



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**

**QUALIDADE NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CAPACITAÇÃO E AFETO**

RÂMISA BALDUINO DA SILVA

ORIENTADORA: RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

BRASÍLIA/2011

RÂMISA BALDUINO DA SILVA

**QUALIDADE NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CAPACITAÇÃO E AFETO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia.

Orientadora: Professora Rute Nogueira de Moraes Bicalho.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

RÂMISA BALDUINO DA SILVA

**QUALIDADE NO ATENDIMENTO AO ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CAPACITAÇÃO E AFETO**

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:

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

Orientadora

SÍLVIA ESTÉR ORRÚ

Examinador

RÂMISA BALDUINO DA SILVA

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao Senhor Manoel Balduino, meu avô e pai, que dedicou sua vida para me ver alçar vôos dos quais nem eu mesma acreditava conseguir.

Uma pessoa que me ensinou o verdadeiro significado da palavra amor e que dedicou esse mesmo amor para educar a mim e aos meus irmãos, dentre eles, um com necessidades educacionais especiais.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente a Deus, que me concedeu saúde e determinação para buscar o conhecimento e a sabedoria.

À minha orientadora, a professora Rute Nogueira de Moraes Bicalho, pela atenção e orientação que me proporcionaram condições necessárias para a elaboração/execução deste estudo e, principalmente pela força, nunca deixando de me incentivar a continuar.

Ao meu querido esposo, Vanderlei José, que sempre me deu forças para prosseguir.

Às minhas filhas, Jéssika e Michelle, que por várias vezes precisaram abrir mão da minha presença, sempre compreendendo o motivo da minha ausência

Aos meus amigos e companheiros de trabalho, meus sinceros agradecimentos, em especial, a Adriana que aguentou, firme e forte, a todos os meus momentos de angústia.

Por fim, a todos aqueles que se fizeram amigos e estiveram presentes nesta caminhada e, por vezes, me escutaram e prestaram seu devido apoio nos momentos difíceis.

RESUMO

A educação formal é um dos alicerces para o processo de desenvolvimento humano. A partir desse pressuposto, incluir o aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE) torna-se essencial para garantir-lhe a possibilidade de desenvolvimento pleno, tendo por base um atendimento de qualidade por parte do professor. Nesse sentido, este trabalho, de natureza qualitativa, buscou compreender a importância, a partir de significados construídos por professores da educação infantil de uma escola do Distrito Federal, acerca da afetividade e da sua capacitação profissional para a qualidade do atendimento ao ANEE. Participaram três professoras que atuam na referida escola há mais de três anos e que trabalham com os ANEEs há mais de um ano. Para alcançar os objetivos foram utilizados três instrumentos: observação informal e não sistematizada do contexto escolar, aplicação de um questionário e entrevistas semi-estruturadas. A partir das informações apreendidas, emergiram três categorias de análise: 1 – capacitação do professor para o trabalho com ANEE; 2 – o afeto para a relação professor-aluno; e 3 – garantia de qualidade no atendimento ao ANEE. Os resultados indicam que a qualidade no atendimento a esses está pautada na valorização da experiência profissional docente, na necessidade de orientação e atuação de especialistas junto ao professor para o trabalho com esses alunos, na necessidade da formação continuada aliada a melhorias nas condições de trabalho e na necessidade da existência de vínculos afetivos entre professor e aluno. Com base neste estudo, portanto, pode-se considerar que o vínculo afetivo entre professor e aluno associado à formação continuada daquele são essenciais para se concretizar um atendimento educacional de qualidade para o ANEE.

Palavras-chave: capacitação – afetividade – qualidade do atendimento – interação professor/aluno

ABSTRACT

Formal education is a cornerstone for human development. From this assumption, the inclusion of students with special educational needs (SSEN) it is essential to assure him the possibility of full development, based on a quality of care by the teacher. Thus, this work is qualitative, aimed to understand the importance, from the meanings constructed by teachers of early childhood education at a school in the Federal District, about his affection and professional training for quality of care for SSEN. The participants were three teachers who work in this school for more than three years and working with students with special educational needs over a year. To achieve the objectives we used three instruments: informal observation and not systematized the school context, application of a questionnaire and semi-structured interviews. From the information seized revealed three categories of analysis: 1 - Teacher training for working with SSEN; 2 - affection for the teacher-student relationship, and 3 - ensuring quality service to SSEN. The results indicate that the quality of care for these is based on the value of experience teaching professional, in need of guidance and performance expert with the teacher to work with these students in need of continued education combined with improvements in working conditions and the need for the existence of affective bonds between teacher and student. Based on this study can therefore be considered that the emotional bond between teachers and students associated with the continuing education that are essential to achieve a quality educational service for SSEN.

Keywords: training - affection - quality of care - teacher/student interaction

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
APRESENTAÇÃO	1
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1.1 - Educação Especial e Inclusão Escolar: definições e aspectos históricos	4
1.2 - Capacitação Profissional para a Inclusão Escolar	6
1.3 - O afeto e sua importância na relação professor-aluno	11
II – OBJETIVOS	17
III – METODOLOGIA	18
3.1 - Fundamentação metodológica	18
3.2 - Contexto da pesquisa	19
3.3 - Participantes	19
3.4 - Materiais e Instrumentos utilizados	20
3.5 - Procedimentos de coleta de dados	21
3.6 - Procedimentos de análise de dados	21
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
- Categoria 1: Capacitação do professor para o trabalho com ANEE	23
- Categoria 2: O afeto para a relação professor-aluno	29
- Categoria 3: Garantia de qualidade no atendimento ao ANEE	37
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICES	50
- APÊNDICE “A” – Questionário Perfil do Professor	51
- APÊNDICE “B” – Entrevista Semi-estruturada	53
ANEXOS	54
- ANEXO “A” – Carta de Apresentação	55
- ANEXO “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	57

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema em questão surgiu quando, ao realizar as leituras dos textos propostos no decorrer deste curso, em especial na disciplina “Inclusão Escolar”, encontrei pontos congruentes com a realidade que tenho presenciado e vivido nas instituições de ensino onde atuei e atuo como Orientadora Educacional. Tenho contemplado e acompanhado as mais variadas situações que giram em torno do sucesso, frustração, fuga, medo, dentre outras, vividas pelos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante do “diferente”, o professor tende a evitar um contato maior com aquele que pode apresentar ser o motivo de seus medos e aflições. Assim como afirmam Urt e Motta (2007):

Num mundo pautado pela padronização e pela tendência à homogeneização do ser humano, o debate sobre a diferença torna-se relevante e necessário para que se possa aprender a conviver com as diferenças – nossas e dos outros. Quando se pensa em diferença, o usual é colocar a si mesmo como padrão: uma atitude espontânea de partir daquilo que é conhecido e familiar, mas que pode implicar uma visão preconceituosa sobre o outro. (URT & MOTTA, 2007, p. 312)

Muito tem se falado acerca do ensino voltado para o respeito e valorização das diferenças, o que possibilita ao aluno com necessidades educacionais especiais construir seu próprio conhecimento. Mas sabe-se que a verdade é que não estamos preparados, seja intelectualmente ou emocionalmente, para lidar com o diferente, o estranho, o que foge à “normalidade” e que altera a rotina da sala de aula.

Espera-se que o professor cumpra seu papel legítimo de mediar/facilitar a aprendizagem, mas é comum, no momento em que ele se depara com as idiosincrasias dos alunos com necessidades especiais, depararmos com a impotência desse profissional, que muitas vezes se angustia por não saber o que fazer ou como ensinar a quem, supostamente, não consegue aprender. A consequência é uma série de reações afetivo-emocionais dirigidas a “esse outro diferente por deficiência” (AMARAL, 1994, p. 19). O receio em lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais, por falta de preparação profissional angustia o professor, que se sente ameaçado no seu papel profissional, o que o faz acreditar, muitas vezes, que a sua capacidade pode ser questionada se aquele aluno não obtiver um bom desempenho.

Na inclusão, promover um ambiente propício mediante o estabelecimento de atitudes facilitadoras do professor sugere desafios. Um aluno que, por qualquer motivo, não atenda às expectativas, ou não ande no ritmo esperado e/ou desejado, põe em evidência uma diversidade de sentimentos contraditórios com os quais o professor precisa lidar em sala de aula. Além de lidar com tais sentimentos, o professor precisa também, assumir papel fundamental na vida escolar de seu aluno. É ele quem tem a possibilidade de reconhecer a dificuldade que o aluno enfrenta e/ou pode vir a enfrentar na rotina escolar, por isso é essencial acompanhar a evolução das dificuldades que se apresentam.

Concebe-se, assim, que o momento pedagógico diz respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas também aos afetos, à visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem no espaço escolar.

Paulo Freire foi sábio quando afirmou que:

(...) quem ama o faz amando os defeitos e qualidades do ser amado. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo (...) não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 2003, p. 29)

A palavra do autor nos remete à conclusão de que educar sem afeto pode resultar em um mero cumprimento de carga horária. É verdade que o homem é diferenciado dos demais animais por sua capacidade de raciocínio, mas o que torna o homem “especial” dentre os seres que habitam a terra é a condição de amar, o que, dependendo do contexto pode ser visto como maior que a própria razão.

Falar do afeto no ato de ensinar, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções. O professor precisa procurar conhecer e compreender o aluno e seu universo sócio-cultural. Mas buscar esse conhecimento implica em aceitação e em uma pré-disposição de amá-lo, como quer que ele se apresente.

A prática pedagógica precisa estar sempre voltada para o bem estar do aluno. Quando o professor conseguir entender o poder dessa relação de afeto e todo bem que ela traz, alunos se sentirão aceitos, protegidos e aprenderão, dentro de suas possibilidades, com maior facilidade e, acima de tudo nessa relação, o professor se tornará inesquecível deixando marcas positivas nesses alunos.

Diante das considerações acima, esta pesquisa nos convida ao desafio de se olhar com olhos límpidos e atentos a diversidade dos sujeitos que se encontram no contexto escolar,

visando estimular alguma contribuição para a efetivação de uma educação de qualidade para ‘todos’ e que, por conseguinte, forme cidadãos participantes de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Por esta razão, este estudo busca investigar qual a importância da relação afetiva, entre professor e aluno, vinculada à capacitação profissional como definidora da qualidade no atendimento ao aluno com necessidade educacional especial (ANEE).

Portanto, por meio de observações realizadas no dia-a-dia de turmas inclusivas de uma escola de Educação Infantil da cidade satélite de Taguatinga/DF e também, por meio de entrevistas com professores regentes destas turmas buscou-se, nesta pesquisa, verificar e descrever os significados construídos por professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; apontar como tais significados interferem ou facilitam no atendimento dos ANEEs diante de uma proposta inclusiva; identificar a importância da capacitação profissional e da relação afetiva (entre professor e aluno) para o professor que lida com esses alunos, bem como, observar a importância dessa relação com vistas a compreender o que melhor pode definir a qualidade no atendimento ao ANEE.

O estudo de tais questões pode contribuir de modo favorável à (re) construção do paradigma inclusivo no contexto escolar.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Educação Especial e Inclusão Escolar: definições e aspectos históricos

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.”

Maria Teresa Eglér Mantoan¹

A história da Educação Especial nos EUA e Europa surgiu a partir do século XVI onde, no princípio, a educação era privilégio de poucos e os indivíduos especiais não participavam dela. Já no século XIX surgem as escolas especiais para onde os alunos chamados “difíceis” eram encaminhados. Somente por volta do século XX surge uma resposta mais abrangente da sociedade para os problemas da educação da pessoa com deficiência. Acreditava-se que os alunos especiais poderiam ser melhor atendidos em escolas separadas, uma proposta educacional paralela que só foi repensada em virtude de posturas morais, políticas, científicas, econômicas e legais, dando origem a uma proposta unificadora (MENDES, 2006).

Januzzi (2004) esclarece que, no Brasil, os primeiros movimentos da educação especial surgiram no século XIX embora reservados a instituições hospitalares e instituições residenciais, ou seja, fora do sistema educacional. Na década de 50, pelo descaso do poder público, surgiram as escolas especiais para acolherem os alunos excluídos das escolas comuns concretizando assim a Educação Especial, que pode ser definida pela Resolução nº 2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação – CNE, como a modalidade da educação escolar, entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

¹ Maria Teresa Eglér Mantoan é Pedagoga especializada em educação de pessoas com deficiência mental pelo Centre National D'Etudes et Formation pour L'Adapatation Scolaire et L'Education Specialisée (Cnefases) em Beaumont-sur-Oise, na França.

Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP/SP, Professora do Departamento de Metodologia de Ensino dessa Universidade e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência (Leped) da Faculdade de Educação. É professora, ainda, convidada no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied).

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ainda com o surgimento da Educação Especial, a exclusão e segregação do aluno que não se enquadra nos padrões ditos “normais” permanecem. Porém, nas últimas décadas vem sendo solicitado às escolas a busca do desenvolvimento de um trabalho que respeite as diferenças e as necessidades de cada aluno, legitimando o direito de todos à educação. Dessa busca nasce a educação inclusiva que foi tratada, pela primeira vez, na Declaração de Salamanca (1994), quando afirma que: “todas as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras”. O que significa ter deficiência ou não, o importante é a permanência na escola. A Declaração de Salamanca (1994) ainda coloca que:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, não importam quais as dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus educandos, assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

Portanto, pode-se entender o conceito de inclusão escolar não como restrito à perspectiva dos portadores de deficiência, mas, como forma de incluir qualquer educando no ambiente escolar, com suas características, possibilidades e habilidades, ou seja, inclusão significa que todas as crianças devem ser colocadas na vida social e educacional da escola. Incluir requer considerar peculiaridades, proporcionar o cruzamento de culturas, olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade.

De acordo com a UNESCO (1996), a inclusão escolar pode ser definida como a escola que atende com propriedade a todos os alunos, utilizando-se das adequações ambientais, curriculares, metodológicas, ao mesmo tempo em que favorece a mudança de atitudes e perspectivas.

Incluir (do latim *includere*) significa colocar algo dentro de outro lugar/espço, portanto, adentrar um lugar até então fechado, não compartilhado com os outros (CURY, 2005). O termo incluir fundamenta-se na nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com a diversidade de pessoas que nos rodeia, o que nos remete ao entendimento de que a Inclusão Escolar deve ter como pressuposto a inclusão social que é conceituada por Sasaki (1999, p. 3) como, “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas especiais gerais, pessoas

com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Neste sistema, todos os alunos com necessidades educacionais especiais frequentam escolas regulares, em classes comuns juntamente com os demais alunos. É, portanto, o direito à educação para todos com a possibilidade de sair do papel para ser colocado em prática acolhendo a todos, sem exceção.

Portanto, a Educação Inclusiva possibilita o acesso de todos os alunos ao ensino regular, refere-se à forma como se lida com a diversidade, ou seja, a oferta de atendimento aos alunos, independente de suas diferenças. Tal oferta pede a reformulação e reestruturação das escolas como um todo, envolvendo professores, diretores, coordenadores e funcionários de todas as áreas da escola. Exige também investimentos contínuos, mudanças na legislação, projetos pedagógicos diferentes, bem como, inovadores mecanismos para adequações estruturais. Ainda nesse aspecto, a capacitação profissional do educador deve ser pauta constante de questionamentos, considerando que é ele o mediador e o facilitador do processo educativo e da socialização do educando.

1.2 - Capacitação Profissional para a Inclusão Escolar

Nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel, o que atinge também aos professores, considerados os principais responsáveis pela crise dada à falta de saberes necessários ao exercício da docência (GAUTHIER et al, 1998 apud PUENTES, 2009).

Diversos autores desenvolvem estudos expressando uma clara preocupação pela melhoria do ensino, da docência e de seus saberes, apresentando resultados que tentam contribuir para com a mudança dessa visão que se tem da educação e, por consequência, da visão que se tem da atuação do professor.

Em seu artigo Puentes (2009) apresenta autores que discursam acerca do conjunto de capacidades necessárias para se por em prática na profissão de professor, são elas o “conhecimento, saberes e competências”. Dentre estes autores, Schulman (1987) discursa sobre quais qualidades, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades que transformam uma pessoa em um professor competente e define isto como “conhecimento base” para a docência, que segundo o autor são: 1) **conhecimento do conteúdo**; 2) **conhecimento**

pedagógico; 3) **conhecimento do currículo**, (domínio dos materiais e programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente); 4) **conhecimento dos alunos e da aprendizagem**; 5) **conhecimento dos contextos educativos**, (funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares e o caráter das comunidades e culturas); 6) **conhecimento didático do conteúdo**; 7) **conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos** (SHULMAN, 2005 apud PUENTES, 2009).

Freire (1996), por sua vez, nos apresenta os “saberes” indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas e que, segundo o autor, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente: 1) **ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção**; 2) **ensinar exige rigorosidade metódica**; 3) **ensinar exige pesquisa**, no sentido da busca contínua; 4) **ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**; 5) **ensinar exige criticidade**, vista como curiosidade e inquietação; 6) **ensinar exige estética e ética**, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando; 7) **ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo**, na medida em que pensar certo é fazer certo; 8) **ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação**; 9) **ensinar exige reflexão crítica sobre a prática**; 10) **ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural** (FREIRE, 1996 apud PUENTES, 2009).

Em se tratando das competências que contribuem para descrever a atividade docente Perrenoud (2000) toma um referencial de competências, adotado em Genebra em 1996 cuja elaboração participou ativamente. Segundo o autor, as “competências” por ele formuladas não descrevem o professor médio de hoje, mas o perfil futuro desejável do profissional da docência. A classificação elaborada por este autor é a seguinte: 1) **organizar e dirigir situações de aprendizagem**; 2) **administrar a progressão das aprendizagens**; 3) **conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação**; 4) **envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho**; 5) **trabalhar em equipe**; 6) **participar da administração da escola**; 7) **informar e envolver os pais**; 8) **utilizar novas tecnologias**; 9) **enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**; 10) **administrar sua própria formação contínua** (PERRENOUD, 2000 apud PUENTES, 2009).

O discurso dos autores nos leva à reflexão da necessidade da melhoria da formação do professor pautada nos conhecimentos, saberes e capacidades, visando à adequação do trabalho

docente às novas realidades, que surgem a todo o tempo, deixando o professor de ser, portanto, apenas uma fonte de informação. Neste ponto Parrat-Dayan (2009), em sua obra, fala e “insiste” na profissionalização do ofício de educador, uma profissionalização que caminhe junto com a ideia da valorização de um novo modelo de educador, que seja capaz de exercer sua tarefa prática, mas que além desta, também seja capaz de refletir. A autora sugere esse novo modelo em substituição aos modelos de educador “instruído” e ao de educador “técnico”. O primeiro domina o saber do que ensina, trabalha individualmente e exerce uma pedagogia transmissiva e o segundo possui e aplica um repertório de técnicas pedagógicas e de procedimentos derivados de estudos científicos.

Ao apresentar o modelo prático-reflexivo, Parrat-Dayan (2009) afirma que este educador:

(...) é capaz de se adaptar a todas as situações de ensino, por meio da análise das suas práticas e dos resultados que obtém. Esse educador sabe se perguntar qual é o sentido das ações que realiza, sabe se interrogar sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. É por essa capacidade de auto-análise que pode identificar seus êxitos e fracassos e assim ajustar suas ações. (...) adotando uma atitude crítica e pragmática com relação ao saber teórico e às técnicas e ferramentas pedagógicas que aprendeu durante sua formação, o novo profissional pode pensar e se adaptar a diversas situações. (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 111)

A autora nos leva a refletir sobre a necessidade de se dominar os conteúdos de ensino, mas além desses, a necessidade maior é a de saber ensinar, “ensinar a aprender”. O professor tem papel importante como mediador entre o aluno, a cultura e a ciência, pois a escola precisa ser entendida e vivenciada como um espaço de formação geral, ética e que possibilite o uso da tecnologia promovendo o exercício da cidadania. Para tanto, é necessário um professor preparado que possua uma cultura geral, interesse e capacidade de aprender a aprender, bem como, bom senso para atuar em sala de aula.

A boa formação do professor é necessária para se chegar à concretização de todas essas possibilidades e imprescindível para seu desempenho na escola. Sua capacitação/formação possibilita o bom desempenho em diferentes situações e contribui para o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular. A atualização de informações e competências do professor são requisitos essenciais principalmente nesse momento em que vivenciamos o processo de inclusão escolar.

A dificuldade de implantação da educação inclusiva tem esbarrado na formação de professores de ensino básico. Os cursos de formação de professores como estão estruturados até hoje, priorizam a teoria, mas distanciam-se da prática. Enquanto a preparação teórica

estiver desvinculada da prática pedagógica muito dificilmente será realizado um trabalho de qualidade com o aluno com necessidades educacionais especiais.

O trabalho na sala de aula não pode se resumir em colocar em prática o que se aprendeu no curso de magistério ou na formação de professor em nível superior. O professor sempre vai se deparar com situações inusitadas e precisa saber como lidar, precisa ter disponibilidade e interesse para aprender constantemente. Então, é importante salientar que a formação do professor para a inclusão escolar não pode somente estar alicerçada na informação carecendo, portanto, de experiência e prática, vivenciando a inclusão não só como processo educacional e social, mas como um desafio que deve ser enfrentado por toda a comunidade escolar com preparação e atualização constantes.

Silva, Lima e Stadler (2009), como orientação do que vem a ser um profissional qualificado para atuar com alunos especiais, apresentam em seu estudo as considerações de autores como Coll (1995) que afirma que a formação do professor deve centrar-se em “saber como” trabalhar em sala de aula, incluindo, a aprendizagem de habilidades e estratégias para planejar a aula, realizando programações específicas, adaptações curriculares e metodológicas, avaliações diferenciadas, e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas da aprendizagem dos alunos; Arantes (2006) que diz que os professores devem ser capazes de analisar os conhecimentos atuais dos alunos especiais, percebendo suas diferentes necessidades para desenvolver adequadamente o processo de ensino-aprendizagem e; Ribeiro (1992) que aponta para a necessidade de uma formação profissional que possibilite: conhecer as concepções das necessidades educacionais especiais, conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com eles, e saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno.

Tais considerações nos remetem ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 1996 que fala sobre a necessidade da flexibilização do trabalho pedagógico em sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, podemos afirmar que o profissional que trabalha com educação especial deve ser qualificado e competente na sua função que é, dentre outras, a de promover a aprendizagem e o desenvolvimento social de seus alunos. Para isso ele precisa estar sempre se aprimorando, refletindo e renovando suas práticas, didáticas e metodológicas.

Sant'ana (2005) em seu artigo afirma que o que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela. Portanto torna-se importante a instrumentalização dos professores visando atender às peculiaridades dos alunos. Para isso faz-se necessária a capacitação docente com a participação das universidades e dos centros de formação. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, pois, tal formação implica um processo contínuo, que precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem (SADALLA, 1997 apud SANT'ANA, 2005). Para a autora, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Freire (2003) comenta que refletindo sobre a prática passada e presente, com todos os resultados obtidos, se permite melhorar o que ainda vai ser realizado. Se a prática for calcada no preconceito, seja ele qual for (raça, gênero, classe) atingirá a essência do ser humano e impossibilitará uma ação democrática. Assim, ao lidar com o aluno “diferente”, o professor tem a chance de aprender como estruturar seu trabalho de forma a respeitar e ensinar a respeitar a diversidade e a dificuldade. A educação é um direito de todos, independente da raça, cor, gênero ou classe e somente as leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão não são suficientes para que este direito seja efetivado.

No cotidiano das escolas ainda é possível se perceber as dificuldades em colocar em prática o que diz a lei. Ainda persiste uma distância entre o que diz a lei e o que é efetivamente realizado na prática. A implantação da proposta inclusiva nas escolas vem se configurando cada vez mais como uma exigência social que não pode ser desprezada. Porém, trata-se de um processo de mudança difícil e criterioso, que precisa ser realizado com responsabilidade. É um processo de difícil aceitação por parte dos educadores, pois ainda é possível se perceber certa resistência por parte de muitos.

Segundo Sant'ana (2005), o que se tem percebido acerca dessa resistência por parte dos professores, é que estes estão a mercê da própria busca de condições para lidar com o aluno, e muitas vezes se vêem abandonados, isolados e cobrados a realizar um trabalho sem apoio. Não se pode responsabilizar somente o professor pela dificuldade em lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais, mas toda a estrutura educacional e política que não possibilitam as mudanças necessárias para a inclusão deste aluno.

A inclusão já é realidade e as leis sancionadas têm levado os alunos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, o que tem gerado discussão acerca da capacitação profissional para se trabalhar com esses alunos. Capacitação esta que deveria se estender também a todos os profissionais da escola, a fim de a escola/ensino adequar-se ao atendimento a esses alunos. É necessário que não somente os professores, mas também, todos os envolvidos com a Educação colaborem para desenvolver planejamentos e programas adequados, levando a sociedade a entender e aceitar o processo de inclusão (CORREIA, 2001).

Juntamente com a capacitação, vale ressaltar ainda, a importância de que se trabalhe e se valorize a relação entre professor e aluno, que sendo desenvolvida de forma satisfatória, se torna imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

1.3 - O afeto e sua importância na relação professor-aluno

*Valorize sua relação
com a criança que tem algum tipo de deficiência
para reconhecer suas necessidades:
nada substitui o vínculo e o olhar observador.
Daniela Alonso²*

Os subtópicos acima, nos remetem à necessidade de discussão sobre as diferenças sendo estas, entendidas como a singularidade de cada um, bem como, à necessidade de discussão acerca da formação e capacitação do profissional da educação, como fatores de grande importância para qualidade no atendimento ao aluno com necessidades especiais. Da mesma forma, também se faz necessária a discussão acerca da importância do afeto para uma relação salutar, entre professor e aluno e como fator imprescindível para o desenvolvimento da inteligência e, por consequência, da aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p.98), em sua parte introdutória, afirmam que: “os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos,

² Daniela Alonso é Consultora na área de Inclusão e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 promovido pela Revista Nova Escola - Editora Abril.

principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”.

Mattos (2008), em seu artigo intitulado *A Afetividade como fator de Inclusão Escolar* apresenta autores como Vygotsky (1989); Piaget (2005); Wallon (2007); Monte-Serrat (2007); Cunha (2007, 2008); Saltini (2008); Arantes (2002); Freitas (2008); Freire (2003), dentre outros, que afirmam a necessidade de considerarmos a afetividade para melhorar a aprendizagem e a prática educativa. Conforme Ribeiro e Jutras (2006 apud MATTOS, 2008), a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar.

Mattos (2008) nos apresenta ainda Maturana (1999, p.15) que afirma que:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

As palavras do autor nos levam a entender que existe uma relação entre afetividade e racionalidade dentro da sala de aula. Neste momento, portanto, é importante tentar elucidar as ideias existentes acerca do conceito de afeto e da importância deste para a educação, no que diz respeito à relação professor-aluno.

A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar). Significa um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões, acompanhado sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1994).

Teóricos da Psicologia da Educação trazem contribuições essenciais para um melhor entendimento do conceito de afeto. As ideias de Vygotsky (1994), por exemplo, se configuram numa visão essencialmente social para o processo de aprendizagem trazendo a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, ou seja, é através da interação com o outro que a criança incorpora os instrumentos culturais.

Outra grande contribuição é a de Henri Wallon, estudioso francês com formação em medicina e filosofia, que dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Wallon (2010) identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano,

suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas.

A teoria de Wallon (1971) nos leva a entender a afetividade como uma das etapas pela qual a criança percorre desde a primeira infância, e como ela desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Ainda de acordo com a teoria Walloniana, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento humano, pois é a partir da organização do contato com o outro, que a criança cria um vínculo com a mãe através da amamentação seguida por uma relação mais estreita de contentamento, tanto para a criança quanto para a mãe. A base desta relação é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados de que necessita. Acerca dessa relação a entre o adulto e a criança, Wallon (2010) afirma que:

(...) um ser que vem dele e deve tornar-se semelhante a ele – a criança, cujo crescimento ele vigia, guia e a quem muitas vezes lhe parece difícil não atribuir motivos ou sentimentos complementares aos seus. (WALLON, 2010, p. 09)

Assim, na teoria de Wallon, a dimensão afetiva é enfatizada de maneira significativa para a construção da pessoa e do conhecimento. A afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquica. “não dá para ensinar pensando apenas na cabeça do aluno, pois o coração também é importante” (MELLO, 2004 apud MATTOS, 2008).

Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência. A partir daí a criança passa a conquistar avanços significativos no âmbito cognitivo e, no decorrer do seu desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, assim como afirma Fernández (1991):

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47 e 52)

O estímulo do desenvolvimento da aprendizagem depende da atitude assumida para com a criança desde seu nascimento, em forma de interesse, entusiasmo, ajuda, tolerância do adulto para com tudo que vem dela.

É possível perceber então que o afeto é fundamental para o desenvolvimento e formação de pessoas capazes de interagir em um ambiente saudável. E é na escola que os vínculos afetivos se fortalecem, quando o professor compreende a sua importância e relaciona afeto com aprendizagem. A partir daí o aluno vai construindo ao longo do processo seu mundo, seu conhecimento, suas percepções, sua imaginação, expressões e sentimentos.

De acordo com Leite e Tassoni (2005):

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com o 'que ensinar' (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividida com o 'como ensinar' (a forma de, as maneiras, os modos). (LEITE & TASSONI, 2005. p. 01)

Um dos elementos indispensáveis ao estímulo da aprendizagem está, sem dúvida, na escola que, além da função de transmissora de informação e conhecimento, é também educadora. Diante desse contexto social e educacional, o professor precisa entender que seu papel vai além dessa simples transmissão de informação e conhecimento, pois é preciso também que haja compreensão do comportamento, pensamento e necessidade do aluno. Para que haja essa compreensão é fundamental que o professor saiba lidar com suas emoções e com as de seus alunos e assim proporcionar uma identificação afetiva emocional com eles.

As considerações até aqui apresentadas nos leva a entender que a afetividade deve andar lado-a-lado com a racionalidade. A afetividade não substitui a racionalidade, mas sim, a completa e equilibra, tornando-a harmônica e coerente, pois o domínio afetivo faz parte da constituição do ser humano, assim como o domínio cognitivo.

Freire (2003, p.29) justifica a importância da busca pela afetividade no cotidiano escolar quando afirma que:

Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e qualidades do ser amado. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo (...) não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

As palavras deste pensador nos levam à reflexão de que para que haja a identificação emocional entre professor e aluno, o professor deve transmitir afeto, mas para isso é preciso que também o sinta e que viva esse afeto, ou seja, ninguém dá ou oferece o que não tem ou sente, o professor precisa transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu aluno, ANEE ou não. O que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor, que por sua vez, precisa ser o referencial do aluno e ser capaz de auxiliá-lo em seus sonhos e projetos. No processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno envolve uma interação humana dinâmica, de troca contínua. O professor que consegue desenvolver um vínculo afetivo com seu aluno, proporciona essa troca, passa a fazer parte da história pessoal desse aluno e deixa de ser apenas um mero transmissor de conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com Almeida (1999, p. 107):

as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

Partindo desse pressuposto, o papel do professor, sua percepção e seu afeto, no processo de aprendizagem tornam-se fundamentais, visto que cada aluno tem características próprias e necessita, na maioria das vezes, da intervenção do professor para se sentir seguro para se relacionar com o grupo e assim garantir uma troca de saberes, assim como afirma Mattos (2008, p. 55): “o educador necessita reconhecer a diferença no outro, sua forma de se comunicar, suas diferentes linguagens, aprender a escutar e a perceber suas possibilidades e necessidades”.

O mesmo acontece em relação ao ANEE, o professor: “Necessita proporcionar ao educando o conhecimento de si mesmo, na tentativa de provocar a busca da autoconfiança, do engajamento e da motivação necessárias à aprendizagem significativa (MATTOS, 2008, p. 55). O vínculo afetivo que o professor venha a desenvolver com este aluno vai fazer uma diferença considerável em seu comportamento, seu aprendizado, sua socialização, sua auto-estima, enfim, em seu desenvolvimento global. Assim o aluno passará a sentir que faz parte do processo em que está inserido/incluído.

Estamos vivendo a era da inclusão e a escola vem recebendo um número expressivo de ANEEs, daí a importância em se discutir a relação entre professor e aluno, por ser o professor a figura capaz de, se não resolver, ao menos, amenizar os conflitos que surgem na adaptação e

permanência destes alunos no ensino regular, a esse respeito Chalita (2001) considera importante:

Que o aluno seja olhado de outra forma, que as relações sejam menos traumáticas (...) nascidas no respeito ao espaço e ao papel de cada um. Os alunos serão diferentes a cada ano, a cada dia, e o professor também será. Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas equilibradas e felizes, além de competentes. (CHALITA, 2001, p. 64)

As palavras do autor nos levam a refletir sobre a necessidade do professor em vencer as barreiras que o prendem aos conteúdos curriculares e vivenciar experiências que estão voltadas para o aspecto afetivo/emocional em sala de aula, tornando-se cúmplice do aluno. A aprendizagem quando desenvolvida neste clima terá muito mais significado para o aluno, o que o tornará mais flexível, isto é, capaz de perceber seus verdadeiros sentimentos, suas limitações, seus interesses e necessidades. Quanto mais o aluno se sente importante e livre de tensões, mais condição terá de comunicar-se e envolver-se no processo de (re) construção de sua aprendizagem.

Dentro dessas situações, o professor pode e deve fazer toda a diferença compreendendo o aluno e seu universo sócio-cultural, mas essa compreensão implica em uma pré-disposição em amá-lo. Implica em compreender e aceitar que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo. Neste ponto, voltamos à teoria de Henri Wallon onde a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Emoção e cognição são aspectos inseparáveis no desenvolvimento que se apresentam de forma antagônica e complementar.

A escola, por sua vez, constitui-se num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento e possibilitar ao educando o acesso e a (re) construção do saber. Essa função está intimamente ligada às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá por meio da interação entre pessoas, onde na relação professor/aluno, o afeto está presente. Assim como afirma Cury (2001, p. 23): “sem vínculo, o amor não cresce (...). Não creia em manuais mágicos na educação. Creia na sensibilidade”. Portanto, a afetividade precisa estar presente em todos os momentos na sala de aula.

II - OBJETIVOS

2.1 - Geral:

Compreender a importância, a partir de significados construídos por professores da educação infantil de uma escola do Distrito Federal, acerca da afetividade e da sua capacitação profissional para a qualidade do atendimento ao ANEE

2.2 - Específicos:

- Verificar e descrever os significados construídos por professores da educação infantil sobre seus alunos com necessidades educacionais especiais;
- Apontar como tais significados interferem ou facilitam no atendimento dos ANEEs diante de uma proposta inclusiva;
- Analisar os significados que os professores atribuem à importância da afetividade e da capacitação profissional para a qualidade do atendimento aos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

III- METODOLOGIA

3.1. Fundamentação metodológica

Esta pesquisa, dada a abordagem do problema, se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório. De acordo com Lüdke e André (1986), é cada vez mais frequente o interesse de pesquisadores de áreas diversas pelo uso das metodologias qualitativas, em especial, da área das ciências sociais e da educação.

Deste modo, Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p.11-13) apresentam algumas características básicas da pesquisa qualitativa:

- a) tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo pelo qual se manifestam as ações, procedimentos e interações cotidianas são muito maiores do que com o produto;
- d) o “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador; e
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não se preocupando em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

A escolha por procedimentos e instrumentos diferenciados nesta pesquisa deu-se principalmente pela necessidade de se buscar a analisar o fenômeno em maior profundidade e uma observação mais detalhada do objeto.

Para apreensão de alguns dados qualitativos procedeu-se com uma observação informal e não sistematizada no campo de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), a observação em campo, auxilia o pesquisador no sentido de tentar apreender a visão de mundo dos sujeitos, isto é, o significado que eles dão para a realidade que os cerca e às suas próprias ações. Ainda segundo os mesmos autores, é fundamental que o pesquisador defina qual será o seu papel perante o grupo e quais os propósitos da pesquisa.

Além disso, foi aplicado um questionário do perfil do professor, o qual correspondeu a 1ª etapa de coleta de dados. Optou-se por esse instrumento ao se analisar as vantagens levantadas por Gil (1999) que, segundo ela, permite aos participantes uma flexibilidade e conveniência quanto ao horário para responder as perguntas de pesquisa, garante o anonimato

das respostas e evita a exposição dos sujeitos pesquisados às opiniões e aspecto pessoal do pesquisador.

A 2ª etapa de coleta de dados consistiu na realização das entrevistas semi-estruturadas, a qual dada à natureza da pesquisa numa abordagem qualitativa julgou-se bastante pertinente, pois, conforme Flick (2004), a entrevista é a construção social da realidade durante a apresentação das experiências. Desta maneira, as questões da pesquisa se concentram no conhecimento cotidiano e no contexto onde as experiências vivenciadas ocorrem.

3.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola inclusiva de Educação Infantil (alunos com 4 e 5 anos) da rede pública de ensino da cidade Taguatinga/DF, que atende a aproximadamente 476 alunos distribuídos em 7 turmas de 1º período e 11 turmas de 2º período. A clientela atendida é composta por crianças que residem nas proximidades da escola e crianças de assentamentos e invasão. Os alunos incluídos são em número de 13 sendo 02 com perda auditiva neurosensorial profunda bilateral utilizando implante coclear; 04 com síndrome de down; 01 com torcicolo congênito; 03 com deficiência intelectual e 03 com deficiência física, destes, 02 são cadeirantes. Para atender aos ANEEs, a escola possui banheiros adaptados, as professoras contam com o benefício da turma com número reduzido de alunos e o auxílio de monitores que acompanham tais alunos. Os alunos ainda contam com os atendimentos da sala de recursos.

3.3. Participantes

Participaram deste estudo três professoras com a faixa etária de 45, 43 e 35 anos de idade que atuam na referida escola há 8, 6 e 3 anos respectivamente. Destas, 02 atuam com ANEEs há cerca de 15 anos sendo que iniciaram tal atuação em Centros de Ensino Especial e 01 atua com estes alunos há 03 anos.

É importante ressaltar que, para preservar a identidade das professoras colaboradoras da pesquisa, elas foram identificadas como Professora “A”, Professora “B” e Professora “C”.

3.4. Materiais e Instrumentos utilizados

Como materiais de pesquisa foram utilizados um gravador de voz digital, caneta e papel. Os instrumentos de coleta de dados, por sua vez, foram: Observação informal; questionário do perfil do professor (ver apêndice “A”); e entrevista semi-estruturada (ver apêndice “B”). O objetivo da observação foi apreender, entre outros, a interação professor/aluno, aluno/aluno, as instalações físicas da sala, os recursos e materiais disponíveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visando um melhor atendimento ao ANEE. O questionário visou apenas levantar informações sobre o perfil do professor, considerando, por exemplo, os anos dedicados a atuação profissional junto aos ANEEs. Por fim, foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicado aos professores, contendo perguntas que giravam em torno de sua capacitação profissional, sua concepção de inclusão escolar, sentimentos expressos ou velados sobre o trabalho com o ANEE e o valor atribuído a relação afetiva nesse trabalho. Em conjunto, os instrumentos e procedimentos de co-construção dos dados foram importantes para captar informações acerca do objeto de estudo.

• **1ª Etapa (Aplicação dos Questionários do Perfil do Professor)** – foi utilizado com o objetivo de levantar dados sobre os participantes e a rotina da escola. Esse instrumento foi elaborado com doze perguntas fechadas distribuídas em duas partes:

Parte I – relativa à identificação, composta por um bloco de quatro perguntas com o objetivo de fazer o levantamento dos dados para traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Esta primeira parte tratou, consecutivamente, da identificação de gênero, faixa etária, situação funcional (ou seja, se ocupa cargo efetivo ou temporário na SEE/DF) e a formação acadêmica de cada professor pesquisado.

Parte II - As perguntas de 5 a 12 visaram identificar o tempo de docência na SEE/DF, o nível de atuação/modalidade de ensino e o tempo de docência em turmas de alunos com necessidades educacionais especiais, além de questionarem o número de alunos incluídos em sala de aula, o auxílio ou benefício nas turmas inclusivas, os tipos de necessidades educacionais especiais que caracterizam seus alunos incluídos e, o tempo em que a escola atende alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão. A pergunta final buscou analisar a capacitação profissional do professor participante da pesquisa (cursos, palestras, especialização, etc.) para atuar em turma inclusiva.

- **2ª Etapa (Entrevista Semi-Estruturada)** – correspondeu a coleta de dados numa abordagem qualitativa visando captar e evidenciar situações e experiências vivenciadas com o objeto de estudo. Para tal, faz-se necessário elaborar previamente um roteiro de perguntas para guiar o entrevistador. Desse modo, foi estruturado um roteiro composto por oito perguntas contextualizadas.

3.5. Procedimentos de coleta de dados

Primeiro foi realizado o contato com a escola, por meio de uma Carta de Apresentação que explicava a proposta e os objetivos da pesquisa (ver anexo “A”). Com a devida autorização da diretora da escola procedemos a convidar os professores para participar da pesquisa. Para seleção desses participantes, adotou-se como critério ‘ser professor de turma inclusiva’, ou seja, estar trabalhando em turma que possui alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

Agendamos os dias e horários para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Antes, porém apresentamos os objetivos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo “B”), firmado o compromisso com o sigilo e a fidedignidade das informações e a devolutiva aos professores participantes, caso fosse de interesse deles. Após anuência à pesquisa, por meio da assinatura do documento acima referido, pedimos licença para gravar a voz dos participantes que, solicitamente, afirmaram que sim.

A observação informal e não sistematizada foi realizada no contexto escolar desde o primeiro contato com a instituição de ensino. Esse procedimento corroborou para a discussão dos dados numa abordagem qualitativa e nos permitiu fazer um recorte da realidade do grupo pesquisado em relação ao objeto de estudo.

3.6. Procedimentos de análise de dados

Como forma de iniciar a análise de dados, os discursos coletados em áudio foram transcritos tomando-se o devido cuidado para que não houvesse perda de nenhum detalhe ou expressão das falas dos participantes da pesquisa. Na sequência deu-se o exame aprofundado do material, na busca de compreender o significado dos conteúdos transmitidos pelas falas. Nesse sentido, construímos três categorias: 1 – capacitação do professor para trabalhar com o

ANEE; 2 – o afeto para a relação professor-aluno e; 3 – garantia de qualidade no atendimento ao ANEE, com o objetivo de nos ajudar a compreender melhor as concepções dos professores acerca da importância da afetividade e da capacitação profissional para a qualidade do atendimento ao ANEE. As informações do questionário e da observação ajudaram a subsidiar tal compreensão, sendo incorporadas no processo de análise como um todo.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo vamos apresentar as categorias de análise que emergiram a partir dos dados de entrevistas, e destacar aqueles trechos mais significativos das falas dos participantes a serem analisados à luz da teoria adotada, com o intuito de evidenciar a importância da capacitação profissional e do afeto para a qualidade no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais - ANEE.

Categoria 1: Capacitação do professor para o trabalho com ANEE

Nesta categoria pretendemos destacar a formação do professor que trabalha com ANEE dentro de uma perspectiva escolar inclusiva, os cursos de capacitação continuada que eles realizaram ou realizam, qual o grau de conhecimento que eles têm para desenvolver seu trabalho e quais fatores consideram mais importantes para preparar/capacitar os professores para atuarem com o ANEE.

Ao iniciar esta análise é importante colocar um ponto interessante e comum às três (3) professoras entrevistadas, todas compartilham do fato de passarem pelos sentimentos de preocupação, medo e insegurança ao se depararem com a possibilidade de atuar em uma turma inclusiva, tais sentimentos foram embasados na falta de preparo e capacitação para trabalhar com o ANEE.

A professora “A” é pós-graduada em Inclusão Escolar e atende, em turma de ensino regular, na qual tem alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com a professora o início foi de preocupação, medo e insegurança frente à ideia de pegar uma turma que atendesse a ANEEs. Esta professora se achava despreparada profissionalmente para receber tais alunos, conforme explícito em sua fala:

(...) num primeiro momento, eu fiquei com um pouco de medo (pausa), a gente fica né... Não fui preparada, na faculdade a gente vê tudo muito superficial e eu ainda não tinha feito nenhum curso, mas eu precisava ficar no turno matutino e só tinha sobrado essa turma (...). Então, naquele primeiro momento, voltando lá o que eu tava falando,

eu senti assim... Medo... Receio... Tudo que é novo, né... Será que eu vou dar conta? (...) aí depois eu fui descobrindo assim, o jeitinho de trabalhar... A pouca orientação também assusta, mas você vai indo atrás, estudando... Buscando... Já fiz até pós... (Professora “A”)

A Professora “B” é graduada em Pedagogia e afirmou também ter passado pela sensação de medo e insegurança pelo mesmo motivo, despreparo profissional. Desse modo ela ressalta: *“Fiquei preocupada... Como que será esse aluno? O quê que eu vou ter que me adaptar, eu mesmo, como professora, e a minha sala, o quê que eu tenho que fazer pra receber? Eu não estudei pra isso...”*

Já a Professora “C”, também graduada em Pedagogia, passou pela sensação de medo e insegurança, mas se dispôs a *“arregaçar as mangas e correr atrás de capacitação”*, o que podemos verificar na sua fala: *“(...) senti uma certa insegurança, mas não fraquejei... Fui lá e falei... Quero essa turma, vou aceitar esse desafio... Porque é um desafio, né?!? Mas é só fazer uns cursos, buscar umas informações, pedir ajuda... A gente dá conta...”*

Sabe-se que as relações nem sempre são constituídas pela tranquilidade e pela segurança. Os fenômenos afetivos também se referem aos estados de medo, ansiedade, tristeza que são emoções e sentimentos também presentes nas interações sociais. Por meio das entrevistas foi possível perceber que houve busca, por parte das professoras, a fim de se planejar ações concretas para amenizar os efeitos desarticuladores que tais sentimentos provocaram. No que diz respeito à necessidade dessa busca, Zulian e Freitas (2007) destacam que o professor, ao se deparar com o aluno com necessidades educacionais especiais, pode ignorar o processo de mudança por insegurança ou preconceito, devido à falta de informação. Pode, por outro lado, aceitar, avaliar as competências curriculares e habilidades do aluno, para poder elaborar uma proposta de intervenção diversificada que beneficie e atenda as suas necessidades educacionais. Pôde-se, portanto, perceber a preocupação das professoras colaboradoras, em trabalhar esses sentimentos de ansiedade e insegurança, que influenciam negativamente o processo de aprendizagem.

De acordo com os dados levantados pelo questionário “perfil do professor”, também aplicado às três (3) professoras colaboradoras da pesquisa, foi possível verificar que elas participaram de cursos de capacitação para atuar com ANEE, oferecidos pela Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, bem como de Seminários e Palestras

organizados, à época, pela Regional de Ensino onde atuam. É importante ressaltar que apenas a professora “A” fez curso de Especialização na área em questão.

Passada a experiência de insegurança inicial e mesmo depois de participarem de cursos de capacitação, as professoras afirmam que ainda não se consideraram totalmente preparadas e/ou capacitadas para atuar em turmas inclusivas. É possível perceber tal fator na fala da professora “B”:

Aquilo não pode ser chamado de capacitação, acho que tá mais pra sensibilização do que pra capacitação. (...) essa nunca foi a minha área de atuação, mas até já me inscrevi nesses cursos, antes de pegar a turma com esses alunos, mas não tive oportunidade... A prioridade muitas vezes é só pro professor que já está... com o aluno... (...) Mas depois eu fiz, tinha que fazer né, mas não gostei. Esses cursos oferecidos não dão base para atuar com o aluno... Não dão orientações... Não tem a prática... Eu não quero refletir sobre a importância da alimentação, eu quero é a receita do bolo... Entende?!? Não vi como capacitação e não vi onde que poderia me ajudar. Outra coisa, eles nunca levam em conta o que agente sabe. Eu acho que tem que ser um curso sério, ministrado por pessoas competentes que entende o lado do professor... Acho que teria que ser um curso... em nível de pós-graduação (...) talvez eu ainda faça um, não sei... (Professora “B”).

Na opinião da professora “C”, a prática e a experiência são fundamentais, mas estas devem andar junto com a teoria que vem por meio dos cursos de capacitação:

Não dá pra ficar sem fazer cursos, Participei de vários cursos, porque eu sempre gostei dessa área e sempre corri atrás... O fundamental é a prática, acho que a prática e a experiência que te dão uma base, mas não abro mão da capacitação, os cursos te dão base teórica. (...) a gente precisa de orientação e preparação pra tá atuando na inclusão e eu sinto que ainda falta muito pra me sentir capacitada,

preparada... Tudo muda tão rápido e a gente não tem tempo de procurar saber de tudo (Professora “C”).

Os dados obtidos confirmam o fato de que é preciso continuar investindo periodicamente em capacitação, aperfeiçoamento e qualificação profissional e estar atento às inovações e melhorias da educação inclusiva, pois, conforme visto na fala das professoras, elas atuam na educação inclusiva ainda sem um devido preparo que transmita a segurança necessária a um bom profissional.

Castanho e Freitas (2005) consideram que o docente necessita de capacitação, um preparo para garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura. É importante a formação e qualificação de professores, para atuarem frente à diversidade e desempenhar uma educação de qualidade, visto que a inclusão é mais do que ter uma escola adaptada estruturalmente. Se o profissional da educação não se sente preparado, precisa ir à busca de tal preparação, pois há que se levar em consideração que, para se trabalhar com a inclusão, não há métodos e técnicas ou “*receitas de bolo*” referentes ao ensino, que já venham prontas e específicas para cada necessidade especial. Cada aluno tem sua peculiaridade, cada aluno é único.

Ainda em relação à capacitação profissional para se trabalhar com o ANEE, durante as entrevistas, também foi abordada a questão dos fatores que as professoras entrevistadas consideram mais importantes para preparar/capacitar os professores para atuarem com o ANEE.

A professora “A” considerou a experiência como sendo ponto fundamental para sustentar a ação pedagógica com os alunos especiais. No entanto, ela não abre mão da formação continuada. Para esta professora, é importante o professor se capacitar, pois, as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais exigem estratégias e ações diferenciadas, o que exige o conhecimento adequado sobre o aluno para se possa intervir corretamente:

Olha, o fundamental é a prática... Eu acho que não teve curso nenhum que me capacitou tanto quanto a prática, a experiência, entende?!? Mas, eu não abro mão da capacitação... Você precisa da teoria pra aplicar a sua prática... Agora... é importante ser alguém capacitado

para atuar nos cursos porque às vezes eles pensam que sabem demais e é a gente que sabe muito mais que eles... (Professora "A").

No relato a seguir, a professora "B" considerou importante a capacitação ao longo do processo, mas para ela, mais importante que a capacitação, seria a presença de um professor especialista orientando e auxiliando nas atividades com os alunos especiais em sala de aula:

Talvez o curso de capacitação! Algumas orientações, talvez... Algum material pra ler ou o próprio curso sim, mas se não fosse possível o curso, uma preparação, porque é importante conhecer... Isso pode acontecer ao longo do processo... Mas, seria melhor ter um profissional especializado pra tá no momento da coordenação e estar estudando... Ajudando com os especiais, eu acho até mesmo que dentro da sala de aula pra ajudar em alguns momentos... (...) monitor não, um especialista. O monitor é perdido igual a gente (Professora "B").

Sabe-se que a formação teórica e prática dos professores podem contribuir muito para melhorar a qualidade do ensino. Não se pode falar de qualidade de ensino, sem falar de formação de professores, pois, a realidade de hoje é diferente da de décadas passadas, quando se acreditava que, terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na área escolhida pelo resto da vida.

À medida que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças, à diversidade e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos. Porém, é importante ressaltar que a formação do professor, não pode se restringir à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa acontecer de forma integrada e permanente, pois, entende-se que a formação implica um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997 apud SANT'ANA, 2005), precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. Para a autora, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Aqui, as professoras pesquisadas demonstraram estar conscientes de que sua formação é importante e deve ser permanente. No entanto, há ainda profissionais que necessitam de buscar mais aperfeiçoamento profissional para se avançar nas ações que possam promover um atendimento e uma educação de qualidade para os alunos.

Dentro das entrevistas realizadas surgiram sugestões para a melhoria da capacitação profissional para se atender ao ANEE, as quais se encontram elencadas a seguir:

- Tem que haver troca de experiência para valorizar o que já tem sido feito de bom e com sucesso; É preciso haver um apoio sistemático para os profissionais dessa área (Professora "A").

- Os cursos deveriam oferecer a parte prática ou pelo menos métodos, técnicas e estratégias para se usar em sala de aula com o aluno especial; Os cursos deveriam ser para todos os profissionais e não apenas para aqueles que atuam na área; Os cursos de capacitação deveriam oferecer oportunidades de estágio; Deveria haver uma coordenação local, semanal canalizada para orientação e planejamento de atividades de suporte (Professora "B").

- Promover Seminários com a participação de professores que já trabalham com a educação inclusiva visando à troca de experiências; Para uma boa capacitação se faz necessário que os profissionais gostem do seu trabalho e tenham essa aptidão (Professora "C").

Sabe-se que o conhecimento é algo que se encontra em constante transformação e, particularmente no campo da educação especial, as descobertas e inovações abrem continuamente novas possibilidades, cobrando assim dos profissionais da educação, investigação e busca constante de aperfeiçoamento/capacitação que deve ser repensada com base nas novas realidades e exigências da escola nos dias de hoje.

Para que haja sucesso no processo ensino-aprendizagem é preciso professores conscientes do modo como atuam. Portanto, o investimento profissional na dimensão da formação continuada para a educação inclusiva requer uma auto-avaliação do professor, que o leve à busca de cursos ou outras formas de conhecimentos e aprendizados importantes para sua prática. A formação proporciona o ir além do saber em sala de aula. Possibilita ao professor o acompanhamento da transformação, da evolução e crescimento desse saber que

acontece todos os dias. Tal pensamento mostra-se de cunho especial, em se tratando da escola inclusiva, onde a cada dia surgem condições e situações novas para a atuação do professor. Nesse sentido podemos incluir a fala da professora “A”, que em sua entrevista, coloca que ainda está longe de se sentir pronta para trabalhar com o ANEE, mas sente que a cada dia aprende mais:

Hoje eu sei mais do que ontem e amanhã, com certeza saberei mais do que hoje... (Pausa) Logo no início eu não sabia, eu não sabia nem o posicionamento ‘dele’ em sala de aula, depois eu fui estudando, vendo... Lendo umas apostilas... Descobri o que ele tinha... Ah... Eu fui adaptando e fui procurando cada vez descobrir mesmo o que ele precisava e fui descobrindo... Estudando! (...) O que mudou mais foi isso, eu tive que aprender mais, me aproximar mais, conhecer mais... (Professora “A”).

Esta fala mostra a necessidade de adaptação e mudança na forma de trabalhar diante da situação de novidade. Nesse âmbito surgem, de forma significativa, a insegurança, as dúvidas sobre como desenvolver o trabalho com o ANEE e a preocupação com o conteúdo. Mas, por outro lado, surge também, a busca de novas estratégias, o cuidado, a cautela no trato com o aluno especial, a responsabilidade e compromisso no papel de educador, a pesquisa e a (re) organização de alguns valores, focalizando aspectos positivos frente ao processo de inclusão.

Categoria 2: O afeto para a relação professor-aluno

Nesta categoria pretendemos destacar a importância que o professor dá à relação afetiva pensando no atendimento ao ANEE, ou seja, o peso da afetividade para o atendimento desse aluno. Quando perguntadas acerca da importância dada a essa relação afetiva, a professora “A” afirmou ser inevitável o surgimento do afeto pelo aluno e quando este, por algum motivo não acontece, ambos, aluno e professor são prejudicados, um porque não avança e o outro porque se sente incompetente:

Nessa profissão a gente acaba se afeiçoando ao aluno e quando é um aluno que depende mais ainda da gente, tem que gostar, porque senão a gente não consegue. (...) já tive aluno especial que era muito custoso batia nos colegas, uma vez bateu até em mim, esse foi muito difícil... Não consegui criar nenhuma amizade com ele, não conseguia me comunicar, sabe?!? Foi muito difícil... Ele não avançou nada... Me senti culpada, incompetente, sabe?!? Foi aí que procurei um curso de pós, mas lá eu vi que não tinha receita pra isso, a aproximação tinha que ser um esforço sobre-humano meu (Professora "A").

A professora "B" reconhece a importância de se desenvolver uma relação afetiva satisfatória com o aluno, mas confessa sentir dificuldade quando se trata de um aluno que dá mais trabalho:

Tem que sentir prazer em trabalhar com eles... É difícil... Se a gente não sentir prazer de vir trabalhar com eles, a gente não dá conta, e acaba adoecendo. Tem que ter prazer! (...) quando é uma aluna como a "M" é mais fácil, ela é carinhosa, obediente, aí é fácil, mas quando é um aluno igual ao "D", nossa! É quase impossível gostar, mas é muito importante tentar ter essa relação, como é que você disse? (afetiva) é isso, afetiva com o aluno, parece que eles aprendem mais (Professora "B").

Já a professora "C", fala da percepção do aluno, em saber quando o professor não consegue desenvolver uma relação afetiva com ele, quando não o aceita como é. De acordo com a professora, o aluno demonstra isso em ações que podem vir a prejudicar o processo ensino-aprendizagem:

(...) eu gosto dos meus alunos, de todos eles... Até daqueles mais danadinhos, eu gosto, só tenho que ter mais paciência e mentalizar muito a 'cor azul' (risos)... Mas e se a gente não gostar? Não sei como é que consegue. Não consegue, né! Eu vejo colega que tenta

mudar o aluno de sala, eu vejo colega gritando, eu vejo colega nervosa, não a-di-an-ta! Você tem que gostar do aluno, do jeito que ele é, e o aluno tem que saber que você gosta dele do jeito que ele é! Eles sabem quando você não gosta. “- Ah mas eu não sei mais o que fazer pra ele ficar quieto!” Vai correr atrás de estratégias até conseguir alguma coisa que prenda a atenção dele um pouquinho. Gostar também é isso, é se preocupar em correr atrás e encontrar coisas que o aluno também vai gostar, que ele se interesse. Aí tudo começa a ficar mais fácil. Não é a solução geral, mas que fica mais fácil fica (Professora “C”).

O aluno traz consigo um misto de sentimentos, de emoções e de sensações e, na sala de aula, no cotidiano escolar, o professor precisa estar atento e realizar a comunicação entre esses sentimentos, o pensamento e a ação do aluno. A aprendizagem depende dessa relação entre professor e aluno e da cumplicidade estabelecida no favorecimento da autoconfiança e da auto-estima de ambos.

É importante salientar que o trabalho individualizado e a paciência são essenciais para o desenvolvimento do aluno. Muitas vezes o aluno é disperso, mas se o professor buscar estratégias adequadas, ambos, atingirão seus objetivos, que no caso do aluno, pode ser a atenção da professora, assim como podemos constatar na fala da professora “A”:

Nesse ano mesmo, na turma tinha só uma, aí me falaram que ia chegar o outro... Fiquei preocupada, porque com a primeira eu já sabia como fazer, já tinha conquistado, já tinha criado um laço. Quando chegou o outro, ele veio com mais outro... Pensei que não ia dar conta, mas tá dando tudo certo. Eles gostam de mim e eu gosto de ensinar pra eles... São mais dispersos, é claro, mas aí eu sento com um por um e falo bem tranquila, eles gostam quando faço isso, parece que eles fazem de propósito. É claro que não é, mas parece. Eles não prestam atenção em nada só pra eu sentar com ele depois e explicar tudo bem de pertinho (Professora “A”).

A partir da fala da professora “A” com relação à sua postura, o que se pode observar é a importância da proximidade para com o aluno e a forma como os acolhia em suas necessidades. Essa postura gera cumplicidade no processo de ensino- aprendizagem, o que é valorizado pelos alunos e confirmado por Chalita (2001, p. 248) quando afirma que “(...) O professor quando apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto na aprendizagem do aluno. O aluno precisa de afeto, de atenção (...)”.

Podemos confirmar tal fator também com a professora “C”, que afirma que, dependendo da forma com que o professor se dispõe a atender o aluno, pode conquistá-lo ou afastá-lo dificultando assim o bom andamento da aula e a progressão do aluno:

(...) o “V” mesmo, no ano passado quase deixou a professora “B” louca. Esse ano ele veio pra minha turma e eu tenho que ficar de olho nele o tempo todo, sempre tenho que repetir tudo de novo, só pra ele. Se eu não gostar do que faço, se eu não gostar do aluno, se eu não perceber o que que ele tá precisando, vai dar certo? Ele vai progredir, vai avançar? Não vai menina, não vai! Não adianta eu querer que ele seja perfeito e quetinho como um robzinho, os outros que são os outros não são, ele é que não vai ser. (...) Ele precisa de mim, sabe, eu sei que ele precisa de mim... (Professora “C”).

Sabe-se que o cotidiano vivenciado em sala de aula, no ambiente escolar pode prejudicar ou facilitar a aprendizagem do aluno, pois, um professor que venha com a preocupação de que o aluno aumentará seu trabalho pode rotulá-lo e enxergá-lo com outros olhos. Moysés e Collares (1993) afirmam o cotidiano escolar ser permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. Portanto, as opiniões e apreciações prévias, passadas entre os professores podem distorcer a realidade e podem provocar a exclusão desse aluno.

A professora “C”, mesmo tendo recebido um aluno o qual já conhecia o comportamento, em sua fala demonstra ter consciência de que se os aspectos afetivos e cognitivos andarem juntos terá maior possibilidade de controlar e reverter sentimentos e comportamentos negativos, como também poderá explorar de maneira positiva o desejo do aluno em aprender e o interesse em realizar o que lhe é proposto.

Wallon (1971) afirma que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem. Para Wallon (1981), o relevante seria a emoção refletida na sala de aula, pois a escola muitas vezes só mantém a função de transmissora do conhecimento, ignorando o trabalho paralelo do desenvolvimento humano, relacionado ao aspecto cognitivo.

Ainda de acordo com a teoria Walloniana o meio, tanto físico como social em que a criança vive é muito importante, uma vez que ele exerce uma grande influência em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a criança precisa envolver-se em um ambiente escolar de modo a sentir-se acolhida em todos os sentidos, para que seja possibilitado seu desenvolvimento em sua totalidade.

Trabalhar com o ANEE desperta sentimentos diversos nos professores. As professoras “A” e “C”, na entrevista responderam que os sentimentos mais frequentes são os de solidariedade e amor, o que pode ser visto nas seguintes falas:

Acho que é solidariedade... Você se depara com aquele aluno, assim... Que precisa de você, que precisa da sua ajuda, não tem como não se solidarizar, é assim que fala. né?!? Ah! Não tem como não ser solidário, com o aluno, com a situação, com os pais desse aluno. É um ato de amor ao próximo (Professora “A”).

Solidariedade e amor, porque os dois andam juntos, né?!? Você só consegue ajudar o aluno se você gostar daquele aluno (Professora “C”).

Já para a professora “B”, a insegurança ainda é o sentimento que ela aponta como mais frequente em relação ao ANEE:

Insegurança. Não adianta, eu, todo ano, fico insegura diante do novo aluno ‘especial’ que vai pra minha sala. Não consigo evitar. Depois vai passando, às vezes piora pra depois melhorar, mas... Com certeza é a insegurança (...) a gente fica apreensiva sem saber como fazer (...) o que é diferente deixa a gente assim... insegura (Professora “B”).

Ao criar uma imagem do ANEE associada à capacitação, o próprio professor coloca em questão a sua formação para lidar com tal aluno. Assim sendo, manifesta sentimentos de impotência e insegurança, e demonstra estar incapacitado para identificar as potencialidades/possibilidades para efetivar a aprendizagem do ANEE.

A disponibilidade, as atitudes e as posturas dos educadores são decisivas para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é primordial que se possibilite a esses educadores uma reflexão sobre sua prática, tendo por princípio desfazer os mitos da “deficiência”, proporcionando aos mesmos mudanças de atitudes e direcionamento de seus sentimentos frente aos alunos no processo de inclusão escolar.

Há uma preocupação com tal reflexão, pois, observa-se que as experiências e os valores estão intimamente ligados à maneira de se perceber os fatos e a reagir sobre eles.

Neste estudo, durante as entrevistas, foi solicitado às professoras, que colocassem as palavras ou expressões que vêm à mente ao escutar a expressão alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas foram diversas, mas com o mesmo teor na fala das três (3) professoras entrevistadas. As expressões que mais se destacaram foram: *precisam de atendimento individualizado; precisam de ajuda; dificuldade na aprendizagem; alunos que precisam de atenção; todos nós somos especiais; preciso me esforçar; tenho que dar conta; este aluno precisa de mim*. Dentre as palavras, as mais citadas foram: *solidariedade, ajuda, carinho, humanidade, curiosidade, insegurança, tensão, luta, dependência, e desafio*. Dentro desse aspecto, as falas mais significativas foram:

Dependência. Ah (Pausa) é aquele aluno que às vezes ele apresenta rapidez às vezes lentidão. Por exemplo: ele termina antes dos outros, aí ele já tem outra atividade, às vezes é lento, então é um aluno com comportamento diferenciado em relação à turma, tem que ter uma assistência mesmo individualizada. Por isso, que eu acho que as turmas são muito cheias, quando se tem esse tipo de aluno, porque realmente eles sugam da gente (Pausa) entendeu... Você tem que tá falando, você tem que tá ali no pé da criança, eles são muito dependentes (Professora “A”).

Colocar expressões e palavras relacionadas ao ANEE requer cuidado e cautela. Para atender o aluno, no que diz respeito à dependência, no sentido colocado pela professora “A”, devem ser traçados objetivos diferenciados, ações e estratégias para que possam atender o aluno em suas especificidades. Portanto, o respeito ao ritmo e a individualidade do aluno com necessidades educacionais especiais é o que se espera do professor.

Nota-se, a partir da fala da professora “A”, a necessidade do professor ser mais cuidadoso e flexível em relação às novas vivências no processo de inclusão escolar. Portanto, cabe ao professor direcionar a sua atuação de forma a atender o aluno dando-lhe assistência constante, respeitando suas diferenças, sendo solidário, tendo o cuidado de não ser paternalista, pois existe uma linha tênue que separa o paternalismo da solidariedade.

No que diz respeito à solidariedade, a professora “B” a coloca como a atitude do professor em oferecer um atendimento diferenciado, dirigido e individualizado pela sua condição de incompletude:

Solidariedade... (Pausa) Ah... É aquele aluno que algo nele não tá completo, então, ele vai precisar de um atendimento diferenciado, seja, a visão, seja audição, seja um deficiente mental que ele não se concentra e tem que ser tudo mais dirigidozinho pra ele, mais individualizado (...) sim, é algo que... Tá faltando no aluno e que a gente tem que trabalhar pra ir superando, complementando o que ele precisa. Ah... Não sei se eu tô falando nessas ‘linguagem’ que você tá esperando, não viu?!... Mas aí a gente tá sendo solidária, com o aluno, com a família desse aluno (Professora “B”).

Conforme dito anteriormente, frente às ações que envolvem o sentimento de solidariedade, vale ressaltar a existência de situações que se traduzem em assistencialismo e/ou paternalismo por parte de alguns professores, ou seja, no intuito de acolher o aluno em suas necessidades educacionais especiais, acaba por super protegê-lo e utilizam-se do discurso de estar sendo apenas solidário.

Já a professora “C” colocou o ‘desafio’, no sentido de se acolher o aluno sem o conhecimento de sua necessidade e buscar a capacitação para oferecer a esse aluno uma educação de qualidade:

Desafio. Pôxa é um desafio porque a gente pega o aluno, muitas vezes, sem conhecer a problemática e corre atrás, procura conhecer, estudar, pra ajudar esse aluno. Às vezes a gente nem tem tempo, mas arruma tempo, só pra ver dar certo. Você se supera, pelo bem do aluno e pelo seu bem também, porque o bem do aluno é o seu bem também, do tipo: - Pôxa, eu dei conta! (Professora “C”).

O pensamento de Pinto (1997, p. 65 apud ANTUNES & SOUZA, 2006) também se refere a essa questão quando diz que:

(...) reconhecer a diferença no outro, criança, implica nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente e, ao mesmo tempo, requer a construção de um novo modo de organização institucional capaz de acolher e elaborar o inesperado. Para isso, é preciso aprender as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, é preciso aprender a escutar, registrar e representar as vozes, os movimentos das crianças, é preciso instaurar tempos e espaços para diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos nos processos de educação e cuidados das crianças.

Portanto, ao viabilizar uma aproximação do aluno, é preciso reconhecê-lo em sua diversidade, seja ela por dificuldade ou não. Assim, o professor é capaz de construir possibilidades aos alunos de se sentirem amados, valorizados e vistos por meio de seus gestos, movimentos, histórias, expressões e sentimentos.

A proximidade entre professor e aluno proporciona inúmeras formas de interação. Possibilita diálogos, cria maneiras de auxiliar os alunos, ameniza a ansiedade e caracteriza uma forma de demonstração de atenção que é percebida pelo aluno e volta para o professor em forma de confiança.

Santos e Paulino (2006, p.33) afirmam que promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, “implica romper paradigmas, reformular o sistema de ensino para garantir um atendimento adequado e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades”.

Categoria 3: Garantia de qualidade no atendimento ao ANEE

Nesta categoria pretendemos destacar a opinião do professor no que diz respeito à garantia da qualidade do atendimento ao ANEE. A esse respeito a professora “A” afirma ser necessário o investimento na qualificação do professor:

Acho que pra ter qualidade pra ensinar o aluno especial tem que ter investimento no professor pra ele aprimorar mais seu conhecimento. A gente não consegue tudo sozinho, a gente tenta, mas você vê que mesmo tentando a gente ainda tá longe da... Qualidade, como você disse. Tem que ter mais investimento, mais preocupação com a gente, a gente tá muito sozinho (Professora “A”).

A fala da professora “A” pressupõe a necessidade de maior investimento na formação continuada do professor, investimento em capacitação que o leve a construir novas alternativas e desenvolver novas competências. O professor não pode se sentir isolado, para se sentir competente ele precisa de suporte, de apoio, de recursos. O suporte e apoio podem vir, de acordo com a Professora “B”, dos momentos de reflexão com profissionais especializados que possam instrumentalizar o professor para o trabalho com o ANEE:

É igual eu falei antes... Na escola a gente precisa ter uns momentos de reflexão coletivos só pra aquilo ali. Com alguém que entenda, especialista sabe, só pra nos dar instrumentos pra trabalhar com esse aluno. Aí a qualidade acaba aparecendo. (...) Na escola tem gente que sabe sobre o assunto, mas não quer trabalhar com esse tipo de aluno, então pelo menos senta com a gente que se dispõe a tá com eles e ajuda, né?!? Que que adianta ter especialização, ter mestrado, é, tem uma aqui que tem, mas não gosta de trabalhar nisso não. Então pelo menos ajuda a gente que gosta e que quer, né?!? (Professora “B”).

A professora “C” aposta na atualização constante dos cursos e dos profissionais que os ministram:

Pra ter qualidade tem que mudar os cursos. O curso tem que estar dentro do que tá acontecendo. Todo dia muda tudo e os cursos são feitos do mesmo jeito. Não pode! Tem que mudar e acompanhar as mudanças, as novidades. O problema é que o povo que consegue estudar e se especializar no assunto, não quer mais saber de sala de aula. Aí não conhece a prática, não tem experiência e quer dar curso pra gente. Não dá né?!? (Professora “C”).

A necessidade de atualização constante dos cursos de capacitação para os professores que atendem o ANEE baseia-se no fato de que a formação do professor deve ser repensada com base nas novas realidades e exigências atuais.

A professora “B” ainda coloca a necessidade de adequações organizacionais, como a redução do número de alunos nas turmas inclusivas:

A redução do número de alunos por turma também é importante. Já acontece, né, mas tem um problema. A direção vê que a turma é reduzida e coloca um outro aluno que não é especial, mas que dá mais trabalho do que toda a turma junta. Como é que eu vou trabalhar com o que é especial? Como é que vou dar atenção individual pra o que é especial se tem um menino custoso dentro da sala que num fica quieto? Não tem jeito! (Professora “B”).

Nesse caso apresentado pela professora “B”, uma forma de amenizar a situação e facilitar o desenvolvimento do trabalho do professor seria, juntamente com a questão da redução do número de alunos, que se colocasse à disposição do ANEE, um monitor para acompanhá-lo mais de perto em suas necessidades educacionais viabilizando ao professor regente a oportunidade de trabalhar o restante da turma, também em suas peculiaridades e necessidades.

A Professora “A” aborda ainda a questão da necessidade de se desenvolver um trabalho de orientação paralelo para os pais do ANEE:

É importante também orientar os pais. As vezes eles são meio perdidos, as vezes eles não cuidam do filho, pensam que porque foi pra escola acabou o trabalho deles e a gente é que tem que se virar, as vezes pensam que a gente é que vai curar o filho deles e quando não vêem isso falam que a professora não é boa (Professora “A”).

É importante salientar a necessidade desse trabalho de orientação e de acompanhamento paralelo e permanente com os pais, voltado para a conscientização acerca da problemática da inclusão visando à parceria não só com o professor, mas com a escola num todo, bem como, visando o desenvolvimento da relação satisfatória entre pai e filho e o interesse por um maior conhecimento de como se dá o trabalho do professor diante da necessidade educacional do aluno.

Por último, a professora “C” cita outros fatores que estão relacionados às condições de trabalho oferecidas ao professor que atende ao ANEE, aos poucos recursos e à falta de adaptações físicas e estruturais:

Um problema grande que atrapalha o bom andamento da coisa é as condições que a gente trabalha. Não tem material específico pra esses alunos, na estrutura já tão dando jeito, todo ano arruma uma coisinha aqui, faz uma adaptaçãozinha ali, mas pra gente mesmo, pro professor, material pra trabalhar com o aluno especial mesmo, a gente não tem. A não ser quando a gente compra ou quando a gente vê na internet e tenta fazer, confeccionar a gente mesmo (Professora “C”).

A fala da Professora “C” nos mostra o quadro precário em que muitas escolas da Rede Pública de Ensino ainda se encontram e nos leva a refletir acerca da amplitude das necessidades estruturais e materiais que ainda precisamos conquistar para oferecer uma educação de qualidade para os nossos alunos.

O estudo da Categoria 1 trouxe à tona a insatisfação das colaboradoras com os cursos de capacitação oferecidos e a insegurança que pode surgir diante da ausência de uma boa capacitação e de uma preparação profissional satisfatória, no cotidiano do professor que

necessita estar atualizado para lidar com o ANEE. Tal insegurança se baseia na constante transformação do conhecimento, como também, no receio diante do novo, do que não se conhece e do que é preciso mudar, adaptar para atender a esse aluno.

No estudo da Categoria 2 ficou evidente a importância dada pelas professoras, para a relação afetiva entre professor e aluno. Já no estudo da Categoria 3 foi possível verificar que entre os principais indicadores necessários para a qualidade no atendimento ao ANEE está o investimento na formação do professor, a efetivação de apoio pedagógico especializado que viabilize a reflexão sobre a prática, investimento em infra-estrutura e condições de trabalho para o professor e um trabalho de orientação aos pais do ANEE.

Sabemos que a ausência ou precariedade de tais fatores podem atrapalhar a vida escolar do ANEE. Porém, o relacionamento com o educador também é um fator determinante para o processo ensino-aprendizagem desses alunos, visto que para Almeida (2004 apud MATTOS, 2008. p. 54) “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano”. Portanto, o desenvolvimento afetivo também é um elemento importante para a qualidade no atendimento ao ANEE, pois, pensar sobre educação inclusiva vai além das questões estruturais e organizacionais. Trata-se de entender a questão da educação desses alunos sob um ponto de vista bem mais amplo criando condições que permitam ao aluno se expressar, criar expectativas em relação às suas aspirações, ideias e sentimentos. E o professor tem papel essencial nessa construção dos conhecimentos e na valorização da pessoa humana.

Assim, diante dos fatores que emergiram das falas das professoras colaboradoras deste estudo foi possível tecer as considerações que se seguem no próximo capítulo.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor
do que de conteúdos e técnicas educativas.*

*Elas têm contribuído em demasia para construção
de neuróticos por não entenderem de amor,
de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores*

Claudio Saltini³.

O presente estudo buscou, de acordo com as questões centrais e os objetivos aqui traçados, compreender a importância acerca da afetividade e da capacitação profissional para a qualidade do atendimento ao ANEE, a partir de significados construídos por professores da educação infantil de uma escola inclusiva do Distrito Federal.

A necessidade de aproveitar o potencial afetivo e emocional das pessoas, para a melhoria da qualidade das relações e dos resultados que esta pode trazer para o processo educativo, desponta nos dias atuais. Por isso, parece oportuno o interesse em investigar temas como afetividade e relacionamento interpessoal, na medida em que suas correlações buscam respostas para as dificuldades vivenciadas no contexto escolar, mais especificamente, no caso deste estudo, no atendimento ao ANEE em turmas inclusivas, no sentido de dissolver progressivamente as antigas formas de convivência do ensino tradicional e quebrar barreiras e paradigmas, a fim de tornar o ensino mais prazeroso.

A dificuldade do processo de inclusão, hoje, ainda se pauta no enxergar o ANEE somente como “diferente”. Pelo termo “diferente” entende-se literalmente, aquele que não é igual, não coincide, que é divergente, e por sua vez está em desarmonia. Ao se questionar sobre a “diferença” que o aluno apresenta, o professor e a escola deparam-se com a questão

³ Cláudio João Paulo Saltini é psicólogo e psicanalista. Em Genebra, teve contato com Jean Piaget, onde tomou interesse pela Educação e pela Epistemologia Genética e, desde então, aprofundou suas pesquisas, o que lhe confere, atualmente, o título como um dos maiores estudiosos e pesquisadores da Escola de Genebra no Brasil. Membro fundador e ex-presidente do Centro de Estudos do Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano, da Faculdade de Saúde da USP; Ex-diretor Científico da Sociedade Brasileira de Terapia Junguiana; Membro Didata da Sociedade Paulista de Psicoterapia de Grupo; Membro fundador e presidente do Centro de Estudos e Práxis Jean Piaget; Epistemólogo e estudioso das relações entre a afetividade e a inteligência; Psicanalista pela Escola Freudiana de São Paulo; Fundador do Instituto Educacional Jean Piaget. Conferencista em diversos países da Europa e em todo o território nacional sobre relações entre a Afetividade e a Inteligência.

do trabalho a ser realizado com esse aluno. Perceber que o aluno é “diferente”, que possui limitações, não significando que o mesmo não seja capaz de aprender, é um possível ponto de partida para a reflexão sobre como trabalhar as diferenças em sala de aula.

A educação é um processo que não pode deixar de evoluir, não pode ser estática e necessita de novas intervenções e estratégias. Precisa, portanto, acompanhar as mudanças sociais que requerem uma reflexão e mudança efetiva do trabalho do professor. Do professor, por sua vez, deve-se esperar um comportamento de busca de informações constante, um comprometimento com seu trabalho e atenção às dificuldades dos alunos para que nada venha comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

Cabe salientar aqui que, de acordo com os dados coletados nas entrevistas realizadas neste estudo, foram apontados problemas de comportamento dos alunos incluídos, bem como, as necessidades apresentadas pelos mesmos, como aspectos que dificultam o trabalho educativo. As demais falas focalizaram também outros aspectos, como a falta de experiência anterior e o uso de estratégias específicas junto ao ANEE, assim como a importância de uma atitude positiva dos agentes envolvidos e de toda comunidade escolar frente a esses alunos.

O relato dos participantes evidenciou ainda, a preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo aqueles profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é o suficiente. A ausência de especialistas que atuem em conjunto com os professores, também parece ser um obstáculo para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios da inclusão.

Ainda de acordo com os dados coletados, aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva visando sua qualidade, mas esta precisa estar aliada a melhorias nas condições de trabalho do professor, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

É sabido que existe uma forte ligação entre a educação escolar de qualidade e a educação inclusiva. Ambas buscam modificações necessárias para que todas as crianças participem do processo de ensino-aprendizagem e não sejam excluídas. Mas, para que isso aconteça ainda se faz necessário modificar padrões e comportamentos, mudar papéis e responsabilidades, buscando uma maior aproximação entre professor e aluno que viabilize a percepção e o conhecimento de suas necessidades e dificuldades.

Pode-se então afirmar que o profissional que atua na inclusão escolar deve ser qualificado e competente na sua função, que é, dentre outras, a de promover a aprendizagem e o desenvolvimento social de seus alunos e, para isso, ele precisa estar sempre se aprimorando, refletindo e renovando suas práticas, didáticas e metodologias, trabalhando as diferenças, reformulando conceitos e posturas e respeitando os variados ritmos de desenvolvimento dos alunos.

O professor precisa estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador e o ambiente de sala de aula deve ser apresentado de forma acolhedora e amigável. Quando o ambiente apresenta-se hostil e a maioria das tarefas de sala de aula exige que o aluno permaneça estático e com a atenção direcionada somente ao que é exposto pelo professor, certamente não será um ambiente que atraia ou que desperte o interesse do aluno, o que gerará hostilidade, também vinda do aluno em relação ao professor e ao ambiente escolar. Nesse sentido, quanto mais o profissional da educação, estiver seguro, atualizando-se, renovando seu conhecimento e sua prática, maiores serão as possibilidades de obter melhores resultados com seus alunos.

Diante do estudo apresentado, é possível perceber que a educação não é simplesmente um exercício que envolve apenas a dimensão intelectual do aluno, mas sim, uma atividade que envolve também outros aspectos, outras dimensões desse aluno. A escola na verdade, deve ser mais do que um ambiente de estudos, deve ser um ambiente de socialização, onde se possa desenvolver os sentimentos de amizade e de companherismo que se estendem para as outras fases da vida, marcando assim o desenvolvimento humano.

Conforme já visto neste estudo, Wallon que dá grande atenção ao tema da afetividade nas relações de ensino, coloca a emoção com papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. Para ele o trabalho coletivo precisa estar voltado para a proximidade e o contato entre seus membros. Esta prática se faz necessária para o próprio exercício do processo de ensino-aprendizagem, não deixando de lado a realidade de que, enquanto seres humanos, os

professores possam ter dificuldades para estabelecer vínculos afetivos com alguns alunos, até porque estas interferências deverão ser resolvidas ao longo do seu trabalho.

Pode-se dizer então que além das metodologias utilizadas deve-se prevalecer o bom senso do educador a respeito da utilização de novas técnicas na aprendizagem, ressaltando a necessidade da existência de vínculos afetivos, no ambiente da sala de aula, entre professor e aluno. Visto que é mediante o estabelecimento desses vínculos que o professor poderá perceber os sinais dados pelo aluno e buscar estratégias que procurem reverter os aspectos negativos em positivos e efetivamente ensinar.

De acordo com Mattos (2008), a inclusão das crianças excluídas carece ser feita pelo domínio afetivo, mostrando que é possível ter sucesso e aprender, que é possível construir o saber tendo como base o conhecimento trazido por ela. Assim, confirma-se aqui, que não se pode partir para a construção de saberes, sem nos preocuparmos com a afetividade, pois não há aprendizagem efetiva, quando os discursos e as ações expressam a exclusão. Nesse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

Mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem-se formas cognitivas de vinculação afetiva. Assim, quanto melhores forem as condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Com base neste estudo, pôde-se perceber que são necessárias mudanças profundas no sistema educacional vigente a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão. Cumpre, então, considerar as inúmeras dificuldades vivenciadas por todos os participantes do cotidiano das escolas que tentam, de diferentes maneiras, viabilizar a educação inclusiva de acordo com suas possibilidades.

Aqui, vale mais uma vez ressaltar que, a escola assume um papel importantíssimo na construção da sociedade que é a de formar cidadãos. Sem dúvida, o instrumento essencial desta formação está nos laços afetivos. Portanto, pode-se considerar que a relação de amizade e vínculo afetivo que nasce dentro de sala de aula, associada ao senso de responsabilidade e

de busca de formação/capacitação constantes do professor são essenciais para se concretizar um atendimento educacional de qualidade para o ANEE.

É importante ainda ressaltar que, esta pesquisa teve também como objetivo abrir o tema para futuros debates, já que o assunto é tão amplo e merece um maior destaque do que o que foi possível apresentar aqui.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Janaína da Silva & SOUZA, Carmen R. Segatto. **A Afetividade como Mediadora do Desenvolvimento Escolar de Crianças com Síndrome de Down na fase Pré-Escolar**. Disponível em:
<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20AFETIVIDADE%20COMO%20MEDIADORA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLAR%20DE%20C3%A0.pdf>
- ARANTES, Valéria Amorim (*org.*). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. In: SILVA, Vanessa Mirella Cristina; LIMA, Karina Rajamaia P.; STADLER, Hulda Helena C. **Qualificação Profissional dos Professores que atuam com Alunos Especiais**. Projeto de Pesquisa Depto. de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0692-3.pdf>
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997
- CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, caderno 2005, n. 27. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r6.htm> Acesso em: 20 de março 2011.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 8ª ed. São Paulo: Gente, 2001.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Psicologia-Educação Especial; Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, 1995, IV título. In: SILVA, Vanessa Mirella Cristina; LIMA, Karina Rajamaia P.; STADLER, Hulda Helena C. **Qualificação Profissional dos Professores que atuam com Alunos Especiais**. Projeto de Pesquisa Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0692-3.pdf>
- CORREIA, L. de M. **Educação Inclusiva ou Educação Apropriada**. In: RODRIGUES, D. (*Org.*). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto, 2001.
- CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

- CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cad. Pesq. Vol. 35, n 124, pp 11-32, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 28 de agosto de 2010
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- GAUTHIER, C *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200010&script=sci_arttext
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOFFREDO, V. **Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro**, 1992. In: SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>
- JANUZZI, G. S. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva & TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**, 2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MANZINI, E. F. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? Temas sobre desenvolvimento**, 1999. In: SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. In: MATTOS, Sandra Maria Nascimento. **A Afetividade como fator de Inclusão Escolar**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2008/vol9/no18/5.pdf>

MELLO, Guiomar de Nano. **Educação e sentimento: é preciso discutir essa relação.** Revista Nova Escola, out/2004. In: MATTOS, Sandra Maria Nascimento. **A Afetividade como fator de Inclusão Escolar.** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2008/vol9/no18/5.pdf>

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. on line. V 11, n. 33 set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 de agosto de 2010.

MOISÉS, M. Aparecida A & COLLARES, Cecília A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1993.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência.** Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200010&script=sci_arttext

PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades,** Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. In: ANTUNES, Janaína da Silva & SOUZA, Carmen R. Segatto. **A Afetividade como Mediadora do desenvolvimento Escolar de Crianças com Síndrome de Down na fase Pré-Escolar.** Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20AFETIVIDADE%20COMO%20MEDIADORA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLAR%20DE%20C3%A0.pdf>

Resolução n.º 02/01 do Conselho Nacional de Educação

RIBEIRO, Marinalva Lopes & JUTRAS, France. **Representações Sociais de Professores sobre Afetividade.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a05.pdf>

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri. **Concepção de Educação Especial e suas Implicações no Desempenho do Professor de Deficientes Mentais.** Dissertação de Mestrado – PUC/SP, 1992. In: SILVA, Vanessa Mirella Cristina; LIMA, Karina Rajamaiama P.; STADLER, Hulda Helena C. **Qualificação Profissional dos Professores que atuam com Alunos Especiais.** Projeto de Pesquisa Depto. de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0692-3.pdf>

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. In: SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005 <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

SALAMANCA. **Declaração e Enquadramento da Acção. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** Espanha 07 a 10 de junho de 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/files_pdf/framew_p.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2010.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005 <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. In: PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência.** Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200010&script=sci_arttext

UNESCO/Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1996.

URT, Sônia & MOTTA, Maria Alice. **Professores pensam e fazem a diferença,** 2009. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n25/professores_pens.pdf . Acesso em: 20 de outubro de 2010

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2010.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, caderno 2001, n.18. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – Questionário Perfil do Professor

Caro professor (a),

A intenção dessa pesquisa é conhecer a importância, a partir de significados construídos por professores da educação infantil, acerca da afetividade e da sua capacitação profissional para a qualidade do atendimento ao ANEE.

Para isso contamos com a sua colaboração e disponibilidade para realização desse estudo, respondendo as questões abaixo.

Suas respostas servirão de base para o levantamento de dados dessa pesquisa e sua identidade será mantida no anonimato.

Não é necessário colocar nome.

Muito Obrigada!

Marque um (X) em cada resposta afirmativa

I - Identificação

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Faixa etária:

entre 20 e 30 anos entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos mais de 50 anos

3. Situação funcional na SEEDF:

efetivo contrato temporário

4. Formação acadêmica:

Ensino Médio Magistério Superior incompleto
 Superior completo Mestrado Doutorado Especialização

II – Experiência Profissional

5. Tempo de docência na instituição SEEDF:

menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 5 anos
 5 a 7 anos 7 a 10 anos 10 a 15 anos
 15 a 20 anos mais de 20 anos

6. Tempo de docência com alunos com necessidades educacionais especiais:

menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 5 anos
 5 a 7 anos 7 a 10 anos 10 a 15 anos
 mais de 15 anos

7. Você atua em turmas:

do Ensino Regular
 do Ensino Regular com ANEEs incluídos
 do Ensino Especial

8. Quantos alunos com necessidades educacionais especiais têm na sala de aula em que

você leciona?

1 aluno 2 alunos 3 ou mais alunos

9. A sua turma, por ter aluno(s) incluído(s), recebe algum tipo de benefício ou auxílio?

sim não

Caso afirmativo indique qual ou quais os tipos de benefícios ou apoio?

sala adaptada n°. reduzido de alunos

professor auxiliar em sala(adaptação curricular

atendimento de alunos em sala de recurso ou apoio

10. Quais os tipos de necessidades educacionais especiais caracterizam o(s) seu(s) aluno(s)?

deficiência intelectual deficiência auditiva

deficiência física condutas típicas

deficiência visual hiperatividade

Outros: _____

11. Há quanto tempo escola em que você trabalha atende alunos com necessidades educacionais especiais?

1 ano 2 anos

3 anos a 5 anos mais de 5 anos

12. Você participou de algum tipo de capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

sim não

Caso a resposta seja afirmativa, indique qual ou quais os tipos de capacitação:

Curso de curta duração (- 180h) Curso de duração média (=/+ 180h)

Seminários/Fórum/Congressos Palestras

Especialização Mestrado

Doutorado

APÊNDICE “B” – Entrevista Semi-Estruturada

Roteiro

Início da Entrevista:

- Explicar sobre os objetivos e a forma de funcionamento da entrevista.
- Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e sobre a autorização para a gravação em áudio da entrevista.

1. Qual a sua opinião sobre os ANEEs?
2. Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão?
3. Como você considera sua preparação/capacitação profissional para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais?
4. Quais fatores você considera mais importantes para preparar/capacitar os professores para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais?
5. Qual a importância que você, como professor(a), dá à relação afetiva pensando no atendimento do ANEE? (Ou seja, qual o peso da afetividade para o atendimento do ANEE?).
6. Quais os sentimentos mais frequentes ocorrem em você quando em relação com ANEE?
7. Quando você escuta: “*aluno com necessidades educacionais especiais*”, quais as palavras ou expressões que de imediato vêm à sua mente?
8. O que, na sua opinião, garante a qualidade do atendimento do ANEE?

ANEXOS

ANEXO “A” – Carta de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a) da Escola

De: Profa. 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 Ceilandia). 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.

O trabalho, a ser desenvolvido na escola sob sua direção, será realizado pelo Professor/cursista Râmisa Balduino, cujo tema de pesquisa é: Qualidade no Atendimento ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Capacitação e Afeto, sob orientação da Profa. Rute Nogueira de Moraes Bicalho.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061 8114-2995) ou por meio do e-mail: arutebicalho@gmail.com

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

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

ANEXO “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 a Qualidade no Atendimento ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Capacitação e Afeto. 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 registros das observações de situações cotidianas e rotineiras da escola no atendimento aos ANEEs e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de obter dados que leve a compreensão da importância da afetividade e capacitação profissional para a qualidade do atendimento ao ANEE. 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) 8595-3766 ou no endereço eletrônico ramisab@gmail.com. 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 Râmisa Balduino (UAB – UnB)

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

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____