



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE CEILÂNDIA

CURSO DE GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

HELLAYNE MENESES RIBEIRO

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA
INCLUSÃO ESCOLAR:**

Educação infantil e Ensino fundamental

Brasília/DF

2013

HELLAYNE MENESES RIBEIRO

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA
INCLUSÃO ESCOLAR:**

Educação infantil e Ensino fundamental

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade de Brasília como requisito parcial para
obtenção do título de bacharel em Terapia Ocupacional.
Professor Orientador: Prof^ª. Ma Flávia Mazitelli de
Oliveira.

Brasília/DF

2013

Ribeiro, Helayne Meneses.

A percepção dos professores acerca da inclusão escolar: educação infantil e ensino fundamental/ Helayne Meneses Ribeiro. Brasília, 2013.

número de folha f.:64

Trabalho de Conclusão de curso- Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia, 2013.

Orientador:Prof., Faculdade de Ceilândia

1. Alunos com necessidades educacionais especiais. Capacitação profissional. Inclusão escolar.

HELLAYNE MENESES RIBEIRO

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA
INCLUSÃO ESCOLAR:**

Educação infantil e Ensino fundamental

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade de Brasília – Faculdade de Ceilândia como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Terapia Ocupacional.

BANCA EXAMINADORA

Mestra, Flávia Mazitelli de Oliveira
Professor-Orientador

Mestra, Ana Rita Braga
Professor-examinador

Bacharel com Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Ensino Especial e Educação
Inclusiva, Tayane Fernanda Carmo de Medeiros Gonçalves
Professor-examinador

Aprovado em:
Brasília, 10 de Dezembro de 2013

Dedico este trabalho aos educadores, por prestarem de forma tão simples um favor tão grande e necessário para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pela sua bondade infinita e seu amor misericordioso,
Ao meu pai, por ser um homem íntegro, exemplo de disciplina e comprometimento,
A minha mãe, pela paciência e pelo amor dedicado a mim durante toda a minha vida,
A minha irmã Haylla, pelas lições de vida, pelo carinho e por ter me mandado descer do carro e correr atrás do meu sonho,
Ao meu irmão Huallas, pela assistência técnica prestada e pelo amor que me dedicou,
A minha tia Conceição, que com seu amor soube distrair minha mãe nas horas em que eu não podia dar-lhe atenção,
Ao meu sobrinho Saulo, por ter preenchido minha vida com ternura e carinho,
A minha prima Auriane, pelo apoio pedagógico durante o processo de formação do meu trabalho,
Ao meu namorado e melhor amigo Tiago, por ser tudo que eu sempre precisei,
A minha querida amiga Gleice Arantes, por ser exemplo de bondade em minha vida,
A minha amiga Caroline Barbosa, por ter escutado minhas teorias loucas e por ser um grande presente em minha vida;
As minhas amigas, Marcela e Mariely que apesar da distância nunca desistiram da minha amizade,
A minha querida professora Liliene, que foi a melhor pedagoga que já conheci em toda minha vida,
As professoras Daniela e Cristiane, por terem sido grandes amigas e cúmplices,
A minha madrinha e amiga Maristela Holanda, exemplo de mãe e mulher,
A minha querida amiga Leide, por ter me incentivado a ser melhor através de seus atos,
Ao meu amigo Odilson, pelas conversas criativas e produtivas,
A minha querida família Terra Fértil, exemplo de dedicação e humildade,
As minhas amigas Thaynara e Jéssica Ferraz, pelo colo que só um verdadeiro amigo pode proporcionar,
A minha amiga Jéssica Caroline, por ser sempre tão caridosa e verdadeira,
As minhas amigas Karine, Anne, Amanda e Nádia, por terem feito dos meus dias mais alegres,

A minha querida amiga Juliana, pela paciência e pelo amor que me deu durante todos esses anos,

As minhas amigas Gabriela Neves, Flavia Carvalho e Estela Oliveira, por terem tornando o processo acadêmico mais alegre e satisfatório,

Ao meu grande amigo Fabrício, por ter sido luz em meu caminho por diversas vezes, pelos conselhos, pelas palavras sábias que só um verdadeiro amigo poderia me dar,

À minha amiga Elaine Maria, pelos momentos de descontração, por compartilhar da mesma alegria comigo, e por me sequestrar dos momentos de aflição,

Ao meu grande amigo e treinador Chicão, pelas tardes de conversas produtivas,

As Terapeutas Ocupacionais que acrescentaram carinho e conhecimento em minha vida, Ana Rita Braga, Caroline Jonas, Flávia Mazitelli, Nazareth Malcher e Nadja Vilela.

A minha orientadora Flávia Mazitelli, pela atenção, disponibilidade e cumplicidade prestada a mim durante esse período de conclusão de curso,

A querida família ConVERSOando, pelas apresentações maravilhosas de cultura,

A minha querida amiga Ana Paula, por ter me ajudado no processo de inspiração do meu trabalho.

Enfim, agradeço todas as pessoas que passaram por minha vida e deixaram momentos de alegrias e aprendizados. Sou grata a todos vocês.

"Por hora subsistem a fé, a esperança e a caridade, as três. Porém, a mais importante delas é a caridade!"

I Coríntios: 13-13

RESUMO

Esse estudo foi baseado na suposição de que os professores atuantes do ensino regular não sentem-se preparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, e que essa preparação exige uma mudança no processo de formação profissional dos professores. Esse estudo justifica-se devido a necessidade de uma modificação nos paradigmas encontrados no processo de inclusão escolar por meio de um entendimento acerca da vivência dos professores atuantes em sala de aula. Os objetivos desse trabalho compreenderam analisar a percepção que os professores possuem acerca da inclusão escolar no ensino infantil e no ensino fundamental. Esse estudo se baseia em uma investigação metodológica qualitativa com delineamento descritivo, que se deu por meio da aplicação de um questionário estruturado adaptado, os participantes da amostra foram os professores atuantes da Secretária Educacional do Distrito Federal que atuam em uma Escola Classe da região administrativa de Ceilândia/DF. O método de análise utilizado foi misto, pois os dados foram analisados de acordo com a revisão literária acerca do assunto e posteriormente quantificados em gráficos e ainda contou com três fases orientadas, que foram I: Ordenação dos dados; II: Classificação dos dados; III: Análise final. Os resultados foram obtidos após a aplicação do questionário citado acima, que respeitou os critérios éticos propostos pela Universidade de Brasília, de acordo com a resolução Resolução CNS n 466/12.

Palavras- chaves: Alunos com necessidades educacionais especiais. Capacitação profissional. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study was based on the assumption that regular education teachers working not feel prepared to deal with students with special educational needs, and that preparation requires a change in the process of training of teachers. This study is justified by the need for a change in paradigms found in the process of school inclusion through an understanding of the experience of the teachers working in the classroom. The objectives of this study realized to analyze the perception that teachers have about school inclusion in kindergarten and elementary school. This study is based on a qualitative research methodology with a descriptive , it was through the application of a structured questionnaire adapted sample participants were teachers acting Secretary of Education of the Federal District that operate in a School Class Administrative Region Ceilândia / DF . The analysis method used was mixed, because the data were analyzed according to the literature review on the subject and subsequently quantified in graphs and featured three stages oriented , that were I : Sorting Data , II: Classification of data; III : Final analysis . The results were obtained after the application of the questionnaire mentioned above, which complied with the ethical criteria proposed by the University of Brasilia, according to Resolution No CNS Resolution 466/12 .

Keywords: Students with special educational needs. Professional training. School inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Fluxograma 1	Atendimento escolar de alunos com necessidade educacional especial no Distrito Federal.....	Pág. 17.
-		

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANEE	Alunos com necessidades educacionais especiais
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência intelectual
EC	Escola Classe
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
TGD	Transtornos Gerais do desenvolvimento

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Distribuição dos professores da Educação Infantil por faixa etária.....	28
Gráfico 2: Distribuição dos professores do ensino fundamental por faixa etária.....	29
Gráfico 3: Distribuição dos professores da educação infantil de acordo com o sexo.....	29
Gráfico 4: Distribuição dos professores do ensino fundamental de acordo com o sexo.....	30
Gráfico 5: Distribuição dos professores da educação infantil de acordo com os anos de docência.....	30
Gráfico 6: Distribuição dos professores do ensino fundamental de acordo com os anos de docência.....	31
Gráfico 7: Distribuição dos professores da educação infantil de acordo com o grau de formação acadêmica.....	32
Gráfico 8: Distribuição dos professores do ensino fundamental de acordo com o grau de formação acadêmica.....	32
Gráfico 9: Distribuição dos professores do ensino fundamental que tiveram disciplinas relacionadas a intervenção em sala de aula com os ANEEs.....	33
Gráfico 10: Distribuição dos professores da educação infantil que tiveram disciplinas relacionadas a intervenção em sala de aula com os ANEEs.....	33
Gráfico 11: Distribuição dos professores do ensino fundamental que frequentaram cursos de ação contínua relacionados com a intervenção de ANEEs.....	34
Gráfico 12: Distribuição dos professores da educação infantil que frequentaram cursos de ação contínua relacionados com a intervenção de ANEEs.....	35
Gráfico 13: Distribuição dos professores da educação infantil que possuem formação em educação especial.....	36
Gráfico 14: Distribuição dos professores do ensino fundamental que possuem formação em educação especial.....	36
Gráfico 15: Distribuição dos professores da educação infantil que possuem vontade de fazer cursos capacitantes para atender ANEEs.....	37
Gráfico 16: Distribuição dos professores do ensino fundamental que possuem vontade de fazer cursos capacitantes para atender ANEEs.....	37
Gráfico 17: Distribuições dos aspectos que os professores da educação infantil consideram serem mais importantes no processo de inclusão escolar.....	38

Gráfico 18: Distribuições dos aspectos que os professores do ensino fundamental consideram serem mais importantes no processo de inclusão escolar.....39

Tabela 1: Distribuição dos professores da educação infantil que participaram da pesquisa de acordo com as respostas obtidas nos questionários.....41

Tabela 2: Distribuição dos professores do ensino fundamental que participaram da pesquisa de acordo com as respostas obtidas nos questionários.....42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. OBJETIVOS	18
2.1 Geral	18
2.2 Específicos	18
3. REFERENCIAL TEORICO	19
3.1 A vivência dos professores em sala de aula e a inclusão escolar	19
3.2 Marcos históricos a respeito da inclusão escolar nos documentos educacionais regulares vigentes	21
3.3 A Rede pública de ensino no Distrito Federal e sua organização estrutural	22
4. METODOLOGIA.....	25
4.1 Abordagem metodológica	25
4.2 Coleta de dados, instrumentos e local de amostra.....	25
4.3 Participantes e sujeitos da amostra	26
4.4 Procedimento de análise.....	26
4.5. Aspectos Éticos.....	27
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	28
5.1. Apresentação e discussão dos dados acerca do conhecimento geral dos professores participantes	28
5.2. Apresentação e discussão dos dados acerca da inclusão escolar	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
7. REFERENCIAS	54
8. APÊNDICE - TCLE	58
9. ANEXOS – QUESTIONÁRIO ADAPTADO DE COELHO (2012)	60

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 em seus Artigos 205 e 206 (BRASIL, 2005) prevê respectivamente, que a educação é direito de todos e dever do Estado, tendo como princípios a igualdade para todas as pessoas no que diz respeito ao acesso no ambiente escolar e ainda a liberdade de aprender e ensinar, bem como a gratuidade de ensino público. Em seu Artigo 208 inciso III; deixa claro que é dever do Estado a garantia do atendimento as pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino que se caracteriza em ensino infantil, fundamental e médio.

O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) de Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, expõe em seu Artigo 55 que os pais ou responsáveis são obrigados a matricular seus filhos/ou pupilos na rede regular de ensino. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que reza sobre a implementação do plano de metas e compromisso de todas as pessoas pela Educação, se destaca pela sua importância, pois objetiva abranger a população em geral, e não somente os professores e os profissionais capacitados para a área da inclusão escolar, este tema se mostrou ao decorrer dos anos um assunto pertinente em todo o mundo, objetivando transformar os comportamentos das pessoas em ações humanizadoras, interferindo diretamente no modo como estas encaram as formas de diversidade apresentadas por aqueles que necessitem da inclusão escolar, que se caracteriza em incluir e não apenas integrar na escolar todas as crianças/pessoas que durante o processo de educação apresentar alguma dificuldade e baixo grau de aprendizagem em relação a outros alunos (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001).

As políticas destinadas às pessoas com deficiência garantem os deveres individuais e coletivos no que tange a educação plena dos estudantes brasileiros. O assunto sobre inclusão escolar é tão vasto que em 1994 foi elaborado um documento, conhecido como Declaração de Salamanca, que trata dos princípios que devem reger a educação especial. Essa declaração é considerada um grande avanço dentro das políticas de educação especial visando à sua implantação de forma prática e coerente para todos os alunos que apresentarem dificuldades durante o processo educativo. Tem-se como objetivos citados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) a inserção da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, com atendimento educacional especializado; a formação de professores para assistir e entender

os processos de inclusão escolar; o acesso universal nas escolas e ainda a proposta de criação de políticas públicas afim de conscientizar a população sobre as diferenças físicas, sociais, intelectuais de cada indivíduo. Presumi-se que na vida da maioria das pessoas brasileiras a escola é a primeira instituição coletiva em que se tem contato com o social e, analisando o discurso dos professores citados na pesquisa de Vitaliano (2007, p. 405) “Os professores dizem que não foram preparados; alguns relataram que não tiveram disciplina alguma que abordasse temas relacionados à Educação Especial”.

Estudos como o de Leite e Aranha (2005) e Rios e Novaes (2009) revelam que falta a capacitação profissional do professor para a docência em sala de aula com os alunos com necessidades educacionais especiais, que de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Artigo 5º, tem como definição os ANEE (Alunos com necessidades educacionais especiais) aqueles que:

Durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade e de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 em seus parágrafos segundo e terceiro respectivamente, dita que os professores capacitados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que:

Desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A população que necessita de atendimento escolar inclusivo se encontra sedenta por soluções viáveis que busquem amparar os déficits encontrados no ensino regular, por tanto se faz necessário estudar e entender as opiniões e os sentimentos apresentados pelos professores da Educação Pública, objetivando elencar as principais situações que afetam a

inclusão escolar efetiva dos ANEE. Entender o processo de responsabilização exercida pelo professor ampara o viés que Lopes e Valdés (2003, p. 200) citam em sua pesquisa: “Seria incoerente deixarmos a responsabilidade da inclusão para as políticas públicas, municipal, estadual e federal, e a elas atribuir à responsabilidade do viés que vem ocorrendo na construção de uma sociedade inclusiva”.

Diante desse exposto a convivência corriqueira dos professores com os ANEE reflete em uma transferência de saberes e sentimentos. Crochík et. al. (2009) relata que o papel do professor é fundamental na formação dos ANEE, e não se trata apenas de ter conhecimentos e transmiti-los, mas de saber a forma de lidar com o saber e a individualidade de cada aluno, ou seja, trata-se de engajamento do professor e sua cumplicidade para ajudar no processo de aprendizagem.

“O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula” (NASCIMENTO, 2009, p. 6).

A sociedade brasileira trouxe como demanda a necessidade da mudança curricular nos cursos de pedagogia no que diz respeito à inserção de disciplinas que visem à educação acerca da inclusão escolar. Diante dessa situação encontrada na educação do país, é que se justifica a importância de conhecer a opinião e a percepção dos professores da escola classe regular infantil e de ensino fundamental, entendendo os fatores que influenciam a prática carente da inclusão escolar. Para se obter resultados otimistas nessa inclusão, faz-se necessário entender se os processos de formação curricular dos professores tiveram matérias que abrangessem conteúdos que visassem o acompanhamento dos ANEE e ainda procura-se entender a visão dos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O referencial teórico desse trabalho contempla os marcos históricos que deram nascimento a inclusão escolar, a vivência dos professores acerca da inclusão escolar, e a estruturação da rede de ensino do Distrito Federal.

Através desse estudo foi analisada a percepção dos professores no que diz respeito ao ambiente escolar inclusivo, apontando as diferenças de opiniões expostas por estes e os apontamentos acerca da capacitação profissional oferecida na formação universitária, bem como o entendimento dos fatores negativos que afetam a efetivação do projeto de inclusão previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Apesar de muitos acreditarem que a educação inclusiva só é possível na teoria, não se exclui a vontade de afirmar que há razões suficientes para lutar em prol desta questão.

2. OBJETIVOS

2.1. GERAIS

- 2.1.1. Analisar a percepção que os professores possuem acerca da inclusão escolar no ensino infantil e no ensino fundamental, no que diz respeito à vivência em sala de aula.

2.2. ESPECIFICOS

- 2.2.1. Apontar as diferenças de opiniões encontradas pelos professores atuantes na Escola Classe, no que tange ao processo de educação inclusiva dos ANEE.
- 2.2.2. Conhecer e avaliar através dos questionários aplicados à capacitação profissional oferecida aos professores para lidarem com os ANEE.
- 2.2.3. Identificar as principais dificuldades encontradas no processo educativo no que diz respeito à vivência pessoal do professor.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo visa subsidiar essa pesquisa com aparato teórico acerca da inclusão escolar e a vivência dos professores em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

3.1. A vivência dos professores em sala de aula e a inclusão escolar

“As crenças exprimem percepções e pensamentos que funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar o comportamento do professor em relação ao aluno” (BARBOSA; SOUZA, 2009, p. 353).

Segundo Pelosi e Nunes (2009) a função social que a escola exerce e a construção de projetos pedagógicos que dão suporte e privilegie a atuação dos professores são fundamentais para a inclusão escolar. Rios e Novaes (2009) em seu estudo revelam que apesar do conhecimento da legislação da inclusão dos ANEE, muitos professores admitem que não se sentem preparados suficientemente para recebê-los, essa concepção revela que há muitos medos encontrados durante o processo de inclusão escolar, que vem se repetindo frequentemente pelos professores, isso se deve a um processo histórico-cultural. Monteiro e Manzini (2008, p.36) nos mostram que,

As ações, as soluções apresentadas para problemas diários, as iniciativas, as inovações que se buscam realizar, na vida pessoal e profissional, estão sempre embasadas em concepções que se tem sobre determinado assunto. Essas concepções são frutos de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo. A partir das experiências vividas, das informações recebidas, compartilhadas com os grupos sociais aos quais o indivíduo pertence, da cultura em que estão inseridos estes grupos, da linguagem utilizada, é que são construídos os conceitos, o que acontece de forma processual e dinâmica. As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão.

Souza e Boato (2009) afirmam que as concepções dos professores podem ser norteadoras em suas atitudes, e a cultura é aspecto determinante para a garantia de uma educação de qualidade. É necessário compreender os conceitos de inclusão apresentados pelos professores de maneira a serem discutidos e esclarecidos para que se consiga apontar trajetórias em direção a educação inclusiva eficaz. Leite e Aranha (2005) ensinam que na tentativa de se estabelecer o processo de ensino e aprendizagem, o professor acaba se

deparando com questões que exigem reflexão sobre a sua atuação em sala de aula, e ainda Marchesi e Martin (1995 apud SILVA; PEREIRA, 1995) afirmam que a predisposição que o professor tem em aceitar ou não o aluno influi nas próprias expectativas que aquele tem em aceitar esse, estas expectativas são alcançadas no decorrer dos resultados obtidos pelos alunos em sala de aula, os mesmos autores dizem que a percepção que o professor constrói dos seus alunos é uma espécie de filtro que ajuda a interpretar e a valorizar os diferentes modos de aprendizagem.

Crochík et. al. (2009) relatam em sua pesquisa que a maioria dos professores que foram entrevistados são favoráveis a educação inclusiva, e mostram disposição em aceitar e ensinar os ANEE tornando essa manifestação um vínculo inicial para a convivência com esses alunos. Mas muitas vezes o professor se sente no lugar de “professor-cuidador”, o que acaba exigindo uma responsabilidade e uma atenção maior na escola, podendo gerar um grande esgotamento emocional e psíquico (MELO; FERREIRA, 2009). Vale salientar que a exposição de opiniões pode ser um desabafo profissional desencadeado pelo professor durante o processo de docência.

No decorrer do processo educacional os professores encontram diversas dificuldades que atrapalham o desempenho profissional em sala de aula, Lopes e Valdés (2003) revelam em sua pesquisa que o professor se percebe com medo diante do atendimento com ANEE, e acaba criando uma barreira em sala de aula, isso tudo se deve ao fato de não saber como lidar com esses alunos, Pinto e Fleitch (2002) em seu estudo sobre a percepção de professores de alunos superdotados mostra que o professor pode criar no ambiente escolar, climas que favorecem a habilidade e a criatividade dos alunos em sala de aula, com novos modelos de práticas pedagógicas, que se distanciem da prática tradicional, que apenas repassa o conteúdo aos alunos de forma passiva; acredita-se que um modelo de ensino que tenha mais participação ativa dos alunos acaba contemplando um melhor rendimento escolar.

Na pesquisa de Leite e Aranha (2005) os professores sentem necessidade em investir na educação continuada, para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para a criação de vínculos com os alunos.

A atitude do professor em sala de aula reflete na produção de cidadania, e a ignorância sobre determinados assuntos faz com que surjam preconceitos e muitas vezes o professor confunde a deficiência com a doença, e acaba deixando as habilidades do aluno à margem, o que dificulta a relação professor- aluno. Gorgatti et. al (2004) diz que não é

suficiente apenas assegurar o ingresso dos ANEE na escola, mais do que isso, são necessárias as mudanças de comportamentos e ações dos membros da escola. Reforçando a opinião de Gorgatti et. al. (2004), a falta de conhecimento e informações sobre os ANEE faz com que os professores considerem em seus julgamentos que estes alunos não conseguirão desenvolvimentos significativos na aprendizagem da mesma forma que os alunos que não possuem nenhuma necessidade educacional especial. Vala e Monteiro (1996 apud CROCHIK et. al., 2009, p. 44) dizem que “Certamente, o preconceito tem uma dimensão não consciente, o que indica que o mero convívio talvez não seja suficiente para eliminá-lo, mas o contato com o seu alvo pode diminuir a violência que recai sobre ele”. O mesmo autor afirma também que o professor é agente principal dentro da sala de aula, e suas atitudes interferem no aprendizado dos ANEE, não bastando o contato com estes, mas a intervenção frequente do professor e sua renovação curricular com cursos capacitantes e motivadores.

3.2. Marcos históricos a respeito da inclusão escolar nos documentos regulares educacionais vigentes.

Dentro do âmbito escolar as pessoas aprendem as diferenças culturais, os valores sociais que norteiam a comunidade brasileira e aprendem a conviver e respeitar os demais alunos matriculados na escola regular, e ainda desenvolvem a autonomia e a independência para subsidiar a vida fora do ambiente escolar (MOURA, 2010).

A Política Nacional de educação especial (MEC/SEESP, 2008) traz em seu documento o histórico da educação inclusiva que teve início a partir da época do império vivenciada no Brasil com a criação das instituições conhecidas atualmente por Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional da Educação dos Surdos, localizados no Estado do Rio de Janeiro, ainda de acordo com o documento citado acima, a primeira instituição especializada em atendimento as pessoas com deficiência mental foi fundada em 1926, e em 1954 é criada e fundada a primeira instituição voltada para a associação de pais e amigos dos excepcionais-APAE.

A educação inclusiva é apontada como direito em 1961 (MEC/SEESP, 2008), com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial que prevê em seu documento o acesso

dos ANEE a classes comuns do ensino regular, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é reformulada com o intuito de assegurar currículos educacionais que amparem a necessidade de todos os alunos.

Em Outubro de 2001 é criado o Decreto nº 3.956 que promulga a convenção interamericana para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, e ainda nesse mesmo ano são criadas as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, encontradas na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001(MEC/SEESP, 2008).

Em 2003 o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva, com o objetivo de proporcionar diversidade nos sistemas educacionais e em 2004 o Ministério Público Federal, publica um documento conhecido como *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (MEC/SEESP, 2008).

Assegurando um sistema de educação inclusiva no Brasil a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, propõe a maximização da inclusão escolar em todos os níveis de educação (MEC/SEESP, 2008).

3.3. Rede pública de ensino no Distrito Federal e sua organização estrutural.

Faz-se necessário o estudo da organização da rede de ensino do Distrito Federal para o entendimento das respostas obtidas pelos professores nos questionários aplicados.

A rede pública de ensino no Distrito Federal e a sua estruturação são contempladas em dois documentos principais; sendo o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF, 2009) o orientador das práticas cotidianas na escola, apresentando formas de organização e funcionamento das instituições educacionais no Distrito Federal. E a Estratégia de Matrículas (DF, 2011), a qual se baseia na divisão da educação básica em: educação infantil (englobando a creche, a pré-escola e as instituições conveniadas); em ensino fundamental (englobando desde o 1º ao 9º ano de séries); e por último em ensino médio (compreende desde o 1º ano até o 3º ano do nível médio).

No que diz respeito à organização estrutural das instituições educacionais no DF essas são divididas de acordo com suas características de oferta e atendimento, sendo assim classificam-se de acordo com o que prevê o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF, 2009), em centro de

educação infantil, jardim de infância, escola classe (oferece a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental), escola parque, centro de ensino fundamental, centro educacional, centro de ensino médio, centro de educação de jovens e adultos, centro de ensino especial, centro de atenção integral à criança e ao adolescente, centro interescolar de línguas e centro de educação profissional escola de música de Brasília.

Para assegurar o registro da vida escolar do aluno, podem ser utilizados planos de atendimentos educacionais especializados em sala de recursos, planos individuais para alunos do ensino especial ou classe especial, a fim de adequar o currículo educacional para cada aluno, facilitando o processo de aprendizagem (DF, 2009).

De acordo com o documento de Estratégias de Matrículas (DF, 2011) todas as escolas públicas são de caráter inclusivo, garantido aos alunos o direito de ingresso nas escolas, compreende-se esses como:

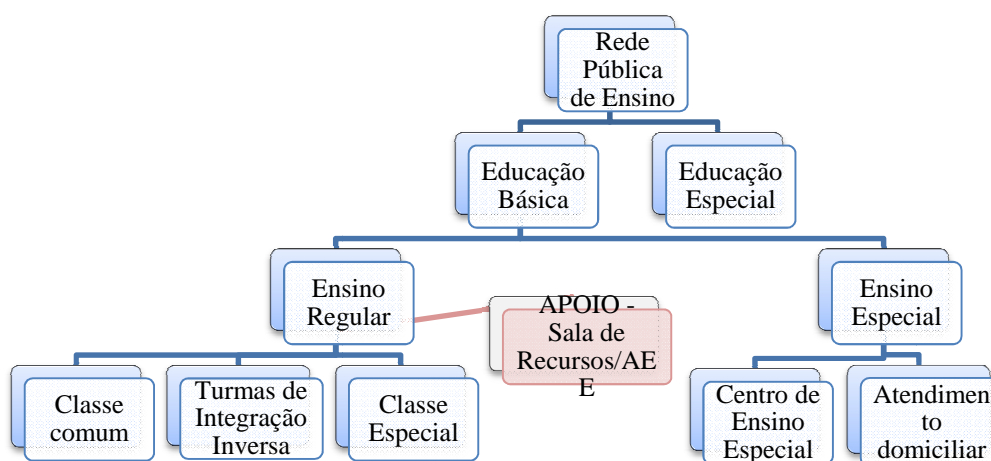
Estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (Autismo, Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância, e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação) com altas habilidades/superdotação, com deficiência física, sensorial (visual, auditiva, surdocegueira), intelectual e múltipla.

E ainda previsto no mesmo documento, que esses alunos poderão ser atendidos,

Em seis tipos de turmas e em conformidade com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica para o desenvolvimento do Currículo da Base Nacional Comum, com as devidas adequações curriculares, visando a atender as necessidades dos estudantes.

Como base para a afirmação acima, temos o seguinte fluxograma acerca do atendimento escolar de ANEE no DF.

Fluxograma 1 – Atendimento escolar de alunos com necessidade educacional especial no Distrito Federal.



FONTE: Dados do Regimento Escolar da SES/DF

As instituições educacionais poderão contar com o apoio de coordenação pedagógica, orientação educacional, serviço especializado de apoio à aprendizagem, atendimento educacional especializado com sala de recursos e ainda com conselhos de classe. (DF, 2009).

Após o entendimento da organização estrutural da rede pública de ensino do Distrito Federal é possível a análise das modalidades de ensino que foram abordadas nessa pesquisa, sendo eles a educação infantil e o ensino fundamental.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança em aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores, essa modalidade de ensino é representada em sala de aula por um professor que acompanhará os alunos de 0 a 5 anos de idade (DF, 2009).

O ensino fundamental contempla a formação básica, visando o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em outra modalidade de ensino. Geralmente o ensino fundamental abrange crianças/adolescentes de 6 a 14 anos (DF, 2009).

O processo de mudança nas modalidades de ensino requer uma maturidade desenvolvida pelos alunos ao decorrer dos anos. Na educação infantil as escolas geralmente contam com o apoio de um professor por turma, e ao mudar de modalidade de educação infantil para ensino fundamental o aluno passa a ter mais de um professor, o que pode gerar uma insegurança no processo de aprendizagem. A escola deve estar preparada para atender todos os alunos, respeitando os limites e ensejos de cada um, assim como prevê o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF, 2009, p. 57) “A instituição educacional deve proporcionar recursos de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem necessários ao desenvolvimento, ao enriquecimento e à avaliação do processo educativo.”

4. METODOLÓGIA

4.1. Abordagem Metodológica

O presente trabalho se baseia em uma investigação metodológica qualitativa com delineamento descritivo, que de acordo com Turato (2005, p. 509) “No contexto da metodologia qualitativa não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas”.

Entender as percepções dos professores acerca da inclusão escolar engloba os sentimentos e significados individuais que esse processo representa em suas vidas. Rocha (2011) traz em seu trabalho que a o método qualitativo pode proporcionar conhecimentos mais profundos do sujeito da pesquisa. “A pesquisa qualitativa tem o fim comum de criar um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, isto é, de falar de uma ordem que é invisível ao olhar comum” (TURATO, 2005, p. 509).

4.2. Coleta de Dados, Instrumentos, e Local da amostra.

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada na Escola Classe de Ceilândia/DF, que se trata de uma Escola Pública de Ensino diretamente ligada a Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, e está localizada na Região Administrativa de Ceilândia/DF no Setor Presidencial Sul (P-Sul).

Para a realização da coleta de dados, foi aplicado como instrumento um questionário estruturado, adaptado de COELHO (2012), esse questionário engloba a idade dos professores, o grau acadêmico de formação, os anos de docência, as formações iniciais sobre inclusão escolar, os cursos de ação contínua, as formações especializadas na área de inclusão escolar, as considerações sobre a inclusão escolar efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais, as dificuldades encontradas durante o processo escolar, os conteúdos e disciplinas que são relevantes no processo de formação dos professores, a vontade do aperfeiçoamento na educação especial, e ainda questões que exprimem a opinião dos professores, sobre a inclusão escolar na escola regular comum.

O questionário utilizado na pesquisa foi autoaplicável e a pesquisadora não teve nenhum contato direto com os professores participantes da amostra. A falta de contato com os professores participantes impossibilitou a pesquisadora de explicar as questões do questionário, com isso não se pode descartar o viés que pode ter ocorrido na dupla interpretação das questões respondidas pelos professores.

Ressalta-se que esse questionário respeitou os critérios éticos previstos na Resolução CNS n 466/12 (BRASIL,2012).

4.3. Participantes e sujeitos da amostra

Os participantes da pesquisa foram os professores da EC de Ceilândia/DF, que de acordo com os dados atualizados em Janeiro de 2013 no site da escola, conta atualmente com 40 professores em regência de classe, 33 concursados, 07 com vínculo empregatício de caráter temporário, 04 atuantes como coordenadores, 02 na sala de recursos destinados a alunos com necessidades educacionais especiais, 01 no apoio de aprendizagem e 01 na orientação educacional, totalizando uma amostra de 48 professores, porém apenas 28 professores optaram responder o questionário. Os professores atendem na educação infantil 04 turmas do período matutino e 03 no período vespertino, totalizando 162 alunos, e ainda no ensino fundamental 14 turmas no período matutino e 13 no vespertino, totalizando 654 alunos.

Se tratando das classes especiais, a Escola conta com uma turma no turno matutino e duas no turno vespertino sendo de alunos com TGD (Transtornos Gerais do Desenvolvimento), e uma turma no turno vespertino de alunos com DI (Deficiência Intelectual), totalizando 66 alunos matriculados na educação especial (ESCOLA CLASSE 45, 2013).

4.4. Procedimentos de análise

A presente pesquisa possui método de análise misto, que se deu por meio da transcrição dos dados obtidos nos questionários, no qual as questões objetivas foram analisadas e representadas na forma de gráficos, tabelas e quadros (MOROZ, GIANFALDONI, 2006) com a utilização do software Microsoft Excel. As questões objetivas foram analisadas de acordo com a revisão literária acerca do tema em questão com a descrição dos dados e o estabelecimento de relações entre eles (MOROZ, GIANFALDONI, 2006).

O método de análise de acordo com Campos (2004, p. 612) “é balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da lingüística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica).”

Os resultados foram analisados como dependentes, pois estabelecer possíveis relações entre os dados colhidos é necessário para o entendimento da interpretação desses, o que leva a compreensão dos dados obtidos com a reflexão teórica pesquisada na literatura (MOROZ, GIANFALDONI, 2006).

De acordo com Minayo (2008) na busca de significação é preciso que a análise de dados aborde entrevistas, observações de comportamentos e costumes e análise das falas, a interpretação desses dados exige a elaboração de categorias analíticas com o olhar voltado para teorias que fizeram parte da elaboração de idéias na fase exploratória da pesquisa.

Essa pesquisa foi operacionalizada em três fases orientadas pelas idéias de Minayo (2008), sendo elas:

1. Ordenação de dados: fase que engloba a entrevista a ser aplicada, a transcrição dos dados obtidos e a sua comparação.
2. Classificação de dados: fase que engloba a leitura das entrevistas e a coerência entre cada dado recolhido, a separação dos dados por níveis de maior ou menor relevância dentro do tema pesquisado, agrupamento dos dados em números, compreensão e interpretação do que foi estudado.
3. Análise final: Reflexão do tema estudado com aparato teórico pesquisado previamente, interligação dos dados obtidos, compreensão e interpretação dos dados.

4.5. Aspectos Éticos

Essa pesquisa respeitou os critérios éticos propostos pela Universidade de Brasília que se ampara na Resolução CNS n 466/12 (BRASIL, 2012), que contempla a necessidade de aprovação e avaliação da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa. Após a aprovação foi gerado o número 476.165 que se refere ao parecer da pesquisa. E ainda contém o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado por cada participante em duas vias.

Cada participante da pesquisa foi claramente orientado sobre os benefícios e riscos de sua participação na pesquisa na qual será respeitado o princípio da beneficência, onde será maximizado o benefício e minimizado o dano. A pesquisa tem a possibilidade de oferecer danos à dimensão moral, social cultural ou espiritual do ser humano, assim como prevê a Resolução CNS n 466/12 (BRASIL, 2012).

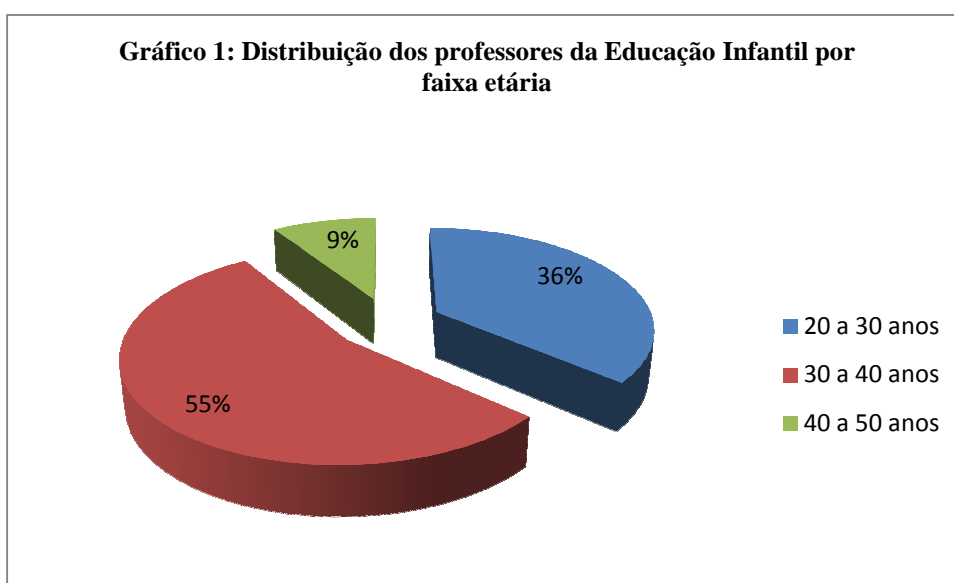
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo apresentará os dados colhidos pela pesquisadora. Os dados serão analisados baseados na revisão bibliográfica contida nesse trabalho. A análise dos dados compreenderá a comparação entre os resultados obtidos através dos questionários entre a educação infantil e o ensino fundamental.

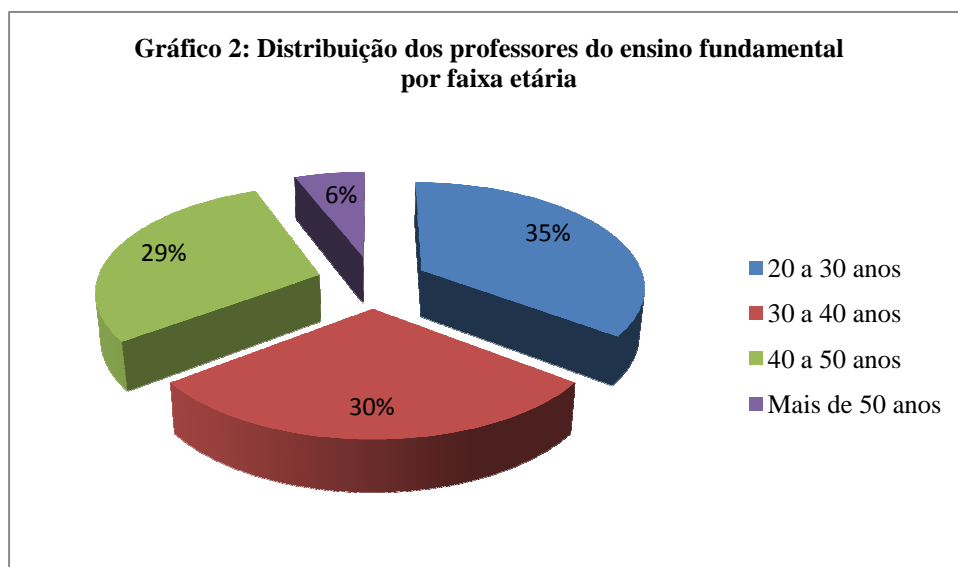
No primeiro momento da análise serão discutidos os gráficos que englobaram as perguntas de 1 a 10 (anexo 1). Posteriormente serão discutidas as questões gerais acerca da inclusão escolar.

5.1. Apresentação e discussão dos dados acerca do conhecimento geral dos professores participantes.

Os gráficos a seguir mostram a faixa etária dos professores da educação infantil e do ensino fundamental respectivamente.



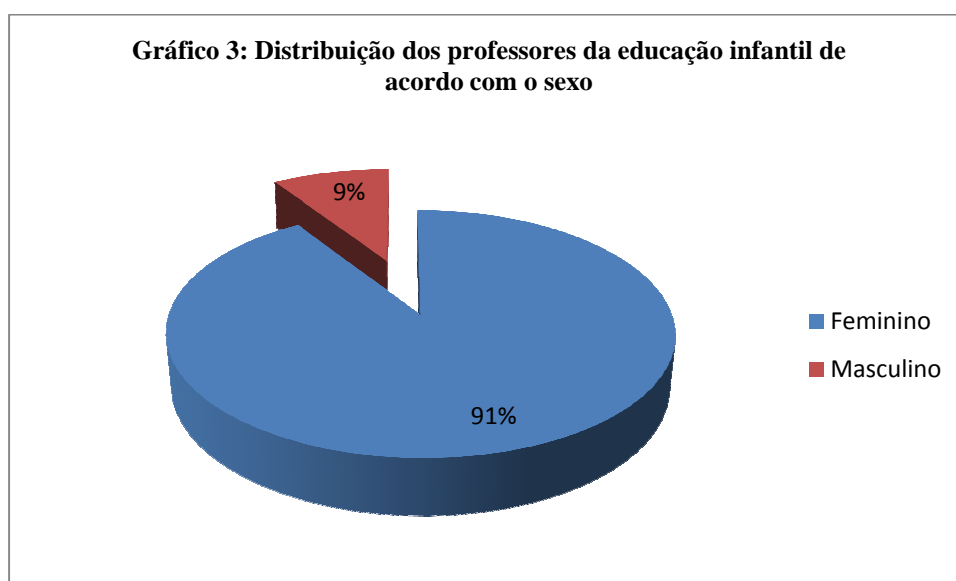
Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

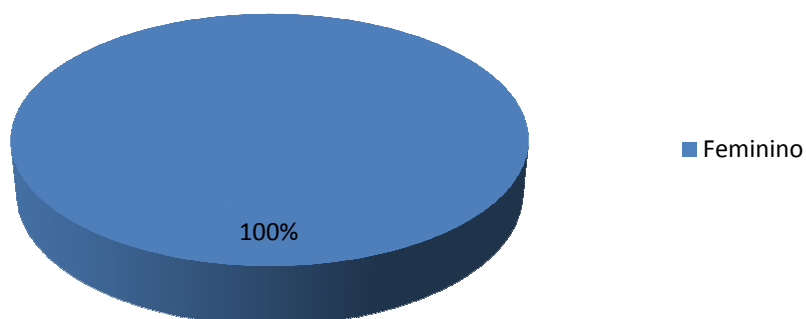
Os dados acerca da faixa etária mostraram-se bastante diversificados, sendo que a maior prevalência de idade é dos professores que têm entre 30 a 40 anos de idade na educação infantil, e 20 a 30 anos no ensino fundamental. Nota-se que na educação infantil os professores são mais velhos, sendo assim, pressupõem-se que esses professores provavelmente tenham tido uma formação mais antiga e por isso estejam mais desatualizados e/ou defasados do que os professores do ensino fundamental.

Abaixo estão os dados relacionados com o gênero sexual dos professores participantes.



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4: Distribuição dos professores do ensino fundamental de acordo com o sexo

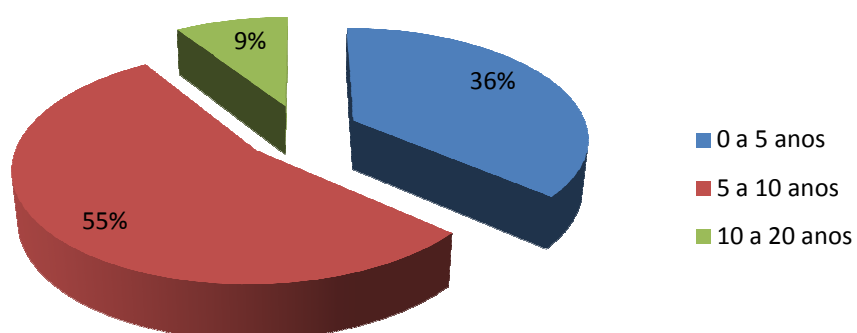


Fonte: Dados da pesquisa

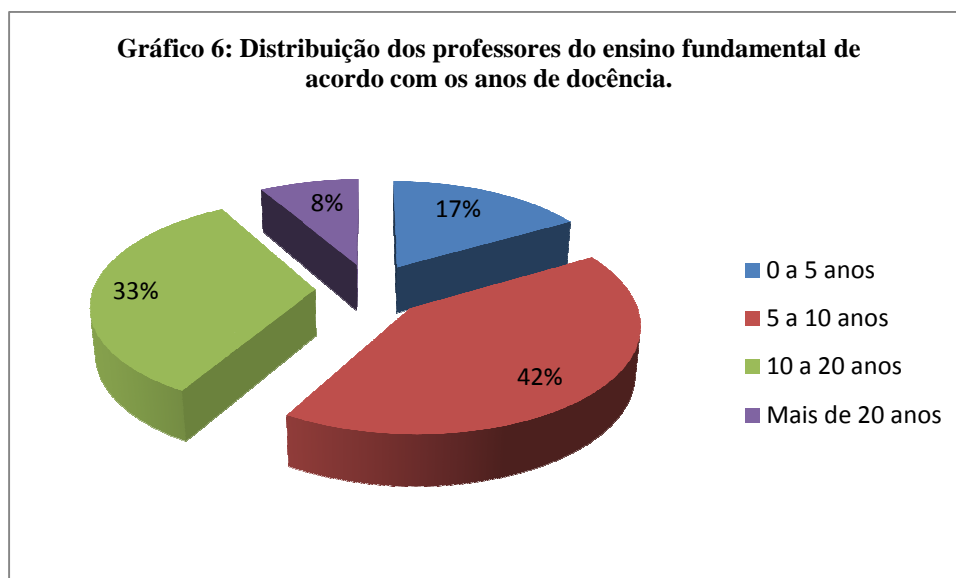
A maior parte da população participante é do sexo feminino. Este dado corrobora a afirmação de Sayão (2005) que aponta que na maioria dos países o gênero feminino domina a área pedagógica.

Os próximos gráficos demonstram os anos de docência dos professores participantes da pesquisa, em uma escola de 0 anos a 20 anos.

Gráfico 5: Distribuição dos professores da educação infantil de acordo com os anos de docência



Fonte: Dados da pesquisa



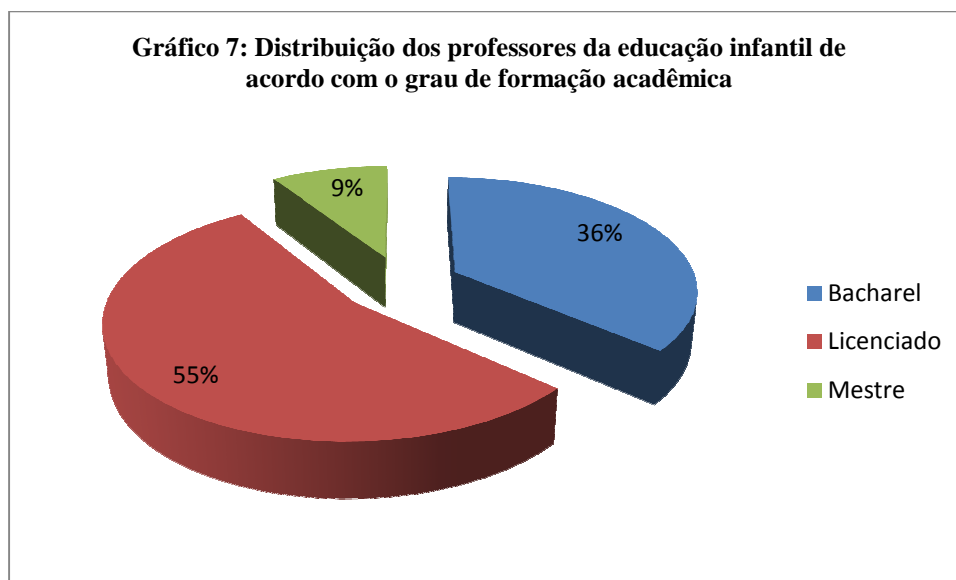
Fonte: Dados da pesquisa

Apesar da faixa etária dos professores da educação infantil ser mais elevada (de 30 a 40 anos), os dados mostram que o tempo de atuação nesse nível de ensino é menor do que no ensino fundamental. Esses dados também indicam que os professores da educação infantil podem ter passado por uma formação mais atual do que os professores do ensino fundamental, isso é um ponto diferenciador no que diz respeito à inclusão escolar. Nota-se que 55% dos professores da educação infantil têm no máximo 10 anos de docência.

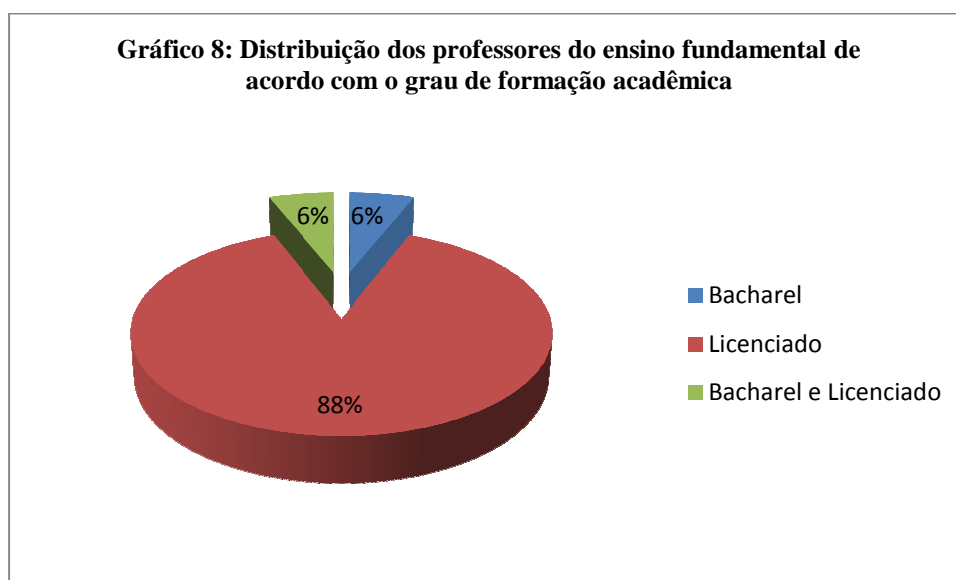
Esse percentual de professores, provavelmente acompanhou a implementação das leis da inclusão escolar, que deram início nos anos 90, podendo ter acesso a um currículo mais amplo acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais. MICHELS (2005) cita em sua pesquisa que os professores chegam à escola com a consciência de que são formados em ideologias marcadas pelo processo histórico em que vivem.

Sendo assim é bom salientar que a década de 90 passou por mudanças radicais concebidas pelos direitos humanos e pela nova Constituição Federal de 1988, que foi um marco histórico no Brasil.

Os gráficos abaixo mostram o grau de formação acadêmica dos professores.



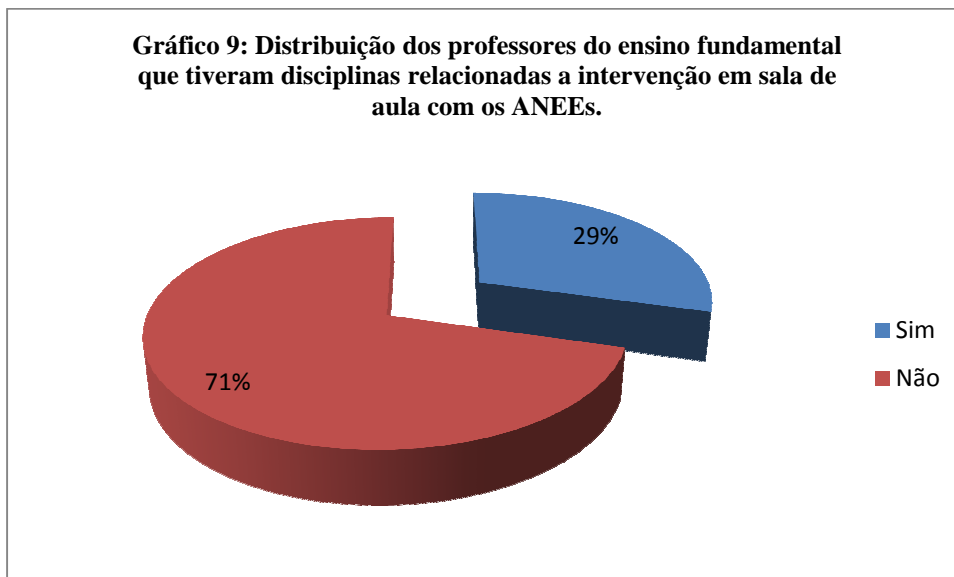
Fonte: Dados da pesquisa



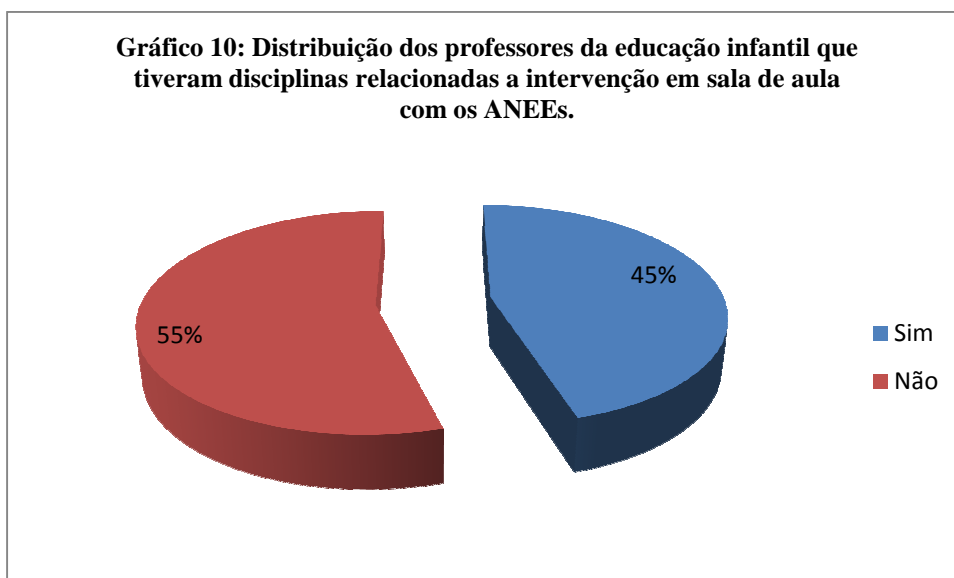
Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos participantes obteve grau de licenciatura, o que pode gerar um fator maior de segurança dentro da sala de aula, já que a licenciatura se baseia nas competências para práticas pedagógicas de acordo com Gatti (2010).

Os gráficos abaixo revelam a oferta de disciplinas feitas pelo professores, relacionadas à intervenção em sala de aula com os alunos com necessidades educacionais especiais.



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

A falta de preparo recebido durante o processo de formação pedagógica para lidar com as ANEEs é significativa, nos resultados expostos menos de 30% dos professores do ensino fundamental tiveram disciplinas com conteúdos que abordassem a inclusão escolar e seu papel dentro da sociedade. Nascimento (2009) relata em sua pesquisa a importância da preparação, durante o processo de formação dos professores, para lidar com as diferenças das crianças, e ainda diz que não se pode atribuir essa responsabilidade apenas

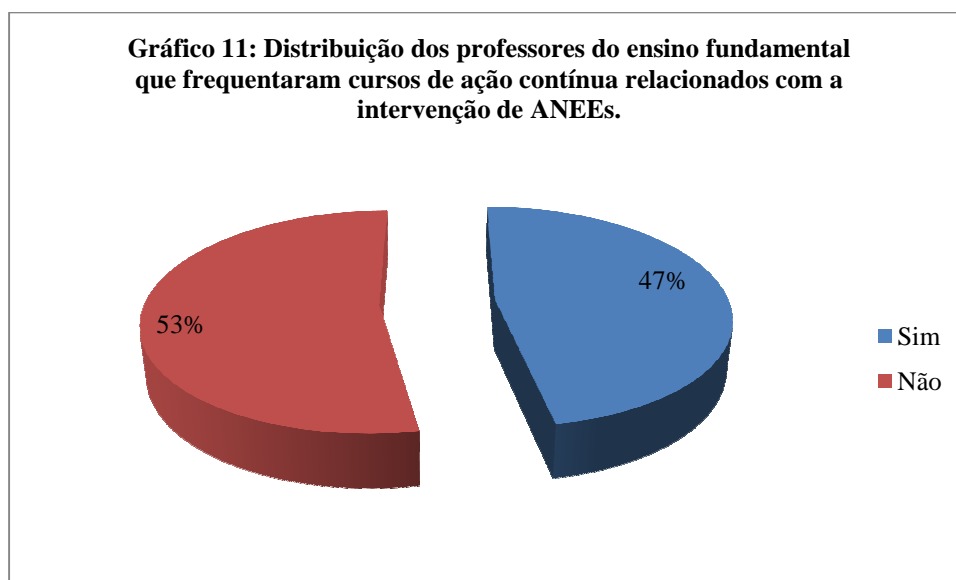
ao professor, já que deveria ter tido condições durante sua formação para o conhecimento necessário acerca da inclusão escolar.

Já os dados dos professores da educação infantil se mostram mais satisfatórios, 45% possuíram acesso a disciplinas e conteúdos relevantes para a educação inclusiva. Apesar dessa porcentagem ser maior na educação infantil, percebe-se que ainda não é algo que satisfaz as especificidades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Salienta-se ainda, o fato contraditório destes professores terem tido uma formação pretensamente mais atualizada.

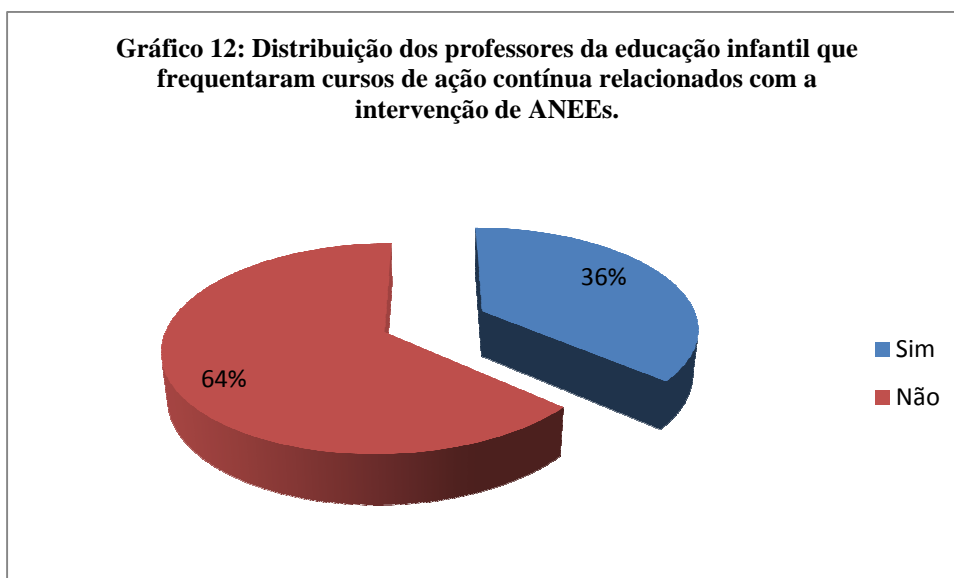
Esses dados são significativos e questionáveis, pois de acordo com Brasil (1994 apud MELO; FERREIRA 2009, p.122)

“Não podemos esquecer que a importância de conteúdos relacionados à deficiência na formação dos professores vem sendo recomendado desde 1994, de acordo com a Portaria 1793/94, que destaca a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes que interagem com pessoas com deficiência, sendo recomendado a inclusão de disciplina que trate sobre aspectos éticos, políticos e educacionais dessas pessoas, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.”

Os gráficos abaixo mostram o quantitativo de professores que frequentaram cursos de ação continuada relacionados com a intervenção do ANEEs.



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

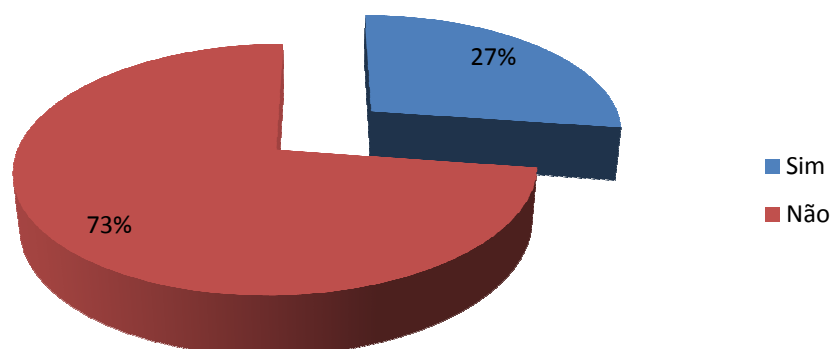
Os cursos de ações continuadas em inclusão escolar são vastos, atualmente são disponibilizados em programas de pós-graduação e até na modalidade Ensino à Distância (EAD).

A responsabilidade em aperfeiçoar o currículo profissional é explícita do professor e implícita do Governo. É explícita do professor quando este busca meios de aprimorar os conhecimentos recebidos durante a graduação, e é implícita do Governo quando este verifica a necessidade de ações que visem melhoras na Educação.

Observa-se que após o processo de formação acadêmica os professores do ensino fundamental obtiveram um maior empenho na frequência de cursos capacitantes, do que quando comparados aos professores da educação infantil. Menos de 40% destes professores buscaram frequentar cursos que pudessem melhorar o seu desempenho em sala de aula. O maior quantitativo expresso no ensino fundamental, talvez se explique justamente pela maior defasagem na abordagem deste tema na graduação.

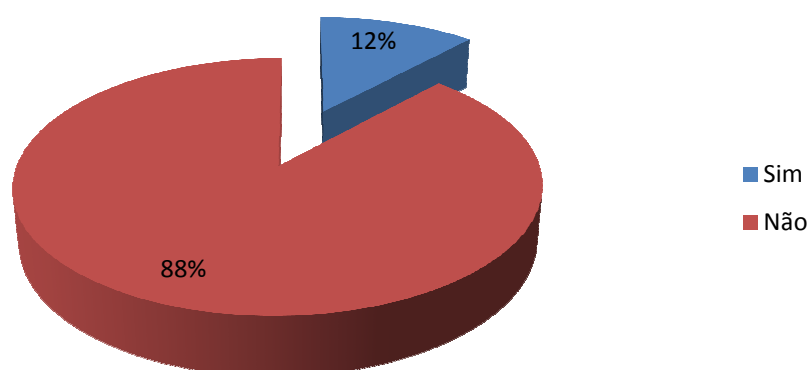
Os gráficos abaixo relacionam o quantitativo dos professores que possuem formação em educação especial.

Gráfico 13: Distribuição dos professores da educação infantil que possuem formação em educação especial.



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 14: Distribuição dos professores do ensino fundamental que possuem formação em educação especial

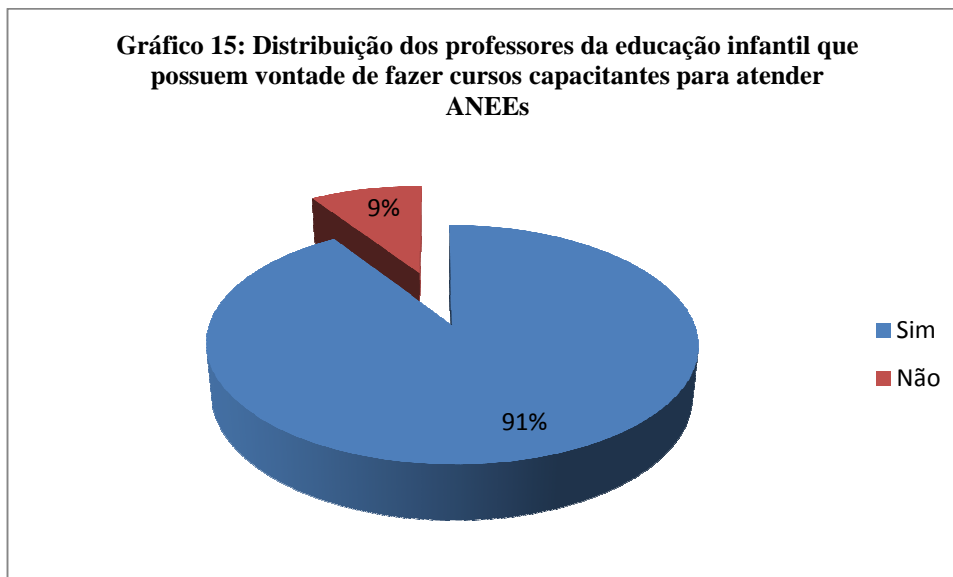


Fonte: Dados da pesquisa

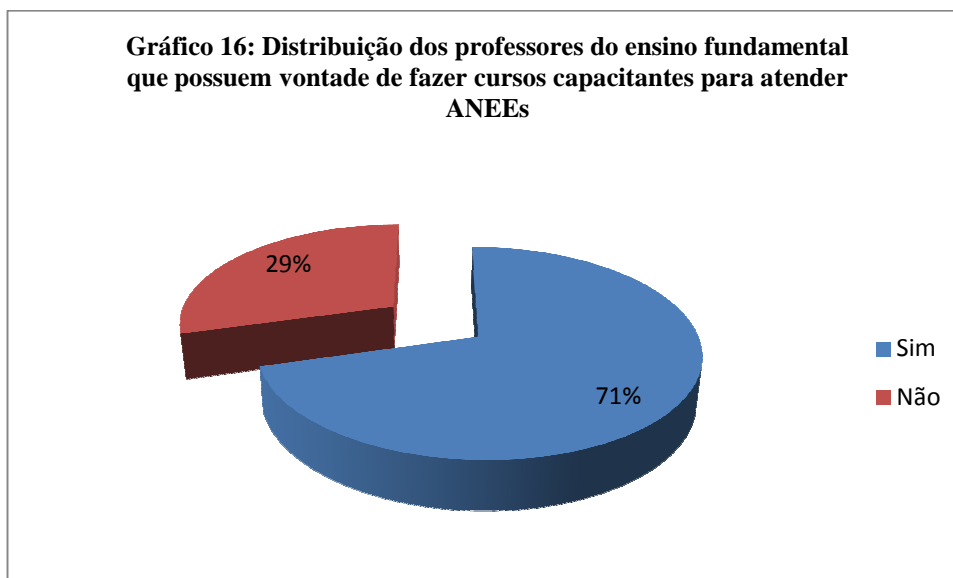
A modalidade de educação especial contempla as áreas voltadas para a intervenção de alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas precoces ou inseridas dentro do sistema educacional comum. Os professores da educação infantil contam com 27% de apoio especializado na área educacional especial e os professores do ensino fundamental contam apenas com 12% de apoio.

Porém vale ressaltar que a formação para atender os ANEE's esta ligada diretamente a estudos contínuos, aperfeiçoamentos diários, que possibilitem mudanças no processo de aprendizagem (NASCIMENTO, 2009).

Nos quadros abaixo serão apresentados o quantitativo dos professores que possuem vontade de fazer especialização ou cursos que os capacitem para o atendimento dos ANEEs.



Fonte: Dados da pesquisa



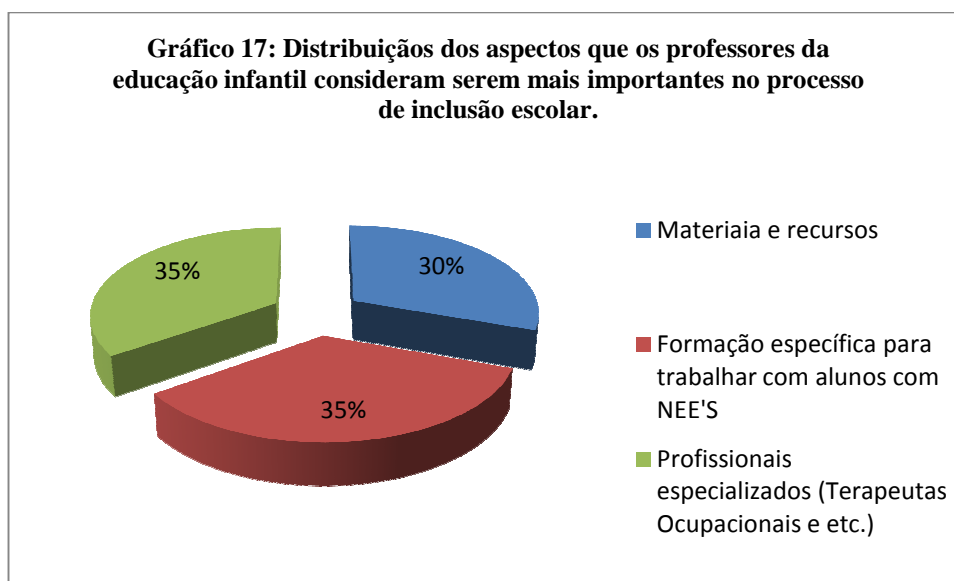
Fonte: Dados da pesquisa

9% dos professores da educação infantil e 29% dos professores do ensino fundamental não demonstraram interesses para esse tipo de capacitação profissional. Esse dado pode estar relacionado à falta de entendimento que o professor tem acerca da inclusão escolar e o seu processo. A porcentagem apresentada pelos professores do ensino fundamental que não deseja realizar curso capacitante foi duas vezes maior do que os da educação infantil.

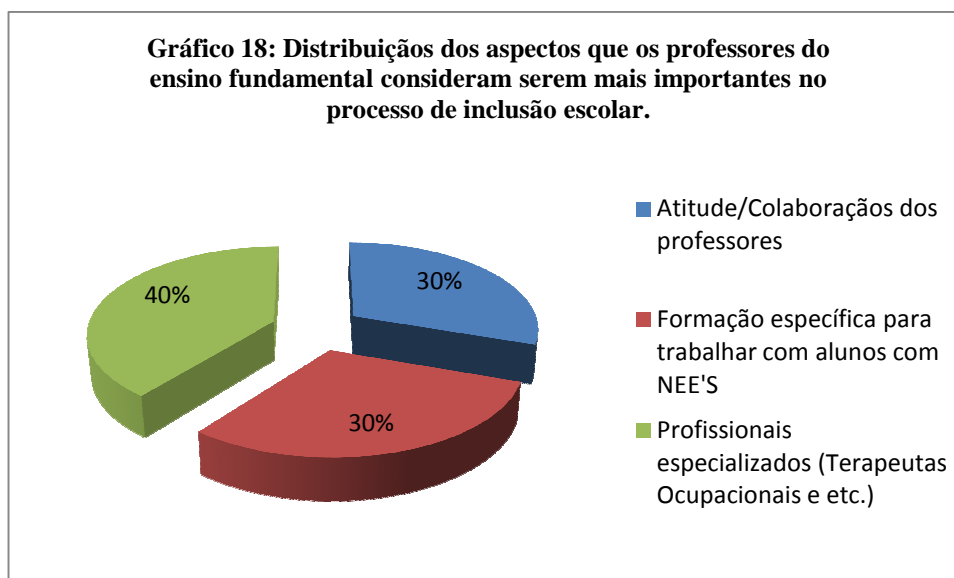
Novamente ressalta-se que esse dado pode estar diretamente ligado a formação que esses indivíduos receberam durante o tempo de graduação e licenciatura. Como cita Vitaliano (2007) é necessário que os professores tenham acesso a uma visão crítica a respeito da educação inclusiva e ainda ao contexto atual que é apresentado pela sociedade, de modo a contribuir com os valores éticos de sua época. Lopes e Valdés (2003) defendem que o processo de inclusão é um dos motivos que se faz despertar a vontade de aprimoramento profissional dos professores.

Possivelmente os professores do ensino fundamental têm um contato breve com os alunos, já que, diferentemente do ensino infantil, há mais professores por turma, diminuído o tempo de contato com os alunos. Nesta dinâmica de trabalho pode-se gerar um afastamento do professor em relação ao aluno, esse ciclo acaba tornando-se vicioso, dificultado o processo de conhecimento entre os indivíduos (professor e aluno).

Os gráficos a seguir fazem a distribuição dos aspectos mais relevantes escolhidos pelos professores em relação à inclusão escolar.



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados retirados dessa pergunta englobavam mais aspectos dos que os apresentados nos gráficos expostos, porém, foram consideradas as três principais respostas escolhidas pelos participantes, os aspectos que não são apresentados nos gráficos são: 1- Avaliação/Acompanhamento do aluno e 2- Metodologia de ensino que indicam menos de 5% de escolha pelos professores. Esses aspectos foram considerados pelos professores como menos importantes ou menos influentes no processo de inclusão escolar e por isso foram descartados da análise dos dados.

Dentre os dados observados na comparação entre a educação infantil e o ensino fundamental, nota-se que os professores da educação infantil dão uma maior importância para os materiais e recursos que podem ser utilizados no processo de inclusão escolar, esses recursos dizem respeito a tecnologias que possam assistir o ANEE. Os professores do ensino fundamental mostram que sentem mais importância nas atitudes/colaborações dos professores, possivelmente esse elemento tenha sido mais importante para esses professores por sentirem-se menos amparados no processo de inclusão escolar.

O fato de existir a colaboração de outros professores faz que com que exista implicitamente uma equipe trabalhando como o mesmo objetivo. Rios e Novaes (2009) indicam que a inclusão escolar deve estar baseada em co-responsabilidade e que todos os profissionais precisam se envolver nesse processo com compromisso. Essa afirmação justifica a escolha dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, no que

diz respeito à ajuda de profissionais especializados, como Terapeutas Ocupacionais, Psicólogos, entre outros.

Esses profissionais podem proporcionar acesso a uma equipe multidisciplinar, que acabam por contribuir no processo escolar. Baptista (2003) relata em sua pesquisa que os profissionais especializados potencializam as técnicas de ensino usadas pelos professores.

Scardua (2008) defende a posição de que apesar das colaborações dos profissionais especializados serem bastante relevantes e facilitarem a assistência em sala de aula, o ato de ensinar é exclusivamente do professor e o ato de aprender é exclusivo do aluno.

Outro aspecto mais escolhido pelos professores foi a de uma formação específica para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Possivelmente os professores participantes sentem-se sem o devido preparo para o atendimento desses alunos, o que pode gerar um desconforto emocional dentro de sala de aula. Vitaliano (2007) relata em sua pesquisa que os professores não estão preparados para lidar com os ANEEs, e devido a essa realidade são necessárias ações que visem a mudar esse quadro. As ações de educação continuada, cursos capacitantes (à distância ou presencial) favorecem a atuação em sala de aula e podem ser facilitadoras no processo de entendimento e aceitação da inclusão escolar.

5.2. Apresentação e discussão dos dados acerca da inclusão escolar

As tabelas referentes às questões da inclusão escolar serão expostas logo abaixo, e os dados obtidos serão comparados de acordo com o previsto no estudo, em educação infantil e ensino fundamental.

As tabelas a seguir mostram a porcentagem dos professores que participaram da pesquisa, de acordo com as respostas obtidas nos questionários. Os professores que marcaram que não sabiam responder as questões ou tinham outras opiniões acerca do tema exposto, foram excluídos da amostra de comparação de dados, pois durante o questionários vários deles acrescentaram mais itens de escolha que estavam fora do padrão escolhido pela pesquisadora.

As tabelas utilizadas fazem parte do questionário aplicado aos professores de acordo com o Anexo I.

Tabela 1: Distribuição dos professores da educação infantil que participaram da pesquisa de acordo com as respostas obtidas nos questionários.

	Discordam	Concordam	Indiferentes
1-O contato com alunos com NEEs em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	100%	-	-
2-O aluno com NEEs não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito sem necessidade educacional especial.	45%	44%	11%
3-É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEEs	46%	27%	27%
4-Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEEs, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	57%	14%	29%
5-A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEEs fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	55%	27%	18%
6-Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos.	40%	30%	30%
7-Os alunos com NEEs não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	75%	25%	-
8-A inclusão de alunos com NEEs no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.	20%	70%	10%
9-A educação dos alunos com NEEs numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros sem necessidade educacional especial.	60%	30%	10%
10-Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.	40%	50%	10%
11-Os alunos sem necessidades educacionais especiais.que interagem com os alunos com NEEs, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	100%	-	-
12-A presença de um aluno com NEEs numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	100%	-	-
13-A educação dos alunos com NEEs em instituições de ensino especial fará-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	82%	18%	-
14-A atenção que requerem os alunos com NEEs não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	70%	20%	10%
15-Atender alunos com NEEs em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEEs nem para o aluno sem necessidade educacional especial.	18%	73%	9%
16-Incluir na turma regular alunos com NEEs ocasiona mais benefícios que problemas.	37%	50%	13%
17-As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEEs, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.	36%	46%	18%
18-Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEEs.	18%	64%	18%
19-Nas classes regulares os alunos com NEEs podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos sem necessidades educacionais especiais.	56%	44%	-

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2: Distribuição dos professores do ensino fundamental que participaram da pesquisa de acordo com as respostas obtidas nos questionários.

	Discordam	Concordam	Indiferentes
1-O contato com alunos com NEEs em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.	100%	-	-
2-O aluno com NEEs não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidade educacional especial.	-	91%	9%
3-É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEEs	61%	31%	8%
4-Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEEs, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	93%	-	7%
5-A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEEs fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade	55%	44%	-
6-Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos	69%	12%	19%
7-Os alunos com NEEs não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	92%	8%	-
8-A inclusão de alunos com NEEs no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula	33%	67%	-
9-A educação dos alunos com NEEs numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros sem necessidades educacionais especiais.	29%	64%	7%
10-Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular	33%	60%	7%
11-Os alunos sem necessidade educacional especial.que interagem com os alunos com NEEs, têm menos possibilidades de se desenvolverem	88%	6%	6%
12-A presença de um aluno com NEEs numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas	94%	-	6%
13-A educação dos alunos com NEEs em instituições de ensino especial fará-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência	50%	37%	13%
14-A atenção que requerem os alunos com NEEs não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	82%	6%	12
15-Atender alunos com NEEs em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEEs nem para o aluno sem necessidade educacional especial.	12%	88%	-
16-Incluir na turma regular alunos com NEEs ocasiona mais benefícios que problemas	5%	69%	26%
17-As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEEs, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular	60%	27%	13%
18-Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEEs	40%	60%	-
19-Nas classes regulares os alunos com NEEs podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos sem necessidades educacionais especiais.	20%	67%	13%

Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse questionário da percepção dos professores acerca da inclusão escolar será feita da seguinte forma:

- Comparação entre as respostas dos professores da educação infantil e os professores do ensino fundamental de acordo com a área temática dentro do mesmo raciocínio. Essa comparação comporá as assertivas dentro de cada temática específica, logo, não seguirão a ordem que se encontra no questionário, podendo pular algumas afirmações.

- Análise das respostas de acordo com a bibliografia utilizada pela pesquisadora.

Assertiva 1: O contato com alunos com NEEs em aulas do ensino regular, contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.

Dos professores participantes da amostra, entre a educação infantil e o ensino fundamental, 100% discordaram desta afirmação, o que revela um grande amadurecimento da ideia de inclusão escolar, que tem como objetivo o ensino de todos os alunos em um mesmo ambiente. Farias et. al. (2008), trazem em sua pesquisa que no espaço escolar, a relação entre o professor e o aluno com necessidades educacionais especiais deve influenciar a imagem desse aluno e a maneira com que os outros alunos o vêem, transformando a escola em um espaço que tenha como finalidade a promoção das potencialidades dos sujeitos que estão presentes nesse ambiente.

Assertiva 11: Os alunos sem necessidades educacionais especiais que interagem com os alunos com NEEs, tem menos possibilidade de se desenvolverem.

Neste item, percebe-se que os professores mostraram ideias divergentes, pois 100% da educação infantil discordaram dessa assertiva, porém apenas 50% dos professores do ensino fundamental discordaram, 37% concordaram que os alunos sem necessidades educacionais especiais tem menos possibilidades de se desenvolverem quando interagem com os alunos com necessidades educacionais especiais. Esse dado revela que apesar dos professores respeitarem a inclusão escolar, possivelmente vêem os ANEEs como uma barreira no desenvolvimento das outras crianças.

Farias et. al. (2008), abordam em sua pesquisa que vários estudos comprovam que o desenvolvimento humano esta ligado diretamente às relações de interação entre os indivíduos. Concordar que os alunos tem menos possibilidades de desenvolvimento é segregar o aprendizado e as interações sociais, é privar os alunos de conhecer e respeitar o

diferente, isso também pode ser um reflexo da dificuldade que os professores têm em conduzir a turma de forma adequada, seja por falta de preparo, seja por falta de recursos ou apoio de outros profissionais.

Assertiva 12: A presença de um aluno com NEEs numa turma de ensino regular interfere no progresso de seus colegas.

A afirmação 12 trata do progresso dos alunos em sala de aula, é interessante notar que na afirmação anterior os professores revelaram respostas distintas e uma porcentagem significativa concordando que misturar os alunos com NEEs e os alunos sem necessidades educacionais especiais atrapalha o desenvolvimento dos últimos. Já no que tange ao progresso, que se refere ao aprendizado em sala de aula, tanto os professores da educação infantil, quando os professores do ensino fundamental, discordam em sua maioria, 100% e 94% respectivamente, que os alunos com NEEs interferem no progresso dos outros alunos.

Michels (2005) salienta que os espaços sociais são mediados por várias contradições, e que muitas vezes várias expressões se chocam dentro das contradições emergidas, e Frias e Meneses (2009) reforçam que uma educação de qualidade para todos se baseia na diversidade dos educandos, e ainda é imprescindível que os professores assumam condutas mais qualificadas na participação de reformas educacionais, que visem o atendimento de todas as necessidades educativas apresentadas pelos alunos, sejam eles com ou sem alguma deficiência.

Assertiva 14: A atenção que requerem os alunos com NEEs prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.

Na análise dessa afirmação observou-se que 20% dos professores da educação infantil e 6% dos professores do ensino fundamental concordam que a atenção dada aos alunos com necessidades educacionais especiais prejudica o sucesso dos outros alunos na turma. Frias e Meneses (2009) ressaltam que além de trabalhar todas as questões de inclusão escolar com os professores é necessário dar início a um preparo que vise conscientizar os outros alunos acerca da importância e da diversidade na convivência com pessoas diferentes.

O termo “sucesso” citado na assertiva diz respeito ao reconhecimento do aluno em sala de aula, esse reconhecimento pode ser representado por diferentes formas, é possível que os professores busquem estratégias que englobem todos os alunos, com méritos

diferentes para cada um. O sucesso da criança em sala de aula depende, concorrentemente, com o ensino passado pelo professor e as condições de trabalho que a escola oferece para que esse sinta-se amparado em sua docência.

Frias e Meneses (2009) ainda citam que a qualidade e o sucesso de uma educação consistem na valorização das diferenças e no fortalecimento individual de cada aluno, dando a esse, capacidade de aprender e de construir, obtendo sucesso geral dentro da individualidade de cada educando.

Assertiva 2: Os alunos com NEEs tem dificuldades em enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidades educacionais especiais.

Entre os participantes da pesquisa, 27% dos professores da educação infantil e 31% dos professores do ensino fundamental concordam que o ANEEs possuem dificuldades de enfrentar os desafios propostos na turma de ensino regular. Essa dificuldade pode estar ligada as atividades propostas pelo professor da turma. Essas atividades podem acentuar o grau de diferenças, por isso é importante que o professor esteja preparado para escolher as atividades que tenham em sua forma a capacidade de graduação, ou seja, que possa ser dividida em vários passos diferentes, sendo assim todos os alunos poderiam acompanhar as atividades de acordo com o ritmo imposto.

Assertiva 4: Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEEs, é prejudicial para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.

No que diz respeito ao aspecto de autocontrole, 57% dos professores da educação infantil e 93% dos professores do ensino fundamental discordam que os ANEEs são prejudicados pela possível inexistência de um controle, seja ele motor ou psicológico, 29% dos professores da educação infantil se declararam indiferentes a essa questão. Essa observação remete ao conhecimento de outras áreas de conhecimento, de acordo Lopes e Valdés (2003) é necessário que o educador tenha conhecimento de diferentes aspectos relacionados com o desenvolvimento humano, ligando e adequando as metodologias de ensino ao atendimento diferenciado para cada aluno, implica também que os professores conheçam as potencialidades e limitações de cada aluno.

Muitas responsabilidades são atreladas ao professor no que diz respeito à inclusão escolar, por isso se faz necessário a inserção de uma equipe multidisciplinar, que vise buscar estratégias juntamente com a equipe de docentes.

A possibilidade dos professores do ensino fundamental de ter discordado da questão, pode estar ligada ao fato desses passarem menos tempo em sala de aula com os alunos, o que talvez não seja possível analisar cada aluno individualmente.

Assertiva 7: Os alunos com NEEs obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.

O tema entre instituições de ensino especial e instituições de ensino regular ainda é algo muito discutido no que diz respeito à educação inclusiva, vários profissionais apontam que ensinar os ANEEs em escolas de ensino especial é algo mais eficaz, porém, sabe-se que essa prática segrega os alunos, é que o atual sistema de ensino deveria estar preparado para lidar com todas as diferenças apresentadas por esses.

Na educação infantil 25% dos professores concordam que é melhor que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam ensinados na escola especial, e 8% dos professores do ensino fundamental concordam com essa afirmação também.

A relação dos professores da educação infantil foi maior possivelmente porque de acordo com Figueiredo (2009 apud Melo e Ferreira 2008, p.122)

“A Educação Infantil é a porta de entrada para inclusão escolar, sendo este nível de ensino marcado pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, afetivas, sociais e psicomotoras, em que as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo para cumprir. Porém, a Educação Infantil tem suas especificidades, como por exemplo, o fato de que as professoras nesse nível de ensino, não apenas educam como também cuidam.”

Logo, presume-se que a atenção e o conhecimento que os professores da educação infantil possuem deverá ser sempre alvo de constante atualização, requerendo sempre aprofundamento nas questões sociais envolvidas no processo inclusivo.

Assertiva 9: A educação dos alunos com NEEs numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros sem necessidades educacionais especiais.

A prevalência dos professores da educação infantil que discorda desta questão é menor em relação aos professores do ensino fundamental no que tange a segregação dos alunos com NEEs, 60% daqueles e 88% desses discordam que ensinar o ANEEs na mesma

classe com os outros alunos atenua, ou seja, diminui a diferença existente entre eles. Muitos professores ainda não percebem que a educação especial é um conjunto de recursos que a escola comum deverá ter para atender as diferenças e diversidades dos alunos (NASCIMENTO, 2009).

Não se faz necessário segregar o aluno em outra escola, e sim dispor de recursos capazes de incluí-lo na escola de ensino regular.

Assertiva 13: A educação dos alunos com NEEs em instituições de ensino especial os fará adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.

Essa afirmação indica que ao inserir o aluno em uma escola de ensino especial a sua deficiência o fará adquirir uma visão diferente do que é realmente a realidade. 82 % dos professores da educação infantil e 50 % dos professores do ensino especial discordam dessa assertiva, discordar dessa questão significa concordar que os alunos que estudam em instituições de ensino especial não têm a sua deficiência sobressaída de suas potencialidades, e essa afirmação não é o que está explícito na realidade das escolas de ensino especial. Ao separar os alunos em escola regular e ensino especial não está se levando em conta as potencialidades do aluno, e sim a sua deficiência ou limitação.

Assertiva 15: Atender alunos com NEEs em turmas de ensino regular é benéfico, para o aluno com NEEs e para o aluno sem necessidades educacionais especiais.

Essa afirmação remete as assertivas citadas anteriormente. Entre os participantes da pesquisa, 18% dos professores da educação infantil e 12% dos professores do ensino fundamental discordam da questão. Essa porcentagem é significativa e os professores da educação infantil revelam-se menos favoráveis a vários questionamentos que efetivem a inclusão escolar.

Assertiva 3: É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEEs.

Essa foi uma das questões mais divergentes da pesquisa, de acordo com os dados colhidos na pesquisa 46% dos professores da educação infantil e 61% dos professores do ensino fundamental discordam que é difícil manter a ordem em uma sala com vários alunos diferentes, porém a porcentagem dos professores que concordam que realmente é difícil ter ordem em sala de aula quando se trata de inclusão escolar é alta, 27% dos

professores da educação infantil e 31% dos professores do ensino fundamental acham que é mais complicado e trabalhoso trabalhar em uma turma de alunos com diferentes problemas educacionais. As ideias de Farias et. al. (2008) remetem que na perspectiva da inclusão escolar e da ordem em sala de aula, a escola necessita adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades dos diferentes alunos. Sendo assim, esse percentual pode expressar a dificuldade que a escola vem encontrando em se adaptar à especificidade da inclusão.

Assertiva 5: A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEEs fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.

Os professores da educação infantil e do ensino fundamental discordam dessa afirmação no mesmo grau de porcentagem, porém ao discordar da assertiva, os professores do ensino fundamental mostram-se em maior número, 44% dos professores do ensino fundamental e 27% dos professores da educação infantil concordam que sua eficácia em sala de aula fica limitada e reduzida.

O percentual obtido no questionário dos professores do ensino fundamental nessa questão pode estar ligado à falta de preparo recebido durante a graduação, como foi citado na primeira parte do questionário, gerando um maior desconforto para o professor durante a sua atuação.

A educação inclusiva está ligada a um ensino modificado e adaptado de acordo com as diferenças e necessidades individuais de cada aluno, os professores precisam estar preparados para lidar de forma satisfatória junto aos alunos matriculados nos vários níveis de ensino (NASCIMENTO, 2009).

Assertiva 6: Os professores da educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos.

Muitos professores da educação infantil e do ensino fundamental declaram-se indiferentes ao que tange essa afirmação, 30% e 19% respectivamente. Apesar do número de indiferentes ter sido bastante relevante, 40% dos professores da educação infantil e 69% dos professores do ensino fundamental discordam que os professores que possuem formação em educação especial deveriam apoiar outros colegas de trabalho ao invés de apoiar os ANEEs em primeiro lugar. Uma solução para o problema de apoio em sala de aula, seria a de aumentar o número de profissionais especializados, como terapeutas

ocupacionais e psicólogos, e os professores da educação especial não teriam necessidade de apoiar diretamente outros professores.

Os professores que se declaram concordantes dessa assertiva, provavelmente, sentem-se inseguros quando a turma apresenta diferentes tipos de alunos com várias necessidades.

Assertiva 8: A inclusão de alunos com NEEs no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.

Essa afirmação veio apenas para complementar o que o sistema educacional inclusivo apresenta, é correto afirmar que a inclusão altera as atividades em sala de aula, mas nem por isso essas atividades deixam de serem normais ou menos eficazes.

70% dos professores da educação infantil e 67% dos professores do ensino fundamental concordam que há essa alteração de atividades em sala de aula.

Assertiva 10: Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular.

Apesar da existência de diversas leis que versam sobre a inclusão escolar e a educação especial, impondo que as escolas adquiram um modelo inclusivo, nessa afirmação foi possível identificar que muitos professores discordam que se deve incluir todos os alunos em turmas de ensino regular, 50% dos professores da educação infantil e 94% dos professores do ensino fundamental acham que os alunos com NEEs não têm o direito de assistir as aulas com outros alunos em classes regulares.

Essa porcentagem de discordância mostra que apesar da vigência de leis e diretrizes que tratam de educação querendo mudar o paradigma de exclusão e segregação escolar desde 1994 (BRASIL, 1994), muitos professores ainda não são adeptos aos princípios básicos da inclusão escolar, um deles é acolher e assistir ao aluno independentemente de sua limitação, busca-se aprimorar o indivíduo em suas capacidades, e segregar um aluno pela sua limitação é dar foco apenas em sua doença/necessidade.

“Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?” (MICHELS, 2005, p.271).

Assertiva 19: Nas classes regulares os alunos com NEEs podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos sem necessidades educacionais especiais.

Nessa afirmação 44% dos professores da educação infantil e 67% dos professores do ensino fundamental concordam que a convivência de diferentes tipos de alunos em sala de aula pode acelerar o ritmo de outros alunos.

Scardua (2008) ressalta que não se devem separar os alunos em “normais” e “especiais”, todos os alunos que não conseguem aprender em sala de aula são excluídos em sua maioria. O fato de acelerar o ritmo de aprendizagem não está ligado à normalidade do aluno e sim a sua individualidade, pois existem alunos superdotados que se apresentam bastantes acelerados em relação à turma, e são considerados alunos com necessidades educacionais especiais também, é necessário estar atento para que todos os alunos sejam estímulos para outros alunos, e que esses estímulos sejam provocados pelo professor na utilização de recursos, de forma a não criar distinções e marginalizações entre os educandos.

Assertiva 16: Incluir na turma regular alunos com NEEs ocasiona mais benefícios que problemas.

Nessa afirmação consideraram-se os benefícios voltados a todos os alunos, e não somente aqueles com NEEs, 37% dos professores da educação infantil e 5% dos professores do ensino fundamental discordam que incluir os ANEEs em turmas regulares traz mais benefícios a todos da turma. Possivelmente, esse grande percentual de professores da educação infantil, que compõe essa opinião sentem-se sozinhos e sobrecarregados quando há muitos alunos diferentes em sala de aula, pois possivelmente passam mais tempo com os alunos do que os professores do ensino fundamental.

Aparentemente esses professores acham que a inclusão é apenas uma meta distante a ser alcançada. Utilizando as palavras de Scardua (2008) a diversidade em sala de aula, de cultura, credo, de gênero e outros, faz os alunos aprenderem mais a explorar e conhecer o mundo, a imaginar o diferente, uma sala de aula que predomina a diferença e a diversidade é mais valiosa.

Assertiva 17: As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEEs, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.

A afirmação acima é bastante divergente, 36% dos professores da educação infantil e 60% dos professores do ensino fundamental discordam que existe essa lentidão no processo de ensino dos ANEEs. Como citado anteriormente, a eficácia do aluno em sala de aula vai estar ligada ao desempenho do professor ao elaborar atividades que possam despertar habilidades diferentes nos alunos. Como salienta Scardua (2008, p. 88)

“O ato de ensinar depende exclusivamente da ação do professor e o ato de aprender da ação do aluno, para tanto, o professor dispõe de alguns recursos e instrumentos, tais como o diálogo, a observação, a negociação e a avaliação, que retroalimenta seu agir. O conhecimento especializado pode servir como um complemento valioso, entretanto, o conhecimento do professor é elementar para sua ação. A diversidade enriquece uma sala de aula pelo simples motivo de se aprender com o diferente”.

Assertiva 18: Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEEs.

A formação dos professores das universidades deve ser feita de uma maneira em que possa contribuir e acrescentar práticas pedagógicas que o fazem refletir com a ética e as políticas de educação inclusiva vigentes no Brasil (VITALIANO, 2007).

64% dos educadores da educação infantil e 60% dos do ensino fundamental concordam que sem a devida formação especializada o professor não poderá dar uma resposta adequada aos alunos.

Não se trata apenas de ter uma formação especializada, mas de ter condições, durante a graduação e o processo de formação, que possibilitem que o professor tenha ao menos noção das diferenças que poderá encontrar nas escolas. A formação especializada deve ser pensada como uma ação de continuidade da formação.

Souza e Boato (2009) citam que em sua pesquisa as principais queixas dos professores se referem à falta de capacitação. Essa capacitação deverá ser oferecida pelo governo e buscada pelos professores de uma maneira geral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva de qualidade é um direito assegurado no Brasil, as políticas existentes demonstram a preocupação em efetivar a melhora no ensino brasileiro, mas ainda faltam ações que visem por em prática o que encontramos na Lei.

Diante dessa pesquisa foi possível analisar a percepção de alguns professores atuantes na Secretária de Ensino do DF e, além disso, entender a vivência desses em sala de aula. Foram apontadas as diferenças na comparação entre os docentes da educação infantil e os do ensino fundamental, e apesar da capacitação recebida pelos professores da educação infantil durante o processo de formação acadêmica, esses professores se mostraram menos favoráveis às ideias da inclusão escolar. O fato do professor da educação infantil passar muito tempo com o aluno em sala de aula, o faz responsável por todos os alunos, esse professor, por vezes adquire papel de educador e cuidador, o que gera uma sobrecarga para o mesmo.

Os professores do ensino fundamental, em sua maioria, não tiveram muito acesso a disciplinas e conteúdos que abordavam assuntos ligados a inclusão escolar na sua formação acadêmica.

Percebe-se que a capacitação profissional e a formação universitária ainda não são satisfatórias e benéficas para um processo de inclusão eficaz. Existe uma carência em relação à iniciativa do governo em oferecer condições de trabalho e aperfeiçoamento profissional, e ainda faltam condições amplas de trabalho no que diz respeito à infraestrutura das escolas e aos recursos destinados a compras de materiais.

As principais dificuldades percebidas pelos professores é a escassez de apoio institucional e de outros profissionais, a escola necessita de uma equipe multidisciplinar capaz de assistir os professores e os alunos, essas equipes podem ser compostas por fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos.

Os docentes precisam reivindicar cursos de ação continuada para melhorar sua profissão e sua atuação em sala de aula.

A exclusão não é o pilar de um ensino possivelmente fraco, mas os processos sociais e políticos que hoje adentram a sociedade brasileira é que são os principais responsáveis das causas de segregações existentes. Incluir não é apenas colocar todos os alunos em uma sala de aula, incluir é educar a sociedade, informar aos cidadãos que todas as pessoas possuem dificuldades ou limitações diferentes.

Conclui-se que a inclusão escolar encontra barreiras significativas, e que esse problema parece estar longe de ter um fim, pensando em uma solução de longo prazo, o governo e a sociedade podem buscar maneiras de mudar o pensamento das pessoas em relação ao diferente. Não se pode olhar apenas a doença ou a dificuldade de uma pessoa, mas deve-se olhar sempre a capacidade que esta tem em aprender.

As mudanças de curto prazo para efetivação da inclusão escolar é averiguar se atualmente os currículos universitários possuem matérias obrigatórias e suficientes que possibilitem que o professor tenha acesso a informação e a capacitação profissional. Outra medida é oferecer todos os anos cursos, com vagas suficientes para os professores, que abranjam assuntos que relacionem cultura e diversidade, necessidades educacionais especiais, doenças comuns da infância e adolescência entre outras.

7. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial? In. : MARASCHIN, C; FREITAS, L.B.L; CARVALHO, D.C. **Psicologia da educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Psicopedagogia**; 27(84): 352-62, 2010.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 7. ed. Brasília, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência da Presidência da República, 1994.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente**. – 7.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996.

BRASÍLIA (Distrito Federal) Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. **Escola Classe 45**. Disponível em: <<http://www.ec45cei.com.br/>> Acesso em: 10 abr. 2013, 16h: 27 mm.

CAMPOS; C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF); 57(5): 611-4 set/out 2004.

COELHO, M. F. P. S. **A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula**. BADAJOZ – ESP, 2012. Disponível em:

<http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho_+2012_imprimir1.pdf
>Acesso em: 14 abr. 2013, 16h: 17 mm.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. Atitudes de professores em relação a educação inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 29 (1), 40-59, 2009.

DF. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrículas de 2012**. Brasília, 2011

DF. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384.

FRIAS, E. M. A.; MENESES, M. C. B. Inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao professor do ensino regular. **PDE-SEED/PR** 2008/2009.

GATTI, B. A formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GORGATTI, M. G., PENTEADO, S. H. N. W., PINGE, M. D., DE ROSE JR., D. Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Rev. bras. Ci e Mov.** 12(2): 63-68, 2004.

LEITE, L. P.; ARANHA, F.; SALETE, M.. Intervenção reflexiva: Instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**; Vol. 21 n. 2, pp. 207-215, Mai-Ago, 2005.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): Uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p.195-210.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan.-abr. 2009.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.255-272.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec; 2008.

MONTEIRO, A.P. H.; MANZINI, E. J.. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.1, p.35-52, Jan.-Abr. 2008.

MOROZ, M., GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed, 2006.

MOURA, T. M. **Foucault e a Escola: disciplinar, examinar, fabricar**. 2010. 89f . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. . Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2013, 17h: 04 mm.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. SEED: Londrina-PR, 2009.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.141-154, jan.-abr. 2009.

PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, janeiro/abril 2002.

RIOS, N. V. F.; NOVAES, B. C. A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.81-98, jan.-abr. 2009.

ROCHA, S.C.P. **O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola do Distrito Federal**. Brasília – UnB, 2011.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

SCARDUA, V. M. A inclusão e o ensino regular. **Rev. FACEVV** - 2º Sem de 2008 - Número 1.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 de mai. 2013.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 20, n. 2, p. 5-13, maio/agosto 2003.

SOUZA, G. K. P. de, BOATO, E. M. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores**. Educação Física em Revista, 3(2), 2009.

TURATO, E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**; 39(3): 507-14, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 03 abr. 2013, 14h, 23 mm.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, Set.-Dez. 2007.

8. APÊNDICE

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO
BRASÍLIA - DF
TELEFONE (061) 3107-1947
E-mail: cepfs@unb.br
<http://fs.unb.br/cep/>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O (a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.

O objetivo desta pesquisa é elencar as principais dificuldades encontradas no processo educativo pelos professores na educação infantil, buscando explorar futuramente soluções para melhoria da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 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 formulário. O questionário é Adaptado de COELHO (2012), sobre A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR. Este instrumento se compõe de 11 questões ao total de múltipla escolha, que você deverá responder no ambiente escolar, na data combinada do mês de Outubro, com um tempo estimado para seu preenchimento de 30 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 Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão

sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

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, ou para a discente Hellyne Meneses Ribeiro, telefone: (61) 84856073.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília e respeita as regras contidas na resolução CNS 466/12. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br.

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 _____

9. ANEXOS A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO – (Adaptado de COELHO, 2012)

O JUÍZO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

1) Idade

20 a 30 anos () 30 anos a 40 anos () 40 anos até 50 () Mais de 50 anos ()

2) Sexo

Feminino () Masculino ()

3) Anos de docência

0 a 5 anos () 5 anos a 10 anos () 10 anos a 20 anos () Mais de 20 anos ()

4) Atuação

Educação Infantil () Ensino Fundamental () Outro ()

5) Grau acadêmico:

Bacharel () Licenciado () Mestre () Doutor ()

6) Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s)/conteúdo que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim () Não ()

Se sim, quais?

7) Após seu curso de formação inicial você frequentou ações/cursos de ação contínua, relacionadas com a intervenção de alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim () Não ()

Se sim, quais?

8) Tem formação em educação especial?

Sim () Não ()

9) Você tem vontade de fazer cursos capacitantes para aperfeiçoamento do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim () Não ()

10) O que você considera que seja mais importante para uma inclusão efetiva dentro de sala de aula? (Dos itens abaixo marque três que você considera mais eficaz)

- a. Atitude/Colaboração dos professores ()
- b. Avaliação/Acompanhamento dos alunos ()
- c. Metodologia de Ensino ()
- d. Formação específica para trabalhar com alunos com NEE'S ()
- e. Materiais e Recursos ()
- f. Profissionais especializados (Terapeutas Ocupacionais, psicólogos e etc) ()

11) Marque um “X” na afirmativa que mais exprime sua opinião:

	Discordo	Concordo	Indiferente
O contato com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas.			
O aluno com NEE's tem dificuldades em enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno sem necessidade educacional especial.			
É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.			
Devido à falta de autocontrole dos alunos com NEE's, é prejudicial para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.			
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.			
Os professores de educação especial deveriam apoiar os seus colegas professores e não diretamente os alunos.			
Os alunos com NEE's obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.			
A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.			
A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros sem necessidade educacional especial.			
Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular			
Os alunos sem necessidade educacional especial que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.			
A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, interfere no progresso dos seus colegas.			
A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial os fará adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.			
A atenção que requerem os alunos com NEE's prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.			
Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular é benéfico, para o aluno com NEE's e para o aluno sem necessidade educacional especial.			
Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.			
As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular.			
Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's.			
Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos sem necessidade educacional especial.			