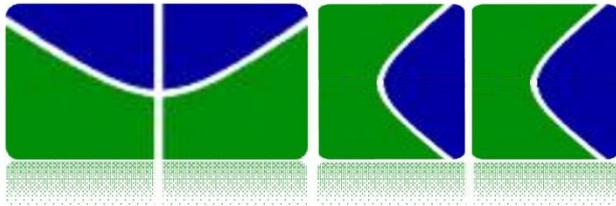


Trabalho de Conclusão de Curso

Licenciatura em Ciências Naturais



**Os professores e as ausências sentidas na
inclusão**

Rafaella Estrela Lopes

Orientadora: Juliana Eugênia Caixeta

Universidade de Brasília

Faculdade UnB Planaltina

Setembro, 2012.

TERMO DE APROVAÇÃO

RAFAELLE ESTRELA LOPES

OS PROFESSORES E AS AUSÊNCIAS SENTIDAS NA INCLUSÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Naturais – FUP/UnB. Apresentação ocorrida em 28/09/2012.

Aprovada pela banca formada pelos professores:



JULIANA EUGÊNIA CAIXETA (Orientadora)



RENATA CARDOSO DE SÁ RIBEIRO RAZUCK (Examinadora)



GABRIELA MIETO (Examinadora)

BRASÍLIA/2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todas as bênçãos recebidas. Sem Ele, eu nada seria e nem teria chegado até aqui.

A minha família: pai, mãe e irmãos, que me incentivaram e deram palavras de ânimo nos momentos de esmorecimento.

Ao meu noivo, Janio Paulo, que no decorrer dos sete anos em que estamos juntos, SEMPRE esteve ao meu lado, apesar das dificuldades vividas, ouvindo minhas lamúrias e aguentando minhas crises de stress. Obrigada por todas as palavras de apoio e puxões de orelha e pelo colo, meu porto seguro, onde esqueço todos os problemas.

Agradeço a Beiba, amiga de longa data, por compreender o meu distanciamento nos momentos de maior correria, e não deixar que isso abalasse nossa amizade.

Às minhas amigadas conquistadas na faculdade, por todos (e foram muitos!) os momentos de alegria vividos, momentos de estudo, apoio, viagens, preocupação e noites em claro. Sem vocês, esse curso não teria sido tão maravilhoso!

Agradeço os meus amigos Carlinhos e Cida, pela linda amizade que nasceu, por abrir as portas de sua casa para mim e me receber como uma filha e proporcionar momentos de descontração, sempre com comidinhas deliciosas!

A todos os professores do curso, pessoas fundamentais na minha formação.

Agradeço, ESPECIALMENTE, a minha orientadora linda, Juliana, a quem tenho grande admiração! Obrigada por me acompanhar nessa etapa, por todos os ensinamentos, pela paciência e palavras de incentivo.

A todos que contribuíram para esse momento, muito obrigada!

*“Temos o direito à igualdade,
quando a diferença nos inferioriza
e direito à diferença,
quando a igualdade nos descaracteriza!”*

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O direito a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade dos alunos, reforça, cada vez mais, a necessidade de professores habilitados em sala de aula. A ausência de formação especializada dos professores constitui um sério problema visto que torna deficiente o processo ensino-aprendizagem com os alunos deficientes e/ou superdotados inseridos nas classes regulares. No entanto, estudos mostram que muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula inclusivas. Nesse trabalho, nosso objetivo foi investigar as ausências sentidas pelos professores da rede pública de ensino, inclusive de formação acadêmica, na vivência do processo inclusivo, assim como sugestões apontadas pelos docentes para viabilizar a inclusão escolar. O estudo foi realizado com quatro professores da rede pública de ensino de uma cidade satélite do Distrito Federal, sendo uma supervisora do Centro de Ensino Especial e três docentes de uma escola regular de ensino fundamental, o que totalizou em aproximadamente duas horas de gravação. A análise dialógica temática permitiu a elaboração de mapas de significados com os temas centrais para cada participante. As principais ausências relatadas foram: falta de preparo do profissional, estrutura física e material inadequada e tempo de duração da aula insuficiente. Como principais sugestões apontadas, temos: a capacitação do professor, com início na graduação, e demais profissionais, a redução do número de alunos por turma, ambiente escolar adaptado para receber alunos com deficiências, materiais didáticos de apoio ao professor, modificações nos cursos de capacitação com a inserção de práticas e modelos e a troca de experiências entre profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; formação de professores; educação especial.

ABSTRACT

The right to a quality education, respecting the diversity of students, reinforces more and more the need for qualified teachers in the classroom. The lack of specialized training for teachers is a serious problem since it complicates the learning process of students with disabilities and/or gifted students inserted into regular classes. However, studies show that many teachers do not feel prepared to deal with diversity in inclusive classrooms. In this study, our aim was to investigate the absences experienced by teachers in public schools, including those of academic background, during the inclusive process, as well as suggestions made by teachers to enable the school inclusion. The study was conducted with four teachers from the public school system of a satellite town in the Federal District, being a supervisor at the Center for Special Education and three teachers from a regular school of basic education, which amounted to about two hours of recording. The dialogic thematic analysis allowed the mapping of meanings to the central themes for each participant. The main absences reported were: lack of professional preparation, inadequate physical structure and material and insufficient duration of class. As main suggestions made, we have: training for teachers, starting with graduate students and other professionals, reduction of the number of students per class, adaptation of the school environment to receive students with disabilities, learning materials to support teachers, changes in courses with the inclusion of practices and models, and exchange of experiences among professionals.

Keywords: inclusion; teacher training; special education.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vii
1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2.1. Histórico da deficiência: da segregação à inclusão escolar.....	3
2.2. O ensino especial no Brasil.....	6
2.3. Educação especial no Distrito Federal	6
2.4. Ensino Especial, Educação inclusiva e formação de professores.....	7
3. OBJETIVOS.....	10
3.1 OBJETIVO GERAL.....	10
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
4. METODOLOGIA	11
4.1. PARTICIPANTES	11
4.2. INSTRUMENTOS E MATERIAIS.....	12
4.3. PROCEDIMENTOS	14
4.3.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	14
4.3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	14
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
5.1. CLÁUDIO.....	16
a) PREPARO	17
b) DOM.....	19
c) TEMPO	20
d) ESTRUTURA	21
5.1.1. Sugestões para viabilizar a inclusão	24
5.2. RITA.....	26
a) PREPARO	27

b) ESTRUTURA	29
c) TEMPO	30
5.2.1. Sugestões para viabilizar a inclusão	31
5.3. ISABELLE.....	33
a) PREPARO	33
b) ESTRUTURA	34
c) DOM.....	35
5.3.1. Sugestões para viabilizar a inclusão	35
5.4. MARIA.....	35
a) PREPARO	36
b) ESTRUTURA	37
5.4.1. Sugestões para viabilizar a inclusão	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mostra a descrição detalhada dos participantes da pesquisa.....	12
---	-----------

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - esquematização de significados do professor Cláudio.....	16
Figura 2 – esquematização de significados da professora Rita.....	26
Figura 3 – esquematização de significados da professora Isabelle.....	33
Figura 4 – esquematização de significados da professora Maria.....	36
Figura 5 – esquematização de significados, resultantes das ausências em comum relatadas pelos professores, e sugestões apontadas.....	40

1. INTRODUÇÃO

As ausências sentidas na inclusão é um trabalho de pesquisa que tem a ver com as experiências que vivi durante as atividades de estágio supervisionado. Durante o estágio, confrontei-me com situações de total desconforto por não saber a maneira adequada de lidar com os alunos deficientes ali presentes. Deparei-me com três alunas com deficiências: uma cega e duas deficientes intelectuais, sendo uma portadora de síndrome de Down. Tendo em vista as dificuldades por mim encontradas, senti-me motivada a averiguar as dificuldades encontradas por outros professores que lidam com alunos com deficiências inclusos na rede pública de ensino.

Voltando ao passado, recorro que minha primeira experiência com alunos deficientes ocorreu durante a primeira disciplina intitulada Prática, no quinto semestre do curso de Ciências Naturais, em uma escola pública de Ensino Fundamental em uma cidade satélite do Distrito Federal. A falta de informação sobre a presença de alunos com deficiências e a falta de conhecimento sobre a maneira mais adequada para lidar com a situação, ocasionou, em mim, um sentimento de despreparo e incapacidade, atrapalhando minha atuação como docente. Somente com o auxílio do professor regente foi possível dar continuidade à aula, já que o mesmo acompanhou e assistiu os alunos. Do mesmo modo como me senti despreparada e insegura, outros professores também se sentem (SANT'ANA, 2005).

A partir daí, percebi a importância de haver um preparo do professor de maneira a orientá-lo e prepará-lo para lidar com a realidade da inclusão em sala de aula. Convicta disso, matriculei-me na disciplina “O Educando com Necessidades Especiais”, matéria optativa do curso de Ciências Naturais ofertada pela Faculdade UnB de Planaltina. Nessa disciplina, foram apresentados e discutidos os principais conceitos relacionados à inclusão: inclusão e exclusão; estigma, as classificações das deficiências e altas habilidades, comumente encontradas em sala de aula; o papel do professor na educação inclusiva e tecnologia assistivas que permitiram a construção de materiais adaptados a alunos que apresentam deficiências e/ou superdotação. Com isso, o objetivo da disciplina foi promover

reflexões que levassem a mudanças na prática pedagógica que, em sala de aula, revertissem em uma melhor mediação do processo ensino-aprendizagem para todos. A disciplina me despertou para o seguinte questionamento: se os professores irão se deparar com a inclusão nas escolas, não deveria haver um preparo, obrigatório, durante a graduação de modo a favorecer a implementação da inclusão em sala de aula? A experiência da minha atuação no estágio supervisionado me mostrou que sim e as leituras e debates da disciplina, também.

A inclusão deve ser um caminho sem volta. Incluir significa trazer para dentro, quem está fora. Na escola, a inclusão implica em aceitar, respeitar e usar a diversidade para a promoção do processo de ensino-aprendizagem rumo à construção de uma sociedade moralmente autônoma e solidária. Quando questionamos e refletimos em relação à situação do ensino brasileiro, principalmente, com enfoque no processo inclusivo nas escolas, normalmente, pensamos logo na falta de recursos para a educação pública, estrutura escolar que não favorece o acesso à escola e desinteresse do governo com a educação (RAYMUNDO *et al.*, sd). Mas, e, nós, professores? Qual é o nosso papel nesse contexto de contradições? Sabemos que o sucesso do processo educacional depende muito da atuação dos professores e, na perspectiva da inclusão, não é diferente, mas, por outro lado, isso nos permite questionar: como estão sendo preparados os educadores? Há essa preocupação com a formação docente e a qualidade no ensino construído para e com alunos com deficiência e/ou superdotação?

Nesta pesquisa, desejamos investigar as ausências sentidas pelos professores que vivenciam a inclusão em suas salas de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Histórico da deficiência: da segregação à inclusão escolar

Segundo Ribeiro (2002), podemos dividir a história das pessoas com deficiência em quatro momentos: segregação, exclusão, integração e inclusão. Na Antiguidade Clássica, o fenômeno típico presente era o de segregação. Nesse período, o corpo e a força física eram muito valorizados já que era uma época de apreciação das guerras, não sendo admitidas as deficiências. As pessoas deficientes eram sacrificadas. A eliminação de pessoas com deficiências, como infanticídios, por exemplo, era visto como procedimento habitual. Já no momento classificado como exclusão, na Idade Média, os deficientes ficavam aprisionados/encarcerados em calabouços, pois eram entendidos, pela igreja, como puros, filhos de Deus que necessitavam de cuidados especiais sendo portanto privados do convívio social.

Com o renascimento e o começo da sistematização da ciência, após a Idade Média, a educação e a medicina se desenvolveram permitindo o conhecimento da possibilidade de treinamento das pessoas deficientes. O fato de os deficientes passarem a receber atendimento, mesmo que restrito a ambientes especializados e muito voltados para a área médica, representou um grande avanço na conquista dos direitos da pessoa com deficiência. A partir desse momento, elas tinham direito à vida e a tratamento médico e/ou educacional (SANTOS, 2011).

A sistematização da educação especial começou com o médico Seguin, no século XVI. Seguin foi o primeiro profissional a criar uma escola especial. Nela, as pessoas deficientes eram atendidas por parte de médicos e pedagogos que acreditavam na capacidade de aprendizagem dos mesmos “[...] até então considerados ineducáveis” (MENDES, 2006, p. 387).

Por volta do século XX, surge, nos países nórdicos, a ideia de integração, por meio de grupos que não concordavam com as condições impostas às pessoas com deficiências que eram excluídas, ideias estas que foram disseminadas para os Estados Unidos e Canadá. Os alunos que apresentavam dificuldades educacionais

recebiam atendimento em classes especiais separadas, acreditando que seriam melhor acolhidos (MENDES, 2006).

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial foi elaborada, no ano de 1948, em assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo o direito de igualdade a todos, não podendo existir nenhum tipo de discriminação por qualquer motivo, o que propiciou o debate sobre o processo de inclusão:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (ONU, 1948, Artigo VII).

Havia um sistema de ensino paralelo ao geral para as pessoas deficientes, um sistema segregatório existente até a década de 1960/1970. Com a crise mundial do petróleo, surgiu uma reflexão quanto à ideia de integração visando a economia gerada aos cofres públicos, unindo interesses políticos e sociais. Esta ideia foi adotada em alguns países e aos poucos foram sendo estabelecidas legislações reforçando a obrigação do governo em oferecer educação às pessoas com deficiências em escolas comuns (MENDES, 2006).

De acordo com Mendes (2006), em 1977, foi implantada, nos Estados Unidos, uma lei assegurando ensino público adequado a todos os jovens com deficiências, processo chamado *mainstreaming*. Traduzido como integração no Brasil, o *mainstreaming* tinha como fundamentos: a primazia pelo ensino não restritivo; a oferta coerente do ensino especial e regular; e o convívio com outros grupos da sociedade. A partir de 1970, as crianças com deficiências passaram a ser aceitas nas escolas regulares em turmas comuns ou especiais.

Conforme Mendes (2006), a integração foi idealizada como uma metodologia de diversas fases: dependendo do grau de independência da pessoa, ela ia para a escola especial ou para a classe especial na escola regular ou, por fim, para a classe regular de uma escola regular. Essa prática, aparentemente inclusiva, gerava segregações, por exemplo, na escola, com a falta de adaptações físicas e de formação de professores para a mediação com pessoas que não ouviam, não enxergavam, não andavam, etc. Na verdade, a pessoa com deficiência deveria, ela

mesma, preparar as adaptações necessárias para se manter na vida em sociedade e, claro, na escola também.

O manifesto da inclusão nas escolas nasceu nos EUA e se propagou, durante a década de 1990, para outros países.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MENDES, 2006, p. 394-395).

Tal declaração objetivava um ensino de qualidade ao aluno conforme suas especificidades, defendendo a sua participação ativa na sociedade. Na inclusão, portanto, o sistema de ensino deveria oferecer elementos apropriados ao atendimento das diversidades de todos os alunos e das especificidades de cada aluno.

Em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que resultou na Declaração de Salamanca, um dos documentos mais significativos tendo em vista a inclusão, que assim como a Declaração dos Direitos Humanos e a Conferência Mundial de Educação para Todos, reafirma o direito de todos à educação, fornecendo princípios fundamentais para a criação e melhoria de políticas de ensino visando a inclusão. A declaração reforça a inclusão dos educandos com necessidades especiais e/ou superdotação no sistema regular de ensino, respeitando a singularidade de cada um e devendo a escola se adaptar, assim como seu currículo, conforme as precisões do aluno. Aos membros do governo foi solicitado que forneçam apoio através de políticas públicas e financeiras garantindo sistemas educacionais realmente inclusivos.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da

educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

2.2. O ensino especial no Brasil

No Brasil, as pessoas com deficiências começaram a receber atendimento na época do Império, quando foram criadas, no Rio de Janeiro, instituições de atendimento às pessoas cegas e surdas: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (BRASIL, MEC/SEESP, 2007).

A Lei nº 4.024/61 da LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1961, passou a fundamentar o direito à educação aos alunos ditos excepcionais no sistema geral de educação, conforme possível, visando a integração dos mesmos à sociedade. Esse debate sobre a inclusão foi se ampliando e se solidificando nas leis brasileiras com o passar do tempo.

Nossa carta magna, a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, são expressões dessa concretização. Nessas legislações, a educação é um direito assegurado a todos, visando o desenvolvimento integral do educando, devendo haver iguais condições no acesso e permanência na instituição de ensino, sendo garantido um padrão de qualidade.

2.3. Educação especial no Distrito Federal

No Distrito Federal, conforme a Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), a integração de alunos com deficiências teve início na década de 1970, com a inserção dos mesmos em classes comuns ou especiais, de acordo com a categoria de cada um.

O ensino tinha início em escolas especiais, sendo sua entrada na turma regular posterior a uma temporada na turma especial, de modo que o aluno pudesse estar “pronto” para ser totalmente integrado. Acreditava-se que o estudante deveria ser preparado primeiramente para a integração.

Nessa época, o aluno deveria de adaptar à escola e seu método de ensino, e não o contrário. Dessa maneira, o processo de integração se mostrou incompetente, ocasionando evasão escolar, reprovação ou a volta desses alunos para as classes especiais.

Após a década de 1990, com a proposta internacional da inclusão, substituindo a ideia de integração, houve uma alteração no sistema organizacional: agora a escola que deveria se adaptar ao aluno, propiciando “acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, por meio de medidas que respeitassem, valorizassem e dessem respostas educativas adequadas às suas necessidades educacionais especiais” (Orientação Pedagógica, 2010, p. 34).

Os centros de ensino especial que foram instituídos para fornecer recursos para a integração, não deixaram de existir e, conforme a Orientação Pedagógica (2010), continuam sendo imprescindíveis para atender grupos de alunos conforme suas especificidades.

2.4. Ensino Especial, Educação inclusiva e formação de professores

Segundo a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 Art. 4º, são alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE):

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas

do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ainda segundo mesma Resolução, Art. 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Capítulo V, Art. 58.: a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda segundo essa mesma lei, Art. 59.:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O direito a uma educação de qualidade, respeitando a diversidade dos alunos, reforça, cada vez mais, a necessidade de professores habilitados em sala de aula. A ausência de formação especializada dos professores constitui um sério problema visto que torna deficiente o ensino/aprendizagem aos educandos com necessidades especiais inseridos nas classes regulares (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999). Assim, as universidades têm grande importância na capacitação do educador, importância essa que é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e na Declaração de Salamanca (1994).

Para ser verdadeiramente inclusiva, a escola precisa adotar estratégias pedagógicas especializadas que possibilitem o aprendizado das pessoas com deficiências, respeitando as diferenças e o ritmo de cada um, proporcionando qualidade no ensino ofertado. Cabe ressaltar que não somente os professores devem estar envolvidos no processo inclusivo escolar, mas também todos os integrantes da equipe educacional. Cada um tem sua função particular, entretanto

necessitam atuar no coletivo para a concretização do processo de inclusão nas escolas (SANT'ANA, 2005).

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as ausências sentidas pelos professores, inclusive, de formação acadêmica, diante do processo de inclusão nas escolas públicas de Ensino Fundamental em uma cidade satélite do Distrito Federal.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o que os professores narram de ausência em suas atuações docentes e em suas formações acadêmicas para implementar a inclusão em sala de aula.
- Identificar se os professores tiveram, durante a graduação, alguma capacitação para mediar o processo de ensino-aprendizagem com alunos com deficiências e/ou superdotação.
- Conhecer sugestões apontadas pelos participantes para viabilizar a inclusão escolar.

4. METODOLOGIA

De acordo com os objetivos já citados, optamos por uma pesquisa qualitativa que “visa, sobretudo, gerar um conhecimento mais aprofundado de um fenômeno, as dimensões complexas de um problema ou tema, envolvendo um número restrito de participantes [...]” (BARBATO, 2008, p. 16).

A escolha pela metodologia qualitativa se deu por estarmos interessadas em investigar as ausências sentidas pelos professores no processo de inclusão nas escolas. A metodologia qualitativa tem interesse nos significados que são construídos pelos participantes na interação com a pesquisadora, neste caso, num contexto específico, a escola.

A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas que, segundo Manzini (1990/1991 apud MANZINI, 2004), está centrada em um tema a partir do qual construímos perguntas fundamentais, acrescentadas por outras, de acordo com a necessidade, durante a entrevista. Nesta pesquisa, o roteiro focalizou as seguintes dimensões: ausências sentidas pelos participantes na realização do processo de inclusão em sala de aula; existência de capacitação durante a graduação e formação continuada para a atuação junto aos educandos com deficiência e/ou superdotação, além de sugestões apontadas pelos professores quanto a mudanças necessárias para a viabilização da inclusão escolar.

4.1. PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa quatro professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, identificados por nomes fictícios, sendo uma supervisora do Centro de Ensino Especial (Rita) e três docentes de uma escola regular de Ensino Fundamental (Cláudio, Maria e Isabelle). Ver descrição na tabela 1.

Tabela 1. Descrição dos participantes da pesquisa.

Nome fictício	Idade	Tempo que leciona	Formação profissional	Cursos que já fez sobre inclusão
Cláudio	40 anos	19 anos	Ciências Matemática; Pedagogia; Biologia	Um de inclusão no geral.
Maria	37 anos	15 anos	Letras Português / Inglês	Dois: Distúrbios na aprendizagem; Educação Inclusiva – Direito à diversidade.
Rita	43 anos	10 anos ¹	Letras; Especialização em educação especial; Psicanálise clínica; Psicologia analítica; Terapia comunitária; Formação de base holística; Concluindo psicologia.	Vários de praticamente todas as modalidades.
Isabelle	46 anos	28 anos	Pedagogia e administração escolar	Vários: Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Pós-graduação em Inclusão escolar

¹sendo nove anos no ensino regular e um ano no ensino especial. Trabalha como supervisora de um Centro de Ensino Especial há um ano e meio.

4.2. INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Para este estudo, utilizamos como instrumento um roteiro de entrevista semi-estruturado, transcrito abaixo. O roteiro foi construído com inspiração na entrevista episódica. Segundo FLICK (2003 apud CAIXETA, 2006), a entrevista episódica trata de episódios particulares da vida e não de conhecimentos comuns. A primeira pergunta do roteiro foi elaborada com o intuito de deixar o professor relatar livremente o que sente, e as demais, para complementar a primeira, caso necessário com vistas aos objetivos da pesquisa e a literatura estudada.

Roteiro de entrevista

- No decorrer da história da educação, os alunos com deficiências e/ou superdotação têm conquistado cada vez mais o seu espaço. No entanto, estudos mostram que muitos professores não se sentem preparados para lidar com esses alunos. Você pode nos relatar o que sente de ausência/s na realização da inclusão?
- Ao olhar para o passado, quando foi que você viveu a inclusão de deficientes/superdotados pela primeira vez como professor/a? Pode nos contar como foi a experiência?
- Observando essa primeira experiência e considerando sua história como professor/a até os dias de hoje, o que mudou?
- Você sente alguma dificuldade em lidar com alunos com deficiência e/ou superdotação? Que tipos de dificuldades, pode relatar?
- Durante a sua graduação, como a inclusão foi abordada?
- O que você relata de ausência na sua formação acadêmica de graduação que auxiliaria na inclusão em sala de aula?
- O que você sugere para viabilizar a inclusão escolar?

Também foram coletadas outras informações, como:

Sexo:

Idade:

Qual a sua formação profissional:

Tempo que leciona:

Séries que leciona atualmente:

Tem algum aluno deficiente ou superdotado hoje? Se sim, que categoria?

Cursos que já fez sobre inclusão. Qual ou quais?

Em quantas turmas de alunos incluídos já deu aula?

Para a coleta de dados, foi necessário o uso de um gravador digital, bloco de anotações e lápis.

4.3. PROCEDIMENTOS

4.3.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

As entrevistas foram realizadas em encontros previamente combinados com os participantes. Os professores foram contatados anteriormente, esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e convidados a participar. A entrevista com os professores Cláudio, Maria e Isabelle teve duração de aproximadamente uma hora e meia, e com a professora Rita aproximadamente vinte minutos. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (ver anexo 1).

4.3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise de dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra, registrando cada fala dos participantes.

A análise dos dados ocorreu em três etapas:

- 1ª etapa ⇨ desenvolvemos uma análise dialógica temática, proposta por Fávero e Mello (1997). Assim, organizamos as falas dos participantes, de acordo com cada pergunta, em uma tabela dividida em ‘texto original’, ‘resumo da fala’ e ‘interpretações possíveis- nível 1’, conforme o esquema abaixo:

Pergunta:

	Texto original	Resumo da fala	Interpretações possíveis – nível 1
Professor 1			
Professor 2			
Professor 3			
Professor 4			

Na coluna ‘texto original’ foram colocadas as falas dos participantes transcritas literalmente. Em ‘resumo da fala’, foram construídas proposições a partir das falas

originais. Nas ‘interpretações possíveis – nível 1’, foram construídas as primeiras interpretações.

- 2ª etapa ⇒ análise vertical: análise das interpretações, última coluna da tabela, observando as principais questões apontadas pelos participantes, de acordo com o objetivo de cada pergunta.
- 3ª etapa ⇒ elaboração de esquematização de significados (CAIXETA, 2006) com os significados construídos por cada professor/a e por todos eles.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos os resultados discutidos, considerando a análise feita do texto de cada participante, apresentando, inclusive, os mapas de significados construídos pelas diversas interações delineadas na metodologia da pesquisa.

5.1. CLÁUDIO

A entrevista com o professor Cláudio ocorreu na sala dos professores de uma das escolas em que trabalha. No decorrer da entrevista, Cláudio mostrou-se tranquilo e interessado em falar sobre a sua visão sobre o processo de inclusão. Ele demonstrou ver o momento como uma oportunidade de desabafo.

O mapa de significados a seguir representa, de forma sucinta, as ausências sentidas pelo professor Cláudio, divididas em quatro temas principais: preparo, estrutura, tempo e dom.

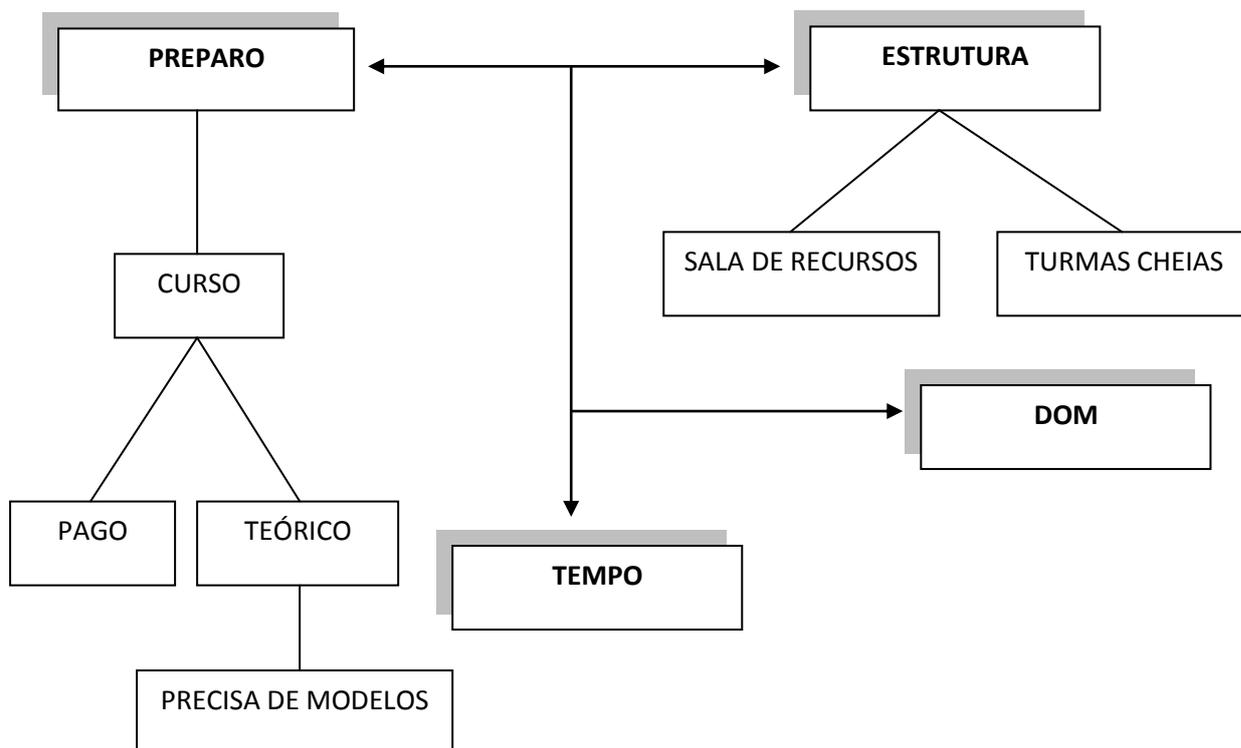


Figura 1: esquematização de significados, resultantes das ausências relatadas pelo professor Cláudio diante do processo de inclusão nas escolas.

a) PREPARO

Durante todo o diálogo, ficou evidente que, para o professor Cláudio, o maior problema da/na inclusão é a falta de preparo do professor. O preparo, segundo ele, implica em cursos, que devem começar na graduação. Cláudio concluiu três cursos de graduação sendo um em 1993, um em 2006 e outro em 2011, e, segundo ele, em nenhum foi abordada a inclusão:

“[...] o maior problema do professor hoje é curso. Você acabou de ver, tem professor que tem curso porque tirou do bolso, porque fez, e tem professor que não tem curso!”

“Nas três faculdades que eu cursei, nenhuma tem nenhum curso voltado pra... pra esses alunos, né?!”

“Eu fiz um curso atual e não tive preparação! Ta errado! Se existe a inclusão, já tinha que existir essa disciplina.”

“Você não tem esse meio de ligação entre um aluno especial, faculdade, preparação e execução da prática. Tá falho ainda. Nos cursos de graduação tá falho ainda!”

Para Cunha (2012), alguns professores buscam por soluções prontas para o que o aborrece no exercício diário da profissão, como um manual de instruções, e acabam por não reparar e aproveitar as ricas experiências vividas no dia-a-dia do seu trabalho. Vivenciar a inclusão no cotidiano é também uma forma, às vezes não reconhecida pelos professores, de preparo no contexto da realidade escolar.

O professor levanta que os cursos de capacitação precisam também de mudanças. Os cursos são teóricos, não abordam realmente a realidade das escolas e faltam práticas, assim como modelos.

“[...] ver um professor trabalhando de um jeito, outro professor trabalhando de outra maneira e aí sim, aí é que ele consegue fazer a adequação pra aquele aluno, pra aquele preparo da necessidade.”

Sartoretto (2006) afirma que:

[...] investir na formação do professor é tarefa bastante complexa, porque, além da fundamentação teórica, envolve o desafio da reflexão sobre a prática cotidiana e, em decorrência disso, a necessidade da mudança, fundamental para que a inclusão se efetive (p. 83).

Para Cláudio, cada aluno apresenta um tipo de necessidade, sendo necessário que o professor esteja preparado para todas e ofereça um atendimento especializado para o aluno, conforme cada caso. Sendo assim, o professor deve ter cursos, com duração mínima, para cada tipo de deficiência. No entanto, o professor não consegue ser preparado dessa maneira e saber lidar com todos os casos especiais. Claudio sugere, então, que as deficiências deveriam ser separadas por turmas com professores especializados para cada caso, o que, segundo ele, implica novamente em exclusão.

“Eu sou favorável de que nas escolas deveriam ter turmas específicas pra inclusão, com professores preparados pra inclusão. Turmas sem inclusão com professores sem turma de inclusão [...]”

“[...] ah, é DM? Vamos inserir nessa turma. Vamos trabalhar só com DM nessa turma. Vamos trabalhar nessa turma só com TDAH. Vamos trabalhar nessa turma só deficiente visual. Vou trabalhar nessa turma só as deficiências específicas pra professores mais específicos.”

A separação dos alunos conforme suas deficiências, como sugere o professor, implica em discriminação, definida pela Convenção da Guatemala, ‘assimilada’ pela Constituição Federal de 1988 em 2001, como sendo “[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...]” (Art. I, nº 2, “a”)

Cláudio é favorável à existência das escolas especiais, já que, segundo ele, lá tem professores realmente preparados, com cursos, e que atendem de maneira especializada o aluno com deficiência, oferecendo assim, um ensino de qualidade. Sobre essa questão, Mantoan (2006) afirma que “a escola comum não pode ser substituída pela escola especial, no que diz respeito ao ensino acadêmico, pois sua função é complementar ao ensino escolar comum”.

Ele presenciou quando as escolas regulares passaram a ser inclusivas, e, conforme relata, os professores foram informados acerca das mudanças e alguns, por medo, fizeram cursos, outros não, como no seu caso. Cláudio afirma não ser obrigado a ir atrás de cursos, se preparar e lidar com alunos “especiais”.

“[...] num vou fazer curso não que eu não sou obrigado, né, a ter esse curso. Eu não sou obrigado a lidar com esses alunos por um mando [...]”

O professor afirma ser mais difícil trabalhar o conteúdo da área de exatas com alunos com deficiências, pois os conteúdos são mais complexos e exige mais do aluno, o que não ocorre com outras disciplinas, como artes, por exemplo.

Segundo ele, os professores de exatas são mais mecânicos e precisam explicar conteúdos específicos que, às vezes, não são possíveis de serem adaptados. As aulas são preparadas, então, para os alunos no geral, desconsiderando as necessidades específicas de cada um.

“[...] você não teve um curso específico pra ensinar aluno especial. Você teve um curso pra ensinar aluno no geral.”

“Porque na faculdade te prepara pra várias situações, mas não te prepara pro especial, é incrível!”

b) DOM

Cláudio acredita que para dar aula a alunos “especiais” o professor precisa ser também especial. Ser especial significa ter curso e, acima de tudo, ter dom. O professor que não nasce com esse dom, não consegue ministrar aulas para alunos com deficiências e/ou superdotação, nem mesmo fazendo cursos. A atribuição de ser bom professor relacionado a um dom, também constatado em outras pesquisas, se deve a uma formação docente precária seguida da incerteza e insegurança vivenciada em sala de aula pelo professor, o que o leva a se basear na existência e precisão de um dom/vocação para conseguir buscar por alternativas no método de ensino e, assim, ter sucesso como educador (ALMEIDA *et al.*, 2007). Tartuce *et al.* (2010) também traz que essa concepção não é somente do educador, mas também de muitos alunos que acreditam que o professor precisa ter

dom e “[...] enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação [...]” (p. 471).

Os professores são preparados para ensinar alunos ditos “normais” e, por isso, não conseguem trabalhar com o especial.

“Eu acho que pra você ter um aluno especial, eu acho que o professor tem que ser especial [...]”

“Você não consegue às vezes, chegar naquilo que você quer, porque você quer dar o melhor de você, você quer ensinar, você queria preparar aquele aluno, mas aí você não tem o dom, né?! Tem professor que fala: eu tenho o dom de ensinar especial, e consegue ensinar o especial. Tem professor que não tem o dom de ensinar o especial. Ele não foi preparado praquilo e ele não consegue, né?! Ele tenta! Ele busca maneiras, ele busca curso, ele busca preparo, mas não consegue.”

“Eu acho que eu não tenho esse preparo pra lidar, eu não tenho esse carinho. Eu sou muito grosso, muito bruto.”

Segundo ele, os professores que têm dom e cursos devem trabalhar com turmas com alunos “especiais”. E os professores que não têm dom devem trabalhar com turmas de alunos “normais”. Professor sem preparo trabalhando com alunos “especiais” alude em exclusão.

Fernandes (2011) desmistifica a ideia de que ser educador é ter dom para ensinar. Segundo ela a ‘docência’ não é uma aptidão que nasce com a pessoa, mas uma profissão que, assim como outras, exige empenho e conhecimento da teoria e prática relacionadas com a aprendizagem.

c) TEMPO

Além de dom e preparo, o professor precisa também de tempo de prática pedagógica e material didático específico. Segundo ele, o tempo de prática em sala de aula interfere diretamente na quantidade de materiais especiais elaborados pelo próprio professor: quanto mais tempo de prática, mais materiais o professor tem e, conseqüentemente, melhor a qualidade da aula.

“Professor ta em sala de aula dois anos, é dois anos de prática, dois anos que ele tem material. Se o professor tem quinze anos de sala, é quinze anos que ele tem de prática e quinze anos que ele tem de material. Então ele tem uma bagagem maior, um preparo maior pra trabalhar com esses alunos.”

Conforme a Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010) os recursos materiais, como “figuras, linguagem gestual, comunicação alternativa, digital (Método Braille), sinais (Língua Brasileira de Sinais – Libras – ou Libras Tátil), toque, gestos, expressões corporais, dentre outras” (p.47), devem ser usados para promover ao estudante um maior entrosamento e entendimento do objeto de estudo.

Segundo ele, os centros de ensino especial dispõem de materiais para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiências, o que não ocorre nas escolas comuns.

O tempo de duração da aula também não é suficiente para trabalhar o conteúdo com a turma no geral e de maneira adaptada para o aluno com deficiência:

“Não tem como eu ter uma turma aqui, de ciências, de matemática, de biologia, onde eu dou UMA aula pros ditos normais, né, de ecologia, e pego o mesmo conteúdo de ecologia e vou dar aula só pra aquele aluno que tem necessidade especial. Não tem como! Não existe isso! Em quarenta, quarenta e cinco minutos, você não faz isso!”

d) ESTRUTURA

Outro problema levantado pelo professor é a quantidade de alunos por sala de aula. Conforme relatado, em uma turma com uma média de quarenta alunos, o aluno que tem alguma deficiência e precisa de um atendimento especial vai ser excluído. O professor não consegue ministrar aula para um número elevado de alunos e ainda oferecer atendimento especializado para quem precisa:

“[...] em uma sala de ensino fundamental, tanto séries iniciais, quanto séries finais, você jogar um aluno especial em uma turma de trinta, quarenta, ele não vai ter atendimento específico. Ele não vai ser atendido. Ele vai ser excluído!”

Falta sala de recursos para auxiliar no atendimento aos alunos com deficiências e/ou superdotação em algumas escolas e em outras, a sala de recursos existe, mas não funciona como deveria:

“[...] tem muita escola que ainda não tem sala de recursos. Como é que você pega um aluno em uma escola que não tem sala de recurso?”

“[...] a inclusão do aluno, ela acontece no diurno, no noturno nem sala de recurso tem, não funciona. O governo não libera professor pra sala de recurso a noite, né?! A gente tem DI na escola, a gente tem DM, tem TDAH, a gente tem os mais transtornos a noite e não tem professor pra atender esses alunos.”

A avaliação quanto às demandas de ‘organização’ e ‘abertura’ de salas de recursos para atendimento especializado nas escolas é tarefa das secretarias de educação, conforme Alves e Gotti (2006). Isso significa que pode estar havendo falhas na gestão das secretarias.

Cláudio acredita que os alunos com deficiência e/ou superdotação passaram a ser incluídos nas turmas regulares, pois os professores dos centros de ensino especial apresentavam poucos alunos por sala, enquanto os professores do ensino regular tinham uma quantidade elevada de alunos. Para ele, isso era uma desigualdade entre os professores e, por isso, foi feita essa redistribuição dos alunos pelas escolas comuns. Isso pode mostrar que o professor não conhece a história da inclusão e seu objetivo de igualar as oportunidades para todos, respeitando a diversidade. A partir daí, os alunos foram alocados nas escolas regulares, sem levar em consideração a opinião do professor, a capacitação docente e um atendimento de qualidade para esses alunos:

“Ninguém chegou e perguntou pra gente se a gente queria, se a gente podia ou se a gente ia ter um preparo.”

“Criou-se uma lei burocrática, pegou os alunos que eram da escola especial, que já tinham um tratamento especial, estavam lá no seu “mundo”, é... que eles dizem “excluído” mas estavam no mundo aonde os professores tinham preparo, tinham material, né?!”

Para Cláudio os professores não estão preparados para lidar com alunos especiais, as escolas não estão adaptadas fisicamente para receber esses alunos e não há materiais de apoio ao ensino.

Os alunos com deficiências necessitam de acompanhamento multidisciplinar e não só do professor. Precisam de acompanhamento do pedagogo, do psicólogo e até mesmo de um médico. Antes de o aluno ser inserido nas escolas, conforme afirmação do professor, ele precisa aprender funções básicas do cotidiano como, por exemplo, arrumar o quarto. Segundo ele, nem mesmo os pais estão preparados.

O professor reforça que colocar um aluno em sala de aula e tratá-lo com carinho não é inclusão, pelo contrário, somente tratar o aluno de maneira carinhosa e ‘dar nota’ é exclusão. Segundo ele, o que acontece na maioria das escolas é o aluno ser inserido na sala de aula e obrigatoriamente ser aprovado, por ser especial.

“Tratamento especial pra você dar um carinho e nota, isso não é inclusão!”

“Isso pra mim não é inclusão! Isso é você tá excluindo ele dentro da sala! É uma inclusão mentirosa, uma inclusão de fantasia!”

“[...] a gente não pode reprovar, pela lei.”

Sobre esta questão, autores como Antunes (2007), Mantoan (2004; 2009), Silveira (2004) e Santiago (2004) explicam que o papel do professor não é "dar nota" ou ser, simplesmente, carinhoso com seu aluno, mas trabalhar na perspectiva da afetividade, em que a ação intencional do professor e do aluno, numa rica relação colaborativa, afeta um e/ao outro com a finalidade de construção de conhecimento. Nas palavras de Antunes (2007), temos:

ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação (p. 30).

5.1.1. Sugestões para viabilizar a inclusão

As sugestões apontadas por Cláudio estão relacionadas com as ausências sentidas. Assim, ele reforça a ideia de que os professores precisam de uma preparação antes de lidar com os alunos com deficiências e/ou superdotação. Ele sugere que ocorra uma mudança nos cursos de licenciatura, como a inserção de disciplinas no currículo, para que o futuro professor já aprenda a trabalhar com a inclusão desde a sua formação inicial.

“[...] tinha que mexer nos cursos de licenciatura [...] teria que ter, pelo menos, umas duas, três disciplinas específicas voltadas pra esse assunto, que aí sim ele tava preparando o professor.”

“[...] tem faculdade que tem disciplina de libras [...]”

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2012 traz em seu Artigo 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

É preciso também que exista cursos de formação continuada gratuitos, já que, segundo ele, professor não investe do próprio dinheiro em capacitação. No Distrito Federal, existe a EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, onde são realizados cursos, mas o professor parece não procurar.

“A escola precisa de professores com capacitação em inclusão, vamos dar o curso de capacitação de graça.”

Ambas as capacitações precisam estar acompanhadas da prática, preferencialmente com modelos, extinguindo os padrões exclusivamente teóricos existentes.

“Porque eu acho que a prática tem que acontecer, não só a teoria.”

Para inserir o aluno especial em salas comuns, ele recomenda que se tenham materiais adaptados e que o professor tenha acesso a eles. Cláudio acredita que os materiais devem ser elaborados por professores capacitados e com tempo de prática pedagógica. Assim, a secretaria de educação deveria selecionar esses professores e colocá-los em turmas específicas de alunos incluídos. Sem material concreto, não é possível ensinar o aluno com deficiência. Novamente aqui o professor parece esperar por receitas/soluções prontas e efetivas, conforme Cunha (2012) e Mantoan (2004).

Outra sugestão apontada é a redução da quantidade de estudantes por sala com alunos deficientes. Em salas lotadas o professor não consegue dar acolhimento adequado ao aluno que necessita de atendimento especial e nem aos outros, o que prejudica muito a qualidade do ensino. Segundo ele, os alunos são colocados de qualquer maneira nas salas de aula sem nenhuma preocupação com as condições de atendimento. Além de muitos alunos por turma, o espaço é insuficiente, não permitindo, por exemplo, a locomoção de um aluno cadeirante.

“Em turmas reduzidas se torna mais fácil, não que é a solução, mas fica mais fácil.”

“[...] um aluno com deficiência física, que precisa andar de cadeira de rodas, como é que ele anda em uma sala com quarenta carteiras aonde o PROFESSOR, que anda, não passa?! Imagina uma cadeira de rodas!”

O projeto de Lei nº 218/XII de Abril de 2012 estabelece a redução do número de alunos por sala, conforme cada série, sendo esse número menor ainda quando existirem crianças “com necessidades educativas especiais”.

Como o tempo de duração das aulas não é suficiente para, além de ministrar o conteúdo normalmente para a turma no geral, dar atenção e ensinar de

forma diferenciada o aluno com deficiência, é necessário então, um tempo a mais para esse atendimento. Com a redução da quantidade de alunos, é provável que o professor consiga administrar melhor o tempo da aula, oferecendo um atendimento mais adequado aos alunos.

“As vezes você demora quarenta pra explicar um conteúdo pequenininho pros normais, imagine pra um especial. As vezes você precisaria ter duas aulas, uma hora e meia, uma hora e quarenta, só explicando pra ele, especificamente só pra ele, sem o resto da turma.”

5.2. RITA

A professora Rita, atualmente supervisora, foi atenciosa desde o início e se mostrou disposta a participar da entrevista expondo sua visão sobre o tema.

A seguir, o mapa de significados elaborado conforme as ausências sentidas pela professora Rita, estruturado em três eixos principais: preparo, estrutura e tempo.

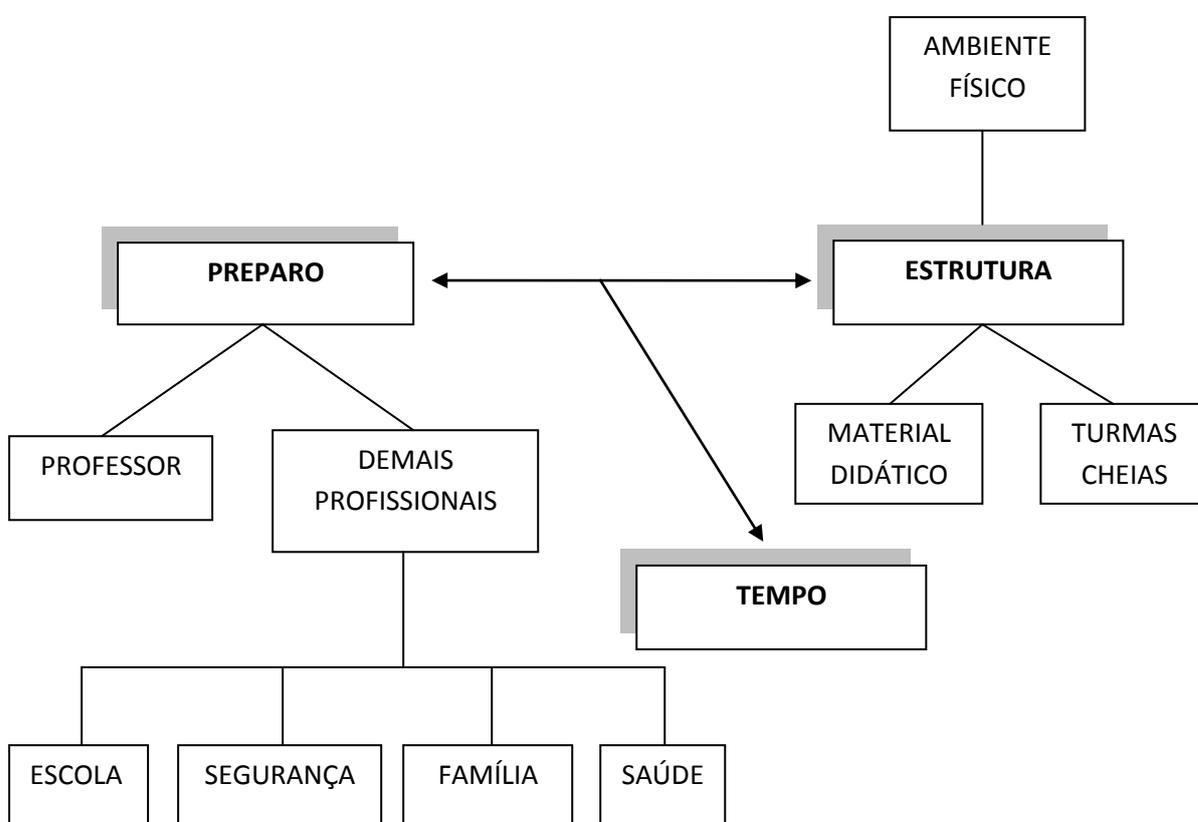


Figura 2: esquematização de significados, resultantes das ausências relatadas pela professora Rita diante do processo de inclusão nas escolas.

a) PREPARO

No decorrer da entrevista, Rita levantou que a inclusão é algo mais amplo do que muitos vêem. Vai além das escolas. A falta de preparo, segundo ela, se apresenta como um grande problema. O professor não está realmente preparado como deveria para lidar com alunos com deficiências e/ou superdotação, mas não é o único, outros profissionais também não estão. O preparo deve acontecer não somente com o educador, mas com todos os outros profissionais, tanto do ambiente escolar quanto fora dele:

“[...] o profissional não está preparado [...] Mas não só o profissional sala de aula, a gente há que entender que a inclusão, ela é além dos muros da escola.”

Sobre essa questão, Dutra e Griboski (2006) afirmam que:

Uma tarefa fundamental é organizar as escolas para a eliminação das barreiras, o fortalecimento das relações entre a escola e a família, o acesso aos serviços sociais da comunidade, o planejamento participativo, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional (p. 19).

A professora afirma que os cursos são exclusivamente teóricos, e relata já ter ouvido de outros professores, vários pedidos por práticas que auxiliem o professor em sala de aula:

“Geralmente quando a gente vai dar as palestras, o pessoal pede muito: ‘eu quero a prática, eu quero, assim... sugestões’. O profissional precisa disso!”

Sobre a qualidade dos cursos, Cunha (2012) reforça em seu trabalho que há uma grande reclamação dos professores quanto a falta de relação entre teoria e prática. Os cursos de formação continuada oferecidos são distintos da realidade vivida diariamente em sala de aula e acabam não auxiliando o educador conforme o objetivo. Assim, a autora traz o seguinte questionamento: “Se os esforços de formação continuada de professores têm como foco auxiliá-lo profissionalmente

em seu fazer docente, como os cursos ofertados podem parecer distantes do seu cotidiano?” (p. 23)

A professora Rita expõe que o aluno com deficiência precisa desenvolver competências que vão além da escola: habilidades básicas do dia a dia, de adaptação e intelectuais. Segundo ela, a inclusão deve acontecer não somente na área da educação, mas em todas as áreas existentes para que a pessoa com deficiência seja atendida com qualidade em qualquer ambiente:

“Um trabalho que tem que ser em rede, porque um professor sozinho não vai fazer muita coisa, ele precisa do suporte da saúde, do suporte da segurança, do suporte da família, do suporte da escola... é todo um emaranhado de apoios que tem que existir para que esse aluno, ele tenha um atendimento de qualidade, né?!”

“[...] muitas vezes, esse aluno precisa desenvolver uma competência, por exemplo: lavar as mãos [...] Quais são as habilidades que o professor vai precisar desenvolver para que essa competência seja alcançada? [...] vai entrar a questão social, a questão adaptativa, a questão intelectual [...]. Será que esse aluno só na escola vai ter todo esse suporte? Você entende? Quer dizer, é algo muito amplo.”

Rita afirma que a maioria dos professores se sente incapaz e despreparado para trabalhar com alunos especiais, ocasionando um sentimento de angústia, por não conseguir dar um atendimento de qualidade aos alunos e, com o passar do tempo, acabam adoecendo:

“[...] o profissional [...] às vezes até adoce, por se sentir é... incapaz, frustrado...”

Uma pesquisa com professores de Santa Maria – RS mostrou os principais causadores de estresse diante da inclusão (GASPARINI et al., 2005):

Nesse estudo, foram identificados vários agentes estressores com os quais o professor tem de lidar no seu cotidiano profissional. A falta de preparo dos professores para o processo de inclusão foi a principal

fonte geradora de estresse por eles apresentada. Os docentes pesquisados citam como fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo (p. 193-194).

b) ESTRUTURA

Outro problema apontado por Rita é a quantidade de alunos por sala. Segundo ela, as turmas são grandes e os professores não conseguem atender com qualidade os alunos com deficiências e nem os ditos normais:

“[...] uma turma com 45, 20, 30 e entre aquelas pessoas, ele não dá o atendimento adequado nem para aquela pessoa que é deficiente e nem para o restante da turma.”

Faltam materiais didáticos em sala de aula que, segundo Rita, serve como suporte para auxiliar, não só o professor como também os alunos no processo de ensino/aprendizagem, e devem ser complementares à capacitação do educador:

“[...] não adianta você às vezes preparar o profissional e não dar o suporte necessário para ele trabalhar.”

“Como que o professor vai trabalhar com aquele menino deficiente se ele não tem material para trabalhar? Didático! Tá?! É o material que ele precisa para trabalhar [...] E a escola precisa ter o material!”

Segundo ela, há professores que relatam não conseguirem trabalhar com alunos com deficiências e/ou superdotação, não por falta de vontade, mas por não disporem de condições materiais para trabalhar com o aluno:

“[...] eu fui à uma palestra falar justamente dessas questões, e um colega relatou [...] : ‘Não é que eu não queira preparar o aluno, é porque não há como trabalhar o aluno’.”

As condições materiais para trabalhar com o aluno, ausência também sentida pelo professor Cláudio, é algo assegurado por lei conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Capítulo V, Art. 59. Inciso I: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades”.

Rita levanta que o ambiente físico não está preparado como deveria e falta condições de acesso e trabalho, não somente para o aluno como também para o professor:

“Como é que eu chego para trabalhar se não tem uma mesa, uma cadeira para eu sentar? Como é que eu vou trabalhar?”

As salas de recursos, espaços de suma importância, quando existentes nas escolas, também não estão preparadas para acolher o professor e o aluno. As salas são amparadas por lei, e o professor deve cobrar.

“[...] as salas de recursos, elas não estão equipadas ainda como deveriam estar. Que é a sala que dá o suporte para aquele professor trabalhar dificuldades do aluno de uma forma mais pontual, né?!”

c) TEMPO

Além de turmas cheias, o tempo de duração das aulas é insuficiente para ministrar o conteúdo, inclusive de forma diferenciada, já que se perde muito na locomoção do professor de uma sala à outra e reorganização das turmas:

“Imagina uma sala com 45 alunos né, em 45 minutos que se você for reduzir aí não chega à 40, porque o processo de você sair de uma sala e ir para outra... como você vai dar uma atendimento para esse aluno de qualidade?”

5.2.1. Sugestões para viabilizar a inclusão

Rita apontou sugestões que, segundo ela, podem efetivar a inclusão. Ela afirma que todos os profissionais da escola, sem exceções, devem ser preparados. Esse preparo deve acontecer na teoria, ensinando o básico sobre as deficiências, seguido de práticas como oficinas:

“Eu acredito que, não só o preparo do professor, mas o preparo de todos os profissionais da escola. Todos!”

Segundo ela, tem-se hoje, na graduação, uma abertura para tratar da inclusão, que antes não existia, o que é um ponto positivo. No entanto, ainda é necessária a ampliação desse espaço, com a participação ativa do licenciando na realidade escolar:

“Eu vejo que hoje, nas graduações já se abre espaço que não existia antes, para que se fale dessa realidade, isso é muito bom. Mas eu volto a dizer, é..., tem que ser um espaço maior, tem que ser um espaço onde essas pessoas [...] possam estar na escola, né?! Talvez assim, em forma de estágio, é..., participando dos momentos que a escola tem [...] Essas pontes que tem que ser feitas, né?! [...] a faculdade, universidade que teria que estar em contato com os espaços onde essas pessoas estão sendo (né?) preparadas para ter esses momentos, simpósios, congressos.”

Rita reforça que a capacitação do educador, na graduação e em cursos de formação continuada, deve ser acompanhada de práticas com modelos e trocas de experiências, sendo necessário, então, mudanças nos cursos:

“Porque não adianta a gente ficar na teoria sem você ir lá na prática [...] ouvir das pessoas, ouvir das famílias, ouvir dos deficientes qual é a demanda que eles têm [...].”

“Trabalhar a parte teórica, mas em concomitância trabalhar a parte prática.”

“O profissional, ele tem que estar participando, ele precisa se reciclar, então pra isso precisa ter bons cursos na graduação e mesmo na formação continuada, com esse pensamento.”

“São oficinas mesmo, de como preparar o material, de como lhe dar com situação “X” [...] colocar quem já tem a experiência trocando com quem esta vivendo a necessidade. Então, esses cursos..., eles tinham que fazer assim.”

A capacitação deve acontecer também com profissionais de outras instituições, de forma básica, principalmente nas que apresentam em seu corpo funcional pessoas com deficiências que necessitam de atendimento e condições especializadas para um suporte mínimo de qualidade:

“[...] a gente tem que saber o básico. Esse básico, ele teria que ser repassado pras instituições [...] que tem aqueles tipos de deficiência, para que os funcionários comecem a trabalhar com aquele básico realmente, aquilo que é o mínimo para você, pelo menos, poder conduzir essas pessoas a uma outra pessoa que pode dar um suporte na hora.”

Outra sugestão apontada é a melhoria no ambiente físico para acesso e permanência do aluno com deficiência, assim como salas de recursos bem equipadas e usadas como espaço de troca de experiências entre docentes e acesso a materiais didáticos de apoio:

“Preparar a estrutura física com o mínimo também: são barras, são rampas de acesso, são banheiros... o mínimo. Banheiros com portas que dá para você conduzir uma pessoa que tem uma necessidade. O mínimo! Preparar o espaço físico, e o suporte material.”

“Nós também precisamos de material para trabalhar o aluno.”

“[...] nosso aluno, principalmente com limitação, ele precisa desse suporte, e associado a esse suporte [...] tem que ter as salas de recursos bem estruturadas. Porque as salas de recursos elas não estão equipadas ainda como deveriam estar. [...] O professor poder ter espaço para dialogar sobre as suas ansiedades, sobre

as suas dificuldades com aquele profissional daquele espaço. [...] Esse espaço de troca entre os profissionais, isso tem que se dar na sala de recursos.”

5.3. ISABELLE

A professora Isabelle, participou da entrevista juntamente com o professor Cláudio. O mapa a seguir, elaborado segundo as ausências relatadas pela professora, apresenta três eixos principais: preparo, estrutura e dom.

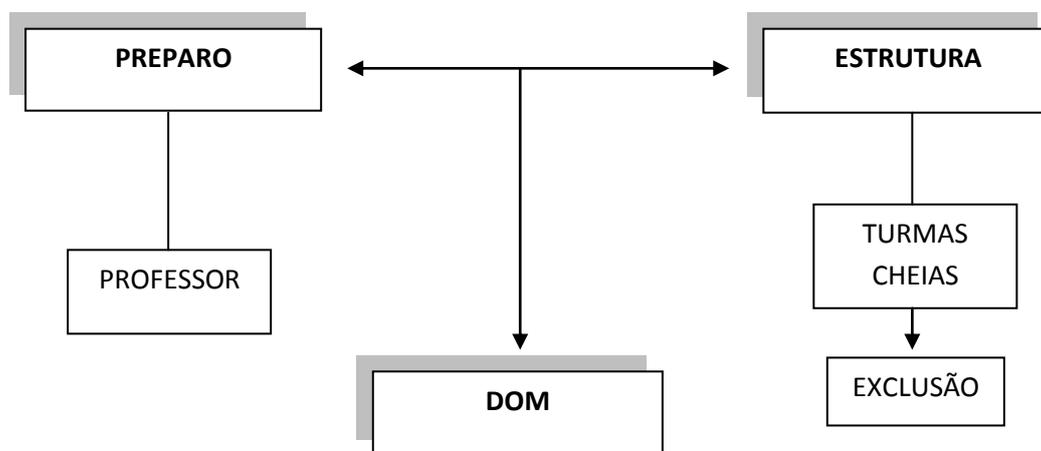


Figura 3: esquematização de significados, resultantes das ausências relatadas pela professora Isabelle diante do processo de inclusão nas escolas.

a) PREPARO

Para Isabelle, um professor despreparado, sem curso, lidando com alunos com deficiências e/ou superdotação em sala de aula, alude exclusão:

“É exclusão isso!”

“Toda vez que eu pego uma criança especial eu me sinto excluindo aquela criança, porque eu não consigo atendê-la da maneira que ela precisava.”

“Tem criança que tem aparelho! Quem é você pra ficar com uma criança dessa e, Deus o livre, der qualquer problema nesse aparelho? Quem somos nós?”

Mantoan (2005) ressalta que a inclusão abrange qualquer tipo de deficiência, até as mais severas, sendo necessário que o professor tenha uma ligação com os serviços de atendimento especializado e clínico.

Isabelle afirma não ser a única a estar despreparada para a inclusão, mas toda a equipe docente da escola:

“[...] se você ouvir todo o grupo aqui... você tem uma escola aqui de primeiro ao nono ano, e falar que nós estamos preparados, nós estamos mentindo. É demagogia!”

Sobre a questão do despreparo do professor, Sartoretto (2006) salienta que os professores não podem continuar a usar como argumento a falta de preparo como empecilho para a inclusão. Se os professores não estão preparados, devem, com urgência, se preparar.

b) ESTRUTURA

A professora Isabelle reforça que a quantidade elevada de alunos por turma também é um fator que atrapalha no processo de inclusão. Com muitos alunos em sala, o professor não consegue atender a todos e acaba excluindo o aluno que necessita de uma atenção especial:

“Você exclui porque você atende a maioria [...] Então eu me sinto... toda vez que eu pego uma criança especial eu me sinto excluindo aquela criança.”

Segundo ela, nos Centros de Ensino Especial existe qualidade no método de ensino, pois os professores atendem poucos alunos por vez e dispõem de materiais de apoio. Além disso, nos Centros trabalha-se não só o conteúdo das disciplinas, mas também o preparo dos alunos para as atividades do cotidiano:

“Até esses professores que ficavam no centro, eles ficavam com dois, três alunos, quatro no máximo.”

“[...] e o centro preparava essas pessoas pra que? Pra arrumar a casa, pra ela saber sobreviver sozinha em uma casa. Lá no centro... você já foi no centro? Tem tudo! Tinha né, não sei hoje.”

c) DOM

Isabelle, assim como Cláudio, acredita que o professor precisa ter dom para trabalhar com alunos com deficiências. Para ela, os cursos de nada adiantam se o professor não tem o dom. Apesar de ter feito cursos sobre inclusão, a professora afirma não se sentir preparada e quando questionada quanto a possuir tal dom, ela afirma não ter:

“Não! Eu fiz especialização, né, pós pra especial, mas não me sinto preparada (tom de desânimo).”

5.3.1. Sugestões para viabilizar a inclusão

As sugestões apontadas por Isabelle, conforme as ausências sentidas, traz como principais mudanças, além da melhora no preparo dos professores, uma redução significativa na quantidade de alunos por sala de aula. Para ela, a redução no número de alunos por turma já seria uma ação com resultados positivos:

“A inclusão... ela poderia ser... mas com menos alunos, dez alunos, doze alunos...”

“A criança tem deficiência, ela vai pro ensino regular, e que ele (o professor) fique, por exemplo, com dez, doze alunos. E não que coloque em uma sala com quarenta, cinquenta alunos..”

5.4. MARIA

A professora Maria, assim como Isabelle, foi entrevistada juntamente com o professor Cláudio. O mapa de significados, construído a partir das ausências sentidas por Maria, está estruturado em dois eixos principais: preparo e estrutura.

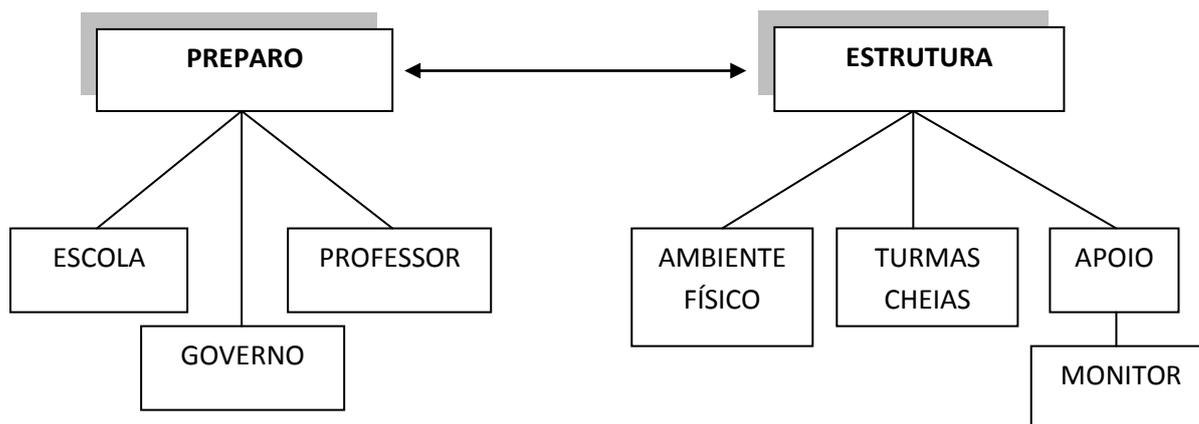


Figura 4: esquematização de significados, resultantes das ausências relatadas pela professora Maria diante do processo de inclusão nas escolas.

a) **PREPARO**

Assim como Cláudio, Rita e Isabelle, o preparo também foi uma ausência relatada pela professora Maria. Segundo ela, durante a sua graduação não foi abordada a inclusão, pois não era assunto vigente da época. Com o decorrer dos anos, a inclusão passou então a ser tema de pauta, porém os professores continuaram sem capacitação:

“Na época que eu estudei nem existia isso!”

“[...] quando eu fiz não tinha inclusão. Só que hoje tem, e aí eu tenho que receber alunos, só que eu não to preparada pra isso. Se eu quiser, eu tenho que fazer curso!”

Os alunos com deficiências necessitam de currículos adaptados conforme sua/s necessidade/s. O professor sem preparo apresenta dificuldades na elaboração do currículo adaptado e no trabalho diferenciado com esses alunos. Gil, *et al.* (2010), reforça a importância do professor procurar, previamente, dados que o ajude a entender sobre a deficiência do aluno e a maneira mais adequada de lidar com o mesmo, até mesmo através pesquisas em sites na internet. Após o conhecimento da patologia, pode-se então, fazer o planejamento da aula. Em contrapartida, Santiago (2004) afirma que se prender a rótulos é se prender na não possibilidade de ensinar. O diagnóstico é como uma declaração de incapacidade

do educando e não ajuda no cotidiano escolar, pelo contrário, cria estigmas que reforçam a discriminação. Os alunos que chegam sem diagnósticos prontos são mais amparados, já que o professor precisa se aproximar mais para conhecer as dificuldades.

“Esse aluno tem que ter adaptação curricular. Quem que vai adaptar o currículo? Como é que você vai adaptar o currículo, trabalhar com esse aluno inserido no começo, e trabalhar o conteúdo normal com os outros?”

A autora Mantoan (2009) sugere que devam existir várias ‘atividades escolares’ diversificadas de forma que todos os educandos possam escolher, em conjunto, a melhor a ser trabalhada dentro de um contexto, ao invés de serem decididas exclusivamente pelo professor e para um grupo específico de alunos na sala.

A professora, que já fez cursos voltados para a inclusão, afirma não se sentir preparada para trabalhar com alunos com deficiências e/ou superdotação em sala de aula. Para ela, a inclusão que acontece, na realidade, é a inserção dos alunos com deficiências e/ou superdotação nas classes comuns sem preocupação com a capacitação do professor e a qualidade do ensino prestado:

“A inclusão que eles colocam é você receber o aluno... só! Preparação você não tem!”

“A gente não tem professor especializado aqui dentro! Ai você acaba tendo uma aula de má qualidade.”

O despreparo, segundo Maria, não é somente dos professores, mas de toda a escola e até do governo:

“Professor ta despreparado, a escola ta despreparada, o governo ta despreparado!”

b) ESTRUTURA

A superlotação nas salas de aula, segundo Maria, é um fator que atrapalha bastante na qualidade das aulas ministradas:

“Você tem sala com quarenta alunos, cinquenta alunos. Como é que você vai dar atendimento pra dois deficientes intelectuais e dois deficientes auditivos juntos? Porque o auditivo, você tem que dar aula pra ele de frente, porque ele faz leitura labial e você não pode colocar os quatro sentados juntos. Você faz o que?”

“[...] você vai trabalhar com quarenta alunos, os ditos normais mais os da inclusão [...]”

“Aí eu me pergunto porque... Ah, você não deu uma aula boa! Mas assim... tem turma nossa que tem quarenta e cinco alunos...”

Maria afirma que a estrutura física do ambiente escolar não é adaptada como deveria para facilitar o acesso e permanência dos alunos com deficiências, principalmente nas salas de aula:

“[...] quando você pega um aluno cadeirante, não tem banheiro adaptado, não tem rampa, não tem nada... a gente teve isso...”

“A própria sala não tem preparo pra isso.”

Além disso, Maria evidencia que o professor necessita do apoio de monitores, o que, segundo ela, não tem:

“Dependendo da deficiência que o aluno tem, ele precisa de um monitor pra acompanhá-lo fora da sala. Não tem monitor!”

5.4.1. Sugestões para viabilizar a inclusão

A professora Maria apresenta como sugestões para viabilizar a inclusão transformações que vão desde o preparo do professor até mudanças na estrutura do colégio. Para ela, o professor precisa de uma capacitação prévia para trabalhar com alunos com deficiências e/ou superdotação.

Maria afirma ser necessário também que se tenham monitores na escola para auxiliar os alunos que carecem de atendimento específico, dentro e fora da sala de aula:

“[...]o aluno [...] precisa de um monitor pra acompanhá-lo.”

O ambiente físico escolar precisa sofrer alterações/adaptações para favorecer o acesso e permanência dos alunos que apresentem os mais variados tipos de deficiências.

“[...] fazer adaptação do banheiro, [...] rampa [...] cadeira adaptada...”

A redução da quantidade de alunos por sala de aula, sugerido por Maria, se apresenta como um fator de grande importância, já que facilita o atendimento do professor aos alunos, tanto “especiais” quanto os ditos “normais”.

“[...] o certo é você reduzir a quantidade de aluno.”

Os alunos com deficiências e/ou superdotação necessitam de materiais específicos apropriados, que devem ser fornecidos pela escola e/ou adaptados pelo professor.

“Aluno que tem deficiência visual, o material dele é diferenciado. Ou você tem que ter lupa... Você tem que fazer, é, vamos supor, prova... letra... (sinal de grande com a mão) aumentada.”

“[...] esse aluno tem que ter adaptação curricular.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar as ausências sentidas pelos professores diante do processo inclusivo nas escolas da rede pública do Distrito Federal. O mapa a seguir traz as ausências, comuns a todos os professores participantes da pesquisa, divididas em preparo e estrutura, e as sugestões apontadas:

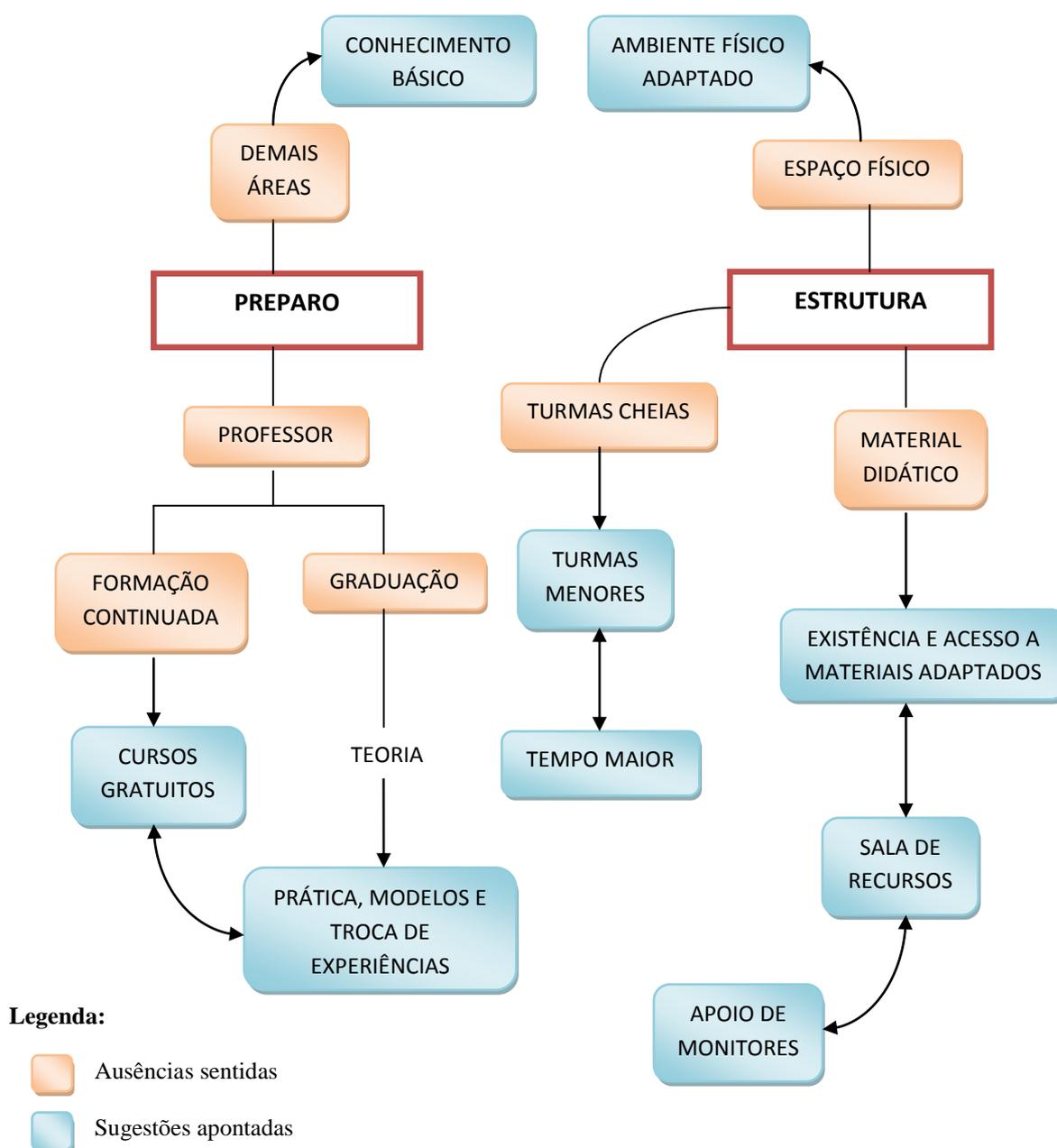


Figura 5: esquematização de significados, resultantes das ausências em comum relatadas pelos professores, e sugestões apontadas.

Os resultados evidenciaram que a inclusão, apesar de ser um tema muito falado dentro da área da educação, apresenta ainda vários impasses para a sua real efetivação. Os educadores mostraram-se insatisfeitos com o processo inclusivo nas escolas, apontaram várias ausências sentidas e mudanças que, na visão deles, precisam ser feitas.

Conforme as análises desenvolvidas, os professores afirmam que a inclusão na realidade escolar é bem diferente da estipulada nos documentos oficiais. A legislação vigente garante professores preparados, materiais de apoio e qualidade no ensino ofertado, no entanto, no cotidiano escolar tais obrigações não estão sendo cumpridas como deveriam.

A falta de preparo docente se apresenta como a principal ausência sentida pelos professores, assim como a falta de estrutura adequada, tanto física quanto material. A solicitação por práticas, modelos e troca de experiências, indica que os cursos de preparo não estão satisfazendo as necessidades dos educadores. Cabe então aos órgãos responsáveis uma revisão e reflexão quanto aos reais objetivos da capacitação, e desempenhar as mudanças necessárias para que as metas da inclusão sejam alcançadas. Mas, por outro lado, os professores também precisam refletir quanto à sua prática, romper com a ideia de que existem respostas prontas e com resultados sempre satisfatórios, e enxergar a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem, onde o educador tem a oportunidade de, no dia-a-dia do exercício da profissão, experimentar novos recursos/estratégias e avaliar seus resultados. (Cunha, 2012; Mantoan, 2004)

O despreparo do educador acaba resultando na exclusão do aluno que necessita de atendimento especializado em sala de aula, quando o professor simplesmente ignora a presença do mesmo, ou ministra sua aula normalmente na espera de que ele, sozinho, consiga se amoldar e compreender o que está sendo “ensinado”. Nesse caso, estamos vivenciando integração e não inclusão (Ribeiro, 2002).

O grande número de alunos por turma, reclamação de todos os participantes da pesquisa, se mostrou como uma questão que incomoda muito os educadores e dificulta o atendimento de qualidade, não só para os alunos com deficiência, mas também para os ditos “normais”. Sendo assim, o que acontece na

maioria das vezes é o professor esperar que o aluno se adapte à sua aula, quando o que deveria ocorrer, na verdade, é justamente o contrário: o professor deve adaptar sua aula aos alunos, conforme suas necessidades buscando estratégias de ensino que propiciem o processo de ensino/aprendizagem.

Falar na busca de estratégias e adaptação da aula não significa preparar duas aulas diferentes sobre o mesmo assunto e ministrá-las para grupos distintos de alunos da mesma turma. O professor pode buscar por alternativas em que todos os alunos possam participar em conjunto durante a aula, respeitando as diferenças existentes. É comum que uma aula adaptada para um aluno com algum tipo de deficiência seja útil para ensinar os outros alunos. Então, por que não utilizar-se de mediações adaptadas para ensinar a todos e, aí sim, promover a inclusão, favorecendo a interação entre os alunos, sem que ninguém seja ou se sinta excluído?

Vale destacar que o uso de recursos didáticos auxilia na aprendizagem não só do aluno incluído, mas de todos os alunos presentes, e são peças fundamentais na prática docente. É necessário que se tenham materiais de apoio na escola, materiais estes que podem (e devem) ser elaborados pelos professores.

Mudanças devem ser feitas quanto às ausências sentidas, mas não somente estas. Ressalta-se aqui a importância da reflexão, por parte do professor, quanto a sua função e o que pretende realizar: “o que eu quero pro meu aluno?”, “o que eu quero fazer por ele?”, “o que eu posso fazer por ele?”, e a partir daí, contribuir da melhor maneira para o desenvolvimento de seu aluno.

Cabe aqui, um trecho da entrevista da professora Rita que evidencia que, precisamos parar de buscar por culpados que justificam a ineficiência da inclusão e buscar por soluções:

“É culpa de alguém, culpa de quem? Você entende? Sempre vai ter uma culpa! E se a gente não sair um pouco dessa culpa para encontrar uma solução [...] a gente sempre vai ficar batendo na tecla de que não dá certo. Difícil? É! Não é fácil!”

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. S.; ALVES, C. B.; NEVES, G. N.; SILVA, L. P.; PEDROZA, R. L. S. O professor de Ensino Médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v. 11, n. I, p. 123-132, jan./jun. 2007.
- ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. Em: Ensaio Pedagógicos, III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006. 146 p.
- ANTUNES, C. Professores e Professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARBATTO, S. Metodologia de Pesquisa Qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 15 Abril de 2012.
- BRASIL. Decreto 3.956 de 08/10/2001 promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Organização dos Estados Americanos: Assembléia Geral: Guatemala, 28 de maio de 1999.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 12 Abril 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 2 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 14 setembro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 Abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 12 Abril 2012.

BRASIL. Projeto de Lei nº 218/XII de Abril de 2012. Disponível em: <<http://www.pcp.pt/estabelece-medidas-de-redu%C3%A7%C3%A3o-do-n%C3%BAmero-de-alunos-por-turma-visando-melhoria-do-processo-de-ensino-a>>. Acesso em 15 setembro 2012.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 13 setembro 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIXETA, J. E. Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CARNEIRO, R. C. A. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em

- Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- CUNHA, F. B. da. Tornar-se professor no cotidiano: um desenho metodológico-epistemológico de processos de subjetivação construídos no contexto da educação filosófica. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 13 Abril 2012.
- DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. Em: Ensaios Pedagógicos, III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.17-23.
- FÁVERO, M. H.; MELLO, R. M. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13, 1, p. 131-136, 1997.
- FERNANDES, E. 15 mitos da educação. Revista Nova Escola. Edição 240, março, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/15-mitos-educacao-621800.shtml?page=0>>. Acesso em 14 setembro 2012.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em 14 setembro 2012.

- GIL, I. L. de C.; SANTOS, P. F.; BARBATO, S. O aluno com deficiência física na escola. Em: MACIEL, D. A. & BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Ed. UnB: Brasília, 2010.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, Orientação Pedagógica: Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação, Brasília, 2010.
- MAGALHÃES, E. F. C. B. Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Em: Educação Especial: em direção à educação inclusiva/ organizadores Claus Dieter Stobäus, Juan José Mouriño Mosquera – 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 271p.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Em: Nova Escola, maio, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. Em: Ensaios Pedagógicos, III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.11-16.
- MANTOAN, M. T. E. A escola flexível e a pedagogia das diferenças. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, v. 12, n. 48, p. 16-20, janeiro. 2009.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Em: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.

- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 13 setembro 2012.
- RAYMUNDO, D. C. R.; ROCHA, M. S.; MILANI, M. S.; FIGUEIREDO, W. M.; GERA, A. A. S. A formação do profissional da educação na atualidade e o caso da educação inclusiva no Brasil. Disponível em: <<http://legacy.unifacef.com.br/novo/publicacoes/IIforum/Textos%20IC/Daniela,%20Marilia,%20Marina,%20Wagner%20e%20Adriana.pdf>>. Acesso em: 15 Abril de 2012.
- RIBEIRO, J. C. C. Deficiência Mental Leve – Um estudo sobre as concepções da deficiência frente a perspectiva inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2002.
- SANTANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SANTIAGO, S. A. da S. Mitos e verdades que todo professor precisa saber. Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. Revista Construirnotícias, 16. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=657>>. Acesso em 13 setembro 2012, 2004.
- SANTOS, Q. G. D. dos. Altas Habilidades: possível diálogo entre teoria e prática. Monografia, Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2011.
- SARTORETTO, M. L. M. Inclusão: teoria e prática. Em: Ensaio Pedagógicos, III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.81-84.
- SILVEIRA, F.F. Deficiência múltipla ou múltiplas diferenças: um estudo sobre as concepções de pais e professores a partir de uma perspectiva

inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1: Termo de consentimento utilizado para a realização da entrevista com os professores.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nós, Rafaelle Estrela Lopes e Juliana Eugênia Caixeta, estudante e professora, respectivamente, do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina, estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo investigar as dificuldades sentidas pelos professores de Ciências Naturais, inclusive, na formação acadêmica deles, no processo de inclusão escolar.

O interesse por esse estudo surgiu a partir da minha experiência pessoal em sala de aula com alunos com deficiências. Assim, este estudo permitirá a identificação das ausências sentidas pelos professores e poderá, a partir dessa identificação, viabilizar estratégias que favoreçam a inclusão escolar.

Para a coleta de dados, realizaremos encontros, previamente marcados, no local, data e horário de sua preferência. Nossos encontros terão duração variável, dependendo da sua motivação e disponibilidade. Para registro dos dados, utilizaremos gravações em gravador digital, caso você permita registrar sua voz, bloco de anotações e lápis. O uso desses instrumentos é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável. O uso posterior desses dados será restrito ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais.

A pesquisa é sigilosa e voluntária. De forma alguma, haverá divulgação do seu nome. Os dados serão tratados em grupo.

Caso deseje saber o resultado da pesquisa, contate Rafaelle, 3107-8839, rafaelleestrela@hotmail.com ou Juliana, 81873783, eugenia45@hotmail.com.

Rafaelle Estrela Lopes

Aluna de Graduação do Curso de Ciências Naturais



Juliana Eugênia Caixeta

Orientadora

CONSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG _____, DECLARO que fui esclarecida/o quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelas pesquisadoras e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações dos encontros para fins de estudo, publicação em revistas científicas, livros, anais de congresso e/ou em atividades de formação de profissionais.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do/a participante