de uma sociedade que aceita o outro sem implicar preconceitos, estereótipos e discriminações quanto às suas diferenças, seu jeito de ser, pensar ou agir. Entretanto, é necessário verificar se as condições de trabalho do professor estão sustentadas e acontecem como determina a legislação quanto à política da inclusão. De acordo com as

pesquisas de Duarte e Augusto (2006, p. 12), em autores como Alvarenga, Vieira e Lima (2006), Miranda (2006), Monfredini (2006), Santos (2006) e Silva e Fernandes (2006), as condições de trabalho do professor, tanto na rede municipal quanto na estadual, são consideravelmente precárias. Dentre os aspectos mais citados por esses autores, segundo Duarte e Augusto, (2006, p. 12-13) destacam-se:

a carga horária de trabalho extensa e intensa; o elevado número de alunos nas turmas; recursos didáticos desatualizados; a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; a itinerância, a rotatividade, o absenteísmo; os baixos salários; as jornadas duplas ou triplas em escolas das mesmas redes ou redes distintas (municipal, estadual ou privada) ou em outros espaços não escolares.

Ao professor, na maioria das vezes, recai toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, negando a responsabilidade dos outros participantes que compõem o espaço escolar. Para realização de um trabalho de qualidade, é importante que se repense o currículo escolar, o planejamento, a avaliação. É necessário que a escola conte com a atuação de uma gestão democrática, de uma equipe multiprofissional para ajudar o professor nas dúvidas de como trabalhar com as diversas deficiências, que tenha espaços e materiais adequados e uma pedagogia estruturada e pautada no trabalho em equipe.

Esta visão ampla que pressupõe os ideais da inclusão exige mudança de postura e colaboração, é preciso efetivar a participação de todos, não somente do professor e nem tampouco acreditar na concepção de que a realização de cursos de formação seja suficientemente a resposta para o sucesso da educação inclusiva. A discussão precisa ser foco para todos os envolvidos no processo, desde o porteiro da escola aos pais dos alunos.

Nesse sentido, é considerável entender que o trabalho docente precisa estar em contínuo processo de transformação, pois evolui com a sociedade e seus processos históricos. Sendo assim, a progressão no seu desempenho profissional exige estratégias próprias de atendimento, bem como investimento na prática de uma pedagogia que respeite as individualidades, mesmo trabalhando com grupos, que interage e busca propostas que visem ao desenvolvimento pleno dos estudantes, como seres ativos, reflexivos, que possam desempenhar efetivamente seu papel de cidadão na sociedade.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Realizar um estudo sobre a concepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de Carinhanha (BA) em relação à sua atuação docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

2.2 Objetivos específicos

- Conhecer quais são as concepções desses professores em relação à educação inclusiva.
- Compreender como esses profissionais se sentem em relação às mudanças sugeridas pela educação inclusiva, no contexto da escola.
- Identificar quais são as maiores dificuldades desses professores na prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Fundamentação teórica da metodologia

A metodologia é uma área do conhecimento que tem como principal objetivo analisar as características dos métodos utilizados para realização de determinado estudo ou pesquisa, ou seja, é o estudo dos métodos. Um trabalho acadêmico requer regras, detalhes e métodos muito bem definidos para explicar ao seu leitor como se chegou aos resultados, como, por exemplo: o tipo de pesquisa utilizada, os dados a serem obtidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e o tratamento e análise destes.

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer a concepção de professores em relação à sua atuação docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, a pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa. De acordo com os estudos de Fraser e Dantas (2004, p. 141) “a abordagem qualitativa ou ideográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo”.

Os estudos de cunho qualitativo possuem um caráter exploratório, à medida que incentivam o participante a pensar e se expressar livremente sobre o assunto em debate. Na pesquisa qualitativa, os dados são analisados e apresentados em forma de relatórios, considerando as opiniões e concepções do grupo entrevistado. Deste modo, este trabalho concentrou-se no estudo de caso. Para Salomon (2001, p. 161), o estudo de caso “estuda a interação dos fatos que produzem mudança (...) diagnosticar o problema e indicar medidas de reabilitação constitui seu emprego mais difundido. Estende-se à aspiração de melhor compreender a conduta humana”.

Para atender aos requisitos da pesquisa qualitativa e do método de estudo, utilizou-se, para coleta dos dados, um questionário semiestruturado, dividido em três blocos temáticos, com um total de dez perguntas abertas. Conforme Ruiz (2002, p. 51), “na técnica do questionário, o informante escreve ou responde por escrito a um elenco de questões cuidadosamente elaboradas (...) seu anonimato pode representar uma segunda vantagem muito apreciável”.

3.2 Contexto da pesquisa

A escola eleita para a realização desta pesquisa é uma instituição pública do município de Carinhanha (BA), a qual atende 272 alunos no turno diurno e 67 alunos no turno noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste quantitativo, 18 alunos têm necessidades educacionais especiais, mas apenas cinco possuem laudo médico e todos são atendidos no Núcleo de Atendimento da Educação Inclusiva de Carinhanha (NAEIC).

Além de ofertar o ensino fundamental do 4º ao 9º ano, a escola aderiu a vários programas educacionais concedidos pelo Ministério da Educação (MEC): Mais Educação, Atleta na escola, Escola Sustentável, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

A escola, que recentemente foi reformada com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), pode ser considerada de médio porte. Possui a seguinte estrutura: 9 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala do professor, 1 laboratório de informática (atualmente, encontra-se sem internet), 1 auditório (sem uso por falta de cadeiras), 1 espaço reservado para sala de multimeios (sem uso por falta de estrutura física adequada), 1 biblioteca, 1 almoxarifado de secretaria, 1 cozinha, 4 banheiros divididos entre masculino e feminino (sem adaptações específicas para pessoa com deficiência física) e 1 banheiro para os funcionários.

O corpo de funcionários é formado por: 1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 coordenadora pedagógica (todas com título de graduação); 14 professoras (12 graduadas em cursos como: geografia, letras, pedagogia, história; 2 cursando pedagogia), 7 funcionários de apoio que desempenham a função de faxineiros, cozinheiros e porteiros.

Os documentos que norteiam as ações da escola são o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), projetos interdisciplinares elaborados pela equipe pedagógica da escola, orientações e reuniões pedagógicas realizadas pela equipe de supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. O calendário escolar que se cumpre na escola é elaborado pelos membros do Conselho Municipal de Educação e segue a mesma proposta das demais instituições escolares do município.

As reuniões pedagógicas coletivas acontecem em dois momentos de cada semana, com a participação dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais e finais e

individualmente em dias pré-estabelecidos e acordados entre professores e a gestão escolar para cumprimento de uma carga horária de 40 horas, conforme prevê a Lei do Piso Salarial (11.738/2008): dois terços em atividades de interação com alunos e um terço da jornada destinada a outras ocupações sem estudantes.

3.3 Participantes

O trabalho contou com a participação de três professoras atuantes nas salas de aulas regulares do ensino fundamental, as quais lecionam no turno vespertino na escola que serviu de contexto a esta pesquisa. Elas serão identificadas aqui pelas iniciais de seus nomes, com o propósito de manter o sigilo a respeito da identidade das respectivas professoras. Para melhor compreensão, as informações sobre cada professora serão destacadas no quadro a seguir:

Nome	E	F	J
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	51 anos	43 anos	50 anos
Escolaridade	Ensino superior	Ensino superior	Ensino superior
Área de formação acadêmica	Matemática	Matemática	Pedagogia
Tempo de docência	30 anos	18 anos	23 anos
Quanto tempo de atuação em docência com alunos com NEE	4 anos	1 ano	15 anos
Número de alunos na sala	22	17	15
Número de alunos com NEE na sala	3	2	15
Tipos de deficiência dos alunos matriculados na turma	Dificuldades de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem	Deficiência auditiva (1) Deficiência intelectual (5) Dificuldades de aprendizagem (9)

3.4 Materiais

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os seguintes materiais:

- 1 computador;
- 1 impressora;
- papel A4;
- 1 caneta;
- 1 lápis com borracha;
- caderno de anotações.

3.5 Instrumentos de construção de dados

Para realização desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário semiestruturado e observações.

O questionário semiestruturado (Apêndice A) com 10 questões abertas, o qual foi respondido pelas três professoras participantes da pesquisa, é composto por três categorias temáticas: Categoria 1: Percepções sobre educação inclusiva; Categoria 2: Formação docente e práticas pedagógicas; Categoria 3: O trabalho docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe salientar que o questionário foi construído previamente a partir de categorias temáticas, a fim de facilitar a compreensão das perguntas por parte do sujeito participante, bem como para facilitar a construção da análise dos dados por parte do pesquisador.

As observações da estrutura física e material da escola foram realizadas momentos após a apresentação da proposta de pesquisa à equipe gestora, onde estavam presentes a diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, que informaram já terem recebido vários estudantes deste mesmo curso de especialização para pesquisas na referida instituição. Apesar de estarem muito atarefadas com o período de provas, aceitaram atender à pesquisadora que

necessitaria de respostas a algumas perguntas para certificação da possibilidade de realizar a pesquisa na escola.

O caderno de anotações foi muito útil, pois nos atendimentos via Skype com a orientadora, bem como nas visitas e observações realizadas na instituição, todas as informações eram anotadas para posteriores consultas.

3.6 Procedimentos de construção de dados

A escolha da instituição para realização da pesquisa deu-se, principalmente, em virtude do número elevado de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) atendidos na escola, tais como: deficientes auditivos, transtornos de aprendizagem, autistas, etc., pela facilidade de acesso à gestão e às professoras participantes, por ter trabalhado durante muito tempo nessa escola tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica, então, há um vínculo e forte interesse em compreender como a educação inclusiva é concebida pelos profissionais nesse espaço.

A princípio, houve uma conversa informal com a vice-diretora, a fim de adquirir algumas informações a respeito dos alunos com NEE matriculados na escola, quantos alunos, turno em que há o maior número de alunos com NEE, nomes das professoras, contato etc.

No segundo momento, houve uma visita à escola, com o objetivo de apresentar a proposta de trabalho à equipe gestora e entregar a Carta de Apresentação (Anexo A) e de Aceite Institucional (Anexo B). A diretora assinou os documentos e relatou as dificuldades em realizar o trabalho de inclusão na escola, sobretudo pela falta de diagnóstico dos casos e falta de colaboração das famílias quanto ao acompanhamento dos alunos, prosseguiu falando que os alunos que já fazem atendimento no NAEIC, muitas vezes, os pais não cumprem a agenda definida pelos profissionais, o que dificulta o desenvolvimento dos estudantes com NEE.

Nesse mesmo dia, a pesquisadora aproveitou o momento para fazer observação dos espaços, levantamento de dados da escola, com especial atenção aos aspectos de acessibilidade, cronograma de reuniões pedagógicas e planejamento, uma breve leitura do projeto político pedagógico e definir as três professoras que participariam da pesquisa.

Para a escolha das professoras participantes, usou-se o critério do maior número de estudantes com NEE na sala de aula. A princípio, a vice-diretora indicou quatro professoras para participar da pesquisa, mas uma delas não aceitou participar por já estar colaborando com várias outras pesquisas neste mesmo curso, ela explicou que por estar em período de provas teria receio de não conseguir atender a todas as demandas do momento. A pesquisadora agradeceu à professora pela atenção e compreendeu que suas condições não eram favoráveis mesmo para participar do trabalho de pesquisa.

Então, o convite foi estendido a três professoras que ouviram os objetivos da pesquisa, bem como o esclarecimento quanto ao sigilo dos nomes das pessoas envolvidas no trabalho. Estas aceitaram prontamente e, na ocasião, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

O terceiro momento foi reservado para a aplicação do questionário. As professoras alegaram estar muito sobrecarregadas em razão do período de provas na escola, solicitaram responderem ao questionário em casa e ficou acertado de devolverem no período de dois dias. Assim foi feito, após dois dias a pesquisadora retornou à escola para apanhar os questionários, agradecer às participantes e à equipe gestora pela colaboração.

3.7 Procedimentos de análise de dados

Após a aplicação dos questionários respondidos pelas professoras, as respostas foram tabuladas em um quadro, conforme as categorias e perguntas, para melhor visualização no momento da análise. Em seguida, deu-se início à interpretação das respostas, agrupando as respostas semelhantes de acordo com as perguntas e categorias, fazendo referência às observações realizadas na escola e nas conversas informais com as professoras e equipe gestora, buscando embasar na literatura acadêmica as reflexões das professoras participantes.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados e a discussão teórica dos dados coletados. Por meio dos questionários aplicados às professoras participantes desta pesquisa, foi possível compreender aspectos relevantes para o estudo, tais como: percepção que elas possuem sobre o que é educação inclusiva; compreensão sobre o que entendem por alunos com necessidades educacionais especiais; se acreditam que a escola em que lecionam está preparada para a educação inclusiva; dentre outros.

Conforme dito no capítulo anterior, o questionário semiestruturado foi construído previamente a partir de categorias temáticas, a fim de facilitar a compreensão das perguntas por parte do sujeito participante, bem como para facilitar a construção da análise dos dados por parte do pesquisador, que também será feita por categorias, conforme veremos a seguir.

4.1 Percepções sobre a educação inclusiva

Nesta categoria, as professoras participantes da pesquisa foram solicitadas a falarem sobre a percepção que possuem acerca do que é educação inclusiva; sobre o que entendem por alunos com necessidades educacionais especiais; e quais concepções possuem em relação à escola em que lecionam no que diz respeito a estar preparada ou não para a educação inclusiva, considerando os aspectos pedagógicos, materiais e físicos.

As professoras **E** e **F** enfatizaram que a educação inclusiva é um direito adquirido por meio de leis e que serve para incluir todas as crianças em meio a sociedade escolar, para que possam interagir umas com as outras em uma mesma classe. Nesse sentido, em relação à inclusão escolar, Kelman (2010, p. 39) afirma o seguinte:

O marco legal da inclusão garante que todos têm o direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais. Educação inclusiva se refere não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades. Refere-se a todo grupo minoritário que, de uma forma ou de outra necessita de medidas educacionais diferenciadas quanto a processos de avaliação, de desenvolvimento curricular, de comunicação, dentre outros.

A professora **J**, por seu turno, disse que “uma escola, só é inclusiva quando esta não exclui, por que não basta receber a criança na escola é necessário possibilitar seu desenvolvimento e para isto a escola precisa dispor de professores capacitados e uma sala de recursos”. Sobre a sala de recursos, os estudos de Mendes e Malheiro (2012, p. 358), sublinham que:

A proposta prevista na legislação brasileira preconiza que o chamado AEE, como já vem sendo batizado pela comunidade educacional, seja realizado no contra turno do período que o estudante com necessidades educacionais especiais frequenta a classe comum, onde estão seus colegas, considerando que a redução da jornada implicaria discriminação e uma espécie de exclusão na escola. Além disso, a proposta prevê que este atendimento educacional especializado no contra turno seja ofertado nas chamadas “salas de recursos multifuncionais” ou nas instituições especializadas.

Conforme as respostas fornecidas pelas professoras e as declarações dos autores supracitados, pode-se afirmar que a educação inclusiva foi um acontecimento importante para a educação, pois visa atender a todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, ou seja, está baseada na compreensão de que o ensino deve ser para todos, sem distinção. Acreditar na capacidade do outro e criar mecanismos para o desenvolvimento de suas capacidades é reconhecer que a sociedade é regada pela diversidade de cores, crenças, culturas e características pessoais.

Sobre o seu entendimento a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras responderam conforme o que diz a Declaração de Salamanca (1994), que esclarece que “o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Quando solicitadas a descreverem a concepção que possuem em relação à escola em que lecionam, no que diz respeito a estar preparada ou não para a educação inclusiva, considerando os aspectos pedagógicos, materiais e físicos, as três professoras concordaram que a escola não está preparada, que a educação inclusiva precisa, principalmente, de profissionais capacitados para possibilitar às crianças o seu desenvolvimento. Neste contexto, Costa (2012, p. 90) afirma:

Da escola, para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica, considerando que as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

É certo que uma das maiores queixas dos professores e da comunidade escolar é que a escola não está preparada para trabalhar com os alunos com NEE. Desde a parte de infraestrutura, falta de materiais pedagógicos adequados até a capacitação dos profissionais da educação (que não tem a ver somente com o professor, mas com todo o corpo de funcionários da escola). Diante deste cenário, podemos concluir que o projeto da educação inclusiva é importante e precisa ter “olhares atentos” quanto à sua prática no cotidiano das salas de aulas, pois não basta termos leis bem elaboradas, são necessários os cuidados para que a educação inclusiva não se transforme em uma política de exclusão, por falta de habilidades específicas no trato das pessoas com NEE.

4.2 Formação docente e práticas pedagógicas

Nesta categoria, as professoras participantes da pesquisa foram convidadas a falarem se já participaram de cursos específicos sobre educação inclusiva e, em caso positivo, deveriam dizer se estes contribuíram para a atuação em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, da mesma maneira, em caso negativo, tinham de esclarecer por que ainda não foi possível participar; e se consideram que a formação acadêmica que tiveram é suficiente para realizar um trabalho de qualidade na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação ao primeiro questionamento, as professoras participantes da pesquisa responderam que:

Professora **E**: “Já participei de cursinhos, onde o professor ensinou algumas palavras com linguagem de sinal. Foi muito gratificante e tem contribuído bastante para a minha atuação em sala de aula”.

Diante do relato acima, fica evidente que a professora nunca realizou cursos específicos na área da educação inclusiva, mas a oportunidade que teve colaborou para a sua prática. Mas se analisado o contingente da sala de aula, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma criança com NEE, é possível concordar que a formação acadêmica do professor contribui sobremaneira para o bom desenvolvimento de seus alunos. Conforme os estudos de Martins (2012, p. 33):

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Para as professoras **F** e **J**, a oportunidade de realização de cursos específicos sobre a educação inclusiva também não foi possível. Sobre o assunto, Pimentel (2012, p. 140) reforça que:

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos.

Quando solicitadas a opinarem se a formação acadêmica que tiveram é suficiente para realizar um trabalho docente de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, as professoras afirmaram o seguinte:

Professora **E**: “A minha formação tem ajudado muito, mas não é o suficiente para realizar um trabalho de boa qualidade, pois, é necessário que os profissionais em educação estejam preparados para trabalhar com esse público que tanto almeja e merece aprender”.

Professora **F**: “Não, porque sabemos que para tudo que se faz precisa-se de uma preparação e um bom projeto e direcionamento da escola e não só a aceitação, embora seja um direito constitucional, ainda é bem diferente do que é legislado”.

Professora **J**: “Não, seria muita prepotência achar isso porque sinto que preciso de muito mais”.

Como podemos perceber acima, apesar de terem graduação em cursos de nível superior, nenhuma das três professoras se sente segura para atuar sob a ótica da educação inclusiva. São muitas cobranças por parte da sociedade em relação ao trabalho docente, mas, na prática, percebe-se a falta de políticas públicas sérias para lidar com as dificuldades enfrentadas pelos professores nas salas de aulas e pouco investimento na formação, pois a capacitação do professor é um dos fatores cruciais para o desenvolvimento dos indivíduos e não deve se esgotar no momento inicial.

4.3 O trabalho docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais

Nesta categoria, as professoras participantes da pesquisa foram solicitadas a opinarem sobre quais são os maiores desafios e dificuldades que encontram ao desenvolverem o trabalho docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais; a dizerem quais são as estratégias que utilizam em sala de aula para garantir a participação de todos os alunos nas atividades cotidianas, e se consideram que essas estratégias estão sendo eficazes ou não; a relatarem quais competências, na opinião delas, que o professor deve desenvolver para conseguir desempenhar um papel diferenciado na docência com alunos com necessidades educacionais especiais; e a expor como se sentem em relação às mudanças que a educação inclusiva trouxe ao trabalho docente, justificando as respostas fornecidas.

Sobre os maiores desafios e dificuldades encontradas ao desenvolverem o trabalho docente em sala de aula com alunos com NEE, as professoras afirmaram o seguinte:

Professora **E**: “O maior desafio é trabalhar com surdo sem ter preparação em libras. A maior dificuldade é ter sala superlotada para trabalhar com vários tipos de necessidades ao mesmo tempo. Além das necessidades ou/e ainda tem as dificuldades de aprendizagem sem contar com a indisciplina de muitos alunos que não deixa o trabalho fluir”.

Professora **F**: “Os maiores desafios são as adaptações que precisa ser feito com os trabalhos, comunicação, higiene, a maneira de tratar a criança, porque muitos são nervosos, muitas vezes possessivos a ponto de até agredir colegas e professores, encontrar estratégias

para aluno também é um grande desafio”.

Professora **J**: “A falta de capacitação profissional porque se já faço apenas com a experiência que tenho em casa, com certeza capacitada faria muito mais”.

Diante deste cenário, é plausível afirmar que as condições de trabalho do professor não são propícias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica apropriada. Conforme Costa (2012, p. 94):

(...) a importância de se avaliar os impactos da implementação das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar para além da matrícula compulsória, posto que as escolas, em sua maioria, não têm acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Assim, são vários os obstáculos confrontados comumente nas salas de aulas com alunos com NEE, como, por exemplo: a falta de apoio técnico para ajudar os professores a compreenderem as características de cada deficiência e as dificuldades dos alunos, de modo que este professor possa viabilizar as melhores alternativas para a aprendizagem e o progresso das habilidades dos estudantes; o número elevado de alunos em uma mesma classe; a falta de um professor de apoio, materiais pedagógicos inadequados e que não atendem precisamente a todos; estrutura física das escolas e salas de aulas sem acessibilidade, mobiliários e equipamentos impróprios, dentre vários outros entraves.

Em relação às estratégias utilizadas em sala de aula para garantir a participação de todos os envolvidos nas atividades cotidianas, as professoras **E** e **J** apontaram técnicas diferentes e a professora **F** não respondeu à questão solicitada. Vejamos a seguir:

Professora **E**: “Atividades em grupo. Sempre coloco os alunos com necessidades especiais distribuídos em diferentes grupos para terem ajuda dos colegas. Também faço atividades diferenciadas de acordo com o desenvolvimento de cada aluno”.

Professora **J**: “Muito diálogo, muito respeito, demonstrando muito amor, carinho, compreensão, compromisso e ter a consciência que ninguém tem culpa de nascer com problemas e que o deficiente também pode ser capaz”.

A respeito do assunto em questão, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a questão da “flexibilidade curricular” e “uma abordagem centrada na criança objetivando a

garantia de uma escolarização bem-sucedida”. As professoras procuram alternativas, conforme suas possibilidades. A proposta da professora **E**, isto é, de promover trabalhos em grupo, é uma alternativa importante para a socialização e interação dos educandos com os conteúdos trabalhados, conforme destaca Costa (2012, p. 92): “(...) fator importante na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública é a oportunidade do convívio com colegas sem deficiência, fazendo com que se percebam indivíduos capazes de desenvolver suas dimensões social, psíquica, biológica e laboral”. Para a professora **J**, a estratégia que deu certo em sua sala foi a diferença na forma de tratar os alunos, a atenção voltada para cada um, que é outra metodologia muito importante no processo, pois a acolhida do aluno com NEE e de qualquer outro faz toda a diferença para o seu desenvolvimento na sala de aula.

Quando solicitadas a dizerem se as estratégias utilizadas estão sendo eficazes, a professora **F** mais uma vez não respondeu à pergunta. A professora **E** relata que às vezes dão certo, quando há a ajuda da família: “Também quando há uma boa relação entre alunos, famílias, comunidade escolar e toda a sociedade. Porque tudo que a criança passa reflete na sala de aula. Daí a tarefa do professor é mais complexa”. Nesse sentido, a participação da família é de fundamental importância no desenvolvimento das crianças com NEE, pois ela é capaz de sugerir aos professores, por exemplo, a melhor maneira de se locomover ou comunicar com a criança. “A inclusão deve ser pensada de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar” (MARTINS, 2012, p. 36). A professora **J**, por sua vez, diz que as técnicas são úteis, pois percebe a satisfação dos alunos e dos pais, ao sentir que estão se desenvolvendo. Ainda, enfatiza que a experiência é maravilhosa.

Na quarta questão desta categoria, as professoras foram solicitadas a citar quais as competências que o professor deve desenvolver para conseguir desempenhar um papel diferenciado na docência com alunos com NEE. Vejamos as respostas a seguir:

Professora **E**: “Ter formação adequada; Saber lidar com as deficiências; Ter habilidade para planejar de forma que possa atender a todos. Ser professor pesquisador, dinâmico e carismático, preparados para utilizar diferentes tecnologias e linguagens”.

Professora **F**: “Sabemos que precisa desenvolver diversas competências: Formação, valorização, flexibilidade das ações pedagógicas bem como material e infraestrutura da entidade escolar para essa modalidade”.

Professora **J**: “Além do compromisso é necessário ter “auto-estima”, pois como alguém com baixo teor de otimismo pode ajudar alguém”.

Todas as competências listadas pelas professoras são importantes para as práticas de sucesso nas salas da educação inclusiva, através de formação contínua o educador vai aos poucos aprimorando suas aulas, sendo capaz de proporcionar recursos que melhor qualificam a aprendizagem de seus educandos, como, por exemplo: “Linguagem em braile pode ser importante para os que têm deficiência visual; linguagem dos sinais pode ser importante para os que tem deficiência auditiva; falar mais pausadamente e utilizar mais recursos imagéticos pode ser importante para os que tem deficiência intelectual” (CROCHÍK, 2012, p. 42).

A última pergunta desta categoria solicitou que as professoras apontassem como se sentem em relação às mudanças que a educação inclusiva trouxe ao trabalho docente. As professoras **E** e **F** dizem que a inclusão dos alunos com NEE foi boa, por outro lado, a escola e o professor não estavam preparados para garantir uma educação de qualidade, como determina a lei. No entanto, a professora **J** afirma que se sente bem e aprende muito com os alunos. Segundo Martins (2012, p. 35), “nos tempos atuais, construir uma escola numa perspectiva inclusiva – que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais”. Para alguns professores, as mudanças refletiram muito na sua prática, a ponto de não conseguirem desenvolver trabalhos satisfatórios com os alunos com NEE. Para a professora **J**, por exemplo, foi mais simples, constata-se em praticamente todas as suas respostas que os desafios impostos pelas mudanças em relação à educação inclusiva praticamente não lhe causaram grandes impactos, pois consegue desenvolver suas atividades com sucesso, uma vez que percebe a aprendizagem dos alunos.

No entanto, é possível verificar que a grande maioria dos professores não se realiza profissionalmente quando o assunto é educação inclusiva. O fato de desconhecerem as características das deficiências e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, a falta de uma equipe multiprofissional para acompanhar no contra turno, materiais pedagógicos e ambiente escolar que não condizem com suas limitações, a falta de preparação da família e mesmo a falta de formação do professor, são grandes aliados para a falta de uma política educacional de inclusão mais efetiva e de qualidade.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho de pesquisa foi realizar um estudo sobre a concepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Carinhanha (BA) em relação à sua atuação docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais.

A fundamentação teórica buscou enfatizar as lutas pelos direitos da igualdade, que até então não contemplavam as pessoas com necessidades educacionais especiais, traduzindo uma prática de desrespeito e exclusão. O embasamento teórico se propôs a fazer, ainda, um breve levantamento acerca das considerações sobre o conceito de educação inclusiva, bem como sobre as lutas pela igualdade, que ganhou ênfase a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Por meio dos estudos realizados em autores que versam sobre as concepções dos professores em relação à nova proposta pedagógica da educação inclusiva e conforme os relatos das professoras que participaram da pesquisa, verificou-se que os educadores demonstram ter o conhecimento de que não basta incluir o aluno na escola, é preciso possibilitar a ele a aprendizagem. Em contrapartida, percebem que a escola não está preparada para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e nem atender os alunos com uma educação de qualidade, sobretudo, pela falta de formação dos profissionais que nela atuam.

A participação das professoras, assim como as observações realizadas no âmbito do espaço escolar da referida escola em estudo contribuíram sobremaneira para todo o processo de investigação, pois foi possível perceber que há uma dicotomia muito grande em relação ao que é sinalizado nas leis e o cotidiano das salas de aulas em relação à educação inclusiva. Elas afirmaram que ainda não tiveram a oportunidade de realizar cursos de formação específica sobre a educação inclusiva e sentem-se inaptas, pois percebem que a formação acadêmica que possuem é insuficiente para atender os alunos com NEE.

Nesta investigação, foi possível identificar que o processo de inclusão realizado na instituição ainda é contemplado de maneira deturpada. Uma das professoras participantes atua em uma sala de aula em que há apenas alunos com NEE, ou seja, a escola encontrou como alternativa reunir em apenas uma sala todos os alunos do 6º ao 9º ano não alfabetizados e com

NEE para essa professora realizar o trabalho de alfabetização, pois esses alunos não sabiam ler e nem escrever. Na sala, há 15 alunos, cada um com um tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem diferente. Esta situação demonstra o despreparo da escola, que, ao tentar ajudar os alunos, estabelece, de certa maneira, a exclusão.

A educação inclusiva tem se caracterizado como um processo complexo nas práticas das salas de aulas. O professor entende a política da educação inclusiva, mas não se sente preparado para atender as perspectivas oriundas desse processo de inclusão das pessoas com NEE. As leis pressupõem medidas cautelosas e emergentes ao protocolar o sistema de educação inclusiva nas escolas, por outro lado, não atendem o que determinam.

Nesse sentido, pensar em uma educação inclusiva de qualidade, na prática, implica mudanças radicais em todo o sistema educacional, porque não é apenas com capacitação profissional dos professores que os problemas serão resolvidos, este é apenas um dos fatores que precisam ser melhorados. É preciso que oportunize aos alunos com necessidades educacionais especiais o seu desenvolvimento pleno como cidadão e ofereça a prestação de serviço adequada. Não se pode atribuir à educação inclusiva as características de uma educação que apenas integra o aluno com NEE nas instituições escolares, pois, para que a educação inclusiva aconteça, é necessária a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo, desde a família, os governantes, gestão escolar, pessoal de apoio das escolas e professores, porque todos esses segmentos fazem parte da vida dos alunos com NEE, se relacionam diretamente ou indiretamente, e muitas vezes não entendem as diferenças e não sabem como lidar com essa diversidade presente nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita de. Atribuindo significados à rotina escolar: A criatividade no desempenho de alunos e professores. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar – o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

ALVES, Denise de Oliveira Alves; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: *Experiências educacionais inclusivas: Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Último acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL ESCOLA. *Pesquisa quantitativa e qualitativa*. Disponível em: <<http://monografias.brasilescuela.com/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>>. Último acesso em: 12 nov. 2015.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. (Org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Último acesso em: 12 nov. 2015.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. *Trabalho docente: configurações atuais e concepções*. 2006. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Último acesso em: 12 nov. 2015.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004>.
Último acesso em: 12 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFGGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERO, Juan José Mosquera (Org.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

MEC. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Último acesso em: 12 nov. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

NOVA ESCOLA. *Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml?page=1>>. Último acesso em: 12 nov. 2015.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 5. ed. São

Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar – o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer monografia*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (MODELO)



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

Caro (a) professor(a). Meu nome é Darlene Rodrigues Vieira Freitas, sou aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, ofertado pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O presente questionário foi elaborado para subsidiar a construção dos dados que compõem a minha monografia de conclusão do curso acima referido. Peço, por gentileza, que responda às questões abaixo com a maior sinceridade possível. Ressalto que sua identidade será mantida em sigilo durante todo o processo de construção e divulgação dos dados.

Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

Darlene Rodrigues Vieira Freitas.

Dados de identificação

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: ____ anos

Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado
 () Doutorado

Área de formação acadêmica: _____

Tempo de docência: ____ anos

Quanto tempo de atuação em docência com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): ____ anos

Número de alunos na sala: ____

Número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na sala: _____

Tipos de deficiências dos alunos matriculados na turma:

Categoria 1: Percepções sobre educação inclusiva

1. Em sua percepção, o que é educação inclusiva? Por favor, justifique sua resposta.

2. O que você entende por alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Por favor, justifique sua resposta.

3. Em sua concepção, a escola em que você trabalha está preparada para a educação inclusiva, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, materiais e físicos? Por favor, justifique sua resposta.

Categoria 2: Formação docente e práticas pedagógicas

1. Você já participou de cursos específicos sobre educação inclusiva? Se sim, você acha que este (s) contribuiu (contribuíram) para sua atuação em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Se ainda não participou, por que isso ainda não foi possível?

2. Em relação à sua formação acadêmica, você considera suficiente para realizar um trabalho docente de qualidade na perspectiva da educação inclusiva? Em caso positivo ou negativo, por favor, justifique sua resposta.

Categoria 3: O trabalho docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais

1. Em sua opinião, quais são os maiores desafios e dificuldades encontrados ao desenvolver o trabalho docente em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais? Por favor, justifique sua resposta.

2. Quais estratégias você utiliza em sala de aula para garantir a participação de todos os alunos nas atividades cotidianas? Por favor, justifique sua resposta.

3. Em sua percepção, você acha que essas estratégias estão sendo eficazes? Em caso negativo ou positivo, por favor, justifique sua resposta.

4. Em sua percepção, quais competências o professor deve desenvolver para conseguir desempenhar um papel diferenciado na docência com alunos com necessidades educacionais especiais? Por favor, justifique sua resposta.

5. Como você se sente em relação às mudanças que a educação inclusiva trouxe ao trabalho docente? Por favor, justifique sua resposta.

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



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

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: _____

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduando(a)

que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof^ª Dr^ª Diva Albuquerque Maciel**

ANEXO B – CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL



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

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa

_____, de responsabilidade do(a) pesquisador(a)

_____, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre.

O estudo envolve a realização de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com _____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

Nome do (a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) 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 _____ . Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que 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.

A coleta de dados será realizada por meio de _____
(explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ *(explicitar instrumentos de coleta de dados)*, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional):
