



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE CEILÂNDIA- FCE
TERAPIA OCUPACIONAL

RAIANNE BERNADETE PINHO RIBEIRO

**Educação Inclusiva: perspectivas de professores de uma escola de ensino médio de
Ceilândia sobre a formação continuada**

BRASÍLIA

2013

RAIANNE BERNADETE PINHO RIBEIRO

**Educação Inclusiva: perspectivas de professores de uma escola de ensino médio de
Ceilândia sobre a formação continuada**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da
Faculdade de Ceilândia - Universidade de
Brasília, como requisito para obtenção do título
de bacharel em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Flávia Mazitelli de
Oliveira

BRASÍLIA

2013

Ficha catalográfica elaborada pela aluna

Ribeiro, Raianne Bernadete Pinho.

Educação Inclusiva: Perspectivas de Professores de uma Escola de Ensino Médio de Ceilândia sobre a Formação Continuada / Raianne Bernadete Pinho Ribeiro – Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

70f. : il.

Orientador: Prof.^a Ms. Flávia Mazitelli de Oliveira.

Monografia (Bacharelado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia.

1. Inclusão escolar. 2. Formação continuada. 3. Necessidades educativas especiais (NEE).

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FS – UnB
Protocolo nº: 194/12
Data: 01 de fevereiro de 2013

RAIANNE BERNADETE PINHO RIBEIRO

**Educação Inclusiva: Perspectivas de Professores de uma Escola de Ensino Médio
de Ceilândia sobre a Formação Continuada**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Terapia Ocupacional da Faculdade de
Ceilândia - Universidade de Brasília, como
requisito para obtenção do título de
bacharel em Terapia Ocupacional.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Ms. Flávia Mazitelli de Oliveira
Universidade de Brasília

Prof^a Ana Rita Costa de Souza Lobo Braga
Universidade de Brasília

Prof Antônio Wilson Venâncio de Araújo
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Brasília, 05 de março de 2013.

Dedico este
trabalho de conclusão de curso primeiramente a Deus que me abençoa e guia em todos
os momentos.

Aos meus pais Wilson e Vera por todo o apoio, carinho e cuidado.

As minhas avós que mesmo não estando mais comigo são meus exemplos.

Aos meus familiares vovô, tios, tias, primos, primas e madrinhas por acreditarem
sempre em mim, e em especial a tia Marlene pelo apoio.

Ao meu namorado Jonathan por me incentivar e confiar no meu potencial em cada
momento.

A todos os meus amigos que me ajudaram com o carinho e com os conhecimentos
compartilhados.

A minha orientadora Flávia que foi persistente e paciente nesse processo e a cada
professor que passou em minha vida dividindo seus conhecimento e experiências
comigo.

E aos professores e diretores que apoiaram e se dispuseram a contribuir com esse
projeto.

Vocês foram os responsáveis por eu ter conseguido e sem vocês eu jamais chegaria até
aqui!

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao chegar aqui vejo como esse processo foi árduo, mas que as conquistas e o conhecimento adquirido, além de todo o apoio recebido fez cada dificuldade valer a pena. E graças ao meu Deus consigo chegar ao fim de mais uma etapa de minha vida.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus que me iluminou, meu deus forças e me sustentou, sendo Deus fiel me abençoando além do que pedi ou sonhei.

Agradeço aos meus pais Vera e Wilson que se dispuseram a me ajudar em todos os momentos lendo o meu projeto, corrigindo os erros, orando, cuidando e me apoiando. Obrigada por serem os melhores pais do mundo e por todos os valores ensinados que me fizeram ser o que sou hoje.

As minhas avós (in memoriam) que sempre me apoiaram, confiaram no meu potencial e por me ensinarem a ser uma pessoa melhor, pelo exemplo de mulheres guerreiras que foram. E também ao meu avô sempre carinhoso comigo e torcendo por mim em suas orações.

Agradeço a toda minha família, as minhas tias Luciene e Edilaine as primas Vanesa, Lara, Jéssica, Katy e Marisângela e todos os tios, primos e madrinhas Delva e Ducarmo por serem tão presentes em minha vida, acreditarem, se preocuparem e me apoiarem. Em especial agradeço a minha tia Marlene que foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amor Jonathan que tanto cuidou de mim nesse processo, me dando todo suporte emocional e me apoiando incondicionalmente, nunca duvidando do meu potencial.

A todos os meus amigos, aqueles antigos: Rayssa, Thaianne, Amanda, Thiago e Fernanda que em tantos momentos estiveram sempre comigo nos momentos bons e ruins e as amigas de formação que se tornaram tão especiais pra mim: Thaianne, Thamires, Kamylla, Ana Carolina Sucupira, Daiane, Jeanine, além da Emilianna, Larissa e Dalilla que também foram fundamentais para conclusão desse processo.

A todos os professores que conheci em minha vida e contribuíram para minha formação e ética profissional: Adriana, Ana Rita, Gildenor, Maria Neves e Paula Dantas e em especial a meu pai Wilson e a minha mãe Vera que sempre foram professores preocupados com o futuro de seus alunos.

A minha igreja que sempre orou por mim e por estarem presentes na minha vida.

A Claudia e Kelly profissionais que me fizeram amar mais a Terapia Ocupacional.

A minha orientadora pelas lutas compartilhadas e por ter cuidado de mim nessa caminhada.

E aos convidados da Banca Wilson, exemplo de administrador, e Ana Rita por aceitarem o convite de forma tão carinhosa.

Obrigada a todos por tudo, vocês são tão responsáveis por esse trabalho quanto eu.

Meu amor e admiração por vocês.

Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

Renata Vilella

RESUMO

Ribeiro, R. B. P. **Educação Inclusiva: Perspectivas de Professores de uma Escola de Ensino Médio de Ceilândia sobre a Formação Continuada**. 2013. 70F. Monografia (graduação) – Universidade de Brasília, Graduação em Terapia Ocupacional, Faculdade de Ceilândia. Brasília, 2012.

A inclusão escolar é aquela na qual todos - independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – estão inseridos em escolas e salas de aulas provedoras, neste ambiente todas as necessidades dos alunos são satisfeitas, recebendo educação e frequentando aulas regulares por meio de oportunidades educacionais adequadas, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades. A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, mas para que este processo se torne possível é necessária uma maior estruturação das escolas e qualificação dos profissionais envolvidos, por meio de formação continuada, criação e implementação de recursos apropriados que visem facilitar a criação de condições mais favoráveis para uma educação inclusiva e o acesso de todos, buscando uma mudança na mentalidade dos envolvidos neste processo. Sendo assim, a formação continuada vem como uma proposta para ajudar a desenvolver melhores técnicas e práticas para o desempenho do profissional, capacitando-o a lidar com as diferentes demandas surgidas na prática profissional, inclusive com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Diante disso o objetivo desse estudo é analisar a percepção de professores de uma escola de Ceilândia acerca da formação continuada em educação inclusiva oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, e como objetivos específicos identificar as maiores dificuldades desses profissionais no cotidiano e os recursos metodológicos utilizados em prática. Deste modo, os encaminhamentos metodológicos baseiam-se em um estudo de caso, em uma escola do ensino público, com abordagem quantitativa e delineamento descritivo e como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semi-estruturado. Os resultados obtidos demonstram que as maiores dificuldades encontradas pelos educadores no modelo de inclusão atual utilizado pela secretaria de educação do DF esta no grande número de alunos em sala, a falta de aparato fornecido na graduação e despreparo dos profissionais para lidar com os alunos com NEE. As dúvidas acerca dos problemas demonstra a falta interação com outras instituições ou profissionais que detém especialidades sobre o assunto e a necessidade de cursos ou formação continuada como forma de solução para a falta de preparo.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Formação Continuada, Necessidades Educativas Especiais (NEE).

ABSTRACT

Ribeiro, R. B. P. **Upbringing inclusive perspectives of teachers from a school teaching medium heat on the formation of Ceilandia continued.** 2013. 69F. Monograph (graduation)- of Brasilia University, graduation in Occupational Therapy, College of Ceilandia, Brasilia, 2013.

Embedding school is the one in which everyone-regardless of their talent, disability, origin socioeconomic or cultural background are inserted into school and classrooms, providers, this environment al students' needs are satisfied, receiving education and attending regular classes through appropriate educational opportunities, but tailored to their needs and abilities. The Embedding presents itself as an appropriate proposal to the school community, but for this process to become possible it needs greater organization of schools and professionals involved, through continuous training, development and implementation of appropriate resources to facilitate the creation of more favorable conditions for inclusive education and access for all seeking a change in the mindset of those involved in this process. Therefore, continuing education comes as a proposal to help develop best practices and techniques for the professional performance, enabling him to cope with the different demands encountered in professional practice, including pupils with Special Educational Needs (SEN). Given that the objective of this study is to analyze the perceptions of teachers in a school Ceilândia about continuing education in inclusive education offered by the Education Department of the Federal District, and specific objectives identify the major difficulties in the daily lives of these professionals and methodological resources into practice. Thus, the methodological referrals based on a case study in a school of public education, with quant qualitative approach and descriptive design and as an instrument for data collection was used a semi-structured questionnaire. The results show that the greatest difficulties faced by educators in the current inclusion model used by the Department of Education of the Federal District in this large number of students in class, lack of apparatus provided in graduate and professional unprepared to deal with pupils with SEN. Doubts about the problems demonstrates the lack interaction with other institutions or professional who has expertise on the subject and the need for continuing education courses or as ways of solution to the lack of preparation.

Keywords: School Inclusion, Continuing Education, Special Educational Needs (SEN).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por tipo de necessidade educacional especial na Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia no ano de 2011.....	36
Gráfico 2 - Comparação de gênero dos professores participantes da pesquisa.....	37
Gráfico 3- Disciplinas ministradas no Ensino Médio pelos professores participantes da pesquisa.....	37
Gráfico 4- Tempo de atividade, dos professores entrevistados, na instituição em que foi realizada a pesquisa.....	38
Gráfico 5- Tempo de permanência, dos professores entrevistados, na instituição em que foi realizada a pesquisa.....	38
Gráfico 6- Percepção dos professores sobre sua capacidade em trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	40
Gráfico 7- Percepção dos professores, participantes da pesquisa, sobre sua capacitação no período de graduação em relação a NEE.....	41
Gráfico 8- Necessidade de cursos com enfoque em alunos com NEE de acordo com a percepção dos professores	42
Gráfico 9- Professores da pesquisa que realizaram investigações ou curso sobre inclusão escolar, por conta própria.....	43
Gráfico 10- Participação dos professores da pesquisa em cursos de Formação Continuada, oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal	44
Gráfico 11- Professores participantes da pesquisa que utilizam recursos pedagógicos diferenciados.....	45
Gráfico 12- Percepção dos professores entrevistados sobre o auxílio que professor interprete/auxiliar/estagiário pode fornecer no andamento das aulas.....	47
Gráfico 13- Aproveitamento acadêmico dos alunos com NEE na instituição de pesquisa, segundo percepção dos professores entrevistados.....	48
Gráfico 14- Percepção dos professores sobre o modelo de inclusão escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT- Comitê de Ajudas Técnicas
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
DF – Distrito Federal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FCE – Faculdade de Ceilândia
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos
FS- Faculdade de Saúde
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
MEC- Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
ONU- Organização das Nações Unidas
RA- Região Administrativa
TA – Tecnologia Assistiva
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB - Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	JUSTIFICATIVA	14
3	OBJETIVOS.....	15
3.1	OBJETIVO GERAL	15
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
4	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	16
4.1	INCLUSÃO ESCOLAR	16
4.2	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	19
4.3	FORMAÇÃO CONTINUADA	21
4.4	MATERIAIS PEDAGÓGICOS	25
4.5	TECNOLOGIA ASSISTIVA	25
4.6	INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....	26
5	METODOLOGIA.....	28
5.1	LOCAL DA PESQUISA	28
5.2	SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	29
5.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	29
5.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	30
5.5	ANÁLISE DOS DADOS	31
5.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	31
5.7	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS	32
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTIUTIÇÃO	35
6.2	CARACTERIZAÇÕES DOS SUJEITOS.....	36
6.3	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DIANTE DAS NEE.	39
6.4	FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	43
6.5	USO DE MATERIAS PEDAGÓGICOS E DE TECNOLOGIA ASSISTIVA	45

6.6	PROFESSORES INTÉRPRETES	46
6.7	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ALUNO COM NEE E A INCLUSÃO ESCOLAR	47
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
	APÊNDICE	61
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS.....	62
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS REFORMULADO	64
	ANEXOS.....	66
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	67
	ANEXO B- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FACULDADE DE SAÚDE.....	68

1 INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento da sociedade e o surgimento de diversas instituições como as escolas, algumas mudanças ocorreram e o desenvolver da educação especial, começou a evoluir, com médicos e pedagogos que, provocando os paradigmas da época, acreditaram nas possibilidades de ensinar aqueles que eram vistos como pessoas sem possibilidade de educação (SANCHES; TEODORO, 2006).

Hoje, uma grande parte dos alunos com alguma deficiência não se encontra matriculada em nenhuma escola. Mas os problemas não se limitam somente à falta de oportunidade. Os alunos que têm tido acesso a escola, não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos oferecidos ou disponíveis. Há evidências que indicam uma indiferença do poder público a esta questão e uma tendência de privatização, justificada pela maior parte de matrículas estar presente na rede particular e haver uma evolução branda na oferta de matrículas em comparação com a demanda existente (MENDES, 2006).

Tem se evidenciado que, quando o Brasil passa a formalizar uma política que regulamenta o acesso escolar, há que se investir também no processo de educação continuada do professor para que este possa desenvolver as competências e as habilidades necessárias para o ensino na diversidade, atendendo de forma não excludente a todos (LEITE; ARANHA, 2005).

A política que norteia o sistema de ensino brasileiro dispõem aos professores algumas condições que não favorecem a sua capacitação, com uma política de formação continuada em paralelo à política de formação da rede, mas que envolve apenas aqueles professores que já atuam com a inclusão escolar, não propiciando um aumento a da formação continuada para outros professores (FONTES, 2007).

A formação continuada oferecida aos educadores:

[...] é um processo contínuo. O momento de seu ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento onde, somados aos constituintes da história de vida deste indivíduo, irão conjugar-se conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente e, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar (SELLES, 2002 p. 2).

Quando falamos a respeito dos educadores e de suas buscas por um aperfeiçoamento por meio da formação continuada é ainda falar a respeito de sua autenticidade profissional, individual e coletiva (CARVALHO, 2005).

Desta forma sabe-se que a inclusão escolar é um processo complexo que com suas leis, torna o Estado responsável por dispor a todos uma educação de qualidade, isto demanda dos profissionais envolvidos habilidades necessárias para desenvolver um ensino para a diversidade. Assim no Distrito Federal o Regimento Escolar garante e estimula o professor a se aperfeiçoar, por meio da formação continuada, considerando-o ser um facilitador para a implementação da proposta inclusiva. Nesta perspectiva, segundo a percepção dos educadores, a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do D. F. está qualificada para proporcionar a possibilidade de lidar com alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Por meio de estudos e pesquisa em uma escola de ensino médio de Ceilândia, busca-se salientar a importância de se abordar o tema aqui tratado, onde se justifica a relevância deste trabalho para a área da Educação e a contribuição para o setor da saúde.

Desta forma o capítulo 2 trás as justificativas para a realização desta pesquisa e no capítulo 3 os objetivos a que nos propomos alcançar. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico para esclarecimento dos assuntos tratados acerca da pesquisa desenvolvida, assim a fundamentação teoria, presente no capítulo 4 teve como proposta esclarecer acerca da: inclusão escolar, alunos com Necessidades Educativas Especiais, formação continuada, materiais pedagógicos, tecnologia assistiva e o intérprete educacional. O capítulo 5 descreve a metodologia utilizada para realização do estudo e o capítulo 6 apresenta os resultados obtidos e a discussão sobre eles, consecutivo a ele o capítulo 7 com as considerações finais.

2 JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa nasceu das indagações enquanto estudante do curso de Terapia Ocupacional, em entender como surgiu o processo de inclusão nas escolas da rede pública, além de buscar compreender como é realizada a orientação aos educadores nesse processo para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Durante o levantamento bibliográfico foram encontrados estudos que continham relatos da insatisfação dos educadores pela falta de qualificação no desenvolvimento da inclusão de maneira a suprir as necessidades dos alunos e de todos aqueles envolvidos nesse processo.

O processo da inclusão escolar vem sendo amplamente discutido por vários segmentos da sociedade e tem sido de grande relevância pelas mudanças de mentalidade da população, que hoje busca assegurar seus direitos, como exemplo o acesso à educação. Assim as pessoas com deficiência devem estar incluídas na sociedade e sendo preparadas de forma qualificada para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento do seu cotidiano em sociedade. Desta forma, a escola não deve se preocupar somente em inserir esse aluno na sala de aula, mas também em incluí-lo no ambiente escolar, a fim de proporcionar ganhos para sua autonomia tanto pessoal como profissional.

A política de inclusão escolar não é uma ação nova. E ela vem se desenvolvendo há vários anos na rede pública de ensino, porém, ainda há a necessidade de mudanças, como o incentivo a formação continuada presente no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de ensino do Distrito Federal, favorecendo ações para desenvolvimento da prática profissional a lidar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta pesquisa buscou avaliar, segundo a percepção dos professores se a Secretaria de Educação oferece uma qualificação adequada, para lidar com os alunos com NEE e como a formação continuada pode ser uma estratégia para a implementação de uma inclusão escolar com qualidade.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a percepção de professores de uma escola pública do Distrito Federal acerca da formação continuada em educação inclusiva oferecida pela secretaria de educação do Distrito Federal.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar o aparato fornecido na graduação dos professores para lidarem com a inclusão na prática cotidiana;
- Identificar quais são as maiores dificuldades e necessidades encontradas pelos educadores no modelo de inclusão atual implementado pela secretaria de educação do DF;
- Compreender a utilização de recursos pedagógicos pelos professores durante as aulas e o aparato fornecido na graduação e na formação continuada fornecida ou recebida para a utilização destes;
- Conhecer e analisar a utilização de recursos metodológicos específicos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) durante aulas, como meio facilitador do processo de inclusão;
- Identificar qual suporte a formação continuada oferece aos professores.

4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Desde a antiguidade há relatos de pessoas, como mancos, leprosos e cegos que eram rejeitadas pela sociedade, ora por medo de contaminação ou por acreditarem em castigo de Deus (ARANHA, 2001). Portanto a exclusão das pessoas denominadas “diferentes” não é algo recente e mesmo após tantos séculos e com o desenvolvimento de tantas tecnologias e conhecimento sobre as patologias o preconceito e a exclusão ainda acontecem.

Com a origem de espaços voltados para a educação no Brasil não houve mudanças em relação à segregação, pois no início ainda na época da colonização o acesso aos estudos só podia ser oferecido à nobreza ou para a catequização dos indígenas, sendo os jesuítas os únicos educadores. Após alguns anos este ensino voltou-se unicamente para a formação da elite colonial e a educação feminina, que visava apenas os estudos para boas maneiras e prendas domésticas, segregando-as de uma instrução mais formal e não existindo preocupação com os escravos (RIBEIRO, 2007).

Quando o acesso à escola tornou-se obrigatório, surgiram dificuldades em atender a demanda dos alunos com deficiência originando-se no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, local onde os alunos com alguma dificuldade passaram a ser encaminhados, dando margem para o acesso a educação dos portadores de necessidades especiais. Por volta dos anos 60, deu-se início ao movimento, intitulado de integração escolar, iniciado primeiramente na Europa, com crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, colocando professores de ensino especial, previamente formados para acompanhar as crianças e jovens com e/ou em situação de deficiência (SANCHES; TEODORO, 2006).

A reforma do sistema educacional no Brasil, que tornava possível a entrada de alunos com necessidade especial, teve como marcos políticos a Constituição de 1988 que declara como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que aborda a universalização do acesso à escola, sendo precursores das diretrizes nacionais para formação de professores e diretrizes para a política da educação inclusiva. A LDB ainda defende que deve ser oferecido um atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e quando for possível a sua integração na classe

comum o atendimento educacional deverá ser feito em serviços, classes ou escolas especializadas (ALVES; TEBET, 2009).

Entre outros documentos encontramos ainda a resolução CNE/CEB nº 4 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no art. 1º que aponta como direito de toda pessoa viver e conviver em ambiente educativo, e tendo o Estado brasileiro, a família e a sociedade o dever de garantir acesso inclusão, permanência e a conclusão com sucesso de aprendizagem e continuidade dos estudos e com obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica das crianças, dos jovens e adultos em instituição educacional. A lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. dispõe sobre a proteção de forma integral à criança e ao adolescente. No Art. 4º ainda atribui como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público garantir como prioridade os direitos incluindo o da educação e a liberdade à convivência familiar e comunitária, ainda no art. 53 aponta o direito a educação da criança e do adolescente preparando para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho com igualdade de acesso e permanência na escola, atendimento especial educacional aos portadores de deficiência dando preferência na rede regular de ensino com acesso a escola pública e gratuita próxima da residência. (ALVES; TEBET, 2009).

No plano internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtiem – Tailândia, no ano de 1990, tem como objetivo garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, onde cada pessoa deve ter condições de aproveitar as oportunidades para satisfazer as necessidades de aprendizagem básicas e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), firmada na Espanha em 1994, que proclama que toda criança tem direito e deve ser dada a oportunidade à educação, alunos com necessidades educacionais especiais tem o direito ao acesso a escola regular que deve atendê-lo mediante uma pedagogia centrada na criança que satisfaça tais necessidades, e as escolas que adotem abordagem inclusiva de criar meios para combater a discriminação, por meio da criação de uma comunidade acolhedora e inclusiva com foco na educação para todos, sendo o princípio da educação inclusiva em formato de política ou lei, devendo, prioritariamente, matricular as crianças em escolas regulares. Essas duas declarações são momentos históricos políticos importantes que contribuíram para os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva e propiciaram a implementação de leis e políticas (ALVES; TEBET, 2009).

Assim no Brasil, além da Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e o decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Alguns outros passos também foram importantes para a implementação de uma educação inclusiva como o uso do código Braille e a Linguagem gestual (SANCHES e TEODORO, 2006).

Toda discussão e o processo de integração escolar ajudou a desencadear o movimento de inclusão na escola, visando promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos nesta instituição, abrangendo todas as crianças e jovens com necessidades educativas ou não. “Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação” (SANCHES; TEODORO, 2006 p. 74).

Os documentos norteadores da política de inclusão não são somente marcos histórico, mas eles demonstram como o Estado tem o dever de proporcionar a todos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, uma educação de qualidade. Os documentos políticos, como exemplo a Constituição Federal, também ressaltam o dever do governo de possibilitar uma educação adequada a todos, para isso seria necessário uma maior estruturação das escolas e qualificação dos profissionais envolvidos, com a criação e implementação de recursos apropriados que facilitarão a criação de condições mais favoráveis para uma educação inclusiva que verdadeiramente favoreça o acesso de todos, buscando uma mudança na mentalidade dos envolvidos neste processo.

Desta forma a educação inclusiva:

[...] é a prática da inclusão de todos - independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e sala de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas [...], todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares [...] recebem oportunidades educacionais adequadas, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades. (STAINBACK; STAINBACK, 1999 p. 5,21)

A inclusão segundo Schilling e Miyashiro (2008) dentro de seus vários significados pode corresponder a: pôr dentro de; fazer parte de certo grupo; juntar-se a; inserir-se; pôr; introduzir- se e conter em si. Assim, as salas de aulas inclusivas advêm de uma ideologia onde todas as crianças podem fazer parte da vida escolar e comunitária, desta forma a diversidade seria valorizada e propiciaria o fortalecimento da turma e dos seus membros e conseqüentemente oportunidades de aprendizagem. Com uma educação de todos os alunos juntos dá-se a oportunidade aos alunos com necessidade educativas especiais a se preparar

para o convívio na comunidade, os professores podem melhorar suas habilidades profissionais e a sociedade funcionar de forma igualitária para todos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A inclusão é dinâmica e depende de seguidas reflexões, avaliações e discussões com as práticas para sua efetivação, e como uma proposta inovadora ela não consegue se efetivar somente por meio de decretos, mas necessita também de ações que visem à disposição das pessoas em aceitar a diversidade como uma condição da sociedade (COSTABILE; BRUNELLO, 2005). Incluir em classe comum do ensino regular alunos com necessidades educativas especiais é possível, mas para isso é necessário investimento e comprometimento governamental, juntamente com pesquisas para a ampliação do conhecimento e desenvolver outras formas de tornar viável a inclusão escolar (TESSARO et al., 2005).

4.2 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ser corpo deficiente não é um acontecimento novo, isolado, como também não o é o fato de esses corpos serem estigmatizados, desvalorizados, discriminados pelas leis, valores e sentimentos ao longo da história humana. esse cenário está registrado na história cultural das sociedades (GAIO; MENEGHETTI, 2004. p. 11).

A expressão alunos com necessidades educativas especiais é utilizada para aqueles alunos que necessitam de recursos ou adaptações durante o processo de ensino/aprendizagem, por apresentarem alguma incapacidade ou dificuldade em uma ou mais áreas do aprendizado, esses recursos não sendo geralmente requeridos pela maioria dos alunos da faixa etária (RUIVO, 1998).

Utilizada para designar a dimensão da deficiência e o grau a qual desvantagem ela possa apresentar a terminologia necessidades educativas especiais foi pela primeira vez utilizada no Relatório Warnock e teve como objetivo trazer uma distinção entre deficiência e desvantagem, desta maneira uma pessoa com deficiência só teria uma maior ou menor desvantagem em relação ao meio se este meio apresentasse barreiras a ele. O conceito de necessidades educacionais especiais sendo utilizado para estudantes do ensino especial também foi utilizada na Declaração Salamanca que trouxe as orientações, em nível mundial, para a educação especial (BRIDI, 2009).

Para que uma pessoa seja considerada com necessidade educativa especial ela deve apresentar pelo menos umas das seguintes características:

- Diferenças sensoriais, motoras e físicas (incluindo problemas auditivos e de linguagem, visuais e de ordem física)
- Diferenças cognitivas (incluindo deficiência mental e dificuldades de aprendizagem)

- Dificuldade de relação, problemas emocionais e de comportamento (CHAVES et. al. 1993. p. 58).

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) apud por Minghetti e Kanan (2010) no Brasil aproximadamente 15% da população apresenta algum tipo de necessidade especial, seja por carência física, psicológica ou social. Dentro desta estimativa 820 mil estão entre 0 a 17 anos.

Hoje, uma grande parte dos alunos com necessidades educacionais especiais não se encontra matriculada em nenhuma escola. Mas os problemas não se limitam somente à falta de oportunidade. Os alunos que têm tido acesso a escola, não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos oferecidos ou disponíveis. Há evidências que indicam uma indiferença do poder público a esta questão e uma tendência de privatização, justificada pela maior parte de matrículas estar presente na rede particular e haver uma evolução branda na oferta de matrículas em comparação com a demanda existente (MENDES, 2006).

As mudanças para possibilitar a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular possui uma grande relevância e vem conquistando um espaço cada vez maior em debates e discussões que abordam a necessidade da escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Contudo, o problema que envolve a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) não perpassa somente pelo acesso dificultado às redes de ensino e às queixas direcionadas ao poder público, também se encontra dificuldades culturais pelo processo da inclusão ser uma proposta que visa diminuir as segregações. Percebe-se, assim, que a desigualdade social não é a única barreira para implementar o processo de inclusão qualificado. A falta de apoio dos governos, a escassez de bons recursos tecnológicos e de profissionais para lidar com esse processo dificulta ainda mais a inclusão (LACERDA, 2006). E mesmo com o grande contingente de estudos e pesquisas sobre o tema inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais o modelo educacional inclusivo não está firmado a respeito de quais metodologias pedagógicas são mais eficazes para sua efetivação (MINGHETTI; KANAN, 2010).

Aquelas pessoas com necessidades educativas especiais necessitam de condições que geralmente não conseguem ser sanadas pela escola, pois a inclusão pode ser uma proposta eficaz para a rede escolar e demonstra o interesse em propiciar o contato entre as diferenças, mas isso não garante que esteja sendo satisfatória para todos os envolvidos (LACERDA, 2006). A criança ou adolescente que apresenta necessidades especiais deve ser considerada

como alguém capaz de uma aprendizagem construtiva e oportuna e juntamente com esse pensamento deve-se buscar acabar com o logro de que o convívio em grupo na educação inclusiva tem limites (MINGHETTI; KANAN, 2010).

Uma proposta que vem apresentando evidências eficazes é a existente em Cuba, na qual a equipe interdisciplinar prepara a comunidade escolar para receber o educando com necessidades educacionais especiais, discutindo as adaptações curriculares que forem necessárias. É um processo realizado em todas as escolas (CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Assim devem-se observar os melhores exemplos de realização da inclusão, como no caso de Cuba, para que o processo vivido por esses alunos com NEE possa ocorrer de forma a suprir as expectativas dos participantes (escola, comunidade, alunos e pais), proporcionando um aparato aos envolvidos e gerando resultados favoráveis.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

[...] a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia, concebemos a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis docente que, não tendo e não podendo ter fim em si mesma (ROSEMBERG, 2002 p.5).

A formação continuada em meios aos seus significados pode ser considerada como qualquer curso estruturado e formalizado que seja oferecido depois da formação inicial, graduação. Pode ainda ser considerada qualquer atividade que aprimore o desempenho profissional incluindo trabalhos coletivos na escola, gestão escolar, seminários, reuniões pedagógicas ou cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outros locais, processos virtuais, ou seja, atividades que proporcione o acesso a informações, discussões (GATTI, 2008).

Segundo Schnetzler (1996) apud por Rosa e Schnetzler (2003), a formação continuada para professores podem ser justificadas pela:

- necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

– em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003 p.27).

Desta forma as evidências trazidas por meio de pesquisas, concursos públicos e avaliações demonstram como os cursos de formação inicial de professores não proporcionam um aparato qualificado para sua atuação, abrindo portas para as iniciativas de educação continuada. Porém muitas vezes os cursos de formação continuada transformam-se em compensatórios e não de ampliação de informações e aprimoramento do conhecimento (GATTI, 2008).

Desde a década de 80 os programas voltados para a formação continuada de profissionais da educação são voltados somente para “reciclagem”, “capacitação” ou “atualização” oferecidos por meio de oficinas, seminários, palestras e eventos pontuais, sem uma continuidade e sem vínculo direto com a prática escolar (URZETTA, 2010). Sendo assim, sabemos que a educação no Brasil vem com um histórico recheado de problemáticas como um ensino elitizado que exclui grande parte da sociedade, onde todas as dificuldades de aprendizagem são culpa do estudante sem elaborar um projeto pedagógico que favoreça o sujeito e suas peculiaridades. Tem se evidenciado que, quando o Brasil passa a formalizar uma política que regulamenta o acesso escolar, há que se investir também no processo de educação continuada do professor para que este possa desenvolver as competências e as habilidades necessárias para o ensino na diversidade, atendendo de forma não excludente a todos (LEITE; ARANHA, 2005).

Percebe-se que o professor não cessa seu conhecimento com o fim da graduação, mas ele passa a ter a base necessária para o ingresso da profissão. Sua formação continuará evoluindo por meio da formação continuada que o ajudará a desenvolver melhores técnicas e práticas para o desempenho de sua profissão nas diferentes formas que lhe é esperado. Para tanto, entre os documentos que dão norte a implementação da formação continuada para professores estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) onde a formação inicial e continuada será abrangida pela educação profissional e tecnológica e a educação profissional será desenvolvida por estratégia de educação continuada em locais especializados ou no próprio ambiente de trabalho. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi pela primeira vez no país, na área educacional, um incentivo financeiro de cursos de formação para professores em atividade dando um incentivo ao processo de educação continuada. O MEC através da portaria n.º 1.179, de 6 de maio de 2004 instituiu o Sistema Nacional de Formação

Continuada de Professores da Educação Básica e em sua composição estão os programas de formação continuada de professores, a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (GATTI, 2008).

Porém à política interna do sistema dispõem aos professores algumas condições que desfavorece essa capacitação, como: baixos salários; carga horária elevada e muitas vezes extenuante com até três horários; rodízio de professores prejudicando a formação de vínculo e movimentos pedagógicos em colaboração com os colegas devido a outros concursos em busca de melhoria de salário; carga horária elevada em sala de aula com prejuízo no planejamento pedagógico; ausência de um incentivo por meio de política de rede que permita a colaboração entre os professores, coordenação e secretaria; e uma política que favorece somente os professores que já atuam na inclusão escolar não favorecendo uma formação continuada em conjunto à política de formação da rede e uma política de formação continuada paralela à política de formação da rede, conseqüentemente não favorecendo a expansão da formação continuada (FONTES, 2007).

Assim a formação continuada oferecida aos educadores:

[...] é um processo contínuo. O momento de seu ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento onde, somados aos constituintes da história de vida deste indivíduo, irão conjugar-se conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente e, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar (SELLES, 2002 p. 2).

Falar dos educadores e da busca pelo aperfeiçoamento através da formação continuada é falar ainda de sua autenticidade profissional, do individual e do coletivo (CARVALHO, 2005).

A formação continuada para professores da educação básica que visa contribuir para o aprimoramento da formação dos professores e alunos e possibilitar uma educação inclusiva é assegurado através de algumas portarias como na portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações e em atendimento às demandas de formação continuada em seu art. 3 ainda declara que a rede deverá atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (BRASIL, 2011).

Especificamente no DF, existem regulamentações que apoiam, garantem e estimulam o professor a se aperfeiçoar, por meio da formação continuada, como um critério essencial na organização das instituições educacionais da região. Dentre essas regulamentações o Distrito

Federal dispõe de um Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino que, dentre essa organização, determina as diretrizes acerca da formação continuada do professor. Sobre tal processo esse regimento dispõe que:

[...]Capítulo III

Seção III

Art. 11 O Supervisor Pedagógico deverá assistir ao Diretor e ao Vice-Diretor em assuntos pedagógicos e articular as ações dos coordenadores pedagógicos, de modo a:

III- divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, inclusive as de formação continuada;

IV- estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;

IX- coordenar e acompanhar, de acordo com suas competências específicas e em articulação com o Serviço de Orientação Educacional, com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e com os profissionais que atuam na Sala de Recursos, o atendimento aos alunos que apresentem transtornos funcionais, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de conduta, dentre outros, em conformidade com as orientações vigentes (BRASIL, 2009, p. 16-17).

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de ensino do Distrito Federal representa a consolidação das diretrizes relativas à organização e funcionamento das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo um aparato aos educadores para nortear a prática, incluindo a formação continuada (SELLES, 2002).

Assim é parte integrante do regimento escolar o incentivo à formação continuada ao professor, favorecendo ações para desenvolvimento da prática profissional de forma contínua, buscando desenvolver uma educação qualificada e o profissional capacitado a lidar com as diferentes demandas surgidas na prática profissional tanto pela distinção de classes sociais ou a presença de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) (SELLES, 2002).

A formação continuada pode vir a ser um facilitador para a implementação da proposta inclusiva; todavia, necessita estar em conjunto com as melhorias nas condições de ensino e a um suporte oferecido aos profissionais. Profissionais especializados e habilitados para lidar com as diferenças e especificidades dos alunos seriam fundamentais na atuação com pessoas que apresentam deficiências (SANT'ANA, 2005).

4.4 MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Materiais didáticos são aqueles produtos pedagógicos, materiais instrucionais que tem como objetivo a didática, utilizados na área de educação. Esse material visa também possibilitar a materialização do conteúdo. Desta forma pode ser compreendido como materiais pedagógicos: ábacos, jogos, brinquedos educativos e blocos lógicos (BANDEIRA, 2008).

A disponibilidade de recursos pedagógicos na escola é necessária para que se possam atender as demandas dos alunos com NEE. Para sanar essas necessidades a escola tem que ter a disponibilidade desses recursos, visando sanar as demandas dos alunos, conhecendo o estudante e suas singularidades, para uma intervenção pedagógica adequada. Mas devemos lembrar que uma ausência desses recursos não é somente por condição financeira desfavorável, mas muitas vezes por desconhecimento por parte de toda a equipe escolar da existência desses recursos (MELLO, 2007).

Levando-se em conta que grande parte dos professores de escolas regulares possuem pouca experiência pedagógicas e conhecimentos específicos em relação aos alunos com NEE é de suma importância que as escolas façam parcerias com instituições e com profissionais especializados, informando-os sobre esses alunos e indicando recursos pedagógicos que facilitariam nas necessidades individuais dos alunos e nas condições existentes na escola (MELLO, 2007). Outro fator que demonstra a importância dos objetos e matérias pedagógicos é a influência que eles podem exercer direta ou simbolicamente sobre os alunos, favorecendo a interação nesse espaço (KISHIMOTO, 2005).

4.5 TECNOLOGIA ASSISTIVA

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas- CAT Tecnologia Assistiva é:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2006)

Desta forma a Tecnologia Assistiva pode ser compreendida como todo o arsenal de serviços ou recursos que auxiliam na ampliação de habilidades funcionais das pessoas com algum tipo de deficiência, proporcionando a sua inclusão na sociedade e uma vida mais independente. Esses recursos são classificados segundo os seus objetivos funcionais e são

eles: Recursos de acessibilidade ao computador, Projetos arquitetônicos para acessibilidade, Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal, Auxílios para a vida diária e vida prática, Sistemas de controle de ambiente, Órteses e próteses, CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa, Adaptações em veículos, Auxílios de mobilidade, Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo e Adequação Postural (BERSCH, 2008).

Indispensáveis na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade as TAs são ferramentas necessárias principalmente nas dificuldades de comunicação, funcionalidade e locomoção, assim sendo denominadas também de: “Tecnologia de Apoio” ou “Ajudas Técnicas” (OLIVEIRA, 2008).

Os recursos de TA ainda podem ser utilizados por alunos com NEE no contexto escolar e dentre esses recursos estão:

[...] dispositivos acessórios computacionais especiais para viabilizar o acesso ao computador; recursos relacionados à mobilidade para favorecer a locomoção; elementos sensoriais como recursos de comunicação alternativa para favorecer ou substituir a fala; adaptações para a vida diária para realização das atividades de autocuidado; mobiliário adequado para proporcionar um melhor posicionamento no contexto escolar; adaptações pedagógicas de recursos que promovem o acesso ao material de ensino e equipamentos adaptados como brinquedos, jogos e equipamentos ajustados para realização das diferentes atividades pedagógicas (LAUAND, 2005 apud por MARTINEZ; ASSIS, 2011 p. 96).

Porém deve-se considerar que TA dirigida a Educação Especial não é uma solução de problemas para os alunos com NEE e sim recursos utilizados para auxiliar na resolução de questões próprias (CAPELLINI, 2003).

Desta forma é fundamental que as tomadas de decisões sobre o uso das TAs que possam vir a ser utilizadas pelos alunos com NEE, devem ser pautadas em estudos detalhados com cada estudante por meio de escuta e análise minuciosa de suas necessidades para um melhor aproveitamento e resposta às necessidades dos recursos. Em alguns casos, vale ainda ressaltar a importância de outros profissionais como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas antes da escolha de uma adaptação (DAMASCENO, 2002) evidenciando a necessidade da multidisciplinariedade na inclusão escolar.

4.6 INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Intérprete educacional é o profissional que atua como intérprete de língua de sinais, ou seja, LIBRAS, na esfera educacional. Para atuar na área educacional o intérprete especialista

precisa dispor de um perfil de intermediador das relações entre alunos e educadores, e também, entre os colegas surdos e colegas ouvintes. (BRASIL, 2004)

Para a execução das funções como intérprete educacional é necessário:

- Capacitação específica para Intérprete de Língua de Sinais.
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de intérprete.
- Nível superior completo ou em formação, preferencialmente, na área da educação.
- Fluência em Língua de Sinais.
- Fluência em Língua Portuguesa.
- Manter contato com surdos nas associações, escolas, etc. para ampliar conhecimento das LIBRAS e da cultura / identidade surda (SANTA CATARINA, 2004, p. 39-40).

Esta ainda entre as atribuições do professor e do intérprete de Língua de Sinais que estão inseridos em escolas com alunos surdos um bom relacionamento, pois este relacionamento está incluído dentro das discussões relativas da área de Educação de surdos, pela grande importância que há na diferença entre a linguística e a construção de conceitos entre os surdos e os ouvintes. E para uma efetivação da educação é necessário que os intérpretes tenham uma interação na escola com os professores que tenham em suas classes alunos surdos. (GAMA, 2011). Possibilitando discussões entre esses profissionais acerca de melhores métodos para o aprendizado do aluno.

5 METODOLOGIA

A pesquisa é:

[...] uma atividade básica das ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca. [...] É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação (MINAYO, 2010, p.47).

A pesquisa é um processo prático- teórico utilizado para soluções de problemas, que não esgota o seu processo na busca de respostas para aplicação numa dada realidade, mas também estimula a realização e aprofundamento cada vez maior de pesquisas, propiciando também o surgimento de outros temas.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, necessita-se de um método de abordagem que componha a análise dos objetos de estudo e das respostas por eles desenvolvidas.

Dentre os métodos de abordagem existentes, a utilização do método qualitativo para uma pesquisa dispõe de um conjunto de práticas materiais e interpretativas para o mundo, com pesquisas em seus cenários naturais, buscando interpretar o significado dado pelas pessoas dos fenômenos ocorridos (MAANEM, 1979 apud NEVES, 1996).

Por outro lado, existe a abordagem quantitativa que tem o objetivo “de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática” (MINAYO, 2010, pg. 56).

Uma pesquisa que se concentra em um estudo profundo de indivíduos em um determinado local, assumindo assim um estudo de caso (MICHALISZYN; TOMASINI, 2009). Deste modo, por meio de um estudo de caso em uma escola do ensino público do Distrito Federal, este trabalho é referente uma pesquisa de campo quantiquantitativa com delineamento descritivo.

5.1 LOCAL DA PESQUISA

O local para a realização da pesquisa foi selecionado por conveniência, devido ao conhecimento prévio das instalações e por atender o critério de ser uma escola inclusiva da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Assim, foi realizado um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Ceilândia, que aqui denominaremos de escola I¹. Uma escola que atualmente é referência em qualidade no ensino por estar presente no grupo dois de notas médias por escolas dos concluintes do ensino médio, na Região Administrativa (RA) de Ceilândia (INEP, 2010). Além desses pontos, foi considerada a disponibilidade da escola para realização da pesquisa.

5.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi composta por dez professores da instituição que foram convidados a participar da pesquisa, desde que contemplassem os seguintes critérios de inclusão: disposição para participar do estudo, ministrar aulas para alunos no processo de inclusão do ensino médio e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1).

A instituição escolhida foi à fonte direta para coleta de dados, assumindo uma forma de pesquisa de campo, onde os contatos diretos foram realizados com pessoas capazes de fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Foi também escolhida outra escola, um Centro de Ensino Fundamental do Setor O, aqui denominada Escola II², na qual foi realizado o pré-teste a fim de testar as possíveis falhas e para aprimoramento do questionário.

5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário (Apêndice 1) elaborado pelo próprio pesquisador, visando mediar as opiniões e as atitudes dos sujeitos pesquisados (MARCONI; LAKATOS, 2009).

O questionário utilizado para a realização da pesquisa foi aplicado pelo pesquisador a dez dos educadores da escola que se enquadraram nos critérios de inclusão.

As questões que fizeram parte do questionário foram: fechadas com respostas objetivas; abertas, permitindo ao participante responder livremente as questões; e questões de múltipla escolha, apresentando uma série de possíveis respostas (MARCONI; LAKATOS, 2009).

¹ Escola I, denominação utilizada para se referir ao Centro de Ensino Médio de Ceilândia, na qual foi realizada a pesquisa com os professores.

² Escola II, denominação utilizada para se referir ao Centro de Ensino Fundamental do Setor O, na qual foi realizado o pré-teste com os professores.

O pré-teste foi aplicado e através de sua análise foi possível identificar falhas como perguntas semelhantes, opções limitadas de respostas e uma sequência não lógica das perguntas, desta forma o questionário foi refeito mantendo os aspectos considerados positivos e as falhas encontradas foram corrigidas (Apêndice 2).

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa descritiva tem o objetivo de analisar as características de um grupo, para levantar suas opiniões, atitudes e crenças. Sendo um estudo que em geral os pesquisadores sociais estão preocupados com a prática e é comumente utilizado em instituições educacionais. Em seus objetivos, a pesquisa tenta analisar minuciosamente as características de uma população e interpretar fenômenos atuais, para estabelecer relações entre variáveis, mediante um estudo realizado em um espaço-tempo (GIL, 1991).

O contato inicial com as escolas foi realizado por meio de uma visita às instituições, nas quais houve uma conversa com o diretor da Escola I e o vice-diretor da Escola II, com o objetivo de explicar os objetivos e a metodologia da pesquisa e da aplicação do pré-teste, respectivamente. Posteriormente, foi enviado um e-mail contendo o Termo de Ciência da Instituição Coparticipante e marcado um dia para o recolhimento do termo. Após a aprovação do trabalho pelo comitê de ética da Universidade de Brasília Faculdade de Saúde- FS, as escolas receberam uma cópia do projeto.

Antes de sua utilização, o questionário passou por um pré-teste, onde foram convidados três professores. A escola foi escolhida por conter alunos do processo de inclusão e estar inserida na mesma região da escola escolhida para a pesquisa. O pré-teste foi realizado para evidenciar as possíveis falhas existentes que possam causar problemas como ambiguidade, linguagem inacessível e outros (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Os dados foram coletados através do questionário aplicado aos professores. Na aplicação do questionário foram passadas as informações essenciais para o seu preenchimento, por meio de explicações verbais, com ênfase na necessidade de respostas das questões abertas. Foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem utilizada para a análise dos dados foi qualitativa, cada método tendo seu papel e sua adequação, levando a resultados relevantes sobre a realidade (MINAYO, 2010).

Após a seleção todos os dados quantitativos foram examinados e submetidos ao processo de tabulação e os resultados obtidos distribuídos em uma tabela, feita no *software* Excel 2010, que auxiliou a interpretação e análise (BARROS; LEHFELD, 2007).

As questões abordadas na pesquisa foram analisadas por método qualitativo. A análise das questões abertas contou com o levantamento das respostas contidas nos questionários de forma individual, agrupando em conteúdo semelhante e, posteriormente, comparando os resultados obtidos com a literatura científica, e “os critérios de escolha foram orientados pela dimensão da análise, determinada pelo objetivo da pesquisa” (BARDIN, 2011, p. 81,82), para avaliar de forma descritiva a percepção dos educadores quanto à formação continuada.

As questões com abordagem quantitativa foram analisadas por uma medida por expressão percentagem para a simplificação da comparação na qual transformou os números absolutos em relativos. Após a comparação foram submetidas a uma outra análise com abordagem qualitativa, buscando comparar as percentagens encontradas com os dados da literatura (MARCONI; LAKATOS, 2009).

5.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade de Brasília Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília.

Os educadores que concordaram em participar do estudo, de forma voluntária, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

A pesquisa ainda obedeceu às diretrizes segundo o Conselho Nacional de Saúde, pelo Decreto nº 93933 de 14 de janeiro de 1987, resolução 196/96 no artigo II inciso 11 define o consentimento livre e esclarecido:

Anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previsto, potenciais riscos e o incômodo que esta possa

acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

5.7 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Sujeito: P 01

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: História

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 25 anos

Tempo de serviço na instituição: 19 anos

Sujeito: P 02

Sexo: Masculino

Disciplina que leciona: Química

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 35 anos

Tempo de serviço na instituição: 03 anos

Sujeito: P 03

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: Português

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 21 anos

Tempo de serviço na instituição: 19 anos

Sujeito: P 04

Sexo: Masculino

Disciplina que leciona: Física

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 12 anos

Tempo de serviço na instituição: 04 anos

Sujeito: P 05

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: Português

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 21 anos

Tempo de serviço na instituição: 18 anos

Sujeito: P 06

Sexo: Masculino

Disciplina que leciona: Matemática

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 27 anos

Tempo de serviço na instituição: 11 anos

Sujeito: P 07

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: Sociologia

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 17 anos

Tempo de serviço na instituição: 15 anos

Sujeito: P 08

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: Português

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 16 anos

Tempo de serviço na instituição: 02 anos

Sujeito: P 09

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: Biologia

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 23 anos

Tempo de serviço na instituição: 23 anos

Sujeito: P 10

Sexo: Feminino

Disciplina que leciona: Artes

Turno: Matutino

Tempo em que leciona: 20 anos

Tempo de serviço na instituição: 19 anos

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

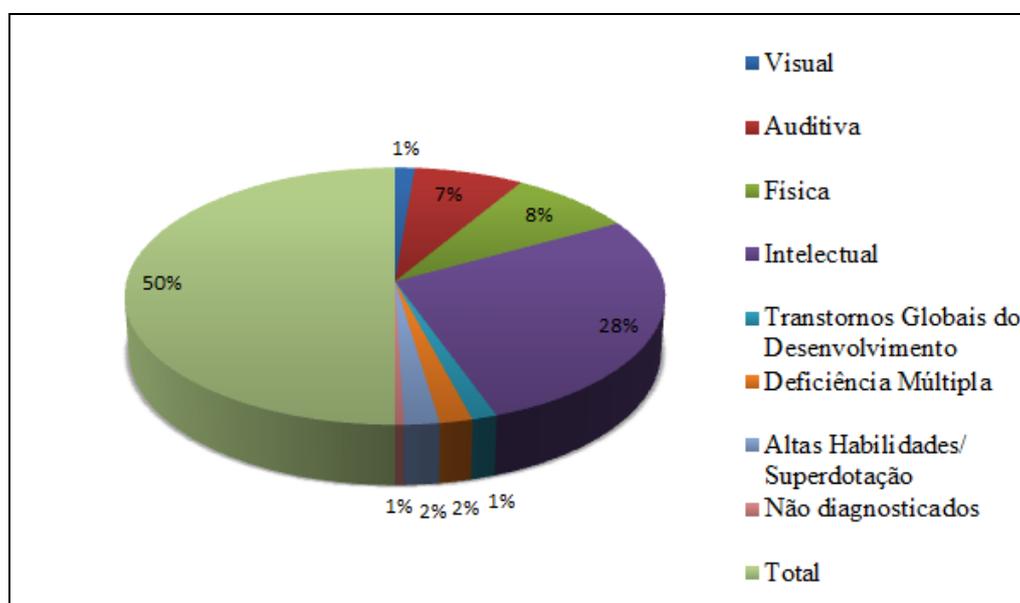
Neste capítulo será apresentada a análise e a discussão dos resultados que foram obtidos através do questionário aplicado aos professores, submetendo os dados a uma análise quali-quantitativa. As questões quantitativas foram analisadas por uma medida de comparação de frequências, onde transformou os números absolutos em relativos em expressão de porcentagem e submetidos a análise qualitativa, para comparar as porcentagens encontradas com os dados da literatura. As questões qualitativas foram tratadas por meio de análise do conteúdo temática onde as respostas semelhantes foram agrupadas e comparadas com a literatura. Os resultados provenientes da pesquisa serão apresentados e discutidos nas seguintes categorias: (1) Caracterização da instituição, (2) Caracterização dos sujeitos, (3) Percepção dos professores sobre a prática profissional diante das NEE, (4) Formação continuada oferecida pela secretaria de educação, (5) Uso de materiais pedagógicas e de tecnologia assistiva, (6) Professores intérpretes e (7) Percepção dos professores sobre o aluno com NEE e a inclusão escolar.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com os dados obtidos através do Censo Escolar 2011 (INEP, 2011) o Distrito Federal dispõem em sua totalidade de 200 escolas de Ensino Médio, e 167 escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos, contendo 109.587 alunos matriculados em escolas do Ensino Médio e tendo 25.614 de professores classe A, que podem lecionar no Ensino Médio.

A instituição cuja pesquisa foi realizada foi selecionada por ser uma escola referência em qualidade de ensino estando no grupo dois de notas médias por escolas concluintes do Ensino Médio (INEP, 2010). A escola pertence a Regional de Ensino de Ceilândia que no ano de 2011 tinha em seu cadastro seu cadastro 6 escolas de Ensino Médio possuindo 12.741 matrículas. Destas o número de crianças com NEE matriculadas em Classe Comum, onde leva a denominação de inclusão escolar foi de 1.478 matrículas, o maior número por Diretoria Regional de Ensino do DF, sendo divididas por tipo de Necessidade Educativa Especial conforme (Gráfico 1) (INEP, 2011).

Gráfico 1 – Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por tipo de necessidade educacional especial na Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia no ano de 2011.

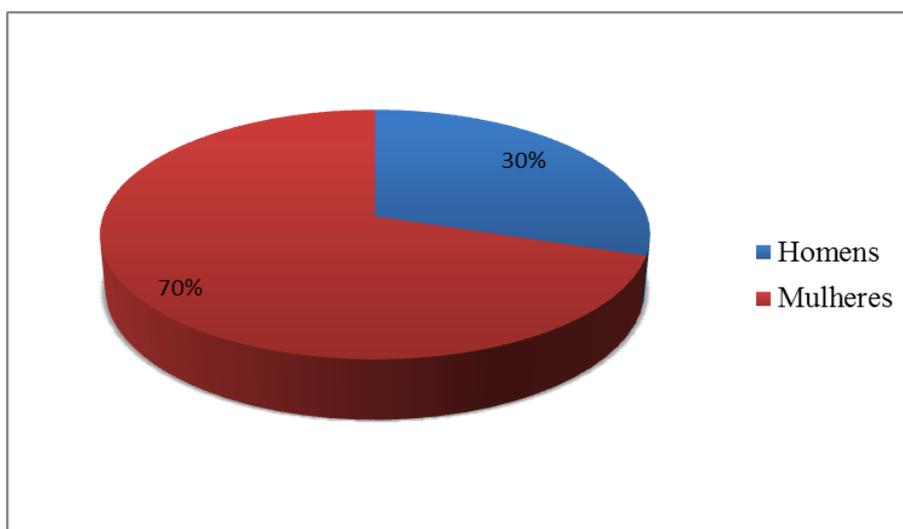


Fonte: Dados do Censo Escolar 2011/INEP

6.2 CARACTERIZAÇÕES DOS SUJEITOS

Os sujeitos participantes da pesquisa foram dez professores de Ensino Médio da Escola I. Neste convite e seleção não foram especificados o turno de trabalho e nem a série em que lecionavam os participantes. Dessa forma, por meio da análise de dados, pode-se descrever o perfil do grupo estudado, sendo a maioria dos entrevistados do sexo feminino (70%), de acordo com o (Gráfico 2).

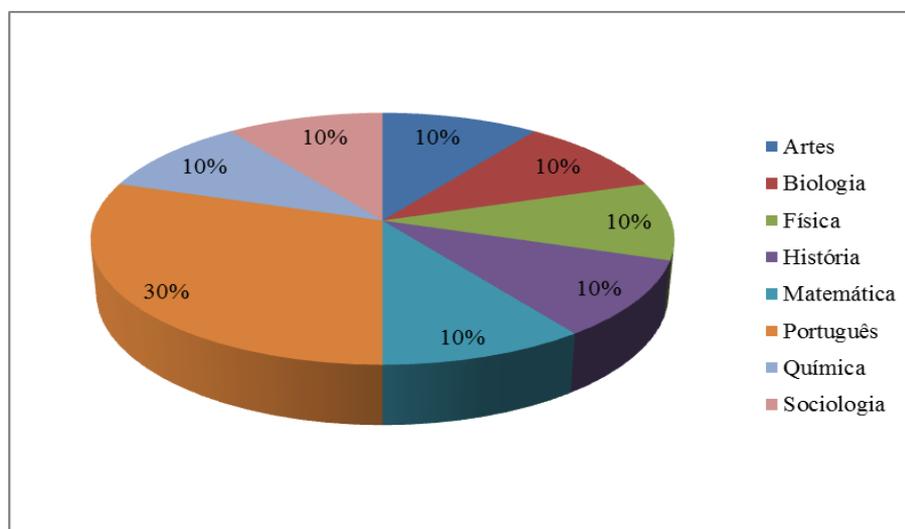
Gráfico 2- Comparação de gênero dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa

As disciplinas ministradas pelos professores entrevistados foram oito, sendo a maioria (30%) de português conforme (Gráfico 3).

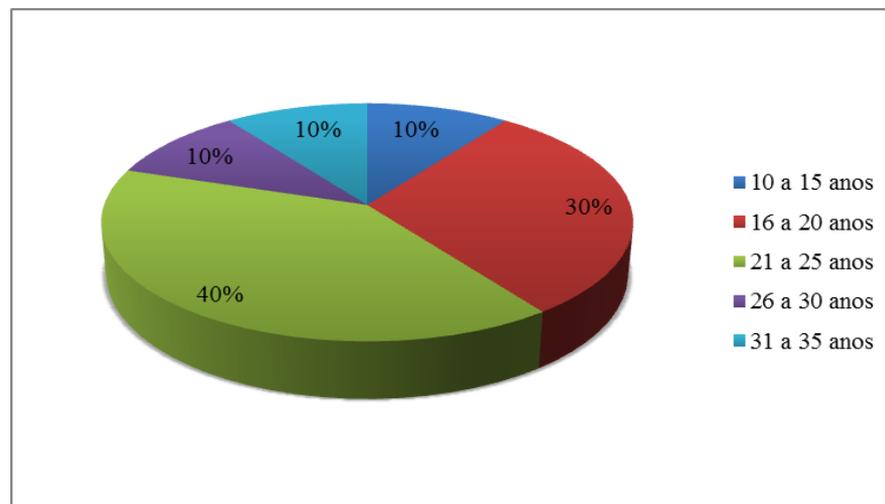
Gráfico 3- Disciplinas ministradas no Ensino Médio pelos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa

O tempo de atividade entre os professores entrevistados foi de 21 a 25 anos de serviço em sua maioria com (40%) conforme (Gráfico 4), e o tempo em que esses professores estão nessa instituição foi de 11 a 20 anos com (60%) dos entrevistados de acordo com o (Gráfico 5).

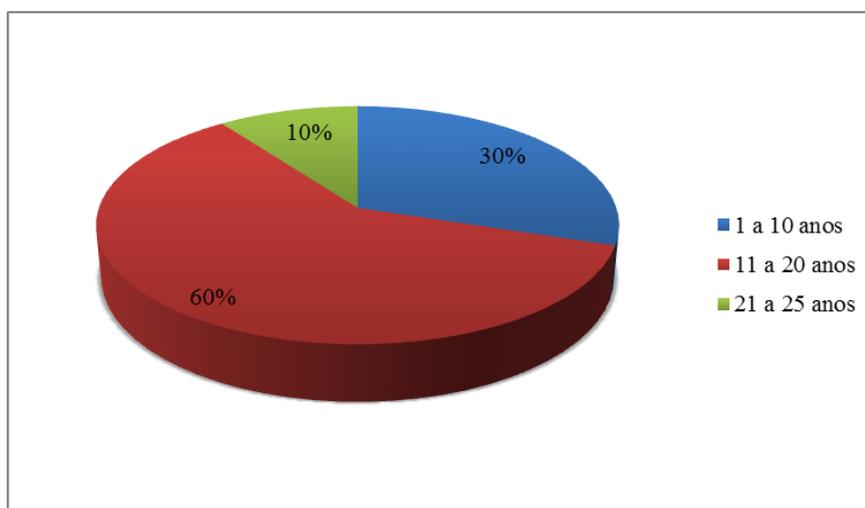
Gráfico 4- Tempo de atividade, dos professores entrevistados, na instituição em que foi realizada a pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa

O tempo de atividade entre os professores entrevistados foi de 21 a 25 anos de serviço, em sua maioria (40%), tendo 90 % dos profissionais entrevistados mais de 16 anos de experiência, conforme (Gráfico 4). Especificamente na instituição onde foi realizada a pesquisa, a permanência e atividade de 60% dos professores participantes é de 11 a 20 anos, com ainda a participação de 10 % à 21 a 25 anos (Gráfico 5). Com esses dados, pode ser suposto a existência de conhecimentos adquiridos com o cotidiano da escola e experiência na área, fator relevante para a capacitação de outros profissionais e, talvez, interessante ao planejar capacitações à profissionais com essa experiência.

Gráfico 5- Tempo de permanência, dos professores entrevistados, na instituição em que foi realizada a pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa

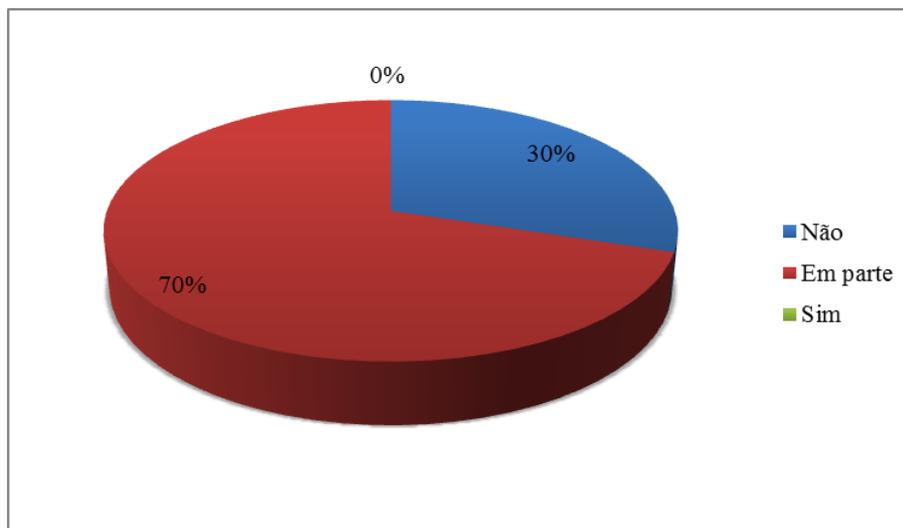
6.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DIANTE DAS NEE.

Como visualizado na caracterização dos sujeitos, a experiência e permanência dos professores entrevistados na instituição de pesquisa pode refletir na segurança e percepção dos mesmos, em relação a sua capacidade de lidar com a população que apresente alguma NEE, sendo justificado por 70% dos professores alegaram se sentirem preparados em parte, conforme (Gráfico 6).

Dentre os motivos dos que alegaram não ter conhecimento (30%) estão: a cerca do método de Língua Brasileira de Sinais, comunicação específica dos mudos, como relatado pelo professor 2³ (P 02): “Não tenho domínio das libras, a língua portuguesa deles” (*sic*), não terem recebido preparação ou conhecimento mais específico: “Acho que eu não tenho formação específica para isso” (*sic*) (P 03), não ser oferecidos cursos: “Não é oferecido cursos preparatórios específicos.” (*sic*) (P 08), falta de informação sobre os alunos: “De forma alguma. Caiu de paraquedas” (*sic*) (P 10), impossibilidades de dar maior atenção aos alunos com NEE: “Fica sabendo quando pega a lista, não participa de congresso para lidar com eles. Não há como dar atenção para um aluno.” (*sic*) (P 05) e falta de incentivo ao aperfeiçoamento profissional: “Não tenho conhecimento e não tenho vontade de estudar” (*sic*) (P 07). Mesmo alguns dos professores terem tido contato com algum aperfeiçoamento: “Sou uma pessoa com sensibilidade. Fiz pós na área, mas posso mais.” (*sic*) (P 06).

³ Para a facilitação da identificação dos professores entrevistados eles foram denominados de (P 01), (P 02), (P 3) e assim sucessivamente.

Gráfico 6- Percepção dos professores sobre sua capacidade em trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais



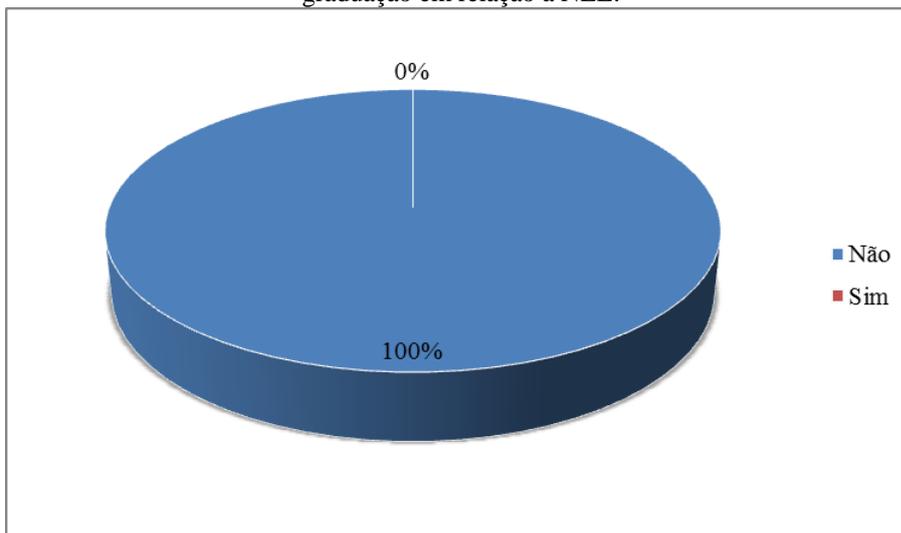
Fonte: Dados da pesquisa

Esses apontamentos e justificativas dos professores podem ser encontrados na literatura. Segundo Fontes (2007), a política do sistema propicia condições aos professores nem sempre favoráveis, como baixos salários, grande carga de horária de trabalho, rodízio de professores, procura de outros concursos pela remuneração baixa e a política de formação continuada acaba alcança somente os professores que já atuam diretamente na inclusão escolar, não favorecendo um acesso aos outros profissionais, que tem contato, com esses alunos. Desta forma, os professores não têm recebido incentivos a procurarem um aperfeiçoamento, que busque sanar suas dúvidas e a se sentirem mais preparados a lidarem com os alunos com NEE.

Outra dificuldade vivenciada pelos professores, apontada pelo Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998), é o da remuneração que deveria ser elevada, procurando incentivar jovens talentosos a se interessar por esta profissão e atingir um nível ao menos comparável ao de outras categorias da função pública. Ainda na literatura, Gatti (2008) aponta que os cursos de formação inicial não são suficientes para propiciar um aparato qualificado para a atuação dos professores, assim a insuficiência de aparato abre portas para as iniciativas de educação continuada, demonstrando a necessidades dos educadores de se aperfeiçoarem, buscando soluções para problemas encontrados na prática e se adequar as mudanças que ocorrem na esfera educacional.

Este apontamento do autor relaciona-se com a pesquisa realizada com os professores, onde 100% dos participantes consideram que a graduação foi insuficiente na preparação e na oferta de aparato (Gráfico 7).

Gráfico 7- Percepção dos professores, participantes da pesquisa, sobre sua capacitação no período de graduação em relação a NEE.

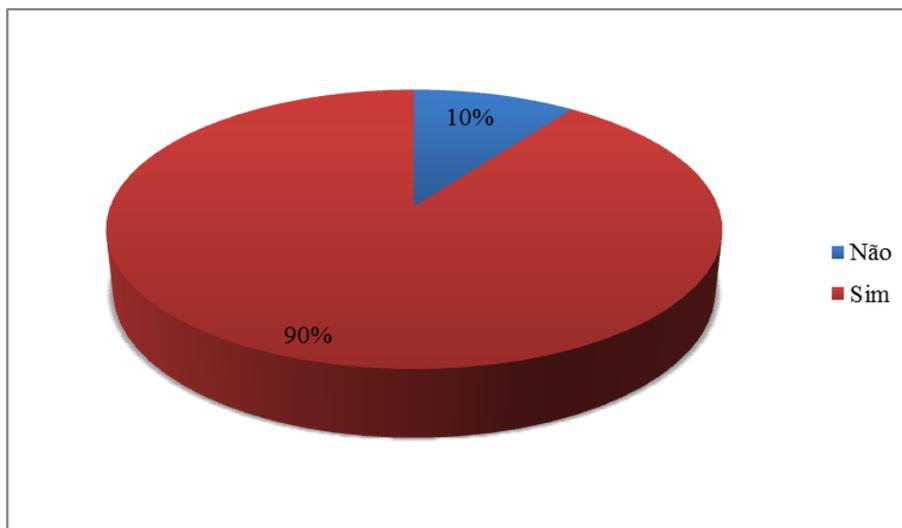


Fonte: Dados da pesquisa

A insuficiência da formação inicial também é apontada por Cortelazzo (2006), que considera que neste processo a maioria dos educadores não tem o contato com conhecimentos e abordagens pedagógicas sobre o aprendizado de alunos com NEE. Devido a isso, a formação continuada para a prática profissional se apresenta de grande importância para tentar amenizar possíveis prejuízos e propiciar habilidades aos profissionais.

Diante da percepção dos professores sobre sua capacitação no período da graduação, estes foram questionados se seriam necessários cursos em que o enfoque fosse à inclusão e os alunos com NEE. De acordo com o Gráfico 8 e com o discurso dos participantes, 90% dos professores declaram que consideram necessários cursos e dentre os argumentos estão à falta de vivência e de conhecimento da realidade dos alunos: “Com certeza. Agente não tem vivência o suficiente. Tem que estar reciclando. Reconhecer o mundo deles.” (*sic*) (P 09) e como conhecer pode ajudar na prática: “Mais conhecimento, facilidade para lidar com esses alunos.” (*sic*) (P 08).

Gráfico 8- Necessidade de cursos com enfoque em alunos com NEE de acordo com a percepção dos professores.

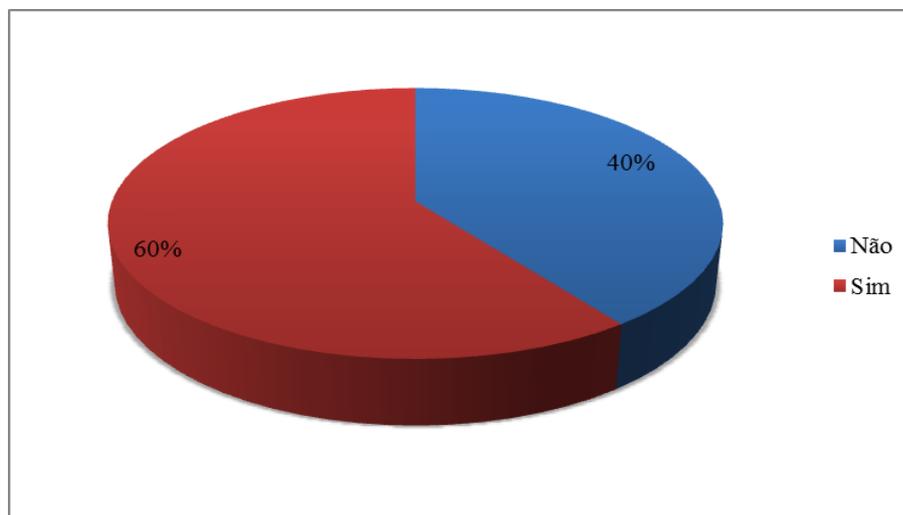


Fonte: Dados da pesquisa

Foi perguntado aos professores a respeito de iniciativas próprias sobre busca de informações como pesquisas e cursos sobre a inclusão escolar de alunos com NEE e de acordo com o (Gráfico 9) 60% dos professores relataram terem feitos pesquisas e estas retiraram os ajudaram no relacionamento com os alunos: “ajudou a me relacionar com os alunos” (*sic*) (P 01), modificar a visão a respeito dos alunos com NEE: “Fiquei sensibilizado, eu passei a ter uma visão diferente dos NEE. Todo o ser humano tem condições de aprender.” (*sic*) (P 06) e na compreensão das dificuldades dos alunos com NEE: “Sempre li. Esclarece a dificuldade deles.” (*sic*) (P 09).

Desta forma, segundo Cunha (1989), não bastam informações e estudo na graduação é necessário que as ações e estudos existam durante o exercício da profissão além de situações que favoreçam a análise e reflexão sobre a sua experiência e prática. Conforme Gatii (2008), os professores possuem uma ampla oportunidade de formação continuada, uma vez que pode ser considerada como qualquer atividade que aprimore o desempenho profissional, incluindo trabalhos coletivos na escola, seminários, reuniões pedagógicas, cursos, processos virtuais e atividades que proporcionem o acesso a informações.

Gráfico 9 – Professores da pesquisa que realizaram investigações ou curso sobre inclusão escolar, por conta própria.



Fonte: Dados da pesquisa

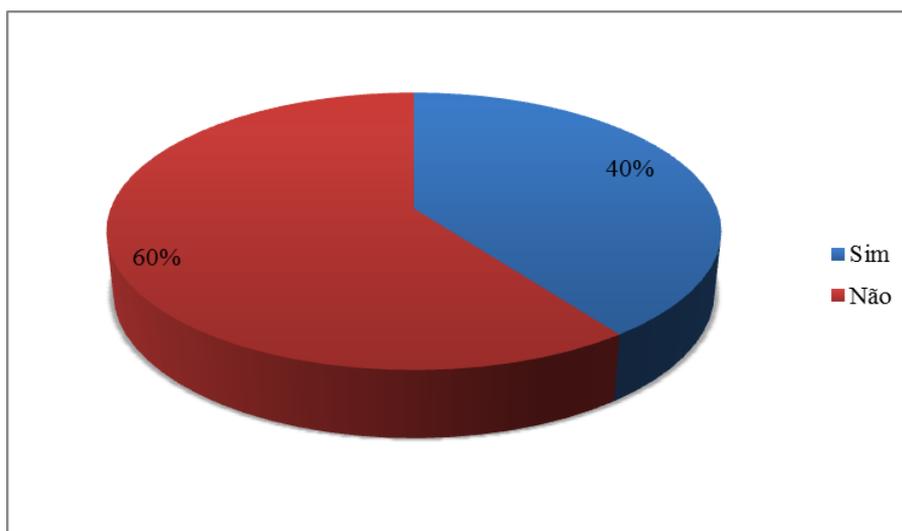
6.4 FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Na busca em contribuir para o aprimoramento da formação de professores e possibilitar uma educação inclusiva, a formação continuada para professores da educação básica é assegurada através da portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Esta portaria institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações e em atendimento às demandas de formação continuada. E em seu art. 3 ainda declara que a rede deverá atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, questões defendidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011).

Além das políticas nacionais, o Distrito Federal conta com regulamentações que garantem e estimulam o aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada, mas a realidade apontada pelos professores não demonstram uma eficácia na prática. Dentre os professores entrevistados, 60% nunca realizaram curso de formação continuada (Gráfico 10). Os possíveis motivos para essa realidade poderiam ser aqueles apontados por Rosa e Schnetzler (2003) em que, os professores simplificam a sua prática docente, onde e para o ensino basta conhecer o conteúdo que será ministrado na aula e utilizar técnicas pedagógicas aprendidas na graduação, sem a necessidade de um aperfeiçoamento. Também podem auxiliar na justificativa de apontamentos de Fontes (2007), que defende que: a política do sistema oferece aos educadores uma carga horária elevada, que impossibilita dispor tempo a outras

atividades, devido disponibilidade grande de horários à sala de aula; a existência do favorecimento daqueles que já realizam atividades de formação continuada, não incentivando e oferecendo a expansão a outros profissionais, e até mesmo com a falta de divulgação ou existências dos cursos: “Mas a escola realiza e não a secretaria.” (*sic*) (P 02).

Gráfico 10- Participação dos professores da pesquisa em cursos de Formação Continuada, oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.



Fonte: Dados da pesquisa

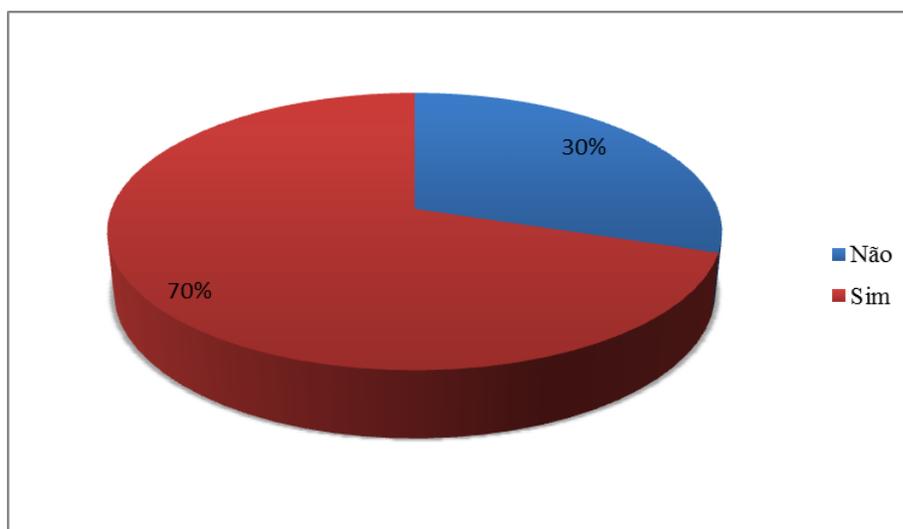
Os professores que relataram terem feito algum curso (40 %) consideraram que eles contribuíram na sua atuação como professores, na qual proporcionou: “A entender a realidade do aluno.” (*sic*) (P 01), e de aspectos práticos como: “ Entender melhor, adaptar uma atividade” (*sic*) (P 02). Podemos então compreender pelos relatos dos professores, os benefícios adquiridos através dos cursos, assim como apontado por Gatti (2008): o professor não cessa seu conhecimento com o fim da graduação, mas ele passa a ter a base necessária para o ingresso da profissão. Sua formação continuará evoluindo por meio da formação continuada, que o ajudará a desenvolver melhores técnicas e práticas para o desempenho de sua profissão. Além disso, o setor profissional da educação tem incorporado à necessidade da educação continuada, como forma de aprofundamento em função dos avanços tecnológicos, dos conhecimentos e da organização do trabalho.

Para a reflexão do educador sobre a importância do aperfeiçoamento profissional Mazzeu (2009) defende que o professor necessita aprimorar-se do saber e tornarem-se mais autônomos e críticos para que os alunos se apropriem desse saber.

6.5 USO DE MATERIAS PEDAGÓGICOS E DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Conforme a pesquisa, recursos pedagógicos, como jogos, atividades, slides, entre outros, além da utilização dos livros e de quadro negro não são utilizados por 30% dos entrevistados (Gráfico 11), devido aos alunos não se interessarem: “Não tem muito interesse deles” (*sic*) (P 04), pelo grande número de alunos em sala de aula: “Não, são muitos alunos” (*sic*) (P 10) e pelo horário de aula não ser suficiente para oferecimentos desses recursos: “Não dá tempo.” (*sic*) (P 07). Os demais participantes da pesquisa relataram a utilização de outros instrumentos, apontando que os recursos beneficiam também os alunos com NEE: “Gincanas e eles (NEE) interagem bem” (*sic*) (P 02).

Gráfico 11- Professores participantes da pesquisa que utilizam recursos pedagógicos diferenciados.



Fonte: Dados da pesquisa

Vê-se que um dos aspectos que dificulta a prática profissional dos educadores é o grande número de alunos por sala de aula, ressaltado como problema também por Rodrigues (2006), e a grande quantidade de alunos por turma é frequentemente apontada como um obstáculo pelos professores que impede práticas inclusivas:

Se a regra é levarmos em conta a diferença do aluno e adaptarmos o ensino as possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, então como será possível que um único professor desenvolva este trabalho para, por exemplo, 25 alunos? Posto desta maneira parece uma barreira intransponível (RODRIGUES, 2006 p.12).

Dentre os recursos utilizados pelos professores participantes desta pesquisa, estão: sala multimídia, data show, filmes, músicas, jogos, gincanas e materiais concretos (figuras geométricas). Assim como Mello (2007) defende, essa disponibilidade de recursos pedagógicos na escola é necessária para que se possa atender as variáveis demandas dos alunos com NEE, bem como conhecer o estudante e suas singularidades, para uma intervenção pedagógica adequada.

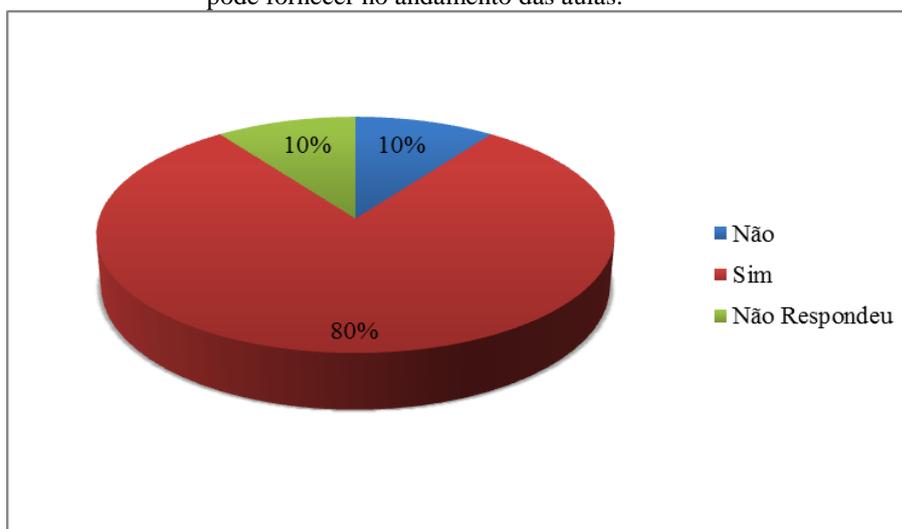
Em relação ao uso e conhecimento de Tecnologia Assistiva, os professores entrevistados não conseguiram explicar ou não souberam do que se tratava. Um dos professores relata que aprendeu sobre isso na faculdade: “Uma disciplina na faculdade.” (*sic*) (P 09) e outro aprendeu em um curso: “Palestras sobre eles, mas nada “expert” sobre eles.” (*sic*) (P 04). Mas a maioria não entendia do que se tratava o termo: “Não no termo específico.” (*sic*) (P 03) ou delega a função a outro profissional sobre o conhecimento desses recursos: “Não. existe a sala de recursos.” (P 10).

Lauand e Mendes (2008), apud Martinez e Assis (2011), apontam que a há desconhecimento dos benefícios da tecnologia assistiva (TA), na realidade brasileira, e o possível motivo seria a dificuldade de acesso e de organizações informativas sobre o tema. Porém, deve-se considerar que TA dirigida a Educação especial não é uma solução de problemas para os alunos com NEE e sim recursos, que podem ser utilizados para auxiliar na resolução de questões próprias do aluno (CAPELLINI, 2003).

6.6 PROFESSORES INTÉRPRETES

Na questão relacionada a presença de professor intérprete na sala 80% dos professores relataram ser muito benéfica a presença. 10% de professores que não responderam de acordo com o (Gráfico 12), pelo não conhecimento da prática, pois a disciplina de português é dada de forma separada com um intérprete não tendo um outro professor juntamente: “A aula de português é separada. Para os outros não tem.” (*sic*) (P 05).

Gráfico 12- Percepção dos professores entrevistados sobre o auxílio que professor interprete/auxiliar/estagiário pode fornecer no andamento das aulas.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os professores apontaram que o intérprete é um facilitador do processo: “Muito. Desenvolve o conteúdo para eles, ele é um facilitador.” (*sic*) (P 09) “Muito bom. As interpretes são muito boas, não pode deixar de existir.” (*sic*) (P 06), um professor ainda aponta a necessidade deles em sala: “Muito bom, demais. O que seria dos alunos e da gente?” (*sic*) (P 01). Estas evidências são elucidadas por Gama (2011) que aponta que para uma efetivação da educação é necessário que os intérpretes tenham uma interação na escola com os professores que tenham em suas classes alunos surdos, dada grande diferença que há entre a linguística e a construção de conceitos entre os surdos e os ouvintes.

6.7 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ALUNO COM NEE E A INCLUSÃO ESCOLAR

Sobre o aproveitamento acadêmico dos alunos com NEE em sala de aula 50% conforme o (gráfico 13) dos professores declaram que não há um aproveitamento semelhante entre os alunos ditos “normais” e dos NEE.

Gráfico 13- Aproveitamento acadêmico dos alunos com NEE na instituição de pesquisa, segundo percepção dos professores entrevistados.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os argumentos apresentados foram devido a falta de profissionais capacitados: “Da forma como está não. Falta profissional para atendê-lo.” (*sic*) (P 07); quantidade excessiva de alunos em sala de aula: “Quantidade de alunos, complicado o atendimento.” (*sic*) (P 10); e a falta de materiais e recursos: “Pelo regente não preparado e pela carência de materiais qualificados da Sala de Recursos.” (*sic*) (P 02).

A quantidade elevada de alunos em sala de aula é apontada por Rodrigues (2006) como um obstáculo que dificulta as práticas inclusivas, impedindo assim o aluno com NEE de receber um atendimento melhor, pois a atenção do professor tem que ser dividida com os outros alunos.

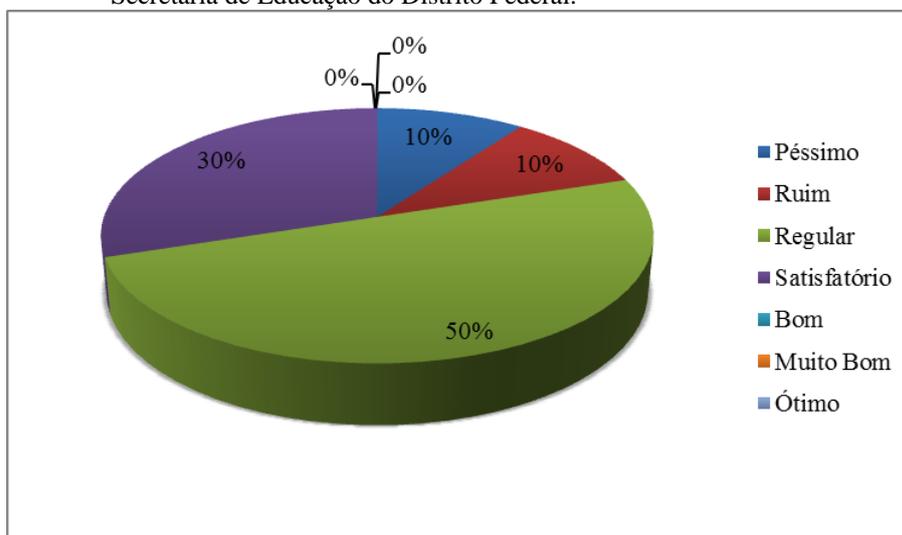
A falta de materiais e recursos, para um melhor atendimento aos alunos com NEE, muitas vezes pode ser por ausência de recursos financeiros ou também por pouco conhecimento por parte da comunidade escolar, como apontado por Mello (2007). Entretanto, deve haver uma preocupação, pois os recursos são necessários para atender as demandas dos alunos com NEE, além de servir como apoio aos professores para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Outro ponto destacado, o preparo profissional, é relatado por Cortelazzo (2006), que defende a necessidade de outras formas de conhecimento, além das adquiridas na graduação. Este autor considera ainda a graduação insuficiente neste processo, pois a formação inicial não disponibiliza aos professores abordagens pedagógicas dirigidas aos alunos com NEE.

Sobre a percepção dos professores a respeito do modelo atual de inclusão escolar, 50% relataram ser regular conforme (Gráfico 14), apontando: a responsabilidade do governo, “Tem

muitas falhas, o governo acha que só abrir, mas não oferece recursos profissionais e cursos.” (sic) (P 06); e a preparação dos professores: “Falta de preparação tanto do professor como da estrutura da escola e dos outros alunos que vivenciam com os NEE” (sic) (P 08).

Gráfico 14- Percepção dos professores sobre o modelo de inclusão escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal.



Fonte: Dados da Pesquisa

Alves e Tebet (2009) apontam a responsabilidade do governo de arcar com a inclusão escolar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Esta lei defende a universalização do acesso à escola, devendo ser oferecido um atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e, quando for possível, a sua integração na classe comum. O atendimento educacional deverá ser feito em serviços, classes ou escolas especializadas.

Com um atendimento especializado entende-se que os profissionais envolvidos nesse processo deveriam ser qualificados, mas, segundo Gatti (2008), as evidências trazidas pelas pesquisas demonstram que os cursos de formação inicial de professores não proporcionam um aparato qualificado para sua atuação, abrindo portas para as iniciativas de educação continuada. Porém muitas vezes os cursos de formação continuada transformam-se em compensatórios e não de ampliação de informações e aprimoramento do conhecimento, prejudicando a implementação e uma inclusão eficaz.

A experiência pedagógica e conhecimentos específicos sobre alunos com NEE pelos professores são relatados, segundo Mello (2007), como sendo insuficientes mas ressalta a importância de se estabelecer parcerias com instituições e com profissionais especializados, para troca de saberes entre os profissionais, informando os educadores sobre aspectos

específicos desses alunos e indicando recursos pedagógicos que facilitariam nas necessidades individuais dos alunos e nas condições existentes na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado, a proposta de uma educação inclusiva é muito adequada ao ambiente escolar, porém a capacitação que os educadores receberam ou que tem recebido não tem sido efetiva da forma que era esperado.

O instrumento de coleta de dados utilizado para a pesquisa, o questionário, possibilitou captar a percepção que os professores têm sobre o modelo da inclusão escolar, que é utilizado pela Secretaria de Educação do D.F., assim como sobre o preparado para lidar com alunos com NEES e os benefícios que cursos ou a formação continuada traria para a prática educacional.

Através da pesquisa com os professores foi possível destacar que eles sentem-se preparados, somente em parte, para lidar com os alunos com NEE, sendo que a graduação não foi suficiente para prepará-los para o contexto da inclusão, não fornecendo o aparato necessário para o desenvolvimento da prática educacional.

Os entrevistados também apontaram a necessidade de cursos ou formação continuada, como formas de solução para a falta de preparo, ressaltando também que grande parte nunca realizou um curso de formação continuada pela Secretaria de Educação do D.F. Porém, a maioria demonstrou interesse em busca de informações quando questionados sobre iniciativas próprias para estudos, demonstrando a importância da formação continuada para o aprimoramento da formação dos professores. Isso aponta para um possível problema na divulgação ou incentivo aos professores sobre os cursos de formação continuada, mesmo sendo no Distrito Federal um dos papéis do Supervisor Pedagógico divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela instituição educacional, inclusive as ações de formação continuada.

Assim, quando é analisada a percepção dos professores acerca da formação continuada em educação inclusiva oferecida pela secretaria de educação do Distrito Federal, é perceptível que há o interesse por parte dos professores, porém o acesso não tem ocorrido de forma ampla, como deveria ser, de acordo com a portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Esta portaria, assim como outros documentos do DF, institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, criada para apoiar as ações e em atendimento às demandas de formação continuada e declarando a rede responsável pela articulação entre os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Ainda de acordo com a pesquisa, grande parte dos professores aponta fazer o uso de recursos pedagógicos, como jogos, datas show e sala multimídia, porém quanto a Tecnologia Assistiva a maioria não conseguiu explicar ou não soube do que se tratava, e o possível motivo seria a dificuldade de acesso e de informações sobre o tema ou até mesmo uma interação com outras instituições ou profissionais que detém especialidades sobre o tema. Em relação ao professor intérprete todos aqueles que conheciam o trabalho consideraram como de extrema importância a presença em sala de aula e apontam como um facilitador do processo de inclusão, no qual se sabe que para uma efetivação da educação é necessário que os intérpretes tenham uma interação na escola com os professores que tenham em suas classes alunos surdos.

Outro dado importante destacado pelos professores, foi sobre o aproveitamento em sala de aula dos alunos com NEE, em que os educadores apontaram que os alunos com NEE não tem um aproveitamento semelhante aos alunos ditos “normais”.

Quando consideramos que no Brasil 15% da população apresenta alguma necessidade especial é necessário criar condições e recursos adequados em cada situação. No contexto escolar é imprescindível que esses alunos recebam oportunidades educacionais adequadas, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades. Mas deve-se observar que a falta de apoio da esfera governamental, a escassez de recursos tecnológicos de qualidade e recursos humanos para lidar com esses materiais tem dificultado a inclusão escolar qualificada de alunos com NEE. Sabe-se que a disponibilidade de recursos pedagógicos na escola é necessária para que se possa atender as demandas dos alunos com NEE, porém na escola onde ocorreu esta pesquisa parece obter recursos pedagógicos, como sala multimídia e datas shows (jogos, atividades, slides, entre outros).

Destaca-se ainda a necessidade de contínuo aprimoramento profissional aos professores, pois os cursos de formação inicial de professores não proporcionam um aparato qualificado para sua atuação, abrindo portas para as iniciativas de educação continuada, porém o sistema não dispõem aos professores algumas condições que desfavorece essa capacitação.

Identifica-se que as maiores dificuldades encontradas pelos educadores no modelo de inclusão atual, utilizado pela secretaria de educação do DF, está: no grande número de alunos em sala; a falta de aparato fornecido na graduação; despreparo dos profissionais para lidar com os alunos com NEE, como dúvidas acerca dos problemas, demonstrando a falta interação com outras instituições ou profissionais que detém especialidades sobre o assunto; e a

necessidade de cursos ou formação continuada, como formas de solução para a falta de preparo.

Por fim, diante dos apontamentos aqui apresentamos, deve-se investir no preparo dos profissionais, mesmo após a graduação e a importância de se desenvolver mais estudos sobre o benefício da interação de várias profissões na formação continuada para efetivação da inclusão. Fica a reflexão do relato de um professor sobre o modelo de inclusão: “A quantidade de alunos, o espaço físico. É utopia. Deficiências variadas como trabalhar com eles mais 35? São projetos de pessoas que passam a vida inteira atrás de uma mesa e desconhecem a realidade de uma sala de aula.” (*sic*) (P 10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Lei Nº 8.069, De 13 De Julho De 1990. Dispõe Sobre O Estatuto Da Criança E Do Adolescente e dá Outras Providências. Brasília, 1990. Disponível Em: HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L8069.HTM. Acessado Em: 14 De Fevereiro De 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article. Acessado em: 14 de fevereiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. **Institui O Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2011.

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília (DF), v. XI, n.21, p. 160-176, 2001. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf. Acessado em: 13 de maio de 2012.

BANDEIRA D. **Material Didático: Conceito, Classificação Geral e Aspectos da Elaboração**. 2008. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

BARDIN, L. Análise de comunicações em massa: o horóscopo de uma revista. In: _____. **Análise de conteúdo**. 2ª edição. São Paulo, 2011. p. 77-82.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. Fundamentos de Metodologia Científica. In: _____. **A Pesquisa Científica: a Coleta de Dados**. 3ª ed - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p.105-117

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre – RS 2008. Disponível em: <http://proeja.com/portal/images/semanaquimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Decreto nº 93933 de 14 de janeiro de 1987. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.bioetica.ufrgs.br/res19696.htm>. Acessado em: 13 de maio de 2012

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em: 16 de julho de 2012

BRASIL. Decreto No 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acessado em 03 de julho de 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.ifrr.edu.br/publicacoes/doc_download/1566-lesgislacao-sobrecriacaodoscomitesprogramasfic. Acessado em: 04 de julho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1998. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&id=12677%3Ao-tradutor-e-inteprete-de-lingua-brasileira-de-sinais-e-lingua-portuguesa&option=com_content&view=article. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5ª. Ed – Brasília, 2009. Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>. Acessado em: 16 de maio de 2012.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência. Portaria nº 142, **Instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/seo-conceito-19.htm>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRIDI, F.R. de S. **Atendimento Educacional Especializado**. Reflexão e Ação (Online), v. 17, p. 42-56, 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/766/668>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação do rendimento escolar de alunos com deficiência auditiva inseridos no ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 11, n. 66, p. 39-44, 2003.

CARVALHO, J. M. O Não-Lugar Dos Professores Nos Entrelugares De Formação Continuada. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. **Revista Brasileira de Educação nº 28**. 2005.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. Terapia Ocupacional: fundamentação e prática. In: Marilene Calderaro Mungyba. **Inclusão Escolar**. Guanabara KOOGAN, 2007.. Rio de Janeiro: Guanabara KOOGAN, 2007. p. 519-525

CHAVES, J. H.; COUTINHI, C. P.; DIAS, M. A imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, 1993. p. 57-66.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: I Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente, 2006, Belém. **Anais do I Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente**, p. 39-48, 2006. Disponível em: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/fotumta/apresenta/cortelazzoPA.doc>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13971/15789>. Acessado em: 30 de outubro de 2012.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas ,SP: Papyrus, 1989. 20ª edição. p-171.

DAMASCENO L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. **As Novas Tecnologias Como Tecnologia Assistiva: Utilizando Os Recursos De Acessibilidade Na Educação Especial**. Iii Congresso Ibero-Americano De Informática Na Educação Especial – Ciiee 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niece/eventos/CIIEE/2002/programacao/Demonstracoes.pdf> Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

FONTES, R. S. **A Política Pública De Inclusão No Cotidiano Da Sala De Aula: Um Estudo Etnográfico Na Rede Pública Municipal De Educação De Niterói (Rj)**. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/227.htm>. Acessado em 21 de fevereiro de 2013.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 11

GAMA, C. Professor interprete Políticas e gestão da educação inclusiva– Rio de Janeiro: ANPAE; Florianópolis: AAESC; 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

GAMA, C. **Professor interprete Políticas e gestão da educação inclusiva**– Rio de Janeiro: ANPAE; Florianópolis: AAESC; 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 1991. p.41- 57 Disponível em: <http://www.ebookseconcursos.com/2010/10/como-elaborar-projetos-de-pesquisa.html>. Acessado em: 06 de maio de 2012

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio 2010**. Disponível em: <http://sistemassenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/> Acessado em: 10 de agosto de 2012

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2011 – Distrito Federal**. Disponível em http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521. Acessado em: 20 de fevereiro de 2013.

KISHIMOTO, T. M. . Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. **Educação & Linguagem**, São Bernardo de Campos -SP, v. 8 -12, p. 18-37, 2005.

LACERDA C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 06 de março de 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. In: _____. **Análise e interpretação dos dados**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2009. P. 152-215

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. In: _____. **Técnicas de Pesquisa**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2009. p.48-133

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. In: _____. **Elaboração de dados**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2009. p. 134-151

MARTINEZ, M. C. M. S.; ASSIS, C. P. **A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: a opinião dos professores** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 93-112, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

MEC- Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação**. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496. Acessado em: 03 de julho de 2012.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES [online]**. 1998, vol.19, n.44, pp. 59-72. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

MELLO, F. R. L. V.; MARTINS L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial** 2007. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100008&lng=e&nrm=iso&tlng=e&userID=-2. Acessado em 21 de fevereiro de 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acessado em: 05 de março de 2012.

MICHALISZYN M. S.; TOMASINI R. Pesquisa: Orientações e Normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos. In:_____. **Metodologia da Pesquisa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. In:_____. **Metodologia de Pesquisa Social e em Saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010. p.39-53

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. In:_____. **Contradições e Consensos na Combinação de Métodos Quantitativos e Qualitativos**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010. p.54-76

MINGHETTI L. R.; KANAN L. A. Atuação do Psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 419-440, jan./jun. 2010.

MIYASHIRO S. G.; SCHILLING F. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/03.pdf>. Acessado em: 30 de outubro de 2012

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa- características, uso e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, nº3. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acessado em: 06 de maio de 2012.

OLIVEIRA A. I. A.; GAROTTI, M. F.; SÁ N. M. C. M. **Tecnologia de ensino e tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral**. Technology for education and assistive technology in teaching children with cerebral palsy Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 243-262. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/78> Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

Psicologia Em Estudo. Maringá, V. 10, N. 2, P. 227-234, Mai./Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a Organização escolar**. 20ª edição. Autores Associados. Campinas, SP, 2007. Disponível em: http://www.4shared.com/office/5Xk6ZOpl/Historia_da_Educao_Brasileira_.html Acessado em: 11 de agosto de 2012.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. S. Paulo. Summus Editorial. 2006. Disponível em: http://files.mee2011.webnode.pt/200000064-22ee023e85/rodrigues_2006.pdf. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

ROSA, Maria Inês F P S ;SCHNETZLER, Roseli Pacheco . **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Química Nova (Impresso), Bauru, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/03.pdf>. acessado em: 15 de fevereiro de 2013.

ROSEMBERG, D. S. . **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte.** 1. ed. Niterói: Intertexto/Wak Editora, 2002.. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0834t.PDF>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2013.

RUIVO J. B. **Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o Sistema de Educação.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/Raianne/Documents/9%C2%BA%20semestre/TCC%202/Artigos/Necessidades%20Educativas%20Especiais/Os_alunos_com_necessidades_educativas.pdf.; acessado em: 14 de fevereiro de 2013.

SACHES I. ; TEODORO A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação,** 2006, 63-83. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Acessado em: 11 de maio de 2012.

SANT'ANA I. M. Educação Inclusiva: Concepções De Professores E Diretores. **Psicologia Em Estudo, Maringá,** V. 10, N. 2, P. 227-234, Mai./Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2004. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Politica_Educacao+_Surdos_Estado+_Santa_Catarina_BRASIL.pdf. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

SELLES, S. E. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências: Anotações de um Projeto. **Ensaio- Pesquisa em Educação em Ciências.** Volume 02/ Número 02. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/24/56>. Acessado em: 11 de maio de 2012.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores.** Universidade de Brasília Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>. Acessado em: 16 de maio de 2012

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Inclusão: Um Guia para Educadores. In: KARAGIANNIS, A.; **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 5,21.

TEBET C.; ALVES H. C. **A Formação De Professores No Paradigma Da Inclusão: A Educação Infantil E A Educação Especial.** Em Pauta. Cadernos De Terapia Ocupacional Da Ufscar, São Carlos, Jan-Jun 2009, V. 17, N.1, P 7-23. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/114>. Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

TESSARO, N. S.; WARICODA, A. S. R.; BOLONHEIS, R. C. M.; ROSA, A. P. B. Inclusão Escolar: Visão de Alunos sem Necessidades Educativas Especiais. **Psicologia Escolar e Educacional, 2005 Volume 9 Número 1 105-115.** São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a10.pdf>. Acessado em: 30 de outubro de 2012.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 03 de julho de 2012

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2013.

URZETTA, F. C. . **Formação Continuada de Professores de Ciências: dificuldades e conquistas.** In: II Seminário de Pesquisa do NUPEPE: cultura, formação docente e cotidiano escolar, 2010, Uberlândia. Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE: cultura, formação docente e cotidiano escolar, 2010. p. 156-164. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Fabiana_Cardoso_Urzet ta_FORMACAO_CONTINUADA_DE_PROFESSORES_DE_CIENCIAS.pdf. Acessado em: 15 de fevereiro de 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Instrumento utilizado para coleta de dados



Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

Questionário

1- Disciplinas ministradas: _____

2- Leciona há quanto tempo? _____

3- Há quanto tempo nesta unidade escolar? _____

4- Sente-se preparado para dar aula a alunos com necessidades especiais?

Sim Não

Por quê?

5- Considera que sua formação na graduação foi suficiente para prepara-lo a lidar com alunos com NEE, dentro da perspectiva da inclusão escolar?

Sim Não

6- Utiliza algum recurso metodológico (jogos, atividades, slides, entre outros) para as suas aulas? Quais?

7- Recebeu alguma orientação sobre a utilização de recursos metodológicos específicos para alunos com necessidades especiais (tecnologia assistiva - TA) durante a formação ou por meio de alguma especialização ou formação continuada? Especifique:

8- Recebeu alguma orientação na graduação para lecionar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs)?

Sim Não

9- Já fez algum curso de formação continuada ou especialização oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal?

Sim Não

Caso a resposta tenha sido sim, com que frequência:

Apenas uma vez Uma vez por semestre Uma vez por ano

Outro: _____

E considera que o curso contribui para sua atuação como professor?

10- Sente que o aluno com necessidades especiais tem aproveitamento satisfatório?

Sim Não

Por quê?

11- Considera necessários cursos para professores com enfoque em alunos com necessidades especiais:

Sim Não

Por quê?

12- A presença de um professor (interprete, auxiliar, estagiário) facilita o andamento das aulas?

Sim Não

Por quê?

13- Em sua opinião o modelo de inclusão escolar atual é:

Ótimo Muito bom Bom Satisfatório Regular

Ruim Péssimo

Por quê?

14- Já realizou alguma pesquisa acerca do tema inclusão?

APÊNDICE B – Instrumento utilizado para coleta de dados reformulado



Universidade de Brasília
Faculdade de Ceilândia

1- Disciplinas ministradas: _____

2- Leciona há quanto tempo? _____

3- Há quanto tempo nesta unidade escolar? _____

4- Sente-se preparado para dar aula a alunos com necessidades especiais?

Sim Não Em parte

Por quê?

5- Já realizou alguma pesquisa ou curso por conta própria sobre o tema inclusão?

Sim Não Em parte

Se sim, no que contribui para sua formação?

6- Considera que sua formação na graduação foi suficiente para prepara-lo a lidar com alunos com NEE, dentro da perspectiva da inclusão escolar?

Sim Não

7- Utiliza algum recurso pedagógico diferenciado (jogos, atividades, slides, entre outros) para as suas aulas? Quais?

8- Recebeu alguma orientação sobre a utilização de recursos metodológicos específicos para alunos com necessidades especiais (tecnologia assistiva - TA) durante a formação ou por meio de alguma especialização ou formação continuada? Especifique:

9- Já fez algum curso de formação continuada ou especialização oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal?

Sim Não

Caso a resposta tenha sido sim, com que frequência:

Apenas uma vez Uma vez por semestre Uma vez por ano

Outro: _____

E considera que o curso contribui para sua atuação como professor?

10- Sente que o aluno com necessidades especiais tem aproveitamento satisfatório?

Sim Não

Por quê? _____

11- Considera necessários cursos para professores com enfoque em alunos com necessidades especiais:

Sim Não

Por quê? _____

12- A presença de um professor (interprete, auxiliar, estagiário) facilita o andamento das aulas?

Sim Não

Por quê? _____

13- Em sua opinião o modelo de inclusão escolar atual é:

Ótimo Muito bom Bom Satisfatório Regular

Ruim Péssimo

Por quê? _____

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado voluntário (a),

O (a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: “A Percepção dos Professores de uma Escola do Ensino Médio de Ceilândia Acerca da Formação Continuada em Educação Inclusiva Oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal”

O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores de como vem sendo realizada a formação continuada acerca da inclusão escolar oferecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e a utilização de recursos metodológicos nas aulas. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a)

A sua participação será através de um de questionário aplicado pelo assistente pesquisador que durará cerca de vinte minutos para ser preenchido, a coleta não apresenta riscos aos voluntários e o único desconforto que poderá ocorrer é o do tempo destinado ao preenchimento do questionário que o(a) senhor(a) deverá responder na própria escola na data combinada com um tempo estimado para sua realização: 20 minutos . Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Dr(a).Flavia Mazitelli de Oliveira, na instituição Universidade de Brasília Faculdade de Ceilândia telefone: (61)3107-8416 ou (61)81898060, no horário: 08:00 as 18:00.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO B- Aprovação do comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Saúde



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **194/12**

Título do Projeto: “A percepção dos professores de uma escola do ensino médio de Ceilândia acerca da formação continuada em educação inclusiva oferecida pela secretaria de educação do Distrito Federal”.

Pesquisadora Responsável: Flávia Mazitelli de Oliveira

Data de Entrada: 30/10/12

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **194/12** com o título: “A percepção dos professores de uma escola do ensino médio de Ceilândia acerca da formação continuada em educação inclusiva oferecida pela secretaria de educação do Distrito Federal”, analisado na 11ª Reunião Ordinária, realizada no dia 11 dezembro de 2012.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 01 de fevereiro de 2013.


Prof. Natan Monsores
Coordenador do CEP-FS/UnB