



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**

**SER PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA:
DESAFIOS E CONQUISTAS**

ILMA APARECIDA GONÇALVES

ORIENTADORA: VIVIANE FERNANDES F. PINTO

BRASÍLIA/2011

ILMA APARECIDA GONÇALVES

SER PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTAS

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria, orientada por Viviane Fernandes F. Pinto.

TERMO DE APROVAÇÃO

ILMA APARECIDA GONÇALVES

**SER PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA:
DESAFIOS E CONQUISTAS**

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:

MSC. VIVIANE FERNANDES F. PINTO

DRA. PATRÍCIA NEVES RAPOSO

ILMA APARECIDA GONÇALVES

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado as minhas mestras primeiramente a minha querida mãe, Maria Teresinha da Cunha e a minha orientadora *Viviane Fernandes F. Pinto* que demonstram como a dedicação e o amor, fazem diferença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço exclusivamente a DEUS, por me dar a vida por permitir e escolher para minha vida RICARDO, meu parceiro, meu melhor amigo, o meu refúgio, aquele que conhece as minhas fraquezas, mas as transforma em perseverança aquele que me fez reaprender o significado de amar.

Agradeço a Deus por ter me concebido a benção de ser mãe de JÚLIA e LUISA que tanto abdicaram de mim nessas incontáveis horas de estudo, vocês são tudo para mim.

E agradeço a Deus por me permitir conviver com todos aqueles que posso chamar de amigos e os que posso chamar de mestres e que de alguma forma se tornaram peças importantes e fundamentais em minha vida.

RESUMO

Com este estudo objetivou-se identificar e analisar as percepções de um grupo de professores da rede pública do DF, sobre o processo de inclusão escolar, buscando verificar como estão sendo oportunizadas reflexões sobre o cenário inclusivo; investigar o conjunto de condições de trabalho dos professores que trabalham em sistemas inclusivos, bem como averiguar as condições de trabalho e a formação continuada desses professores dentro do processo educacional inclusivo. Para alcançar tais objetivos foi utilizada uma pesquisa de campo empírica. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e aplicação de um questionário fechado a um grupo de professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa. Os resultados apontaram para a existência de um sentimento de despreparo e angústia por parte dos professores no desenvolvimento do trabalho inclusivo por falta de formação específica e falta de estrutura física de acessibilidade na instituição escolar. Contudo percebeu-se a construção de estratégias pessoais de superação, pautadas na cooperação e interação do grupo escolar.

Palavras chave: *Formação docente, Inclusão, Processo educacional*

SUMÁRIO

RESUMO.....	V
APRESENTAÇÃO	11
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 INCLUSÃO ESCOLAR E O PROCESSO EDUCACIONAL	14
1.1.1 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DO CONTEXTO DE INCLUSÃO	16
1.1.2 INCLUSÃO ESCOLAR E AS FINALIDADES DO ENSINO.....	18
1.2 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO PEDAGÓGICO	21
1.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO CONTEXTO INCLUSIVO...	24
II. OBJETIVOS.....	28
2.1 OBJETIVO GERAL.....	28
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
III. METODOLOGIA	29
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	29
3.2 PASSO A PASSO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO	30
3.2.1 ESPAÇO DA PESQUISA.....	30
3.3 PARTICIPANTES.....	31
3.4 MATERIAIS.....	33
3.5 INSTRUMENTOS.....	33
3.6 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	34
IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36

4.1 LEVANTAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DEMOGRÁFICO	36
4.2 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	37
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES	65
A- QUESTIONÁRIO	65
B- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	67
ANEXOS	68
A- TERMO DE APRESENTAÇÃO - ESCOLA.....	68
B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR	69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- PARTICIPANTES DA ENTREVISTA32
QUADRO 2- ESTRUTURA DO ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAIS34

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Trabalho ou já trabalhei com alunos inclusos	38
Gráfico 2: Dimensão do tema inclusão	38
Gráfico 3: Organização da escola em relação ao trabalho docente nas salas inclusivas	40
Gráfico 4: Estrutura física da escola	41
Gráfico 5: Recursos materiais (impressora, computador, data show, televisão, livros em braile, etc) para atendimento adequado dos alunos	42
Gráfico 6: Suporte técnico, material e humano adequado para trabalhar com todos os tipos de alunos inclusos	43
Gráfico 7: Apoio dos pais dos alunos	45
Gráfico 8: Apoio pedagógico	45
Gráfico 9: Acredito que a inclusão é a forma adequada de atender os alunos com necessidades especiais	46
Gráfico 10: Conhecimento da LDB e o que prevê a inclusão.....	47
Gráfico 11: Formação inicial específica para abordar o tema inclusão	49
Gráfico 12: Promoção de cursos pela SEDF, envolvendo a temática	50
Gráfico 13: Eficiência e abrangência dos projetos e programas de formação continuada sobre tema inclusão.....	52
Gráfico 14: Participação em alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos últimos dois anos.....	53

Gráfico 15: Participação em encontros oferecidos pela escola que atuo ou já atuei envolvendo a temática inclusão	54
Gráfico 16: Atividade de formação continuada que mais contribuiu para a melhoria da minha prática pedagógica	54
Gráfico 17: Avaliação em relação à formação continuada oferecida pela SEDF, supervisão ou coordenação, direção da escola e dos colegas professores.....	55
Gráfico 18: Práticas educativas que abrangem a diversidade na inclusão dos seus alunos.....	56
Gráfico 19: Acredito que os alunos devem estar integrados, mas, precisam de atendimento complementar específico a sua necessidade como profissionais da área de saúde, psicólogos, interpretes e orientadores.	57
Gráfico 20: Trabalhos de desenvolvimento afetivo, entre os alunos	58
Gráfico 21: Existência de projetos de adaptação curricular	59

APRESENTAÇÃO

A formação continuada é um aspecto fundamental para o desenvolvimento do educador. Está relacionada ao desenvolvimento desse profissional como indivíduo e pressupõe atualizar-se, permanentemente, para um bom desempenho e comprometimento com o seu trabalho.

O processo formativo deve ser contínuo, ou seja, o conhecimento humano, em qualquer área, está em contínua transformação e construção. Todos passam por mudanças: sociais, físicas, tecnológicas, econômicas. Essa série de mudanças interferem diretamente na vida humana, por isso, é necessário atualizar-se com frequência e permanentemente, o que é referendado pelo o artigo 67 da LDB de 1996 que afirma que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudos, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2006).

Deste ponto, transcende a origem dessa pesquisa, que surgiu a partir da necessidade de conhecer e reconhecer a importância da formação continuada dos professores para o bom desenvolvimento pedagógico, principalmente no contexto de educação inclusiva, pois “a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas”. (MARCHESI, 2004, p. 44)

A relação entre trabalho pedagógico e a formação continuada trata-se de um tema que vem sendo discutido por vários teóricos, tais como Stainback e Stainback, (1999); Fontana (2002); Mantoan e Prieto (2006); Baptista (2009) e outros. De acordo com Fontana (2002, p.156), “o rever a prática, replanejar a organização de o próprio fazer são modos de reflexão e de conhecimentos que só se realizam no trabalho e pelo trabalho, fundindo observador e protagonista”. Diante da proposta de inclusão no sistema de ensino como um todo, percebem-se ainda mais a necessidade de buscar o replanejamento e ponderação da prática pedagógica.

Dessa maneira, esse estudo foi desenvolvido procurando responder às seguintes questões:

- As condições de trabalho e formação dos professores do Ensino Fundamental de Santa Maria são satisfatórias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva?
- Os professores se sentem preparados e querem trabalhar com a prática inclusiva de todas as modalidades de ANEES?
- A prática pedagógica desenvolvida realmente é inclusiva?

Buscando responder à problemática apresentada, foi considerada a hipótese de haver uma relação entre a organização do trabalho pedagógico e a formação docente, com o bom desenvolvimento do processo de inclusão escolar, uma vez que os estudos de base teórica e o preparo do profissional são aspectos proeminentes para a construção da prática pedagógica inclusiva.

Desse modo, essa pesquisa justifica-se pela preocupação em investigar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor, como suas formas de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais aprofundando nos aspectos de sua formação permanente e nos fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação a práxis inclusiva. “Considerando que educadores que sonham com uma educação de qualidade no universo escolar, essencialmente, precisam conhecer e reconhecer o profissional como coeficiente para o saber fazer pedagógico eficiente” (GONÇALVES, 2010, p. 197).

Sendo assim, a presente pesquisa possui como objetivo principal identificar e analisar as percepções de um grupo de professores que atuam no sistema público de ensino sobre o processo de inclusão escolar. A proposta foi, portanto, de verificar se e como estão sendo oportunizadas reflexões sobre o cenário inclusivo; investigar se as condições de trabalho dos professores que atuam em sistemas inclusivos, bem como verificar se as condições de trabalho e a formação continuada desses professores dentro do processo educacional inclusivo.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa em uma escola pública de Santa Maria, Distrito Federal com todos os professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, perfazendo uma população de 45 professores. Para coleta de dados, realizou-se a aplicação de um questionário

objetivo abordando as condições de trabalho com os alunos incluídos, oportunidades de formação continuada e os sentimentos que envolvem o docente dentro de sua prática pedagógica. Além do questionário, foram selecionados dois professores que foram submetidos a entrevistas semi-estruturadas. Os dados coletados foram submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa.

O trabalho que apresenta a pesquisa está estruturado em quatro capítulos. Segue-se a essa apresentação, o primeiro capítulo dedicado a fundamentação teórica que está organizada em três seções: a primeira aborda um breve histórico referente à inclusão escolar, expondo a legislação e a formação do conceito segundo alguns autores de base. A segunda a contextualização do processo educativo dentro da normatização da educação inclusiva e sua finalidade para o ensino. E a terceira busca estabelecer as condições efetivas de trabalho dos professores assim como conjecturar sobre a prática reflexiva e significativa da relação entre formação continuada e a identidade docente na contemporaneidade da educação inclusiva. Finaliza-se o primeiro capítulo definindo a importância da formação identitária do professor como parte da realidade inclusiva no ambiente escolar.

No segundo capítulo, apresentam-se os objetivos, posteriormente, no terceiro capítulo, aborda-se a descrição e discussão da pesquisa descritiva que remonta o referencial teórico-metodológico, a descrição do estudo e os procedimentos para análise e discussão das informações construídas. No quarto capítulo, são apresentadas a análise e discussão das informações construídas na pesquisa, por meio da análise quali-quantitativa. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Nem sempre sou igual no que digo e escrevo
Mudo, mas não mudo muito,
A cor das flores não é a mesma ao sol
De que quando uma nuvem passa
Ou quando entra a noite
E as flores são cor da sombra [...]
Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores [...].*

Álvaro Caeiro

(Ficções do Interlúdio, in Pessoa, 1997, p. 219)

1.1 – INCLUSÃO ESCOLAR E O PROCESSO EDUCACIONAL.

Há séculos o ensino ocupa um destacado lugar no âmbito dos valores sociais. Na antiguidade, ainda no início do século VI antes de Cristo, Sócrates já debatia sobre o papel dos mestres e o valor do ensino dado pelos sofistas. O filósofo afirmava que o real conhecimento era algo que não poderia ter valor, ou seja, impagável. Na modernidade, estudos referentes à educação reafirmam a importância do processo educativo para nossa sociedade. Para Codo (2006), a educação é onipresente, onisciente e incomensurável, pois não tem um ambiente único e específico, ocupa todos os lugares, não tem princípio nem fim, acompanha todos os períodos da vida, pois é obra de todos em uma relação de dar e receber, onde o professor acompanha o processo de construção, e também constrói e incorpora conhecimentos novos.

Contudo, essa dimensão alargada de educação é marcada por uma realidade social de desigualdades e exclusão e tem reflexos na formação educacional fazendo emergir o debate acerca da educação que se quer e a realidade vivenciada, considerando que não é possível abordar a inclusão sem discutir o processo de exclusão. De acordo com Santos (1999), “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza!” (p. 67); Esse conceito vem ao encontro da proposta de educação inclusiva que pressupõe que todos têm direito de frequentar e participar das escolas como estabelece a legislação em vigor garantindo aos alunos e professores

condições para que as diferenças de todos não inferiorizem , limitem, excluam ou discriminem alguns.

A nossa Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos. Segundo Mantoan (2003), a “escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”. (p.36). A Constituição Federal garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art.5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.205). Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I).

Dessa maneira, verifica-se que em termos legais, no Brasil todos têm direito à educação e ao ingresso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais, tem a obrigação de atender aos princípios constitucionais, não podendo recusar ninguém em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Diante do estabelecimento legal do direito a inclusão cabe aqui apresentar um conceito mais claro sobre o que se entende por inclusão. Para Sasaki, o processo de inclusão pode ser definido como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via. (SASSAKI, 1997, p. 41)

Sobre o mesmo conceito Mantoan (2005), uma das grandes defensoras da educação inclusiva no Brasil, apresenta uma definição que se coaduna com o conceito proposto por Sasaki (1997). A autora define inclusão como:

[.] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental,

para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, p. 24).

As ideias, considerações e valores inseridos na significância do entendimento de inclusão, focam uma complexa relação de igualdade e diferenças sempre presentes no seu entendimento que visam à transformação das escolas e de todos que estão inseridos no processo educativo. Nesse viés os autores defendem “[...] uma escola que reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada.” (ARANTES, 2006, p.10). Diante desses posicionamentos “a inclusão escolar propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” (MANTOAN, 2006, p.16).

Desse modo, se observa que o conceito de inclusão pressupõe que as escolas devam ser espaços inerentemente democráticos, providos de recursos físicos, sociais e humanos para o atendimento global do indivíduo, capazes de promover sua integração social através das atitudes educacionais de qualidade para todos. Entretanto, para alcançar sucesso nas mudanças sugeridas é preciso analisar a conjuntura histórica do processo inclusivo brasileiro e entender os desafios que este projeto apresenta.

1.1.1 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INCLUSÃO

Estudos referentes à educação de pessoas com necessidades especiais indicam que, ao longo do tempo, a sociedade discriminou e marginalizou pessoas com deficiência.

Segundo Aranha (1996), em Esparta, cidade estado da Grécia valorizava-se as atividades guerreiras e, por isso, desenvolvia-se uma educação severa voltada para a formação militar, os cuidados com o corpo seguiam uma política compreendida como eugenia¹. Sob essa perspectiva, recomendava-se abandonar as

¹ Eugenia trata-se de uma ideia que visa o “melhoramento” da espécie humana a partir da seleção de características genéticas.

crianças deficientes ou frágeis demais, procurando fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e saudáveis.

De acordo com Pessoti (1981), na Antiguidade Clássica, os filhos deformes eram simplesmente abandonados ou mortos ao nascer. Na Roma Antiga, as crianças com deficiência eram afogadas, pois, eram consideradas anormais e débeis. Na Idade Média (Cristianismo) o deficiente deixa de ser morto ao nascer, mas passa a ser associado como sinônimo de pecado. No período da Reforma Protestante, Lutero e Calvino consideravam os deficientes como seres possuídos por Satanás. Essa visão mítica começa a ser desfeita já no Renascimento, em meados do séc. XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde. Nesse período passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas, as causas das deficiências passam a ser consideradas sob ponto de vista médico como doença de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Segundo Mazzota (1999), no Brasil, a Educação Especial foi influenciada por experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos durante o século XIX, mas a Educação Especial, na política educacional brasileira, ocorreu somente no final dos anos cinquenta e início da década de 1960 do século XX e foi marcada por dois períodos. Em um primeiro período, que vai de 1854 a 1956, o atendimento escolar especial às pessoas com deficiência teve seu início, no Brasil, em 12 de Outubro de 1854, através do Decreto de D. Pedro II, que fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o “Instituto dos Meninos Cegos”. Em 1890, mudou-se o nome desta instituição para “Institutos dos Cegos”, e só mais tarde, em Janeiro 1891, a escola passou a denominar-se “Instituto Benjamin Constant” (IBC), nome que conserva até os dias de hoje. Em 1950, existiam 54 estabelecimentos de ensino especializados, destinados às pessoas com necessidades educativas especiais, dessas, 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam alunos com outras deficiências. São Institutos Federais, Estaduais, e particulares. Atualmente essas instituições multiplicaram-se de acordo com as atuais políticas educacionais voltadas para o Ensino Especial e Inclusão.

No segundo Período, que vai de 1957 a 1993 houve várias iniciativas oficiais de âmbito nacional, sendo esse período marcado por campanhas voltadas para o

atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais, chamados à época de excepcionais. Essas campanhas ocorreram em nível nacional por iniciativa do Governo Federal.

A escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, assumindo o compromisso da escola comum, sem uma definição clara do seu compromisso. É importante esclarecer, que houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de acompanhar a escola comum, de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Como reforça Chaves (1977), as classes especiais “não surgiram por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública regular” (p.30)

Mazzota (1999) ressalta que na década de 1980, com a redemocratização política do país, a política educacional brasileira tentou universalizar a, oportunidade de acesso à escola pública. Com a democratização do ensino, o modelo médico clínico e terapêutico adotado para pessoas com deficiência passa para uma abordagem social e cultural valorizando a diversidade na aprendizagem. Ressalta-se que, apesar de esforços, políticas e leis, a história da Educação Especial no Brasil é lenta no tocante a valorização e aceitação de pessoas com necessidades especiais.

Sobre o movimento pela inclusão Fonseca (1995) afirma:

O direito a igualdade de oportunidades educacionais é o resultado da luta histórica das “militantes” dos direitos humanos, luta que implica em obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidade de ensino para todas as crianças quer seja deficiente ou não. (p. 9).

O sistema educacional paulatinamente vem passando por uma redemocratização do ensino, onde perpassa por avanços e retrocessos, buscando equacionar uma relação complexa que é a de garantir indistintamente escola de qualidade para todos.

1.1.2 INCLUSÃO ESCOLAR E AS FINALIDADES DO ENSINO

A partir da introdução da ideia de uma educação inclusiva como um novo modo de pensar a educação, a perspectiva da inclusão escolar acaba por provocar um exercício crítico, estimulando a formação de professores e colocando o desafio

de repensar a escola e planejá-la para que se torne efetivamente aberta às diferenças.

De acordo com Sasaki (1997), para se conceituar Inclusão parte-se do princípio que existem tantas variáveis em uma pessoa que a tornam singular tais como: sua história de vida, características culturais, realidade de vida familiar, social e econômica, etc. Essas variáveis são diferenciadas com características funcionais de aprendizagem também diferenciadas que faz de cada pessoa um sujeito único.

Para Feltrin (2006), não há nada mais verdadeiro do que afirmar que todos somos diferentes. Desse modo, na natureza convive-se com a diferença em sociedade também. Mesmo assim, nas comunidades humanas as diferenças não são aceitas. Prefere-se viver e lidar com os iguais. Criam-se padrões de ser e de se comportar. Os que fogem deles, em geral, são discriminados. Os que são considerados prejudiciais ou incômodos são excluídos, separados, punidos. Na escola, essa realidade não se altera. Além das diferenças “naturais”, há os que têm dificuldade para aprender e por isso são diferentes. Há os que não conseguem simpatizar-se com o regime disciplinar e também são diferentes.

A cerca desse embate Mantoan (2006, p.16) destaca “a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.” Portanto a questão da igualdade na política de inclusão precisa entender que não é há universalidade da espécie que define o indivíduo, mas sua particularidade, vinculadas a sexualidade, etnia, genealogia, crenças, assim abordar as pessoas desigualmente pode realçar suas diferenças, assim como tratar do mesmo modo os diversos pode encobrir as suas peculiaridades e excluí-los; conseqüentemente, “ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (p.17).

Frente ao exposto, cabe ressaltar que o conceito de Inclusão traduz o respeito e aceitação a qualquer tipo de diferença (étnica, cultural, socioeconômica, etc.). Sendo assim, as pessoas devem ser tratadas da mesma forma e de modo que sejam atendidas em suas particularidades; não como forma de garantir privilégios, mas para que sejam atendidas as expectativas e anseios de cada um, trazendo, dessa forma uma satisfação e bem estar coletivo a fim de combater as desigualdades sociais.

A Educação Inclusiva, portanto, trata-se de um conceito que propõe um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes de ensino comum, alunos sem deficiência com alunos - que apresentem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999). Conceito que reforça o que diz a Declaração de Salamanca (1994)

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, 11).

Ampliando esse conceito Stainback e Stainback (1999, pág. XI) definem com propriedade o conceito de escola inclusiva:

Uma *escola inclusiva* [...] significa também que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seu professores possam da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Mas uma escola inclusiva vai, além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Assim, a inclusão beneficia a todos, as pessoas com necessidades especiais tem chances de preparar-se socialmente, os educadores aperfeiçoam suas capacidades profissionais e a sociedade assume a determinação consciente de trabalhar de acordo com o valor igualitário para todas as pessoas, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

Partindo desta proposta, faz necessária a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com a minoria. A escola deve ser o primeiro espaço para promover a aceitação das diferenças - uma vez que essa aceitação muitas vezes não acontece na própria família. Deve ser vista como espaço de todos e para todos. Espaço que impulse a criticar, refletir, pesquisar; escola que se adapte aos anseios de seus alunos, instigando-os a cada momento a criar e construir seus

próprios significados. Como diz Mantoan (1997): “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos” (p.68).

Estudos recentes (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004; COELHO, 2010) apontam que dentro dessa perspectiva inclusiva há um conjunto de valores e atitudes que precisam ser revistos e discutidos, entre eles destaca-se o papel do professor. O professor é considerado o principal recurso para a instrução dos alunos com necessidades educacionais especiais. Demanda que impõe um empenho constante para aprimorar sua competência profissional e para ampliar suas habilidades didáticas.

1.2 IMPORTÂNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO PEDAGÓGICO.

Historicamente a formação docente se diferencia das outras profissões, essa distinção inicia na sua preparação didática. Falar em formação do professor é apontar para o seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva de uma apropriação plena de conteúdos, valores e normas interligados com os aspectos psicosociais do ser humano, e não da fragmentação de teorias desvinculadas do real. (Pimenta, 2004) Assim, o alicerce docente é construído de suas vivências e expectativas, de sua interação científica e principalmente da sua crescente atualização e aprimoramento profissional.

Diante disso é perceptível a importância de uma prática reflexiva e significativa que precisa iniciar dentro da Universidade, com uma formação dinâmica socialmente circundando a relação da teoria e da prática, criando uma inquietação nos futuros professores, para que eles busquem dinamizar o trabalho docente, fazendo um cotidiano significativamente de aprendizagens para o professor e também para o aluno.

Coadunam-se a essas reflexões a afirmação de Ghedin (2002) quando ressalta a importância da formação docente na efetivação da prática social:

[...]o professor em formação prepara para efetivar as tarefas práticas de ser professor, não trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano. (GHEDIN, 2002, p. 22)

Nos moldes de uma prática reflexiva, o futuro docente caminha para a formação continuada tratada por Freire (1996, p. 43) como permanente " [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Esse aspecto reforça a singularidade profissional do professor, fazendo da reflexão crítica e do estudo continuado, instrumentos de sua carreira desde a preparação profissional, a vivência pedagógica permeando por todo processo da práxis educativa.

Referendando as competências colocadas por Perrenoud, e as exigências de Paulo Freire, Marchesi (2008) reforça que:

Os professores, portanto; deverão adquirir atualizar e consolidar ao longo da sua vida profissional, tanto suas competências profissionais como suas disposições básicas no que tange ao equilíbrio afetivo e à responsabilidade moral. Existe sem dúvida, uma estreita relação entre elas; esquecer essa relação leva, em ocasiões, a perder de vista o significado e as características da atividade docente. (MARCHESI, 2008, p. 30)

Diuturnamente exige-se uma postura social, política e pedagógica do professor que necessita retroalimentar-se de teorias, estudos sobre os mais diversos assuntos, pois sua missão é de direcionar caminhos, visando à construção de seres socioplíticos capazes de atuarem como cidadãos é nessa relação de interação que realmente edifica o bom professor.

Para que os professores adquiram essas competências, precisa-se facilitar sua formação entendida não só como capacitação, mas também como sensibilidade perante a diversidade e compromisso com a transformação das condições da educação, relacionadas em grande medida com sua expressão emocional e com exercício da sua responsabilidade profissional. "Por isso, é possível afirmar que o 'saber fazer' dos professores exige a presença de um caráter sensível e de compromisso" (MARCHESI, 2008, p. 86)

Questiona-se a todo instante a função social da escola, os seus saberes e o seu alcance por isso é necessário traçar o perfil do eixo dessa função que se estabelece essencialmente na prática pedagógica. Para Paulo Freire (1996), uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições de adquirir uma identidade dentro da realidade.

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a realidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

Nessa perspectiva de tomar posse e até de aceitar que somos herança de um sistema que o condiciona, evidencia também a postura do professor como ser inacabado e responsável pela construção histórico-social:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou sim ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora de tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 53).

Portanto, o trabalho pedagógico é um laborar social que exige uma atuação dinâmica e sempre carregada de conceitos e práticas voltadas para o saber. Para tanto, segundo Delors et. al (1999), os quatro pilares da Educação para o século XXI, converge os pontos essenciais do ser professor que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Estes pontos são parâmetros para o desenvolvimento da prática pedagógica. Condensados nestes pilares encontra-se as vertentes do ser professor no âmbito global da função educativa, perpassando desde a formação a atuação cotidiana

1.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO INCLUSIVO

O trabalho docente é um trabalho imprescindível dentro da área educacional que apresenta característica impar, visto que é um trabalho cujo produto não se separa do ato da obra. Segundo Codo e Vasques-Menezes (2006, p.39) “educação não tem lugar, ocupa todos os lugares, não tem início ou fim [...]”, acompanha todos os momentos da vida. É um trabalho revelado por conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, marcos que interagem através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se forma entre os homens. (OLIVEIRA, 2003; CODO e VASQUES-MENEZES, 2006).

Mesmo com tanta importância revela-se no transcorrer da história uma precarização da profissão docente. Essa percepção é confirmada pela UNESCO que afirma em um de seus relatórios que “a falta de financiamento e de meios pedagógicos assim como a superlotação das turmas traduziu-se, frequentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores”. (DELORS et al, 1999, p.157) e esse retrato perfaz também a educação dentro dos moldes inclusivos que enfrenta falta de organização curricular, desestrutura física do espaço institucional e despreparo dos professores.

A verdadeira inclusão não significa a entrada de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem base para professores ou alunos, ou economia de dinheiro, mas o objetivo central deve ser servir adequadamente a todos os alunos. E ainda prover a escola de instrumentos e equipamentos adequados, profissionalizar os professores e instruir toda a comunidade escolar, ou seja, há necessidade de uma reestruturação das escolas e das classes (STAINNBAICK; STAINBACK, 1999).

Contudo a legislação brasileira demonstra pouca efetividade como se percebe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96, (BRASIL, 2006) apesar de dedicar o capítulo V, mais especificamente os artigos 61 ao 67, ao profissional da educação, sua ênfase é dada à formação docente. Descreve de maneira superficial sobre questões como a valorização profissional, plano de carreira, piso salarial, sem fixar nenhuma base, ou caminhos concretos para

efetivação de tal proposição, deixando a cargo dos governos estaduais e municipais. Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores coloca que este se inclua na carga horária do professor.

Além disso, a LDB contempla de maneira subjetiva a condição adequada de trabalho (art. 67, inciso VI), mas não explicita quais são as condições mínimas para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional. Dessa forma, a legislação não trás caminhos para concretizar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, deixando-as em segundo plano.

O Plano Nacional da Educação - PNE 10.172/2001 (BRASIL, 2006) buscou tratar de algumas questões referentes à formação profissional inicial e continuada do professor. Timidamente tratam de pendências como as condições de trabalho, piso salarial e plano de carreira de magistério, não firma prazos, não estipula valores/percentuais apenas faz menção sobre o assunto, deixando em aberto e transferindo suas obrigações.

Quanto às normatizações do ensino inclusivo elas não esclarecem as medidas necessárias para implementação da inclusão de forma clara, conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que coloca que o processo educativo deve ser acentuado em uma proposta pedagógica, garantindo um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, preparados institucionalmente para sustentar, completar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZZOTTA, 1999; MANTOAN, 2005).

A especificação e normatização das garantias são importantes porque uma política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a necessidade de rever entendimentos e modelos, bem como ampliar as suas potencialidade, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades de maneira que elas possuam os mesmos benefícios de todos, na aprendizagem, na socialização, na garantia de transitar e usufruir do ambiente escolar como um todo.

Assim como garantia de respeito e valorização a diversidade dos alunos é imprescindível que a instituição delibere sua responsabilidade no estabelecimento de um projeto pedagógico coerente e acrescente a ele uma realidade de relações que possibilitem a criação de espaços e momentos inclusivos, bem como busque ultrapassar as barreiras das necessidades especiais e reconheça as potencialidades dentro das diferenças.

Como ressalta MENEZES, (2009, p. 212)

Na perspectiva inclusiva, são necessárias políticas públicas que organizem, sustentem e garantam suporte às escolas, para que essas ofereçam acesso e permanência a todos os que desejarem ali estar. Isso não significa, porém que as escolas possam se eximir de sua responsabilidade, esperando que as condições ideais sejam atendidas para então se engajarem nessa luta.

Diante dessas conjecturas, as políticas públicas precisam centrar-se na função social da escola, ou seja, a escola deve se posicionar em relação ao compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve adotar o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas e buscando se adequar as especificidades do cotidiano de cada realidade.

Ao compromisso de adequação e ajuste é importante atentar para o que indica o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, que evidencia a necessidade dos professores assumirem o controle na construção coletiva do projeto pedagógico, por serem os protagonistas do processo educativo e atuar diretamente com os alunos. Contudo como enfatiza Menezes, (2009, p. 213) a inclusão é um projeto social dependente de muitas variáveis:

Incluir não é responsabilidade individual, mas de toda a sociedade, depende de muitas variáveis, e o contingente educacional, hoje, é composto por uma grande diversidade. Inclusão social passa necessariamente pela escola, pelo professor, o qual precisa formar-se para essa necessariamente pela escola, pelo professor, o qual precisa formar-se para essa empreitada e enfrentar o desafio de lidar com as diferenças, reflexos da própria sociedade.

Nessa perspectiva todos assumem o seu papel de construir um ambiente educativo preparado para receber o aluno, ou seja, o aluno não precisa ter um modelo pré-determinado para ser inserido no espaço escolar, pois o sistema coloca-

se a disposição dos diversos em recinto inclusivo, capaz de permitir a todos o alcance dos objetivos educativos sem traumas e sem retaliações.

II - OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- ✓ Identificar e analisar as percepções de um grupo de professores da rede pública do DF sobre o processo de inclusão escolar e o a oferta de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Oportunizar uma reflexão sobre a realidade docente com uma perspectiva inclusiva, investigando os conflitos e condições de trabalho dos professores no ambiente escolar;
- ✓ Discutir a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional do docente.
- ✓ Conhecer os princípios necessários para a efetivação de um sistema de ensino inclusivo a partir da ótica dos professores participantes do estudo.

III- METODOLOGIA

*“A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas”
(BOURDIEU, 2004).*

3.1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLOGICA

Este capítulo evidencia os trajetos metodológicos percorridos para produção dessa pesquisa; apresentando e discutindo os caminhos traçados, as escolhas realizadas, o campo e foco de estudos, os conceitos, a pesquisa de campo, a produção de dados e os sujeitos que participaram da investigação.

Portanto, considera-se relevante estudar o processo histórico da instituição, do perfil profissional e identitários dos professores, assim como a infraestrutura, meios e condições de trabalho em uma instituição escolar pública do Distrito Federal, de modo a identificar e analisar as percepções do grupo, os fatores sociais e pedagógicos que interferem na prática docente dos professores do Ensino Fundamental. Compreendendo que o foco nas condições de trabalho e na formação dos professores poderá oportunizar uma reflexão sobre o panorama atual destes professores e sua realidade na educação inclusiva.

No intuito de aprofundar o tema proposto a pesquisa foi desenvolvida e fundamentada na abordagem de pesquisa quali-quantitativa. A abordagem qualitativa segundo OLIVEIRA (2010) possibilita apreender o fato pesquisado em toda sua extensão, enfatizando mais o processo do que o produto. Preocupa-se em pintar a perspectiva dos participantes levantando possíveis variáveis existentes e mostrando na interação o verdadeiro significado da questão. Sendo assim, permite a coleta de subsídios e apreciação de cada caso. Desse modo, os dados apreendidos por meio do questionário objetivo foram submetidos a uma análise qualitativa, além de terem sido articulados aos dados obtidos por meio dos relatos gravados de professores que responderam ao questionário.

3.2 MÉTODO: PASSO A PASSO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

3.2.1 Espaço de Pesquisa

A escola escolhida para realização da pesquisa localiza-se em uma região de baixo poder aquisitivo, na cidade de Santa Maria. Trata-se de uma Região Administrativa onde se registram vários casos de violência, que se estende à escola, pois a escola por várias vezes foi local de atos de vandalismo patrimonial, violência física e ponto de tráficos de entorpecentes, possuindo vários alunos de liberdade assistida.

O estabelecimento de ensino atende as modalidades de Ensino Fundamental séries finais no turno matutino, séries iniciais no turno vespertino com um total de 1.800 alunos, destes 100 alunos em regime integral, sendo que eles são acompanhados por monitores. Nesse universo a instituição atende no turno matutino seis alunos inclusos dos anos iniciais em suas respectivas turmas, sendo alunos com baixa visão, Síndrome de Down, deficiência física (que tem o acompanhamento de um monitor para levá-lo ao banheiro e fazer a higienização) e um deficiente intelectual. Todos são atendidos na sala de recurso na própria instituição. Os alunos dos anos finais possuem deficiência auditiva e são atendidos em duas turmas no turno vespertino sendo um aluno da 5ª série/6º ano e seis alunos da 6ª série/7º ano, esses alunos são acompanhados por dois professores intérpretes e são atendidos na sala de recurso em outra escola.

A área territorial da escola é extensa, com vários pontos ociosos e difícil controle. O prédio comporta em média 1.800 alunos, distribuídos em dois turnos que ocupam 23 salas de aula em cada turno. Há também uma quadra descoberta, um pequeno parquinho interditado por falta de condições de segurança, uma biblioteca, sala de informática com 13 computadores e acesso a internet, um refeitório improvisado para os alunos do sistema integral.

Quanto ao material didático pedagógico os professores contam com uma televisão e dois aparelhos de DVD, três *micro system*, mas apenas um funcionando.

Um duplicador e uma máquina de fotocópias com cópias contadas semanalmente limitado ao número de três cotas de matriz por professor.

O trabalho docente acontece dentro da jornada ampliada onde os professores coordenam um turno e regem no contra turno. Há cinco coordenadores, sendo que uma é encarregada dos professores das séries iniciais, outra das séries finais, uma da educação integral e dois atuam no apoio disciplinar.

Com o processo de inclusão foi implantado na escola duas rampas de acessibilidade aos corredores das salas de aula, e abertura de banheiros adaptados para os alunos especiais. Porém não há rampas de acesso para quadra e outros lugares da instituição. Convive-se também com a falta de banheiro especial para professores sendo que há uma professora cadeirante que não possui banheiro apropriado, pois sua cadeira não entra no banheiro social das professoras. Também se instituiu uma sala e recursos onde trabalham uma psicopedagoga e uma pedagoga e dividem a sala com a orientação educacional que conta com dois orientadores.

A dinâmica da escola transcorre de maneira tranquila com uma direção participativa e coesa, buscando alicerçar o trabalho do professor nas suas necessidades administrativas e pedagógicas na medida do possível. É importante ressaltar que a direção foi eleita no processo de gestão compartilhada pela comunidade escolar.

As coordenações pedagógicas gerais acontecem nas quartas-feiras com trabalhos de sensibilização e de busca de contextualização e estudo de assuntos relevantes a educação. A assistência pedagógica está sempre presente em todos os momentos na instituição, e é de fundamental apoio ao professor e ao processo pedagógico.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa todos os professores presentes do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), num total de 45 participantes, incluindo os coordenadores e professores em caráter temporário na instituição. A amostra de

docentes analisada é formada por pessoas do sexo feminino e masculino, sendo a maioria mulheres. A idade média do grupo participante foi de 35 anos. Quanto à experiência, uma grande parcela dos professores possui mais de dez anos na instituição. Com relação à formação acadêmica, a maioria dos participantes possui curso superior.

Quanto à jornada de trabalho a maioria dos docentes, (80% dos participantes) tem carga horária de trabalho de 40 horas semanais e 8% trabalham 60 ou mais horas semanais, As atividades pedagógicas são coordenadas em horário contrário a regência, desse modo os professores atuam 5 horas em sala de aula (totalizando 25 horas semanais). O restante da carga é dedicado às coordenações coletivas e individuais. Assim, a grande maioria trabalha com uma jornada de 40 horas semanais.

No que se refere à formação acadêmica, os professores que compuseram a amostra são: 23 professores que trabalham nas séries iniciais formados em pedagogia, dentre os quais 5% com especialização. Os demais, (22 professores das séries finais) são licenciados em suas respectivas áreas, sendo que 15% deles possui em especialização.

Dentre os participantes desse grupo duas participantes se depuseram por livre escolha participar da entrevista semi-estruturada.

Quadro um (Participantes da entrevista)

Nome	Graduação	Atuação: Séries/anos iniciais Séries/anos finais
Luisa²	Pedagogia/Especialização	Anos iniciais
Júlia	Matemática/Especialização	Anos finais

² Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

3.4 Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- celular com memória para gravação;
- chip;
- folhas A4 brancas;
- cópias dos questionários.

3.5 Instrumentos

Na pesquisa de campo, foram aplicados questionários aos 45 professores onde os participantes receberam esclarecimentos do teor da pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, para assinatura e consentindo a utilização dos dados para fins de estudos, produções e de formação na área educacional. Considera-se necessário ressaltar que a participação na pesquisa não implicará na identificação dos participantes, cujo anonimato foi preservado, assim como a instituição.

O questionário contendo perguntas objetivas, com os seguintes temas: ocorrência e aceitação da inclusão, conhecimento da legislação específica a inclusão escolar, formação continuada na área estudada, acessibilidade do ambiente escolar, apoio pedagógico e recursos audiovisuais para o desenvolvimento do trabalho inclusivo, existência de projetos específicos a demanda inclusiva, participação em cursos e atividades de formação continuada sobre a temática.

O questionário foi fechado contendo 21 questões objetivas elaboradas pela pesquisadora, em anexo (Apêndice A).

Todos os profissionais da educação que lidam diretamente em sala de aula da escola pesquisada responderam ao questionário, professores regentes, professores intérpretes, coordenadores e supervisora pedagógica com exceção dos orientadores, diretores e psicopedagoga.

Os resultados dos questionários foram analisados por meio de estatística descritiva com base no caçulo do número e porcentagem das variáveis estudadas.

Aplicou-se também um Roteiro de Entrevista semi estruturado com questões distribuídas em cinco blocos com conteúdo diferenciado (Quadro 2), a dois professores para complementar qualitativamente as respostas do questionário.

Quadro 2 – Estrutura do roteiro de Entrevistas individuais.

Bloco	Conteúdos
I	Perfil e experiências profissionais.
II	Socialização e ocorrência da inclusão.
III	Formação profissional e desenvolvimento da prática docente.
IV	Principais dificuldades e desafios no trabalho inclusivo.
V	Expectativas quanto ao trabalho inclusivo.

Foram feitas duas entrevistas com objetivo de aperfeiçoar o instrumento. A pesquisadora realizou as pesquisas com uma professora das séries finais e outra das séries iniciais. Após as entrevistas as respostas foram analisadas e transcritas. O Roteiro utilizado na pesquisa encontra-se em anexo. (Apêndice B)

3.6 Procedimentos de construção e análise dos dados

Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica que auxiliou na definição dos procedimentos do trabalho, os objetivos e os instrumentos da pesquisa. Em seguida houve a escolha da escola onde seria realizado o estudo. Sendo assim, a escola foi escolhida a partir do atendimento dos seguintes critérios: ser uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF, ter alunos inclusos nas modalidades

de ensino pesquisadas, aceitar a realização da pesquisa, estar localizada em Santa Maria, local de fácil acesso à pesquisadora.

Após contato com a direção da escola, foi apresentada à diretora a carta de apresentação da pesquisa. Em seguida, marcou-se o dia de aplicar o questionário. Para essa ação foi selecionada uma quarta-feira, dia de coordenação dos professores. Os professores foram muito receptivos, autorizaram a pesquisa, após a exposição do seu teor e sua finalidade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B).

Foram aplicados os questionários com a duração média de 10 minutos cada. Os participantes responderam ao questionário individualmente. Antes da entrega dos questionários foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso os participantes aceitasse integrar a pesquisa, era entregue o termo para assinatura juntamente com o questionário.

A segunda etapa do trabalho consistiu na realização das entrevistas semi-estruturadas. Após a análise dos dados dos questionários, percebeu-se a necessidade de agregar dados qualitativos para possibilitar uma melhor compreensão de alguns aspectos específicos identificados nas respostas dos questionários. Assim, optou-se por realizar também uma entrevista com alguns dos participantes, escolhidos aleatoriamente. Foram feitas duas entrevistas de maneira individual. Após o registro em áudio das entrevistas todo o material gravado foi transcrito e analisado por meio de uma metodologia qualitativa.

Para análise dos dados adotou-se os seguintes procedimentos: com base nos dados foram feitas comparações, análise e contraposições de ideias e realidade, no universo inclusivo dentro da prática pedagógica dos professores, além das dificuldades e desafios. Os questionários foram analisados a partir de categorias pré-definidas e as entrevistas, após integralmente transcritas, auxiliaram na interpretação dos dados quantitativos.

Desse modo, a análise das entrevistas e das respostas dos questionários de cada participante passou primeiramente, por um processo extenso de análise e discussão a luz dos teóricos de base. As categorias utilizadas para análise foram: realidade docente; qualificação profissional e formação continuada e

as práticas educativas inclusivas; seguidas por uma breve discussão e análise, buscando desvelar o cenário pesquisado.

IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*"Dados não são fatos, fatos não são informações,
Informações não é conhecimento, conhecimento não é verdade,
verdade não é sabedoria."
(James A. Autry)*

4.1 Levantamento e caracterização do perfil demográfico

Para análise dos questionários contou-se com a colaboração de 45 docentes. A amostra de docentes analisada é formada em 78% pelo sexo feminino e 22% pelo sexo masculino. Tais resultados indicam o que já é visível nessa modalidade de ensino da categoria profissional ha feminização da carreira docente. Observa-se que 51% dos professores possuem idade superior a 35 anos, 44% de 27 a 35 anos e apenas 5% de 20 a 26 anos, assim sendo, a idade média dos mesmos é de 35 anos. Com relação à formação acadêmica 58% dos participantes possuem curso superior, 22% possuem apenas o ensino médio e 20% são especialistas. Os dados demonstram que as maiorias dos respondentes possuem formação adequada para o exercício das suas funções e uma porcentagem significativa apresenta formação específica dentro de sua área de atuação, contudo há ainda uma porcentagem relevante de profissionais que ainda não estão adequados as exigências legais.

De acordo com o tempo de atuação na profissão docente, a maioria das respondentes possuem mais de 6 (seis) anos de tempo de docência sendo que 55% possuem de 6 a 15 anos e 20% estão a mais de 16 anos na profissão demonstrando certa experiência na carreira de magistério.

Quanto à jornada de trabalho a maioria das docentes, 80% tem carga horária de trabalho de 40 horas semanais e 8% trabalham 60 ou mais horas semanais, as atividades pedagógicas são coordenadas em horário contrário a regência sendo que os professores atuam 5 horas em sala de aula totalizando 25 horas semanais e as outras 15 horas são dedicadas às coordenações coletivas e individuais. Assim temos uma minoria que cumpre uma jornada excessiva de 60 horas, porém a grande maioria trabalha com uma jornada de 40 horas semanais, fato que também caracteriza uma carga demasiada de trabalho. Aliando-se a esse fato a condição de

a maioria dos respondentes serem mulheres, parte de uma família, que muitas vezes conciliam essa jornada com os afazeres domésticos e cuidados familiares.

4.2 Apresentação, discussão e análise dos resultados.

Neste tópico procede-se a apresentação de cada uma das questões do questionário agrupadas conforme as seguintes categorias:

I- Realidade docente;

II- Qualificação profissional e formação continuada;

III- Práticas educativas inclusivas; seguidas por uma breve discussão e análise, buscando desvelar o cenário pesquisado. Assim os dados a seguir, revelam os resultados das questões apresentadas à amostra de professores pesquisados.

Na proposição de uma pesquisa qualitativa à medida que as informações foram impetradas, a pesquisadora transcreveu-as, interpretou 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.

As transcrições das entrevistas semi-estruturadas foram feitas pela própria pesquisadora, na íntegra, fato que contribuiu para uma apreciação mais hábil dos dados e para a deliberação das categorias que serão utilizadas para a análise

I- Realidade docente

As questões a seguir procuram desenhar de maneira científica e sistemática a realidade dos professores pesquisados. Assim buscou-se identificar e confirmar se o ambiente pesquisado realmente é considerado inclusivo; a crença e aceitação dos docentes na inclusão; assim como a estrutura física, social e pedagógica do cotidiano escolar.

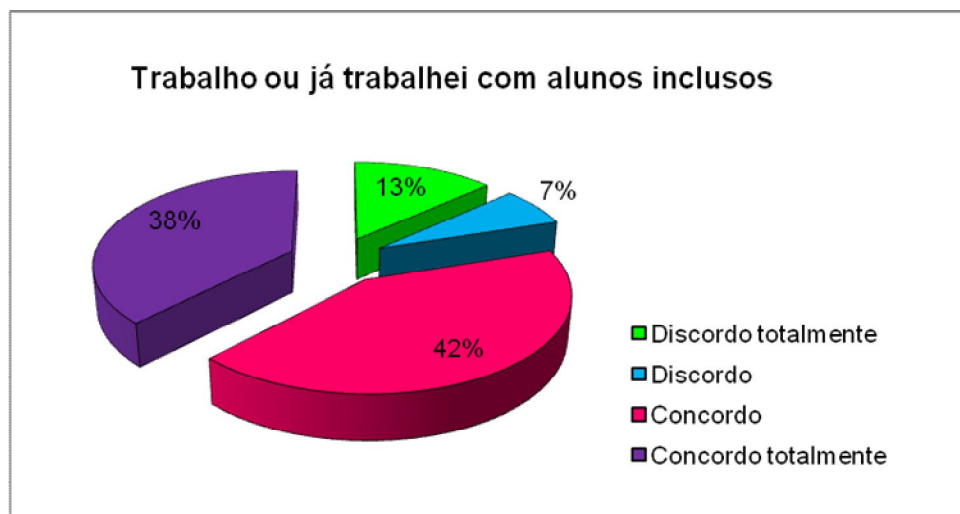


Gráfico 1

Uma constatação que emerge da análise preliminar dos dados do gráfico acima revela que a maioria dos professores pesquisados 80% trabalham ou já trabalharam com alunos inclusos o que comprova a ampliação da inclusão no ensino regular.

Dados referendados por Prieto (2006) coloca que o acesso de alunos com necessidades especiais à educação regular teve um aumento substancial, considerando que “o discurso governamental e a legislação educacional brasileira vêm reforçando o propósito de atender a alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns [...]”p.53

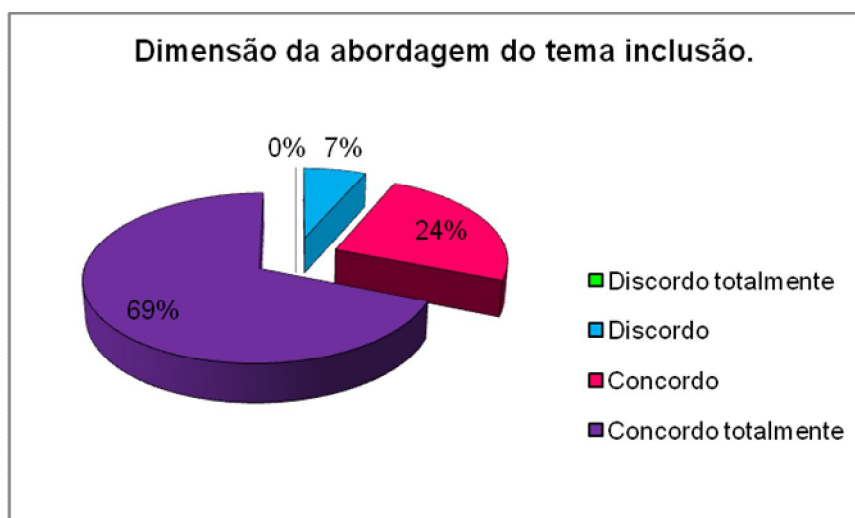


Gráfico 2

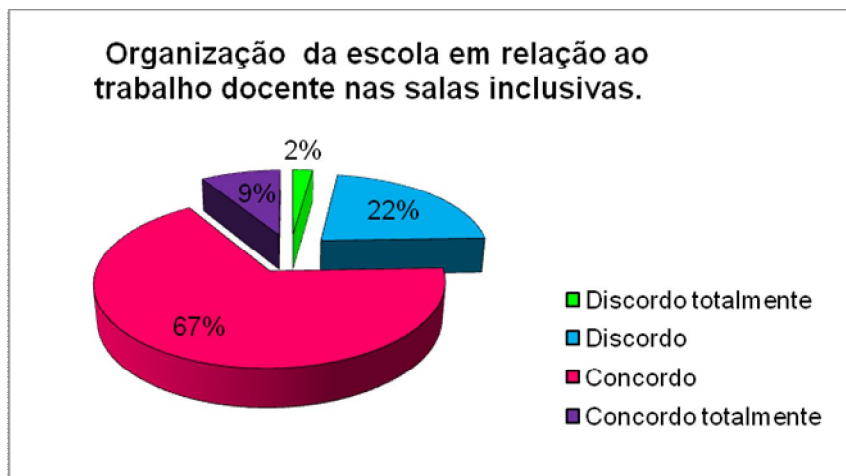
O gráfico confirma a dimensão do desafio de constituir uma prática inclusiva plena nos sistemas de ensino público, pois diante da constatação que a maioria dos respondentes 93% considera que o tema inclusão deve ser abordado por todos os professores, preserva-se ainda 7% que procura estar fora da realidade inclusiva.

Refletindo uma característica observada no cotidiano escolar, contudo compreensível, dentro do entendido de que o processo inclusivo é “[...] uma evolução histórica resultante de vários movimentos internacionais, com preocupações comuns em torno da desconstrução de processos de segregação da pessoa com deficiência” (BEYER, 2006, p.79).

Diante desse conceito, impera a condição de desenvolver um projeto educacional onde se desenvolvam características bem definidas de estudo, planejamento, avaliações e reavaliações do significado e do trabalho instituído no cotidiano, para que a inclusão firme-se e transborde o limite escolar estendendo-se para os espaços sociais para tornar-se significativa para todos e especialmente envolva as pessoas com necessidades especiais de maneira a tornarem-se igualmente parte do processo educativo, pois

[...] inclusão, é um processo coletivo. Uma mudança desencadeada no tempo presente, que se orienta e dirige-se para o futuro, tempo em que determinada finalidade será atingida. Um processo que se consumará quando do alcance dessa finalidade. A inclusão é, assim, um devir, e seu sentido pleno transcende o momento presente do ato inclusivo. Como um processo coletivo pode-se pensar que a cada incremento de futuro, mais pessoas, na coletividade, tornam-se “inclusivas” ou cometem mais atos inclusivos, dirigidos a mais pessoas. (BAPTISTA, 2007, p.54, grifo do autor)

No cerne dessa concepção impera a incansável tarefa da educação de buscar instituir a igualdade para todos respeitando a diversidade de cada um.



Gráfico 3

Como demonstra o gráfico acima, os respondentes consideram que esta escola possui uma boa organiza o em rela o ao trabalho docente nas salas inclusivas, sendo que 76% concordam com a afirma o, contudo um total de 24% discorda, o que mostra a divergência no entendimento e procedimentos de inclusão no cotidiano escolar.

Reforçando as divergências nas formas de idealizar a educa o inclusiva, Mendes (2002, p.70) enfatiza:

No contexto da educa o, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganiza o fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posi es que na prática, são extremamente divergentes.

Essa percep o   percebida e reforçada também por outros autores como: Stainback e Stainback (1999); Prieto (2003); Mantoan (2003) que consideram que no âmbito institucional há diferentes pondera es destacando os grupos que consideram que a educa o inclusiva já aconteceu, pois consideram que acesso dos alunos especiais nas classes regulares   o suficiente; outros que a educa o inclusiva   irrealizável, pois consideram que o ensino regular não atende com eficiência nem mesmo os alunos tidos como "normais"; e também dois grandes

grupos que defendem uma escola única que se comprometa com o atendimento de todos os alunos e outro que acredita que a que a igualdade de oportunidades precisa ter um princípio ético de reconhecer e acolher a diversidade dentro da diferença e promover uma educação dentro do ensino regular que se adquire através de complementação, suportes ou apoio às necessidades educacionais especiais.

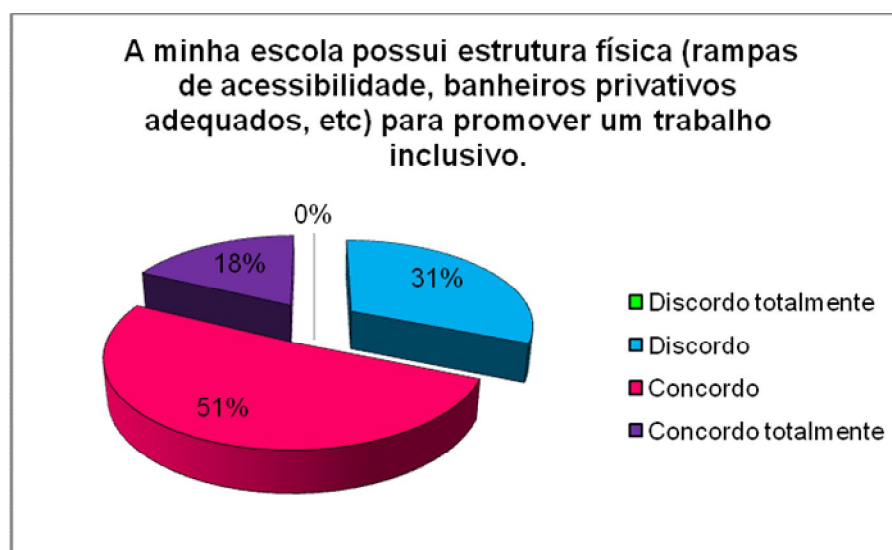


Gráfico 4

No desenvolvimento do trabalho inclusivo há necessidade de suportes físicos do ambiente como rampas de acessibilidade e banheiros adequados, o gráfico 4 demonstra que 69% dos entrevistados declaram que a escola pesquisada possui esses aparatos, contudo 31% discordam fato que infere haver necessidade de algumas adequações na estrutura.

As escolas inclusivas não acontecem dentro do imediatismo, pois elas vão se delineando mediante um longo processo de transformações culturais, sociais e também físicas, pois as necessidades surgiram a partir da diversidade dos indivíduos alocados no ambiente escolar.



Gráfico 5

Segundo o gráfico, 53% dos respondentes consideram que a escola possui recursos materiais para o desenvolvimento com criatividade do trabalho pedagógico e os alunos tenham um atendimento adequado. Contudo, 47% dos respondentes discordam.

Percebe-se que há uma divergente entre os professores, pois alguns consideram a escola preparada para atender as crianças dentro da inclusão e outros dentro de um percentual relevante acreditam no oposto, o que também é confirmado na entrevista. Sobre essa temática, os professores entrevistadas afirmam *“Em parte considero a escola preparada para atender as crianças, pois há condições, claro que não ideais, mas percebo que é preciso incluir para lutarmos pelos direitos dos alunos deficientes. É preciso aumentar, pois todos têm o direito de uma educação digna e principalmente convívio social.” (Professora Luisa).*

“Não, a escola não está preparada para a inclusão, pois os alunos inclusos não aprendem como deveriam são empurrados ano a ano, vejo que nós professores não estamos preparados para trabalhar com a inclusão, e que talvez com especialistas esses alunos estivessem mais bem preparados.” (Professora Julia).

Os dados refletem que foi confirmado por pesquisadores que a inclusão é um conceito e uma prática em construção principalmente no que tange ao fato de

agregar responsabilidade, isto é, muitos acreditam que ela deva acontecer, mas eximem-se do encargo.

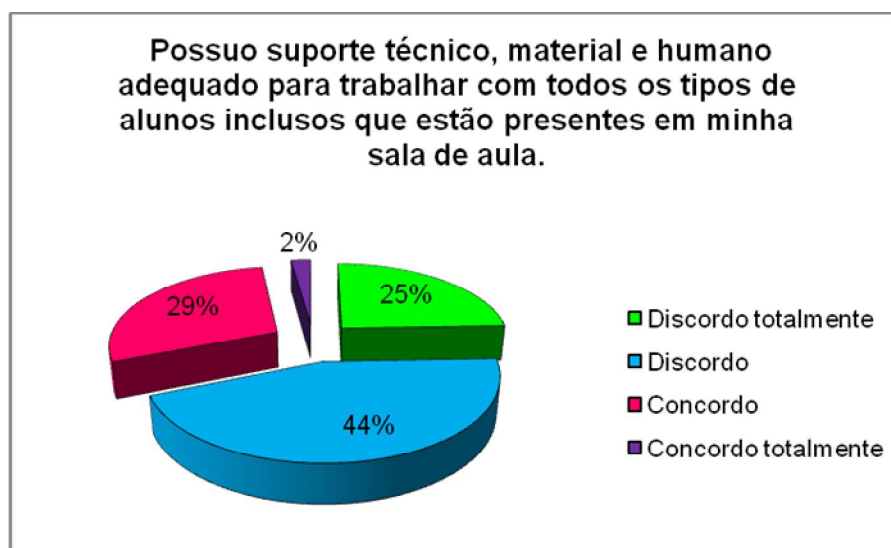


Gráfico 6

Quanto ao suporte técnico, material e humano adequado para se trabalhar com todos os tipos de alunos inclusos que estão presentes em sua sala de aula, os respondentes declaram com uma porcentagem expressiva de 69% não estarem amparados e 31% consideram possuir esses apoios. Dados que coincidem com o gráfico anterior de não haver estrutura física no ambiente escolar.

Esses dados são confirmados também pelos comentários das entrevistadas Júlia e Luisa, que esclareçam as necessidades da escola e os aprimoramentos condicionados ao processo inclusivo adequado:

“Percebo que a escola precisa oferecer materiais pedagógicos que atendam as necessidades individuais; profissionais capacitados para compreenderem as deficiências e as necessidades de cada aluno e um ambiente onde eles sintam-se acolhidos. Para construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é preciso acreditar que todos somos iguais e em curto prazo buscar atender os alunos que estão em nossas salas da melhor maneira possível com mais recursos materiais e suportes técnicos [...]” (Professora Luisa).

“A escola precisa oferecer a seus alunos oportunidade de escolher se querem realmente estar inclusos; e priorizar a educação como um todo. Para uma escola verdadeiramente inclusiva precisa mudar muito a formação dos professores, a aceitação e contribuição dos pais, a organização do material e do suporte eficiente aos professores, a aceitação social como um todo coisas que parecem impossível”.
(Professora Júlia)

Há um consenso entre os autores que só a partir das condições reais de educação, é possível aperfeiçoar a disposição interna e colaborar para cunhar uma cultura mais favorável à inclusão, pois “o objetivo de criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativas e valorizadas por toda comunidade educacional exige muito mais que boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. [...]” (COLL, MARCHESI E PALACIOS, 2004, p. 30).



Gráfico 7

Quanto ao apoio dos pais dos alunos no desenvolvimento do trabalho docente os dados coletados trazem que 51% dos professores consideram que há contribuição dos pais, e 49% colocaram que os pais não colaboram no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

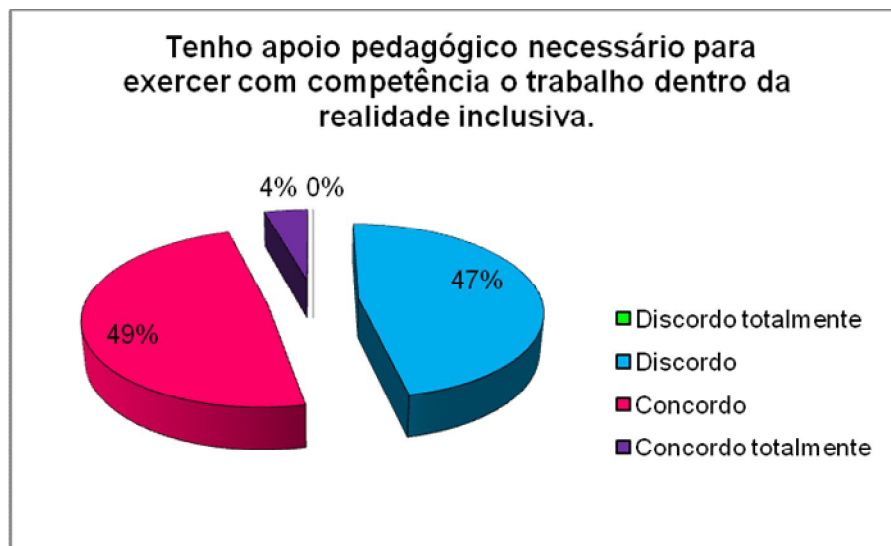


Gráfico 8

De acordo com as respondentes com um percentual de 53% os professores analisam que possuem o apoio pedagógico necessário para exercer com competência o trabalho dentro da realidade inclusiva e com uma percentagem relativamente grande 47% crêem que não têm a contribuição pedagógica imprescindível para exercer com confiabilidade sua tarefa educativa inclusiva.

A divergência no questionamento é esclarecida pelas respostas das professoras entrevistadas que demonstram que há apoio direto da direção e coordenação, contudo não consideram suficiente a contribuição dada pela SEDF no desenvolvimento e na potencialização do trabalho pedagógico.

“A SEDF potencializa cumprindo a legislação como e o caso do intérprete, e também foi oferecido cursos de libras iniciais e continuado para os professores interessados. A direção e coordenação são nosso porto seguro, pois elas estão sempre dando suporte imediato tanto no que tange a formação como organização de debates e esclarecimentos sobre nossas dúvidas, quanto no suporte de material. Procuo utilizar recursos tecnológicos como música e jogos para ensinar e esclarecer os conteúdos. Os resultados tem sido bons, mas eu espero melhorar.”
(Professora Luisa) *“Não vejo muito a potencialização da SEDF, pois não nos foi oferecido um preparo prévio para trabalhar com a Síndrome de Down e muito menos com DA, eu às vezes me sinto frustrada por não conseguir fazer com que meus alunos aprendam. A direção e a coordenação ficam correndo atrás para tentar aliviar*

as nossas dificuldades e nossa tensão, buscam profissionais que nos esclareçam, promovem mini cursos de libras e também de formação continuada e estão sempre atentos para as nossas angústias. Busco utilizar os recursos que ajudem os alunos desenhando esquemas, aproximando o conteúdo da realidade, promovendo passeios, sessões de filmes e momentos de jogos. Os resultados são dentro da média, mas nada extraordinário.” (Professora Julia)

Percebe-se a necessidade de se efetivar as políticas públicas dentro da prática inclusiva.

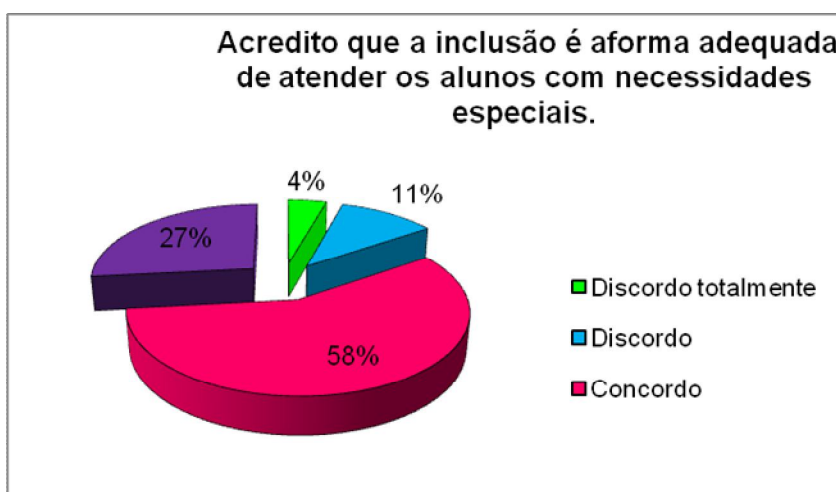


Gráfico 9

No que tange a consideração de a inclusão ser a forma apropriada de subsidiar os alunos com necessidades educacionais especiais 85% dos professores pesquisados afirmam acreditar que sim, contudo ainda existem 15% que colocam que não. Fato considerado ruim, pois atualmente as instituições escolares de caráter público e todos os planos políticos pedagógicos enfatizam a necessidade de constituir um processo educativo inclusivo.

Dados confirmados também pelas entrevistadas, quando questionadas sobre essa questão: *Sim eu acredito que a inclusão é a forma ideal de avançarmos na busca da igualdade entre todos. O modelo ideal seria aquele onde o aluno incluso não precisasse andar atrás de uma escola, pois todos o aceitariam, os professores,*

servidores, todos do ambiente escolar saberiam acolhe-lo como igual dentro de sua diferença seja qual for. (Professora Luisa). Acredito na inclusão em partes, pois acho que nem todos os alunos especiais são capazes de estar na escola comum, pois alguns precisam de atendimentos diferenciados e profissionais mais capacitados. (Professora Júlia)

Propensamente essa estatística também converge para a vertente que a inclusão ainda é um projeto em construção e que há discordância nos modelos a serem seguidos, mas precisa-se ter claro que a igualdade baseia-se no princípio de igualdade para todos pautada na diversidade e na necessidade especial de cada um dos indivíduos envolvidos no processo educativo, através da defesa de seus direitos à integração e na obrigação de gerar uma profunda reforma educativa.

II- Qualificação profissional e formação continuada.

Buscando analisar a qualificação e formação continuada dos professores no âmbito da educação inclusiva buscou-se arquitetar um panorama do preparo dos docentes em relação à formação inicial e continuada, eficiência e prognóstico dos projetos e programas da SEDF.

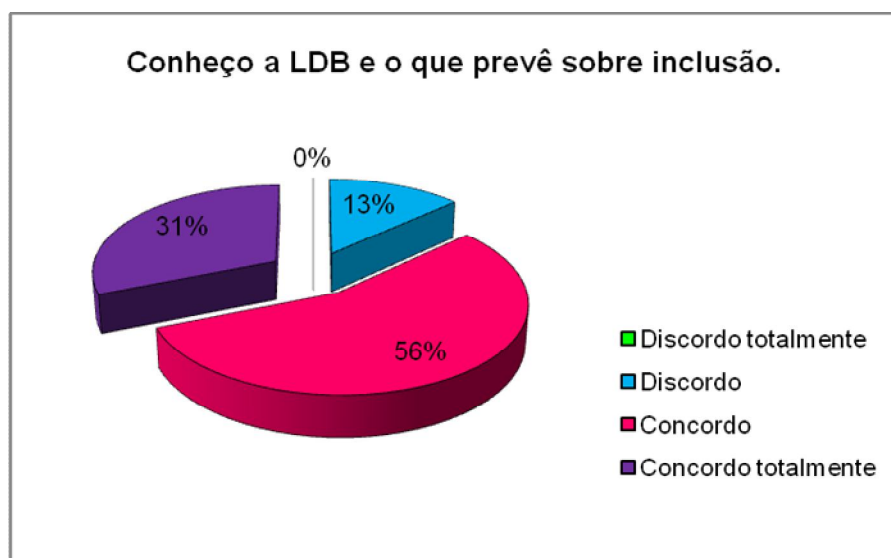


Gráfico 10

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual trás uma reavaliação do processo inclusivo buscando reafirmar a garantia do direito de todos à educação, em qualquer nível de ensino imposto na Constituição Federal de 1988, reforçando no seu artigo 4.º, inciso III, o dever do Estado à garantia de atendimento especializado gratuito aos educandos “com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim, segundo a LDB/96, a inclusão deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, o educador deve receber a capacitação necessária para esse atendimento. É importante lembrar que a política de inclusão exige um professor treinado e capacitado entre outros recursos humanos e materiais.

Portanto a criança deve ser matriculada em escola comum, coexistindo socialmente com todos os outros alunos, se necessário, tem o direito de ser atendida no contraturno nas classes e instituições que devem se adequar a necessidade educacional especial existente, ou seja, proporcionar um complemento do ensino regular quando necessário.

Os resultados do gráfico 10 apontam que 87% dos respondentes conhecem a LDB indicando que a maioria possui uma formação teórica satisfatória sobre o tema, contudo ainda existem 13% que assumem não conhecê-la, diante da importância do papel da legislação para educação é imprescindível que a abra espaço para discutir e conhecer os paradigmas legais do processo de inclusão se possível acrescentar os demais parâmetros legais da inclusão para que os professores se informem das condições estabelecidas pelo Estado e busquem através deste debate concretizar o projeto educacional inclusivo.

Desse modo institui-se o espaço de mudanças na consciência social estabelecendo um dos princípios da inclusão social que é a conscientização e valorização da diversidade humana criando uma escola que adote as diferenças, respeitando-as para que se possa conviver com elas.

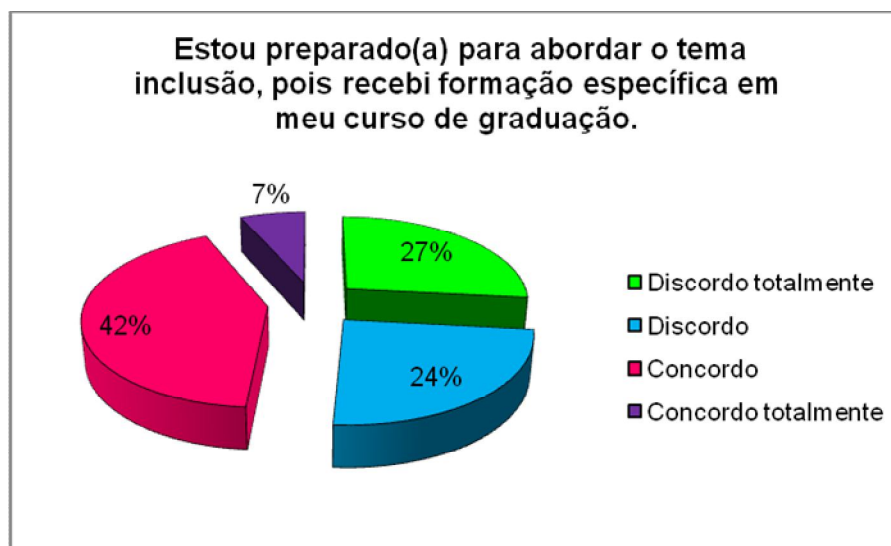


Gráfico 11

Observa-se na análise do gráfico acima que os professores percebem que os conhecimentos adquiridos sobre a inclusão em sua formação específica não foram suficientes, 51% dos entrevistados declaram não estar preparados para abordar o tema e 42% concordam com a afirmativa, contudo apenas 7% concordam totalmente.

Então levando em conta a formação como critério de eficácia na ação do docente, os entrevistados na sua maioria percebem a necessidade de refletir e intervir no seu exercício, contudo não estão sendo preparados em suas faculdades para uma educação inclusiva que abranja a realidade.

Essa análise coincide com as respostas das entrevistas sobre o preparo para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo *“Não estou preparada totalmente, pois estou disposta a estar sempre buscando a aprendizagem, pois acredito na inclusão, mas percebo que a inclusão exige constante aprendizagem porque todos os anos recebemos novos desafios.” (Professora Luisa)* *“Não, nunca estudei sobre nenhum tipo de deficiência e me sinto perdida principalmente no início do ano quando recebemos alunos de deficiências diferentes e que não sabemos como proceder e o que fazer. É um horror.” (Professora Julia)*

Assim percebe-se que o grande problema da maioria dos professores não é o domínio do conteúdo e sim um conhecimento de mundo. Conhecer melhor o

arcabouço legal espera-se que o professor entenda o tamanho de sua autonomia para a nova realidade. O professor deve ter um estudo, procurar os órgãos orientativos, analisar a sua clientela, sem preconceitos e entraves. Ele tem que entender a diversidade e sentir que pode atuar.

A perspectiva de uma escola inclusiva coloca a necessidade de avaliar como os professores podem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa e se, esses professores não tiveram acesso a conhecimentos relativos à inclusão durante a sua formação inicial cresce a responsabilidade da escola, e do estado de garantir uma formação continuada.

Pois como coloca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial a inclusão transcende a simples acomodação do aluno no ensino regular, pois há necessidade de amparar o professor.

[...] inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mais significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (MEC/ SEESP, 1998).

Pode-se concluir que além de dominar conteúdos específicos os professores têm que aprimorar os seus conhecimentos atuar como agente ativo na construção de uma prática significativa e que a preocupação central seja a melhoria da educação como um todo e para todos.

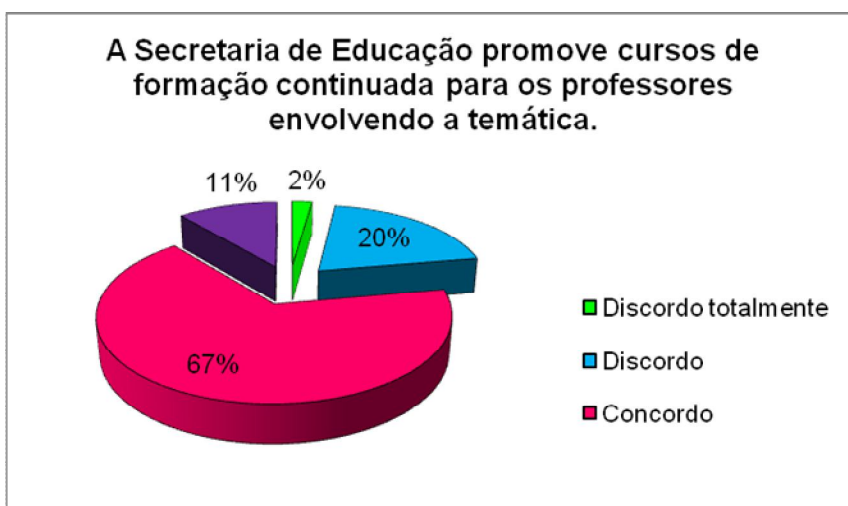


Gráfico 12

Visando a melhoria da prática docente bem como a formação continuada de professores as instituições devem colocar o profissional docente como um importante fator de análise, ou seja, um dos pilares da educação. Este fato é ratificado pela análise do gráfico acima que demonstra que 78% dos respondentes concordam que a SEDF promove cursos de formação continuada para os professores envolvendo o tema inclusão e apenas 22% discordam.

Dados que coadunam com as perspectivas elencadas por Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 44), sobre as bases necessárias para uma prática inclusiva eficiente, onde afirmam:

A formação de professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, [...] não adquirirem competência suficiente para ensinar a todos os alunos. [...]. O professor quando se sente pouco competente para facilitar aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, tenderá a desenvolver expectativas mais negativas, que se traduzem em menor interação e em menor atenção. [...]

Assim a formação profissional constitui um dos principais suportes sobre o qual se apoiará o desenvolvimento do trabalho pedagógico e como demonstra o gráfico anterior, muitos professores consideram sua preparação para inclusão insuficiente reforçando a necessidade de uma política eficaz de formação docente.

Dentre as políticas nacionais têm-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que é respaldado pela identificação do IDEB de cada escola com vista a garantir a articulação das ações planejadas e desenvolvidas pelas instituições educativas bem como o alcance de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem razão disso é investimento de recursos dentro da escola como recursos do AEE são contabilizados ou devem ser,

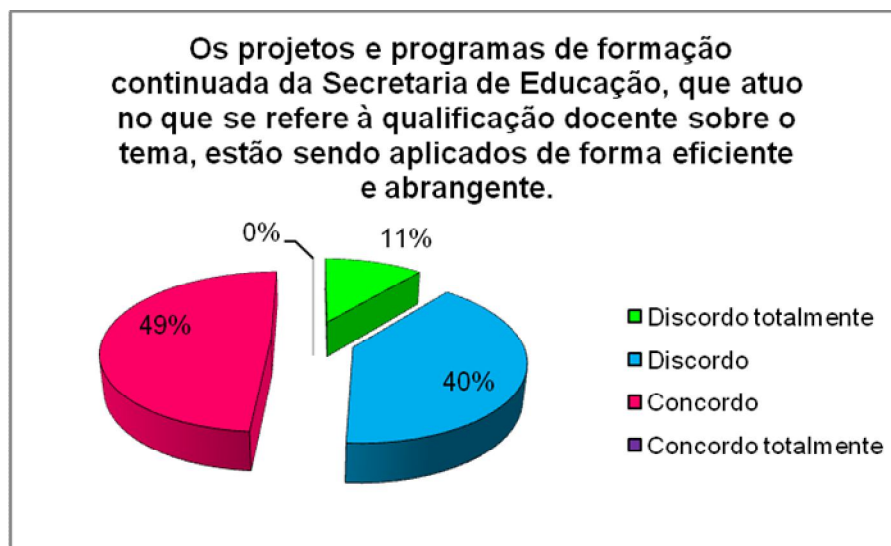


Gráfico 13

Em se tratando da abrangência e aplicabilidade eficiente dos projetos e programas de formação continuada da SEDF no que se refere à qualificação sobre a inclusão percebe-se uma discrepância entre o gráfico 12 e o 13, pois os respondentes admitem haver os cursos de formação, no entanto, os mesmos segundo 51% dos entrevistados não atingem o objetivo de formar e qualificar com eficiência os professores dentro do tema; contudo 49% acreditam que há um aproveitamento eficiente e satisfatório dos projetos de formação e qualificação. Confirmado pela fala da **professora Julia**: *“Não vejo muito a potencialização da SEDF, pois não nos foi oferecido um preparo prévio para trabalhar com a Síndrome de Down e muito menos com DA, eu às vezes me sinto frustrada por não conseguir fazer com que meus alunos aprendam. [...]”*

Propensamente percebe-se nesta questão o retrato da realidade analisada por alguns autores que ressaltam que a formação profissional está atrelada a uma cultura vertical onde não há um debate com as pessoas da escola sobre sua cultura, necessidades, regionalidades e diversidade na organização da formação continuada, como reforça Feldmann e D’Água (2009):

A formação docente tem sido organizada de forma burocrática e estática e em muitos momentos imobiliza e não capacita o profissional. Assim, as ações ficam muito mais no plano ideológico do que na realidade escolar, que continua atrelada modelos inibidores de mudança. (p. 192)

Tal proposição não pode ignorar que entre o conjunto de respostas pode haver indivíduos que não participam das formações por posição pessoal como confirma a fala das entrevistadas que colocam não fazer os cursos da SEDF e se preparam apenas nas coordenações e conversas informais do ambiente escolar. *“Participei até hoje somente dos mini cursos da escola, pois os cursos da SEDF não me motivam.” (Professora Luisa “Nunca participei de cursos sobre inclusão e o pouco que sei e aprendi são as discussões e palestras da escola. Esse ano estou no curso de libras oferecido pela EAPE, para tentar dialogar com o meu aluno DA”.* (Professora Julia).

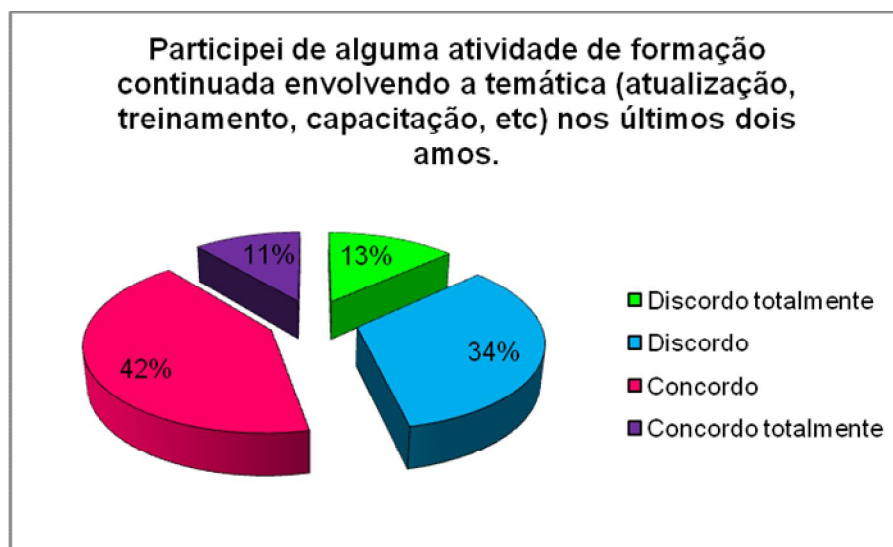


Gráfico 14

Propensamente essa questão pode estar intimamente ligada à questão do gráfico 12 e 13 que tratam respectivamente dos cursos oferecidos pela SEDF e da eficácia dos projetos e cursos de qualificação, ofertados dentro da temática inclusiva, sendo assim 53% dos respondentes alegam ter participado de alguma atividade de formação continuada envolvendo a temática nos dois últimos anos e um percentual relevante de 47% declaram não ter participado.

Considerando que a maioria dos entrevistados assumem que os cursos são ofertados conclui-se que apenas uma pequena parcela dos respondentes alega que os mesmos não atendem suas necessidades dentro do tema, cabe investigar o porquê do desinteresse de não participar dos cursos de formação continuada.

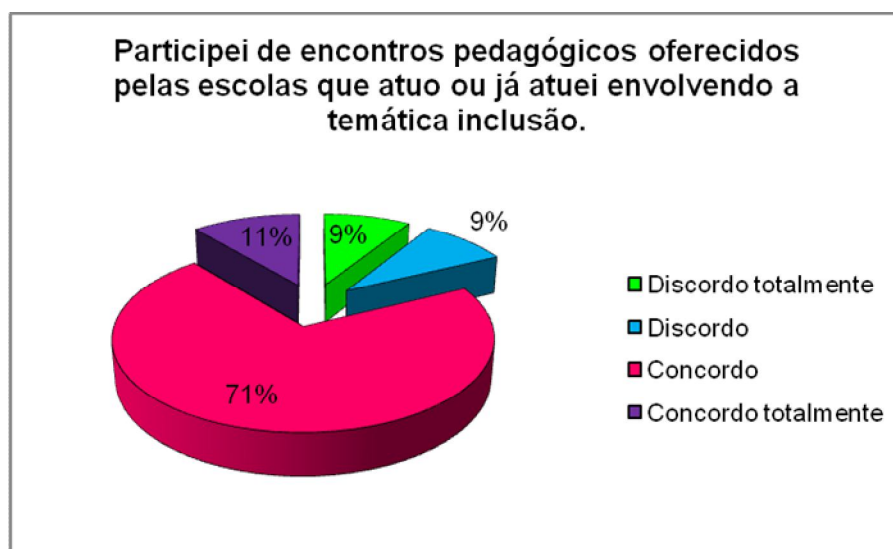


Gráfico 15

Dos entrevistados 82% participaram de encontros pedagógicos oferecidos pela escola que atua ou já atuou e 18% alegam não terem participado.

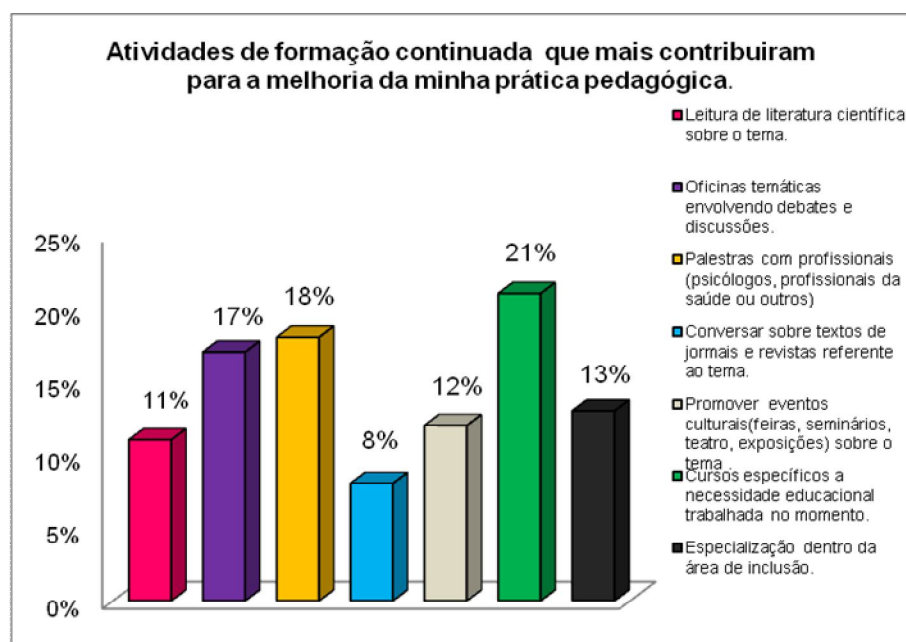


Gráfico 16

O gráfico sobre as atividades de formação continuada evidencia que os professores entrevistados valorizam mais os cursos específicos a necessidade

educacional do momento, como palestras com profissionais e oficinas temáticas envolvendo debates e discussões sobre o tema. Mas em geral é possível perceber que os professores aproveitam todas as oportunidades de formação.

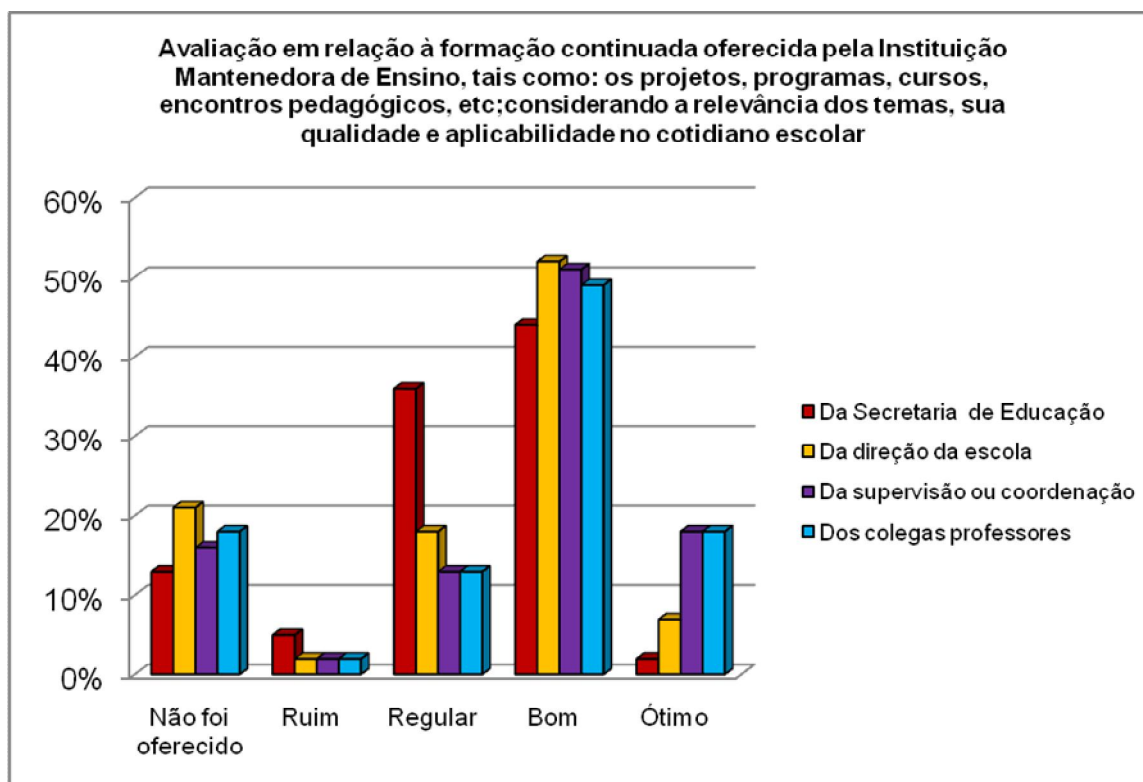


Gráfico 17

Dentre os temas da pesquisa averiguou-se também a relevância dos temas para formação continuada dos professores tais como projetos, programas, cursos, encontros pedagógicos, sua qualidade e aplicabilidade no cotidiano escolar dos diversos segmentos pela Secretaria de Educação, Supervisão ou coordenação, direção da escola e dos colegas professores notou-se como demonstra o gráfico que os respondentes atribuem maior relevância a formação a própria escola na representação da coordenação, direção e dos colegas. Contudo percebe-se que são aproveitadas todas as oportunidades de formação continuada.

III- Práticas educativas inclusivas.

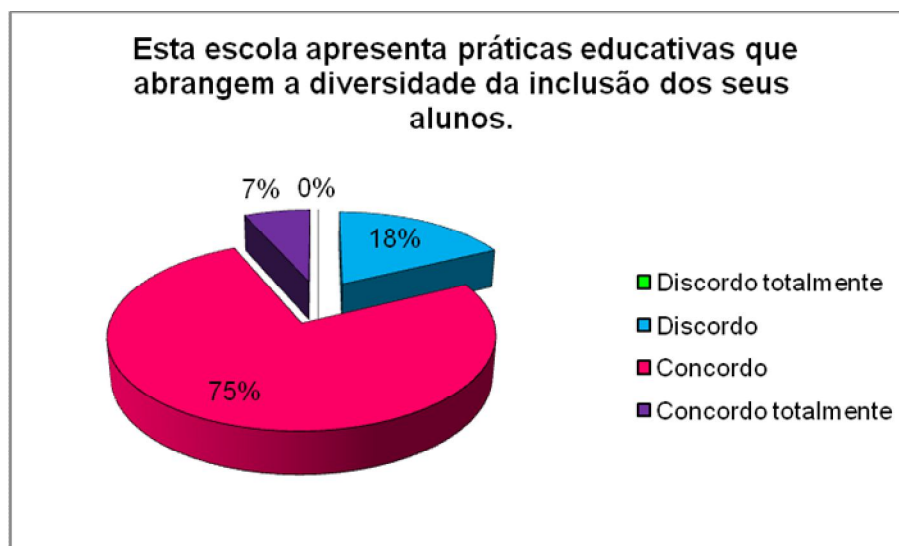


Gráfico 18

De acordo com 82% dos pesquisados a escola apresenta práticas educativas que abrangem a diversidade da inclusão dos seus alunos, e 18% discordam da afirmação. Nesse ponto é importante delinear práticas educativas inclusivas que demandam práticas docentes reflexivas como coloca Freire, 1996, p.42 “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Tomando essa premissa a constituição de uma escola inclusiva requer algumas atitudes no ambiente educativo como coloca Carvalho (2010):

[...] diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado. [...] é indispensável que todos da escola trabalhem como uma equipe e que discutam: sua intencionalidade educativa, a prática pedagógica, o trabalho na diversidade, bem como identifiquem as barreiras para a aprendizagem (as visíveis e invisíveis), procurando meios e modos de removê-las.(p.100, grifos do autor)

Considerando esses pressupostos percebe-se que há nos relatos da entrevista questões coerente com os dados obtidos pelo gráfico quando as professoras colocam suas considerações sobre os alunos inclusos e também esclarece como se efetiva sua prática no cotidiano: **Professora Luísa**, “*Eu procuro trabalhar com os alunos inclusos da mesma maneira do que os outros ‘normais’*”;

pois nesse ano os alunos que atendo em minha sala conseguem acompanhar o coletivo. Normalmente procuro dar mais atenção aos alunos integrados, mas os recursos também são os mesmos.” **Professora Júlia:** “Atualmente estou trabalhando com um aluno com síndrome de Down e outro aluno com deficiência auditiva total, assim para o primeiro sempre preciso organizar o meu conteúdo com algo mais concreto, exemplos dentro de sua rotina, já o DA recebo ajuda da intérprete, mas também preciso adaptar exemplos dentro da realidade para haver maior entendimento.”

Observa-se a preocupação de adaptar as atividades pedagógicas sem constranger e sem excluir o aluno com deficiência da normalidade da turma, o que confirma uma prática inclusiva consciente.

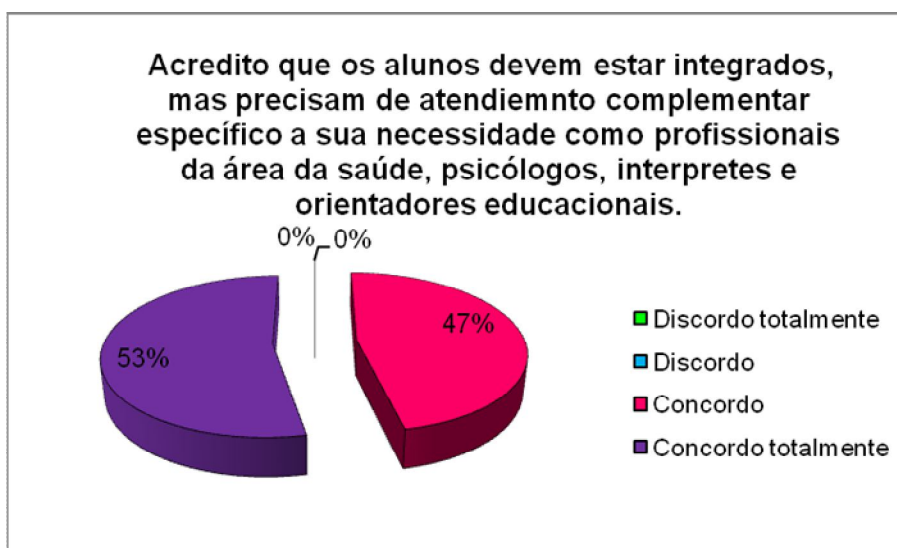


Gráfico 19

Referente à integração e auxílio de profissionais específicos como psicólogos, intérpretes e orientadores educacionais há unanimidade entre os respondentes demonstrando que o projeto inclusivo é aceito pelos professores, no entanto acreditam que precisam de especialistas para acompanhar o desenrolar do processo pedagógico.

O dado obtido por meio dos questionários é corroborado pelas entrevistas, De acordo com elas quando perguntadas se tem apoio de outros profissionais,

responderam: “*Sim, há uma psicopedagoga, uma pedagoga e os orientadores educacionais.*” **(Professora Luísa)**. “*Sim, há a interprete para o DA, e uma psicopedagoga, uma pedagoga e os orientadores educacionais, que acompanham o desenvolvimento do trabalho pedagógico e também o aluno, em horário contrário.*” **(Professora Júlia)**

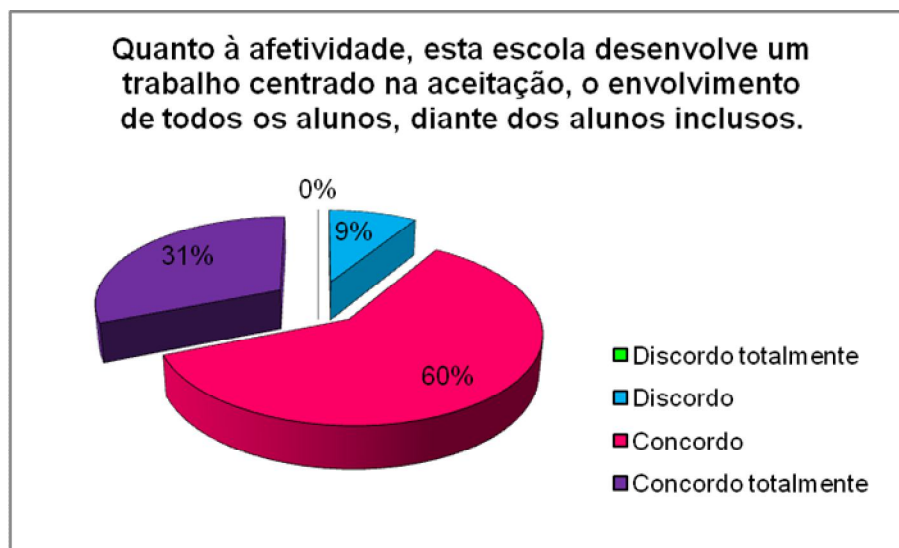


Gráfico 20

Como demonstra o gráfico 20, 91% dos respondentes alegam que a escola desenvolve um trabalho centrado na aceitação e envolvimento de todos os alunos, diante dos alunos inclusos e apenas 9% discordam.

O dado adquirido por meio dos questionários é coadunado pelas entrevistas. De acordo com elas quando perguntadas sobre o relacionamento dos ANEEs com a turma, responderam: “*Socialmente não há grandes problemas, pois eles brincam juntos, discutem questões na resolução de problemas, mas também é feito um trabalho rotineiro de aceitação das diferenças na sala de aula.*” **(Professora Luísa)**. “*O relacionamento dos alunos com a turma no início do ano não existia, pois eles não se relacionavam. Os alunos inclusos ficavam a margem de toda a turma. Porém gradativamente estamos fazendo um trabalho de integração e o aluno DA tem conseguido se relacionar de maneira mais igualitária, participa das atividades lúdicas, tem um ótimo relacionamento com todos inclusive paquera as meninas, muito desse sucesso deve-se ao empenho da intérprete que se dispõe a ensinar libras para todos os alunos e também para nós professores.*” **(Professora Júlia)**

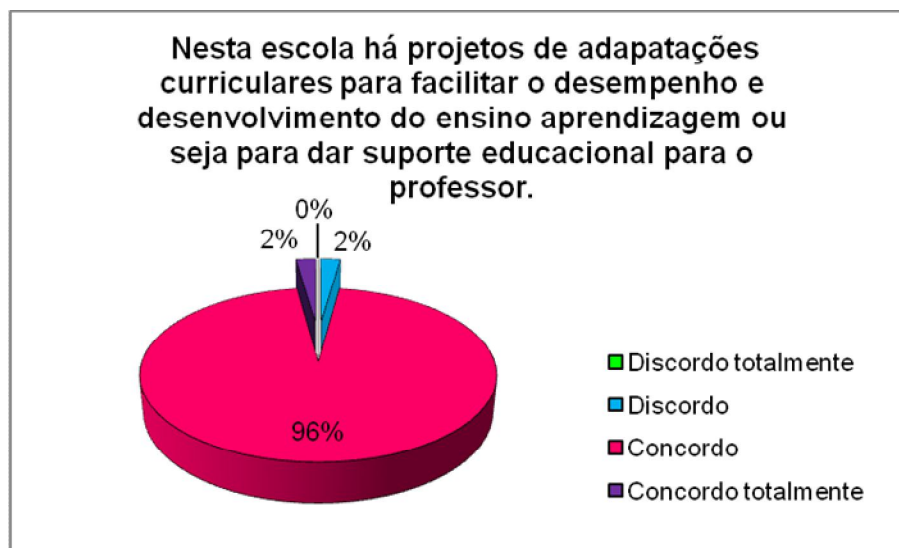


Gráfico 21

Quanto à existência de projetos de adaptações curriculares para facilitar o desempenho e desenvolvimento do ensino aprendizagem 98% dos professores consideram que há sua existência e apenas 2% discordam.

As estatísticas confirmam são complementadas pelas respostas da entrevistas onde as professoras quando interrogadas sobre a forma de avaliação e tratamento dos alunos colocam: *“Há uma organização curricular diferenciada para as turmas inclusivas, onde buscamos desenvolver projetos de aprendizagens condizentes com a realidade dos alunos inclusos e assim efetivar uma avaliação linear a todos.”* **(Professora Luísa)**. *“Não as avaliações não são diferenciadas, contudo para elaborá-las sempre busco uma forma de adaptá-las a realidade da aprendizagem dos alunos inclusos, pois assim eles podem realizar as mesmas avaliações que a turma e conseguirem mérito. Quanto ao tratamento tento não fazer diferenciações, mas percebo que sempre há mais dedicação e preocupação com os dois.”* **(Professora Júlia)**.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa insere-se na perspectiva de traçar os caminhos da formação docente dentro do processo inclusivo e foi refletida para fomentar ao âmbito educativo, o debate e o diálogo sobre demandas cadentes do universo educacional. Com isso espera-se que o estudo colabore para compreensão e, talvez para redefinição das fronteiras estabelecidas entre os campos de conhecimento que sustentam as pesquisas e as práticas de educação.

Portanto, se considerou relevante estudar, o processo histórico da instituição, do perfil profissional e identitários dos professores, assim como a infraestrutura, meios e condições de trabalho em uma instituição escolar pública do Distrito Federal, de modo a identificar e analisar as percepções do grupo os fatores sociais e pedagógicos que interferem na prática docente dos professores do Ensino Fundamental. Compreendendo que o foco nas condições de trabalho e na formação dos professores poderia oportunizar uma reflexão sobre o panorama atual destes professores e sua realidade na educação inclusiva.

A pesquisa esclareceu que há um sentimento de despreparo e angústia por parte dos professores no desenvolvimento do trabalho inclusivo, também falta de estrutura técnica, pedagógica, humana e insuficiência na estrutura física do ambiente escolar quanto à acessibilidade.

No entanto percebe-se que há também uma busca por formação e bom desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira a ampliar as potencialidades dos alunos em um processo contínuo e igualitário.

Infere-se que o despreparo dos professores e a falta de estrutura física, não é justificativa para resistir à inclusão, pois se percebe que mesmo sem uma escola ideal há uma realidade inclusiva onde os professores buscam compreender e perceber as diferenças para inserir todos os alunos dentro do processo educativo. As barreiras físicas também são superadas através de estratégias pessoais. Assim o desenvolvimento do cotidiano inclusivo é rico de cooperação, interação, humanismo e também de lutas para efetivar o ideal, porém sem deixar de exigir a construção do processo dentro dos parâmetros legais, que também precisam se efetivar.

Quanto às questões de aceitação do processo inclusivo, confirmou-se o progresso das premissas de uma educação para todos centrados nos princípios constitucionais de equidade, igualdade e respeito às limitações do outro evidenciando o avanço da luta por uma escola inclusiva real.

Nesse contexto a educação atua como produtora de novas ideias, conduta, combate, que dão forma a aceitação das diferenças e o reconhecimento do direito a igualdade, exigindo a participação do sujeito, considerando que a educação para todos necessita de um trabalho de desmistificação possibilitando a ruptura de padrões discriminatórios.

Diante dessas constatações espera-se que este estudo tenha contribuído para entendimento do processo inclusivo e o desvelamento das dificuldades e desafios dos professores no cotidiano inclusivo alertando para necessidade de efetivar as políticas públicas de inclusão e também desenvolver um trabalho pedagógico contextualizado e adequado a realidade social imposta.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Valéria Amorim (2006). **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. Summus Editorial, São Paulo, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL, **Constituição da República Federal do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal. Brasília 2006.

_____, PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1º a 4º Série - Introdução**. MEC/SEF, 2001.

_____, PNE, **Plano Nacional de Educação - Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação**, Brasília, 2001. [online]. <http://sintufes.org.br/diversos/Pol%EDtica%20Educacional/Plano%20Nacional%20de%20Educa%E7%E3o.pdf>Acesso em 12 de junho de 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre; mediação, 2010.

CODO, Wanderlei. (coord.). Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES. Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderlei. (coord.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. IN: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

COLL, César; ÁLVARO, Marchesi; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação** - Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais; 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Declaração de Salamanca, 1994. [S.1, s.n.]. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de fev. de 2011.

DELORS, Jacques. (org) **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 15/2/2011.

FELDMANN, Marina Graziela; D' AGUA. Solange Vera Nunes de Lima. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In:FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce – Uma intenção as idéias de Fencnstain. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta e Ghedin, (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez Ed. 2002.

GONÇALVES, Ilma Aparecida. Autoestima e saúde na prática docente: desafios para os professores do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; MELO, José Carlos de. (org.) **Educação, democracia e gestão escolar**: gestão democrática da escola. Goiânia: Ed. Da PUC Góias; Brasília: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar**: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: W.V.A, 1997.

_____, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar.

_____. **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2005.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. Summus Editorial, São Paulo, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **O bem estar dos professores**: competência, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. A prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Siveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, A M; Facas, E P; Araújo, L K; e Freitas, L. G. **Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Pública do Distrito Federal**. Relatório de Pesquisa. Brasília: SINPRO/DF e GESPSAT, 2002.

MENEZES, Maria aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Nildete Terezinha de, (2003). Sumarização e sofrimento no trabalho. In: **Revista Virtual & Contextos**. nº 2. Ano II. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/textos/anteriores/ano2/somatizacao.pdf>. Acesso em: 06 de junho 2010.

PESSOA, Fernando. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997

PESSOTTI, Isaías. **Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental**. Revista Brasileira de Deficiência Mental, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, janeiro de 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Revista Vida Independente**, CVI _ Brasil, Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente; São Paulo, 1997.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. porto alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICES

A- Questionário

PREZADO PROFESSOR,

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre **SER PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E CONQUISTA**, desde já agradeço a atenção e colaboração de todos.

1.Sexo: Masculino <input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/>
2.Idade: Menos de 20 <input type="radio"/> de 20 a 26 <input type="radio"/> de 27 a 35 <input type="radio"/> Mais de 35 <input type="radio"/>
3.Escolaridade:Ensino Médio <input type="radio"/> Superior <input type="radio"/> Especialização <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutorado <input type="radio"/>
4. Números de escolas em que você trabalha: 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> Mais de 3 <input type="radio"/>
5.Tempo de docência: Menos de 1 ano <input type="radio"/> De 1 a 5 anos <input type="radio"/> De 6 a 10 anos <input type="radio"/> De 11 a 15 anos <input type="radio"/> De 16 a 25 anos <input type="radio"/> De 26 a 30 anos <input type="radio"/> Mais de 31 anos <input type="radio"/>
6. Jornada de trabalho: 20 Horas (<input type="checkbox"/>) 40 horas (<input type="checkbox"/>) 60 horas(<input type="checkbox"/>) Mais de 60 horas (<input type="checkbox"/>)

Marque na coluna correspondente de acordo com o seguinte grau de concordância:

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

	1	2	3	4
1. Esta escola possui uma boa e organização em relação ao trabalho docente nas salas inclusivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.Trabalho ou já trabalhei com alunos inclusos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. O tema inclusão deve ser abordado por todos os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Conheço a LDB e o que prevê sobre a inclusão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estou preparado para abordar o tema inclusão, pois recebi formação específica em meu curso de graduação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A secretaria de educação promove cursos de formação continuada para os professores envolvendo a temática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A minha escola possui estrutura física (rampas de acessibilidade, banheiros privativos adequados, etc.) para promover um trabalho inclusivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Posso suporte técnico, material e humano adequado para trabalhar com todos os tipos de alunos inclusos que estão presentes em minha sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os Projetos e Programas de Formação continuada da Secretaria de Educação, que atuo no que se refere à qualificação docente sobre o tema, estão sendo aplicados de forma eficiente e abrangente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Acredito que a inclusão é a forma adequada de atender os alunos com necessidades educacionais especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. A escola possui recursos materiais (impressora, computador, data show, televisão, livros em braille,etc) para que eu desempenhe com criatividade meu trabalho e os alunos tenham um atendimento adequado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tenho apoio Pedagógico necessário para exercer com competência o trabalho dentro da realidade inclusiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Particpei de alguma atividade de formação continuada envolvendo a temática (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc.) nos últimos dois anos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Esta escola apresenta práticas educativas que abrangem a diversidade da inclusão dos seus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Acredito que os alunos devem estar integrados, mas precisam de atendimento complementar específico a sua necessidade como profissionais como os da área da saúde, psicólogos, interpretes e orientadores educacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Quanto à afetividade esta escola desenvolve um trabalho centrado na aceitação, no envolvimento de todos os alunos inclusos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Nesta escola há projetos de adaptações curriculares para facilitar o desempenho e desenvolvimento do ensino aprendizagem ou seja para dar suporte educacional para o professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Participei de encontros pedagógicos oferecidos pelas escolas que atuo ou já atuei envolvendo a temática inclusão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Dentre as atividades de formação continuada que estão elencadas abaixo as que consideram mais importante para a melhoria de minha prática pedagógica são: (Marque no máximo três alternativas.)

- () Leitura de literatura científica sobre o tema.
- () Oficinas temáticas envolvendo debates e discussões.
- () Palestras com profissionais (psicólogos, profissionais da saúde ou outros.
- () Conversar sobre textos de jornais e revistas referente ao tema.
- () Promover eventos culturais (Feiras, Seminários, Teatro, Exposições) sobre o tema.
- () Cursos específicos a necessidade especial que eu esteja atuando no cotidiano.
- () Especialização dentro da área de inclusão.(Pós-graduação)
- () Outros especificar-----

20. Em relação à formação continuada oferecida pela Instituição Mantenedora de Ensino, tais como: os projetos, programas, cursos, encontros pedagógicos, etc; como você avalia e considera a relevância dos temas, sua qualidade e aplicabilidade no cotidiano escolar nos diversos segmentos:

Segmentos	Não foi oferecido	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Da Secretaria de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da Direção da Escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da Supervisão ou Coordenação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dos colegas professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B- Roteiro de entrevista

I - PERFIL E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Tempo de docência:

II- SOCIALIZAÇÃO E OCORRÊNCIA DA INCLUSÃO

Como trabalha com os alunos inclusos? Que recursos utiliza para possibilitar e facilitar a aprendizagem?

Utiliza avaliação diferenciada? E o tratamento? É diferenciado? Existem prerrogativas?

Como é o relacionamento desse aluno com a turma?

Como a SEDF, a direção e a coordenação potencializam o trabalho do professor em sala de aula? Que recursos utiliza? E como têm sido os resultados?

Existem especialistas que auxiliam o professor? Como é feito esse auxílio?

III- FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Você se considera preparada para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo? Explique.

Você participa ou participou de cursos de formação continuada dentro da área de inclusão? Oferecidos por quem?

IV- PRINCIPAIS DIFICULDADES E DESAFIOS NO TRABALHO INCLUSIVO

Considera a escola preparada para atender as crianças especiais dentro da inclusão? E o que pensa sobre o possível aumento desse contingente na escola?

O que a escola precisa oferecer a esses alunos ou, caso já ofereça, o que precisa aprimorar? O que precisa ser priorizado, a curto e médio prazo, para a construção de uma escola, verdadeiramente, inclusiva?

V- EXPECTATIVAS QUANTO AO TRABALHO INCLUSIVO

Você acredita que a inclusão seja a forma adequada de atender os alunos especiais? Se não qual seria a alternativa. Se sim qual seria o modelo necessário ou ideal?

Quais as maiores dificuldades que você encontra no processo de inclusão?

Essas foram às últimas perguntas da entrevista. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada?

ANEXOS

A. Termo de Apresentação



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



A (o) Diretor (a)

Escola....

De: Prof^a. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (polos UAB-UNB de Santa Maria e Ceilândia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

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 colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O trabalho será realizado pelo Professor/ cursista *Ilma Aparecida Gonçalves* sob orientação, Professor *Viviane Fernandes F. Pinto*, cujo tema é: *Ser professor na escola inclusiva: desafios e conquistas*.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) 99564645 ou por meio dos e-mails: ilmaaparecida@bol.com.br

Atenciosamente:

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



B- 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 orientando 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 EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 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 um questionário fechado com 21 questões e duas entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de conhecer realidade pedagógica, social e física do ambiente escolar. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no 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 9956 4645 ou no endereço eletrônico ilmaaparecida@bol.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 Pólo de Santa Maria, UAB – UnB

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

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____