



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE QUÍMICA**

**Hanna Roberta Saraiva Parente**

**OPINIÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, DE UMA  
ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL, SOBRE A INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM  
SUAS SALAS DE AULA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Brasília – DF**

**2.º/2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE QUÍMICA**

**Hanna Roberta Saraiva Parente**

**Opinião de professores do ensino médio, de uma escola do  
Distrito Federal, sobre a inclusão de alunos com  
necessidades educacionais especiais em suas salas de aula**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentada ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada(o) em Química.

**Orientador: Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck**

**2.º/2015**

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.”

(Paulo Freire)

## *AGRADECIMENTOS*

A Deus, por ter me iluminado e me guiado durante essa caminhada.

Aos meus pais, Conceição e Silvio, por ter me dado todo apoio e força durante toda a minha vida. E que nunca me deixaram desanimar.

À minha orientadora Renata, por toda a orientação, carinho, incentivo, paciência e sabedoria durante a realização desse trabalho.

Aos meus amigos, Jana, Caíque, Herllen e Gustavo, que estiveram presentes desde o início da minha graduação.

Ao meu namorado, Thiago, que esteve comigo para me trazer paz durante a correria dos semestres.

E a todos que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

## *SUMÁRIO*

Introdução .....	7
Inclusão escolar no Distrito Federal .....	9
O PIBID .....	12
Cursos de licenciatura da Universidade de Brasília .....	15
Metodologia.....	19
Análise das respostas .....	21
Considerações finais ou conclusões .....	25
Referências .....	27
Anexos.....	28

## ***RESUMO***

No início da década de 90, a educação especial começou a ganhar um caráter mais inclusivo. Nessa nova perspectiva, as instituições de ensino deveriam respeitar as especificidades de cada estudante, e proporcionar ao mesmo, aprendizagem e um desenvolvimento global. Porém, os professores da educação básica continuam afirmando que não foram preparados para trabalhar com educandos com necessidades educacionais especiais. Com o intuito de proporcionar aos estudantes das licenciaturas a oportunidade de estar inserido na realidade escolar, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O maior objetivo desse programa é a inclusão de licenciandos na realidade das escolas públicas, desde o início da sua graduação. Todo esse trabalho foi desenvolvido durante a participação da autora no PIBID. Este trabalho tem como objetivo identificar a opinião dos professores do Ensino Médio sobre a inclusão educacional e quais as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo. A pesquisa realizada é fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Foi aplicado um questionário a 20 professores com o intuito de saber sua opinião sobre a inclusão educacional e as suas dificuldades. Ao longo dessa pesquisa, verificamos que a inclusão ainda é um desafio. Dos nove professores que responderam ao questionário, percebemos que três tinham postura contrária à inclusão. Os demais professores se mostraram mais dispostos e participativos.

**Palavras-chaves:** inclusão, alunos com necessidades educacionais especiais, PIBID.

## INTRODUÇÃO

Durante o meu processo formativo, tive dúvida de como os professores agiam com os alunos que possuíam algum tipo de necessidade especial, pois na minha vida escolar nunca pude responder a essa questão, já que nas minhas turmas nunca tiveram alunos com tais necessidades. O mesmo fato ocorreu em minha vida acadêmica: durante todo o curso não tive a oportunidade de conviver com colegas com Necessidades Educacionais Especiais.

Durante o meu curso de Licenciatura em Química pude participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa voltado para nós graduandos em licenciatura, que tem como objetivo fazer com que vivenciemos como professores, a escola pública, sob supervisão de uma professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pessoalmente pude participar do PIBID por 2 anos, e estive em duas escolas públicas, uma em Taguatinga, o CEMAB, e a escola em que me encontrava quando escrevi esse trabalho, o CEM 03 na Ceilândia.

Como mais comumente a inclusão educacional ocorre principalmente nas escolas públicas, durante a minha participação como bolsista PIBID pude observar como os professores agem com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Ao chegar na escola CEM 03 de Ceilândia, pude responder de certa forma a muitas das minhas dúvidas.

Ainda no primeiro semestre de participação no PIBID verifiquei que havia uma turma de primeiro ano que possuía um aluno com necessidades educacionais especiais. Esse aluno tinha paralisia cerebral. Embora ele tivesse 14 anos e soubesse ler e escrever, agia como uma criança pequena. Sua turma era pequena, tinha cerca de 20 alunos. Porém, mesmo sendo pequena, notava-se que a professora não tinha tempo para atender as necessidades desse estudante, e com isso ele ficava isolado do restante da turma. Observei que em alguns momentos um colega de turma se interessava em ajudá-lo, mas isso era algo muito raro.

Notei que a professora não possuía nenhum preparo para lidar com esse aluno. Também identifiquei que esse era um problema que afetava a todos os professores. Vi que em avaliações, trabalhos, atividades em sala, nenhum professor fazia algo diferente para ele. Ouvi

de um professor a seguinte frase: “não precisa fazer nada de especial para esse aluno, já que ele vai passar de ano de qualquer forma”. Confesso que fiquei um pouco chocada com essa declaração, e hoje percebo que isso é muito mais comum do que se imagina.

Até alguns anos atrás, durante a graduação os professores não recebiam uma orientação de como lidar com esses alunos. Atualmente a grande maioria dos cursos de licenciatura já possuem em sua grade curricular disciplinas voltadas à inclusão. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura desde 2005 (decreto nº 5.626/2005).

Nesse trabalho de conclusão de curso, pretendia levantar algumas questões, como a opinião dos professores de escola pública com relação a inclusão social; a opinião sobre a inclusão escolar; se eles já lecionaram para alunos com necessidades educacionais especiais, e quais foram essas necessidades; se os professores possuíram alguma dificuldade em lidar com esses alunos, e se tiveram, quais foram; quais os motivos que eles acham que desencadearam essas dificuldades; e quais as sugestões deles para que essas dificuldades possam ser minimizadas.

Esse trabalho está organizado com o primeiro capítulo falando da Inclusão Escolar no Distrito Federal. No próximo capítulo, será falado um pouco do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E no seguinte será feito um levantamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de Brasília, o qual consiste em saber quais disciplinas inclusivas existem no currículo de cada curso.



## INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

De acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), a Educação Especial está em todos os níveis da educação brasileira. E é uma forma de incluir o aluno especial tanto na questão educacional, quanto na questão de desenvolvimento social do mesmo. E a inclusão é uma forma de desenvolver os demais alunos, e os demais membros da comunidade escolar a conviver e aceitar as diferenças.

Os alunos com necessidades de educação especial são classificados como:

- **Deficiências:** englobam a deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltiplas, deficiência sensorial: auditiva, visual e surdocegueira.
- **Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD):** englobam os diferentes Transtornos do Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Aspenger, a Síndrome de Kanner, a Síndrome de Rett, as psicoses infantis: transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento.
- **Altas habilidades/Superdotação**  
(SEDF, 2011)

A política de inclusão educacional do sistema brasileiro de educação, fundamentado pelo Ministério da Educação, baseia-se em três eixos estratégicos:

Institucionalização, financiamento (adaptações do espaço físico, materiais, mobiliário, equipamentos e sistemas de comunicação alternativo) e orientações das práticas pedagógicas inclusivas. Como organizador do terceiro eixo tem-se o currículo escolar, compreendido como instrumento essencial para a escola orientar-se na implementação e bom desempenho dos aprendizados inclusivos. (SEDF)

No Distrito Federal, desde a década de 70 já ouvia-se dizer sobre a educação inclusiva. Só que essa educação era de uma forma segregada, individualizada. Tanto que existia os Centros de Ensino Especial, que era onde os alunos com necessidades educacionais iniciavam a vida escolar, as turmas eram menores, e constituídas por alunos com alguma deficiência. O maior objetivo desses centros era preparar os alunos para uma vida escolar em turmas de ensino regular. (SEDF, 2014)

Somente muitos anos depois, esse assunto voltou a ser discutido. No início da década de 90, a educação especial começou a ganhar um caráter mais inclusivo. Nessa nova perspectiva, a instituição deveria respeitar as especificidades de cada estudante, e proporcionar ao mesmo, aprendizagem e um desenvolvimento global. Mas novamente não houve avanços no processo inclusivo, pois os alunos com necessidades especiais eram colocados em turmas regulares e somente alguns desses alunos conseguiam acompanhar os demais, sendo assim somente esses poucos eram incluídos. Ou seja, essa medida não alcançava a todos os alunos com necessidades especiais. (SEDF, 2014)

Em 1996, a lei número 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazia que o ensino escolar deveria se adequar as necessidades dos alunos, ou seja, o currículo, a metodologia, e os recursos deveriam convergir para um ensino de qualidade. Também foi garantido àqueles alunos que não conseguiram concluir o ensino fundamental, devido a suas deficiências, que tenham a oportunidade de concluí-lo. A mesma Lei também certifica que os alunos superdotados, tenham direito a aceleração de estudos. (SEDF, 2014)

Ainda na década de 1990, a SEDF inicia um processo de reorganização da Educação Especial, a fim de tornar o sistema de ensino mais inclusivo, no sentido de avaliar, desenvolver e instituir políticas educacionais e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas de desenvolvimento e de aprendizagem em atendimentos educacionais especializados, que complementam e ou suplementam a formação de estudantes especiais, com vistas à autonomia e à independência na escola e na vida.

O objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos os seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global. (SEDF, 2014, p. 11)

O objetivo dessa nova lei é que o atendimento especial não fique somente na sala de recursos, e sim que esse atendimento seja espalhado na escola inteira.

O currículo da escola também deve se adequar a essas mudanças que estão ocorrendo com relação à inclusão educacional, já que o currículo é uma orientação de como o professor e até mesmo a escola, devem agir no que diz respeito à educação dos alunos. (TEIXEIRA, F.E.C, 2003)

As alterações propostas no currículo têm como objetivo torna-lo dinâmico e flexível, fazendo com que o mesmo se adapte aos alunos com necessidades educacionais especiais, e não o contrário, o que é comumente visto (o aluno se adapta ao currículo). Essas mudanças quando pequenas, podem ser feitas pelo próprio professor, no planejamento das atividades. Mas há também as mudanças maiores, conhecidas como significativas, elas ocorrem quando

as pequenas mudanças não atingem o objetivo, que é o aprendizado do aluno, ou quando o mesmo possui sérias dificuldades de aprendizado. (TEIXEIRA, F.E.C, 2003)

Alguns exemplos de pequenas mudanças curriculares podem ser vistas a seguir:

- **adaptações organizativas:** dizem respeito ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem e temporal da aula, diversificando-as de acordo com o interesse e necessidades dos alunos;
- **adaptações relativas aos objetivos e conteúdos:** visam priorizar áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais como instrumentos para as aprendizagens posteriores, enfatizando capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno;
- **adaptações avaliativas:** propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, levando em conta suas peculiaridades;
- **adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem:** referem-se ao como ensinar os conteúdos;
- **adaptações na temporalidade:** referem-se à alteração no tempo previsto para a realização das atividades/conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos. (TEIXEIRA, F.E.C, 2003, p. 194)

Alguns exemplos de mudanças curriculares significativas são:

- **adaptações relativas aos objetivos:** indicam decisões que modificam significativamente o planejamento quanto aos objetivos definidos. Eliminam objetivos básicos, quando estes extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente, possibilitando a introdução de objetivos específicos alternativos, não previstos para os demais alunos;
- **adaptações relativas aos conteúdos:** incidem sobre a introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular. Podem dizer respeito à eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno;
- **adaptações relativas à metodologia:** são consideradas significativas quando implicam modificação expressiva no planejamento e na atuação docente;
- **adaptações significativas na avaliação:** sugerem eliminação da cobrança de conteúdos e habilidades que possam estar além das possibilidades de aprendizagem do aluno;
- **adaptações significativas na temporalidade:** podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do aluno (retenção). (TEIXEIRA, F.E.C, 2003, p. 195)

## O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é um programa que surgiu por meio de uma associação entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no dia 12 de dezembro de 2007. O maior objetivo do programa é a inclusão de licenciandos na realidade das escolas públicas, desde o início da sua graduação. (CARVALHO, 2013)

O primeiro edital, lançado em 2007, priorizava os Subprojetos de Física, Química, Biologia, Matemática, logo depois vinha a Ciências, e por último Letras, Música, Artes e as outras licenciaturas. (CARVALHO, 2013)

Desde 2009, a Universidade de Brasília (UnB) participa do PIBID, nesse mesmo ano, onze cursos de licenciatura apresentaram projeto para fazer parte do programa, nesse projeto tinha que constar a situação geral da escola, entre elas a infraestrutura, número de alunos, recursos humanos, entre outros; e um plano de ação, ou seja, o que seria trabalhado nessa escola. Mas dos onze cursos inscritos, somente quatro cursos foram aprovados, entre eles Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática, todos atuando no ensino médio, e o de Matemática no ensino fundamental também. (CARVALHO, 2013)

No que se refere ao subprojeto de Química, a seleção dos bolsistas, levou em conta os seguintes requisitos:

[...] o interesse na formação como professor; tempo para dedicar-se às atividades na escola e de formação na UnB; receptividade à orientação do professor supervisor e interesse em participar da vida da convivência com alunos e a comunidade da escola. (CAVALLIN, E.C, 2011, p. 17)

E a seleção dos professores supervisores foram selecionados, levando em consideração o seguinte:

[...] foram selecionados mediante o reconhecimento do seu trabalho. Muito deles já eram conhecidos pelos Professores da Divisão de Ensino do Instituto de Química por meio de cursos ministrados para Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. (CARVALHO, A.P, 2013, p. 9)

No currículo da Licenciatura em Química, o graduando só tem contato com a realidade escolar somente nas disciplinas de Práticas de Ensino de Química 1 e 2, Práticas Interdisciplinares em Ensino de Química 1 e 2, que antes eram optativas e agora tornaram-se obrigatórias, com a mudança de currículo do curso, e são disciplinas cursadas no meio da

graduação, e nas disciplinas obrigatórias de Estágio 1 e 2, sendo essas últimas, disciplinas do final do curso. Tendo isso em vista, o PIBID veio como uma forma de dar oportunidades de vivência escolar para os graduandos, desde o segundo semestre, ou seja, o aluno não terá que esperar até o meio do curso para vivenciar a escola. (CAVALLIN, 2011)

No início do Subprojeto Química, cinco escolas foram escolhidas para participar do PIBID, a escolha levou em consideração o trabalho realizado pelo professor supervisor, as escolas foram: Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria, Centro Educacional 02 do Cruzeiro Novo, Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá, Centro Educacional 11 de Ceilândia e Centro de Ensino Médio Ave Branca de Taguatinga. (CAVALLIN, 2011)

Os projetos das escolas participantes do PIBID/Química, aderiram como metodologia, atividades experimentais planejadas, e apresentação de minicursos temáticos, que eram ministrados em turno contrário ao da aula. A inserção do bolsista na escola, e até mesmo a orientação quanto a atividade de docência, são de responsabilidade do professor supervisor. Um aspecto importante que vale ser ressaltado, é que os projetos desenvolvidos pelas escolas não são o mesmo, ou seja, cada escola desenvolve o seu projeto, levando em conta as necessidades da própria instituição de ensino. (CAVALLIN, 2011)

O Subprojeto Química, tinha como objetivos para os alunos bolsistas, o desenvolvimento de seis habilidades, que eram:

[...] a experimentação como recurso didático; aplicação dos conhecimentos básicos do uso de computadores em ensino; conhecimento e vivência dos projetos de Ensino de Química; consciência da importância social da profissão; atuação no magistério elaborando propostas de ensino com metodologia apropriada, contribuindo para despertar o interesse científico em adolescentes; conhecimento crítico dos problemas educacionais. (CAVALLIN, E.C, 2011, p. 16)

E para os professores supervisores, o objetivo era incentivar e motivar os mesmos, para que consigam assim a autovalorização da profissão. E para os alunos do ensino médio, o objetivo era que eles conseguissem ver a importância do estudo das ciências. (CAVALLIN, 2011)

E como a própria autora resumiu:

Vejo o subprojeto de Química alicerçado em um tripé – licenciando, professor supervisor e alunos do ensino médio – que procura unir a motivação do licenciando com a experiência do professor supervisor em prol da aprendizagem significativa para alunos de ensino médio. (CAVALLIN, E.C, 2011, p. 19)

O subprojeto Química, conta com dois professores coordenadores, e para uma melhor formação dos alunos bolsistas e até mesmo dos professores supervisores, são realizadas reuniões semanalmente, com duração em média de 1 hora e 40 minutos. Nas reuniões

semanais, além de discutirmos o que está sendo desenvolvido nas escolas, debatemos sobre o que pode ser feito para melhorar a relação com os alunos da escola. Recentemente estamos abordando temas a partir de dinâmicas diferenciadas para abordagem em sala, como jogos. Também temos discutido aspectos referentes à inclusão educacional, com a participação de profissionais que têm experiência nessa temática.

O PIBID/QUÍMICA UnB, atualmente, conta com 6 escolas, o Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, Centro Educacional 02 do Cruzeiro Novo, Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia, Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia, Centro de Ensino Médio Setor Leste, e Centro Educacional GISNO.

## CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

A Universidade de Brasília (UnB) foi inaugurada em 21 de abril de 1962. É constituída por 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados.

Oferece 109 cursos de graduação, entre diurnos, noturnos e a distância. Os cursos são divididos em quatro campi: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina, Gama e Ceilândia.

Os campi que possuem cursos de licenciatura são o Darcy Ribeiro e o de Planaltina, sendo 22 cursos no Darcy Ribeiro e 2 cursos no de Planaltina. E ainda possui 9 cursos de licenciatura a distância.

Foi feito um levantamento para saber se nesses cursos de licenciatura são ministradas disciplinas voltadas ao ensino especial, e o resultado se encontra na tabela abaixo:

Presencial (Darcy Ribeiro):

<b>Curso Turno</b> Diurno (D) / Noturno (N)	<b>Disciplinas obrigatórias / créditos</b>	<b>Disciplinas optativas/ créditos</b>
<b>Artes Cênicas</b> (D e N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos) - Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano (4 créditos)
<b>Artes Plásticas</b> (D e N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>Ciências Biológicas</b> (N)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	
<b>Ciências Sociais</b> (D)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>Computação</b> (N)		- Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE (4 créditos) - Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos) - O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)
<b>Educação Artística (Música e Artes Cênicas)</b> (D)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>Filosofia</b> (D e N)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	

<b>Física</b> (D e N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos) - O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)
<b>Geografia</b> (D)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>História</b> (D e N)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	- O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)
<b>Letras – Português do Brasil Como Segunda Língua</b> (D)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	
<b>Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura</b> (D)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	
<b>Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura</b> (D)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	
<b>Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura</b> (D e N)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	
<b>Letras – Língua Espanhola e Respectiva Literatura</b> (N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos) - O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)
<b>Letras – Língua e Literatura Japonesa</b> (N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>Matemática</b> (D e N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos) - O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)
<b>Música</b> (D e N)		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)



<b>Pedagogia</b> (D e N)	- O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos) - Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE (4 créditos) - Escolarização de Surdos e LIBRAS (4 créditos)	
<b>Psicologia</b> (D)	- Desenvolvimento e Necessidades Especiais (6 créditos) - Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	- Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano (4 créditos)
<b>Química</b> (N)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos) - O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)	

Presencial (Planaltina):

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas obrigatórias / créditos</b>	<b>Disciplinas optativas / créditos</b>
<b>Ciências Naturais</b> (D e N)	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	- O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos)
<b>Educação no Campo</b> (D)		- O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (4 créditos) - Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)

A distância:

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas obrigatórias / créditos</b>	<b>Disciplinas optativas / créditos</b>
<b>Artes Visuais</b>		
<b>Ciências Biológicas</b>		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>Educação Física</b>		
<b>Geografia</b>		- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)
<b>Letras – Português</b>	- Língua de Sinais Brasileiro – LIBRAS (4 créditos)	
<b>Música</b>		
<b>Pedagogia</b>	- Aprendizagem e Desenvolvimento	

	do PNEE (4 créditos) - O Educando com Necessidades Educaionais Especiais (4 créditos) - Escolarização de Surdos e LIBRAS (4 créditos)	
<b>Teatro</b>		

## **METODOLOGIA**

Este trabalho tem como objetivo identificar a opinião dos professores do Ensino Médio sobre a inclusão educacional e quais as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo de inclusão.

A pesquisa realizada é fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey. De acordo com essa epistemologia, a interpretação dos dados é feita pelo investigador, segundo seus próprios critérios, utilizando-se de instrumentos que subsidiem a construção das informações. (REY, 2005).

Posteriormente, será destacado os participantes, os instrumentos e o procedimento que foi realizado para a obtenção de dados.

### **PARTICIPANTES**

Inicialmente entregamos um questionário para 20 professores de uma escola pública, durante o período de intervalo das aulas, na sala dos professores. Porém, recebemos pouco retorno das respostas ao questionário. Em um segundo momento, entregamos individualmente para cada professor, ficamos aguardando o preenchimento e obtivemos um maior número de respostas. Ao total conseguimos obter 9 questionários respondidos.

A presente pesquisa teve a participação de 20 professores de Ensino Médio, de uma escola pública do DF. As identidades dos professores serão mantidas em sigilo.

### **INSTRUMENTOS**

Foi elaborado um questionário com o intuito de saber a opinião dos professores sobre a inclusão educacional e as suas dificuldades.

O questionário elaborado foi usado como o norteador da pesquisa, que trazia questões básicas sobre a inclusão escolar e suas dificuldades.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS

Os dados foram analisados a partir das respostas dadas pelos professores às perguntas do questionário. Utilizando a epistemologia qualitativa como um referencial para auxiliar na interpretação dos dados.

## ANÁLISE DAS RESPOSTAS

**Questão 1** – Qual a sua opinião sobre a inclusão social das pessoas com necessidades especiais?

Dos 9 professores, 6 acreditam que a inclusão é uma questão de justiça à democracia, pois todos devem ter acesso ao processo educativo e à vida em sociedade. Tais professores indicam que a inclusão é necessária e positiva a todos. Porém, é possível identificar em suas respostas trechos que nos levam a questionar a clareza de seu posicionamento, como:

*“Creio ser algo válido, porém deve-se respeitar os limites da pessoa com necessidades especiais”.*

*“...Elas podem apresentar potenciais e desenvolver várias habilidades dentro da limitação de cada um, e se tornarem pessoas mais capacitadas a terem uma certa independência pessoal, e até mesmo terem uma vida ativa e útil a sociedade, desde que sejam bem direcionadas”.*

Como vemos, na resposta desses professores é possível perceber que o primeiro acredita que há um limite para o desenvolvimento da pessoa com necessidade especial, ou seja, sua perspectiva de desenvolvimento é limitada. O mesmo é também identificado na segunda resposta, além de ser perceptível que o professor acredita que tais pessoas alcancem uma independência limitada.

Dentre os entrevistados, 3 professores afirmaram que o processo inclusivo como tem sido feito é inadequado, desrespeitoso e tais alunos deveriam estar em escolas especiais, como mostram os trechos:

*“Deveriam colocar esses alunos em escolas especiais. Aqui, o professor e a estrutura não estão preparados para tal”.*

*“Acho que é feito de forma inadequado. É necessário fazer esse trabalho, mas com um mínimo de dignidade a eles. O que se faz hoje é apenas encaixa-los em uma estrutura que, se diz normal, e observar as suas reações, mostrando assim, nenhuma preocupação com a assistência dada a esse sujeito”.*

Como vemos, o processo inclusivo vem avançando quanto a aceitação ao longo do tempo. Dos 9 professores que responderam ao questionário, apenas 3 se mostraram contrários à inclusão, o que já representa um avanço. Porém, é preciso prosseguir com as análises das respostas para tentarmos perceber um pouco mais sobre o entendimento do grupo de professores entrevistados sobre a inclusão.

**Questão 2** – E qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?

Dos 9 professores, 5 acham que a inclusão educacional é necessária, uma questão de justiça onde todos saem ganhando. Mas alguns professores deixam claro que a situação é complicada. Essas afirmações podem ser vistas nas respostas a seguir:

*“Situação complexa... mas necessária para o melhor aproveitamento desses alunos”.*

*“A inclusão escolar permite um aprendizado a todos envolvidos, professor, aluno e colegas. Todos crescem como pessoas”.*

Um professor afirmou que todos devem se empenhar para a implantação de escolas especiais, mostrando que é totalmente contra a inclusão, como vemos na resposta a seguir:

*“Todos devem trabalhar para a implementação de escolas especiais”.*

Dentre os entrevistados, 3 professores, mostraram ser favoráveis à inclusão escolar, mas reclamam da má formação dos professores nessa área, e até mesmo falta de estruturas.

*“Acho que poderia ser algo bom se os profissionais estivessem preparados para tal”.*

*“... A estrutura formativa do professor é o maior problema que temos, pois em sua maioria eles não tem as habilidades e competências para conduzir o sujeito”.*

Percebe-se que a má formação dos professores está presente em algumas respostas. Será que isso é culpa somente dos professores?

**Questão 3** – Você já lecionou para alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial? Se sim, qual(is)?

Dos 9 professores entrevistados, todos já lecionaram para algum aluno com necessidade educacional especial. Citam os mais diversos tipos de deficiência, como podemos ver na tabela abaixo:

<b>Necessidade Especial Citada</b>	<b>Quantidade de professores</b>
Deficiente Visual	5 professores
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	3 professores

Deficiente Físico	3 professores
Deficiente Intelectual	5 professores
Deficiente auditivo	4 professores
Distúrbio do Processamento Auditivo Central	2 professores
Deficiência Múltipla	1 professor
Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo)	1 professor

Vale destacar que alguns professores demonstraram não utilizar a categorização/nomenclatura das deficiências atualmente adotada. Isso é verificado pelo uso da expressão “Deficiente Mental”, termo substituído por Deficiente Intelectual desde 2004.

**Questão 4** – Você teve dificuldade em lidar com a necessidade que esse aluno possuía?

Dos 9 professores entrevistados, 2 professores disseram que não tiveram dificuldades em lidar com essas necessidades, porque houve auxílio da sala de recurso, o que mostra a importância da presença e participação da sala de recursos no processo educativo desses alunos.

**Questão 5** – Por que teve tais dificuldades?

Alguns professores disseram não ter tido dificuldades, embora tenham citado vários motivos que justificam as dificuldades, entre eles:

- Falta de intérprete de LIBRAS;
- Falta de materiais apropriados para alunos deficientes visuais;
- Falta de estrutura;
- Falta de formação e informação dos professores;
- Falta apoio da sala de recursos;
- Dificuldade na preparação de aulas, avaliações;
- Ausência da família;
- Turmas cheias, o que torna difícil o atendimento individualizado;
- Ausência de monitores.

Inclusive, uma das respostas nos chamou a atenção:

*“... o conteúdo é o mesmo para alguém que, muitas vezes não está preparado para estudar”.*

Essa fala nos faz refletir sobre a concepção do professor sobre o processo inclusivo e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Será que o aluno realmente não está preparado para estudar? Ou é o sistema educacional que não está dando ao aluno essa oportunidade?

**Questão 6** – O que poderia ser feito para minimizar essas dificuldades?

Diversos aspectos foram citados que podem minimizar as dificuldades encontradas, tais como:

- Sala com número de alunos reduzido;
- Sala de recursos com profissionais especializados;
- Coordenações pedagógicas para tratar do assunto;
- Formação continuada;
- Presença de monitor na sala de aula;
- Provas adequadas;
- Maior participação da família.

Algumas respostas chamam muito atenção, como a do professor que diz:

*“Colocar esses alunos em escolas especiais”.*

E outro que diz:

*“... separar por tipo e nível de cognição e por último criar um espaço que propicie a eles um aprendizado digno”.*

Será que isso não significa excluí-los não só do processo escolar, mas das possibilidades para o seu desenvolvimento como cidadão?

No caso dessa última fala, podemos inferir que o professor acha que esses alunos não estão tendo um aprendizado digno, que a escola atual em seu modelo inclusivo, não está favorecendo um real aprendizado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÕES

Ao longo desse trabalho, verificamos que a inclusão ainda é um desafio. Dos nove professores entrevistados, percebemos que três tinham uma postura mais contrária a proposta inclusiva, diziam que a forma que está sendo feita é errada, e que esses alunos deveriam estar em escolas especiais. Os demais professores se mostraram mais dispostos, mas apontam algumas falhas no processo, citam que não há uma estrutura adequada, falta de várias coisas essenciais para a formação do aluno especial, e principalmente falta de formação dos professores. Realmente, ao fazermos um rápido levantamento das disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas nos cursos de formação inicial de professores da Universidade de Brasília, verificamos que ainda não há formação adequada, embora o número de disciplinas voltadas ao processo inclusivo tenha aumentado nos últimos anos.

Vimos que o que acontece na realidade é bem diferente do que acontece no papel, os alunos especiais são colocados em escolas ditas inclusivas, mas que não possuem estrutura adequada para recebê-los e nem profissionais com formação adequada.

Então, entendemos que para modificar essa situação e favorecer o processo inclusivo as Instituições de formação inicial de professores devem rever a oferta de disciplinas propiciando aos licenciandos possibilidades de aprendizado apropriado. Além disso, é necessário uma maior oferta de cursos de formação continuada que propiciem aos professores da educação básica a oportunidade de não só rever suas práticas, mas principalmente sua visão sobre o processo inclusivo.

Ao longo desse trabalho alguns questionamentos foram levantados durante a análise dos resultados, os quais foram:

**Será que a má formação dos professores é apenas de sua responsabilidade?**

**Será que o aluno realmente não está preparado para estudar? Ou é o sistema educacional que não está dando ao aluno essa oportunidade?**

**Será que “separar (os alunos) por tipo e nível de cognição e criar um espaço que propicie a eles um aprendizado digno” não significa excluí-los não só do processo escolar, mas das possibilidades para o seu desenvolvimento como cidadão?**

Bem, tais questões ficarão em aberto para que o leitor possa chegar as suas próprias conclusões... esperamos que tais conclusões sejam tão dignas quanto a que chegamos, ao refletir sobre tais ponderações...

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.P. **A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DE PROFESSORES SUPERVISORES.** 2013. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química) – Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CAVALLIN, E. C. **Implantação e trajetória do PIBID/Química/UnB no período de 2009-2011. Análise e relato no olhar do licenciando.** 2011. 52 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química) – Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2005.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <[www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html](http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html)>. Acesso em: 26 de abril de 2015.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <[www.issu.com/sedf/docs/8-educacao-especial](http://www.issu.com/sedf/docs/8-educacao-especial)>. Acesso em: 26 de abril de 2015.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição. **Aprendendo a aprender.** UniCEUB Brasília, 2003.

Universidade de Brasília. Disponível em:<<http://unb.br/sobre>>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

Universidade de Brasília. Disponível em: <[https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso\\_rel.aspx?cod=1](https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_rel.aspx?cod=1)>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

Universidade de Brasília. Disponível em: <[https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso\\_rel.aspx?cod=2](https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_rel.aspx?cod=2)>. Acesso em: 06 de maio de 2015.

## **ANEXOS**

Questões aplicadas para os professores do ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

- 1- Qual a sua opinião sobre a inclusão social das pessoas com necessidades especiais?
  
- 2- E qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?
  
- 3- Você já lecionou para alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial? Se sim, qual (is)?
  
- 4- Você teve dificuldade em lidar com a necessidade que esse aluno possuía? Quais foram?
  
- 5- Por que teve tais dificuldades?
  
- 6- O que poderia ser feito para minimizar essas dificuldades?