



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lilian Christina Veiga Mota

**A formação profissional do docente à
inclusão de alunos com necessidades
educativas especiais**

janeiro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lilian Christina Veiga Mota

**A formação profissional do docente à
inclusão de alunos com necessidades
educativas especiais**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem
Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento
Pereira**

janeiro de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Lílian Christina Veiga Mota

Endereço Eletrônico: lu_aleo@hotmail.com

Telefone: (92) 9285-1510

Nº do Bilhete de identidade: 1340122-0

Dissertação de Mestrado: A formação profissional do docente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Ano de Conclusão: 2015

E AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ / ___ / _____

Assinatura: Lílian Christina Veiga Mota

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus pais que sempre deram um valor imensurável a educação, a todas as crianças com necessidades educativas especiais, que foram a minha fonte de inspiração e a Deus que criou o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus por ter me dado a existência para vencer mais uma etapa.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo ao estudo.

Agradeço a minha filha Luana e ao meu filho Leonardo pela compreensão de ausências importantes.

Agradeço a minha Amiga Jaida Souza pela ajuda nas orientações.

Agradeço a minha orientadora Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira, que fez com que uma gama de conhecimentos ajudasse na elaboração desta tese.

E, agradeço ainda, a Escola e aos docentes que me permitiram a realização deste estudo, tornando um grande enriquecimento proporcionado.

RESUMO

A pesquisa, intitulada “A formação profissional do docente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais”, teve como objetivo geral analisar a formação do docente em relação a inclusão destes alunos com necessidades educativas especiais (NEE). O que foi proposto foi identificar as dificuldades encontradas pelos docentes para sustentar o processo da inclusão, possibilitando oportunidades de integração de docentes da área visando o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, analisando a atuação dos professores de forma preventiva na integração dos portadores de necessidades educativas especiais com os alunos ditos “normais” para a minimização da exclusão. Assim, assegura-se que todos os alunos possam ter oportunidades educativas e sociais oferecidas pelas mesmas, e que a formação do docente é tarefa essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, onde os sujeitos da pesquisa foram 8 (oito) docentes que trabalham diretamente com os alunos com NEE. Para o efeito a pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, onde o estudo teve as características de estudo de casos múltiplos, produzindo dados descritivos, onde foram coletados e analisados os relatos dos docentes a partir das técnicas como entrevistas e observações. De acordo com os resultados deste estudo, os docentes afirmaram que não adquiriram em sua formação profissional diferentes conhecimentos que possibilitassem perceber os alunos com necessidades educativas no contexto escolar público.

Palavras-chave: Docentes, Necessidades Educativas Especiais, Alunos, Inclusão, Escola e Processo Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

The research titled “The professional training of teachers about the inclusion of students with special educational needs” aimed to analyze the training of teachers towards the inclusion of students with special educational needs (SEN). What was proposed was to identify the difficulties found by teachers to support the process of inclusion, enabling integration opportunities for teachers in area, aimed at improving the teaching-learning process by analyzing the performance of teachers preventively in integrating people with special educational needs, like "normal students" for the minimization of exclusion. So, ensures that all students can have educational and social opportunities offered by them, and the training of teachers is an essential step for the improvement of the teaching process and to cope with different situations involving the task of educating. The research was conducted in a public school where the subjects were eight (8) teachers who work directly with students with SEN. To the effect, research had a qualitative approach to the case study, where the study had characteristics of a multiple case study, producing descriptive data, which were collected and analyzed the reports of teachers from techniques such as interviews and observations. According to the results of this study, the teachers said that they have acquired in their training different skills that would enable students to realize the educational needs in the public school context.

Key words: Teachers, Special Educational Needs, Students, Inclusion, School and Teaching Learning-Process

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
INTRODUÇÃO.....	08
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	09
ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS.....	11
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
Retrospectiva Histórica da Educação Especial.....	12
A Declaração de Salamanca.....	14
Inclusão Social.....	16
Educação e Diversidade.....	18
Educação Especial no Amazonas.....	20
Os alunos com Necessidades Educativas Específicas Significativas – NEES.....	22
Tipos de necessidades educativas especiais.....	25
A família da criança com necessidades educativas especiais.....	29

A importância da inclusão para todos os discentes.....	30
--	----

CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....32

Falando sobre Formação.....	32
-----------------------------	----

A formação dos professores para uma escola inclusiva.....	32
---	----

Saberes necessários a formação docente para inclusão.....	36
---	----

A importância da inclusão para todos os docentes.....	38
---	----

CAPÍTULO III METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....43

A Pesquisa Qualitativa.....	43
O Estudo de Caso – Caso Múltiplo.....	45
Participantes.....	47
O Local da Pesquisa.....	48
Instrumentos para Coleta de Dados.....	48
Tratamento e Análise dos Dados.....	48
Aspectos Éticos da pesquisa.....	49
Apresentação dos resultados.....	51

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXOS.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE.....	23
Figura 2 - Tipos de necessidades educativas especiais.....	25
Figura 3 - Método de estudo de caso.....	46

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sistema de Categorias e Subcategorias.....	53
---	----

LISTA DE SIGLAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SEDUC – Secretaria de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

APAIE – Associação de pais e amigos do excepcional.

INTRODUÇÃO

Este estudo evidencia a necessidade de buscarmos refletir sobre o processo de inclusão escolar e a formação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais.

Como inclusão entendemos o processo de reconhecimento e respeito das diferentes identidades dos alunos e uma cultura institucional que aproveita estas diferentes identidades para o benefício da educação de todos.

Pensar em inclusão significa refletir sobre a possibilidade de se instalar uma nova escola que possa atender a todos indistintamente e, em particular, aos alunos com necessidades especiais. Com isso, nos deparamos com uma questão crucial: Houve mudança na formação dos professores para atender à nova demanda de alunos na escola regular? Assim, a questão geral do presente estudo é refletir se diante da inclusão, como formar os docentes para uma nova organização da escola?

Os professores do ensino regular ainda hoje sentem a dificuldade em ministrar aulas com a presença de alunos com deficiências acentuadas e a falta de apoio específico. As escolas, na sua maioria, ainda não estão organizadas para responder às necessidades destes alunos.

Entre as dificuldades apresentadas no processo de formação continuada para a inclusão, Miranda (2009) destaca alguns aspectos, a saber: a falta de uma política efetiva para a formação docente inicial e formação continuada; o espaço inadequado; a não preparação do professor para inclusão e o fato de professores, por terem mais de um vínculo empregatício, não terem condições de participar da formação profissional.

A formação continuada de professores para educação inclusiva requer mudanças das práticas convencionais, apontando para um processo de formação em que o

professor seja inquiridor, pesquisador e reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

O tema da pesquisa foi pensado a partir da convivência em sala de aula e com outros profissionais da área de educação que demonstravam preocupação em relação ao processo de inclusão por não estarem aptos a trabalhar como educadores com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O objetivo da pesquisa foi analisar a formação do docente para desenvolver diferentes possibilidades perceptivas aos alunos com necessidades educativas no contexto escolar público, visando identificar as dificuldades encontradas para a sustentação de um processo de inclusão escolar; possibilitando oportunidades de encontro, reflexão conjunta e integração de docentes da área, buscando o aperfeiçoamento do seu processo de ensino-aprendizagem e analisando a atuação dos professores de forma preventiva na integração dos alunos com necessidades educativas especiais com os alunos ditos “normais” para a minimização da exclusão, considerando que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, ocorra a manutenção do equilíbrio entre as expectativas e as ansiedades geradas à medida que as disciplinas vão sendo ministradas.

A partir do conhecimento de investigações sobre esta área, questionou-se se os professores das escolas da rede pública da nossa cidade encontram-se devidamente preparados para receber as crianças com NEEs? Logo, deduz-se que a formação dos professores é imprescindível para ministrar disciplinas científicas em sala de aula, para resgatar conhecimentos visando resolver problemas rotineiros de indivíduos que estão inseridos em uma sociedade.

Segundo Rodrigues, Krebs e Freitas (2005) na formação contínua verifica-se que as ofertas proporcionadas aos professores raramente se situam na realidade em que os seus problemas sejam identificados, pois muitos educadores não sentem a necessidade desta formação, sendo então notadas por necessidades exteriores.

Portanto, acreditamos que a escola deverá aperfeiçoar seus métodos pedagógicos a fim de não considerar a educação especial como uma parte separada da educação, revertendo assim a questão da inclusão escolar, ou seja, crianças e adolescentes ditos normais estarão vinculados aos que apresentam necessidades educativas especiais e vice versa em escolas regulares.

Com isso, Alves (2007) afirma que não é só capacitar o professor para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, mas toda a equipe de funcionários de uma instituição escolar, pois o aluno não ficará somente na sala de aula. Esta preparação com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

A pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, categoria Estudo multicaso, baseada na realização de entrevistas e observações realizadas no local da pesquisa. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram oito educadores do Ensino Fundamental que trabalham com turmas com discentes que apresentam NEE e ditos normais.

Ressalta-se ainda que não são apenas os alunos com NEE que participam do processo de inclusão escolar, a família, os professores e até mesmo a comunidade também colaboram, se conscientizando que a educação é para todos.

Assim, acredita-se que os resultados do estudo promoverão um encaminhamento de mudanças educacionais, gerando um significativo comprometimento por parte dos profissionais da área da educação, uma vez que, como diz Baptista e Machado (2006), a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar fomentando a aprendizagem de forma recíproca e buscando uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

E, mais, Stobäus e Mosquera (2004) afirmam que um professor que busca uma educação para a diversidade deve, antes de mais nada, desenvolver uma personalidade mais sadia, estabelecer melhores relações interpessoais e intentar,

através de uma sadia utopia, que se desenvolva uma sociedade com saúde, como se fosse uma grande escola para todos, iguais em tudo: oportunidades, direitos e deveres.

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos que seguem à Introdução. No primeiro capítulo temos uma revisão teórica sobre Educação especial e a trajetória da construção da educação especial a partir da Declaração de Salamanca (1994), fazendo referência à trajetória da inclusão no processo educacional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 /96/ 13.

O segundo capítulo é resultado da investigação bibliográfica que realizei para sustentar este trabalho. O foco é esclarecer sobre o processo de formação dos professores que atuam na área da educação especial.

A metodologia da investigação e a apresentação dos resultados são apresentados no terceiro capítulo, que inicia com a justificação metodológica, com o uso de estudo de caso múltiplo que proporciona densas descrições da realidade a que se pretende estudar, seguido do desenho do estudo que engloba os participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. E para melhor compreensão organizei os conteúdos dos estudos de caso em categorias que facilitam a discussão e o cruzamento dos dados e as conclusões.

Finalizamos com a conclusão que se baseia nas informações de cada um dos estudos de caso múltiplo, e, finalmente, com o conhecimento adquirido ao longo desta pesquisa apresentamos as limitações do estudo e as recomendações finais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL

As últimas três décadas têm testemunhado as mudanças e progressos ocorridos no mundo em relação a Educação Especial. Todos esses progressos e mudanças se têm encaminhado com o único propósito de estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso aos serviços básicos e elementares de todos os seres humanos e a construção de uma escola, uma educação na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com as necessidades e características peculiares. Assim, nessa linha de pensamento, o presente capítulo tem a finalidade de discorrer sobre a educação especial e a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Retrospectiva Histórica da Educação Especial

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino, permitindo assim desvincular a educação especial da escola especial. Permite também tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Conforme o documento do MEC / SEESP (1995, p. 10),

[...] a Educação especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo [...].

Para Bueno (1993), a Educação Especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel, o de complementaridade da educação regular, atendendo de um lado à democratização do ensino, na medida que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; do outro, responde ao processo de segregação, legitimando a ação seletiva da escola regular.

Conforme Stobäus e Mosquera (2004, p. 23),

O papel da educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, sem discriminação, tiverem acesso a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

De acordo com Stobäus e Mosquera (2004), como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da comunidade, principalmente os sujeitos com necessidades especiais, permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres.

Para Marques (1994), a educação especial apropriou-se de práticas nas quais o aluno com necessidades educativas especiais deveria frequentar escolas e classes especiais, contribuindo para que esses sujeitos fossem facilmente identificados como diferentes e se mantivessem afastados do convívio com as demais pessoas quer na escola, na rua ou no trabalho.

Ao traçar um percurso das transformações da Educação Especial no século XX, Marchesi (2004) mostrou como os movimentos sociais organizados traziam consigo uma mudança de foco: se, até os anos 1960, o foco estava nos problemas do indivíduo e suas condições, a partir de então, foi sendo direcionado para a necessidade de modificação das próprias instituições sociais e escolares, de forma que elas passassem a atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais.

Com isso, faz-se necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola, porque esta integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros), que se efetiva promotora de relações de ensino e de aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais.

O surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de “criança não escolarizável” que as necessidades educativas especiais foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico. A partir daí, a educação especial baseou-se em uma concepção de reeducação através de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especiais para as crianças alcançarem um nível “normal” de desenvolvimento.

Para Lima (2009), isso significa que cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade.

A Declaração de Salamanca

Devido à inquietação que a exclusão do portador de deficiência causava nos países da Europa, e também para reafirmar o direito de educação para todos, em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais

realizaram a Conferência Mundial de Educação, encontro patrocinado pelo governo espanhol e pela UNESCO, conhecida na história da educação como a Declaração de Salamanca (Stobäus & Mosquera, 2004).

A Declaração de Salamanca (MEC, 2006, p.20) traz uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoas com necessidades educativas especiais”, estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características específicas de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher todas as crianças, incluindo as crianças com NEE, superdotadas, de rua, de populações distantes, nômadas, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

Segundo Stobäus e Mosquera (2004, p. 22), a Declaração de Salamanca teve como objetivo fundamental apontar que:

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Diante do exposto, é possível verificar que não basta somente inserir as pessoas com necessidades educativas especiais em qualquer grupo sem oferecer o suporte adequado, é preciso considerar as diferenças individuais e as necessidades específicas, somente assim as escolas poderão atender aos alunos severamente prejudicados em seu desenvolvimento, bem como aqueles que apresentam dificuldades menos acentuadas.

Para Mittler (2003, p. 25), “a educação inclusiva começa com uma radical reforma da escola, mudando-se o sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, a fim de que se alcancem as necessidades de todas as crianças”.

Compreende-se tal educação como forma de ampliação do conhecimento para todas as pessoas, um caminho para que várias práticas educativas, sociais e interpessoais sejam repensadas, revistas e transformadas. Cabe às escolas se prepararem para receber os alunos, oferecendo-lhes um ensino que os estimule no desenvolvimento, independentemente da cor, etnia, religião, sexo, deficiência ou classe social.

De acordo com Lima (2010), os sistemas de ensino precisam fornecer o apoio necessário, favorecendo, inclusive, a qualificação do professor. Esta qualificação se insere em um contexto social dinâmico no qual as ciências e as novas tecnologias com seu desenvolvimento introduzem aportes que precisam ser socializados.

Inclusão Social

É primordial entender a priori o conceito de inclusão social para que haja o entendimento mais clarificado do tema a ser pesquisado. A inclusão social está geralmente ligada a pessoas de classe social baixa, de necessidades educativas especiais, de idosos ou minorias raciais e entre outras que não têm acesso a várias oportunidades. Assim, inclusão social consiste em oferecer aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de renda do país, dentro de um sistema que beneficie a todos por igual e não somente uma camada da sociedade.

Segundo Paulon (2005, p.34),

A inclusão é percebida como um processo de ampliação de circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as diferenças.

A inclusão social é, no caso em estudo, um pressuposto do direito à igualdade da pessoa com necessidades educativas especiais, integrando os direitos fundamentais de todo o ser humano que deseja conquistar o seu espaço e a sua independência e, principalmente, desenvolver a sua criação e produção de seu conhecimento. No presente trabalho vamos-nos focalizar na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

O processo de inclusão social de pessoas com necessidades educativas especiais tornou-se efetivo a partir da Declaração de Salamanca, em 10 de junho de 1994, respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança que entrou em vigor no dia 02 de setembro de 1990 e da Declaração sobre Educação para Todos, em 09 de março de 1990.

Lima (2005) e Echeita (2006) analisam possíveis entendimentos do termo inclusão. Para Lima (2005), a ideia de inclusão está associada a uma sociedade excludente. Se por um lado aumentou o número de matrículas de alunos com NEE e há resultados de seu desenvolvimento acadêmico, por outro, há falhas, lacunas, queixas e exclusão do aprendizado para muitos alunos. Há um crescente movimento de inclusão escolar e, simultaneamente, obstáculos a esta mesma inclusão.

Echeita (2006) expande a discussão sobre esse campo e suas demandas:

A inclusão não significa um espaço a ser ocupado, mas, sobretudo, uma atitude e um valor que deve iluminar políticas e práticas que deem apoio a um direito tão fundamental quanto esquecido para muitos excluídos do planeta – o direito a uma educação de qualidade e a prática escolar em que predomine a necessidade de aprender, no cenário de uma cultura escolar de aceitação e respeito pelas diferenças (Echeita, 2006, p. 76).

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais ainda não é totalmente realizada na maioria das creches e escolas brasileiras por falta de informação e de interesse das famílias, educadores, instituições educacionais e

poder público. Muitas crianças com necessidades educativas especiais ainda são privadas de frequentarem escolas de ensino regular assim como também lhes são negados os direitos de obterem o conhecimento da ciência, partilharem amizades e desenvolverem o pensamento do coletivo de forma democrática. Diante disso, é necessário refletir sobre este panorama e compreender que incluir significa garantir a oportunidade de participar e oferecer educação de qualidade para todos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume II, p.13,

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Para a criança com necessidades educativas especiais, este ingresso pode significar a vitória sobre a segregação, pois estando em contato com crianças “normais”, ela aprende o que vivencia e se torna parte fundamental deste mundo, no qual tudo parece desconhecido, mas também do qual necessariamente fará parte.

Segundo o Ministério da Educação (2006, p.9) - MEC -, esta situação é facilmente verificada através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos.

Assim, verifica-se que na sociedade inclusiva, as necessidades educativas especiais são consideradas parte da diversidade humana. A escola tem o seu papel no nível da educação onde são elaboradas estratégias para que os alunos com necessidades educativas especiais consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com os outros alunos ditos “normais”.

Educação e Diversidade

Pelo fato do Brasil não apresentar uma unidade cultural e viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só de diversas etnias, como também de imigrantes de países diferentes. Além disso, as migrações são formadas por grupos diferenciados, oriundos dos mais diversos recantos. Mostra desse encontro de diferenças vê-se na escola pública, que é o espaço democrático por excelência (Oliveira & Marinho, 2007).

Com isso, verifica-se que, atualmente, as escolas públicas são frequentadas por inúmeros tipos de pessoas, isto é, com diferentes raças, cor e etnias. E também não é somente frequentada por uma população de baixa renda, como muitas pessoas pensam, e sim por classes sociais com condições econômicas favoráveis, como por exemplo as classes média e média alta.

O mesmo autor acima indicado, ainda afirma que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversificadas e que a convivência de grupos diferentes no plano social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

A educação inclusiva é muito mais do que uma escola especial. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação. Isto é, a educação inclusiva ainda é vista como uma parte da educação regular como se fosse importante somente às crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que ela é importante também para as outras crianças ditas “normais”, para minimizar o preconceito e para conscientizá-las que as crianças com necessidades educativas especiais são crianças como qualquer uma. Pois, assim como elas, gostam de brincar, ir ao cinema, ir ao parque, ir a pizzarias e sorveterias, dentre outras atividades que qualquer criança gosta de fazer.

Na educação infantil, a inclusão tem grande importância, já que nesta etapa são oferecidas propostas que tendem a desenvolver a criança como um todo; isso significa romper com o atual paradigma educacional, buscar um caminho para que a

escola possa fluir, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. Isto porque como foi dito no parágrafo anterior, o paradigma atual pertence somente às crianças com necessidades educativas especiais e não se estende às outras crianças ditas “normais”.

Portanto, como se espera que a escola seja inclusiva, é de extrema urgência que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças.

Ao enfatizar a temática relacionada a crianças com necessidades educativas especiais, precisa-se levar em conta que esta recebeu como herança da sociedade uma gama de preconceitos e valores. E o preconceito é o principal vilão porque muitos pais de crianças com necessidades educativas especiais, por receio de que as mesmas sejam mal tratadas, privam seus filhos de serem incluídos no ensino regular. Eles temem que seus filhos sejam discriminados, ofendidos ou humilhados.

Educação Especial no Amazonas

A partir de dados coletados por Marinho (2007), o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no Estado do Amazonas teve seu princípio por iniciativa privada com a implantação do Instituto Montessoriano. No início da década de 70, por iniciativa da Secretaria de Educação do Amazonas, junto ao Ministério da Educação, os primeiros professores da rede estadual foram especializados através de cursos oferecidos no Estado do Rio de Janeiro.

A partir de 1972, o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva, e mental foi organizado em Classes Especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado. As três Classes Especiais, implantadas como experiência-piloto, significaram um marco inicial na escolarização de pessoas que estavam até aquela época à margem da escola, sem nenhuma oportunidade de desenvolverem suas potencialidades.

Como resposta à demanda da sociedade, e reconhecendo as necessidades da sistematização do atendimento, a Secretaria Estadual de Educação implantou em 1975 um setor responsável pela Educação Especial denominado Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, com equipe especializada para as áreas de deficiência. A ampliação do atendimento foi efetivada no Estado, através do Convênio entre a SEDUC e Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) que possibilitou o trabalho dos especialistas como agentes multiplicadores na capital e em alguns municípios do interior do Estado.

A educação escolar das Pessoas com Necessidades Especiais continuou crescendo com a implantação de outras instituições como: Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE Manaus, e o Centro Especial “Helena Antpoff” da sociedade Pestalozzi do Amazonas, em 1979, para o atendimento específico dos deficientes mentais.

Na década de 80 a demanda cresceu e exigiu da administração pública a organização de serviços que atendesse maior número de alunos principalmente nas áreas das deficiências auditivas e visuais. Para atender a essa clientela, a Secretaria Estadual de Educação instituiu a coordenação de Educação Especial e criou através do decreto 6.331, de 13 de maio de 1982 três escolas especiais.

O atendimento às pessoas com deficiência mental foi ampliado com a implantação de novas Classes Especiais em escolas comuns da rede estadual de ensino na capital e no interior do Estado e firmado convênios com instituições não governamentais como APAE (Associação de pais e Amigos dos Excepcionais) e Pestalozzi. No início dos anos 90, o trabalho se fazia consistente e atingiu grande parte dos municípios do interior do Estado.

Na municipalização da Educação Especial se fez presente a proposta do Ministério da Educação, seguindo a política nacional da inclusão, exigindo um pensar pedagógico no rendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, propondo um ensino em ambiente o menos restrito possível. O atendimento da rede estadual de ensino manteve-se instável, e com a proposta da

inclusão, aproximadamente 60% das Classes Especiais foram extintas e muitos alunos encaminhados para o ensino regular.

Atualmente, a esfera estadual mantém na estrutura da secretaria de educação, a Gerência de Atendimento Educacional Específico que tem como missão coordenar as atividades educacionais referentes ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais em várias modalidades. Trata-se de uma tarefa complexa e muito abrangente, principalmente porque, desde os primórdios da civilização, dentre as práticas humanas, a educação é a que mais se destaca, considerando-se a profundidade de sua influência na existência dos homens.

No contexto educacional enfrentamos diversas dificuldades nos dias atuais, principalmente quando diz respeito à educação inclusiva no Amazonas. Por ser um Estado cercado de águas negras e barrentas, tudo fica mais difícil. Não é fácil ser professor nessa era de globalização, quando não temos apoio das autoridades constituídas e por falta de políticas públicas sérias, que obriguem os governantes a cumprir com suas obrigações.

No Amazonas não basta apenas querer ser professor, por gostar dessa missão, é preciso muito mais que isso, é preciso fazer acontecer a educação de qualidade que tanto almejamos.

Os alunos com Necessidades Educativas Específicas Significativas – NEES

Para fins de conceitualização, consideram-se alunos com NEES os indivíduos que apresentam condições específicas em decorrência de alterações no desenvolvimento devido a problemas externos (por exemplo, vítimas de acidentes) ou de origem orgânica ou funcional e / ou *déficits* socioculturais e econômicos graves que causam problemas sensoriais, intelectuais, processológicos (processamento de informação), físicos, ou ainda emocionais, entre outras alterações no desenvolvimento (Correia, 2008).

Correia (2008, p 45, cit. por Tonini 2012), em função dessas condições específicas, considerou que “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do tempo do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional”.

A expressão NEE é usada em quase todos os países desenvolvidos que tratam do assunto. Ela surgiu de uma evolução nos conceitos que usavam tanto em nível social quanto educacional. Conforme Correia (2008), esta expressão responde ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando igualdade de direitos, no que diz respeito a não discriminação, considerando as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais da criança e do adolescente em idade escolar.

Brennan (1988, cit. por Correia 2008), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (p.36).

Também Correia (1997, 2003, 2008) se refere ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e também com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/ de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais (Figura 1).

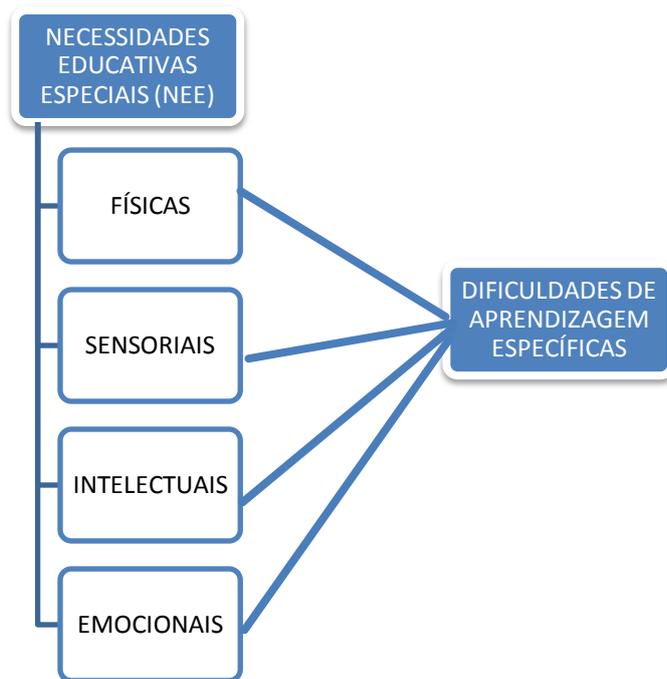


Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE (Correia, 2008)

Por estas condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, entende-se:

1) *Autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), deficiência mental (problemas intelectuais), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multi-deficiência e outros problemas de saúde.*

2) *As condições específicas são identificadas através de uma avaliação abrangente, feita por uma equipe multidisciplinar, designada por equipe de programação educativa individualizada (EPEI)*

Por serviços de educação entende-se:

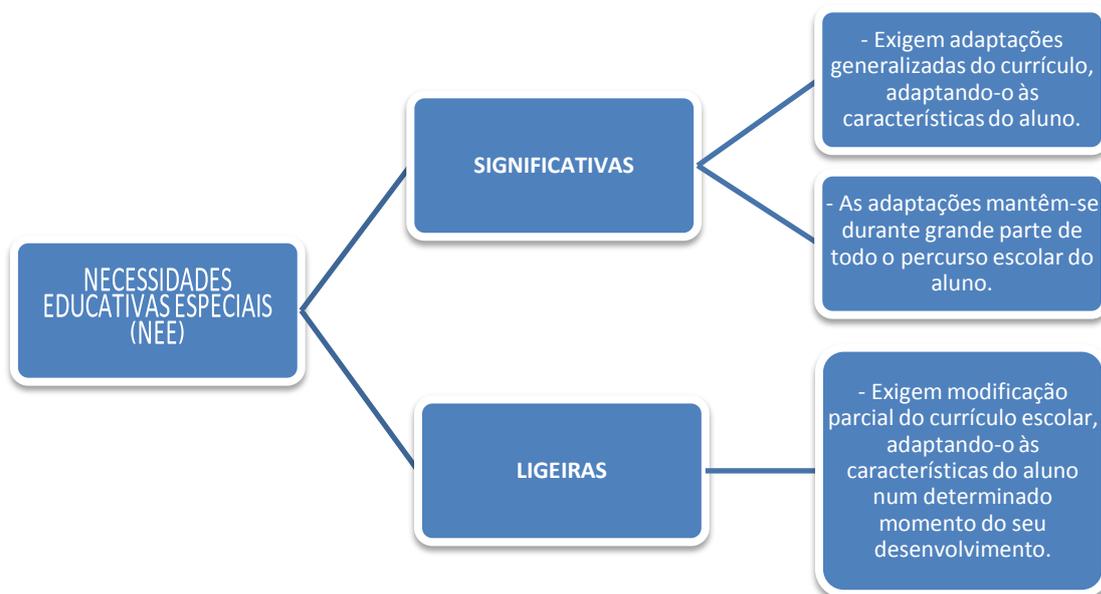
3) *O conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na*

classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela de foro mental, físico ou emocional e/ ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada as suas capacidades e necessidades (Correia, 1997, 2008).

Isto significa dizer que estas crianças e adolescentes não acompanham o currículo normal, sendo necessário adequações/ adaptações curriculares, e recorrer aos serviços de apoios de educação especial, conforme o quadro onde a criança ou adolescente se insere. Por isso a escola regular deve estar preparada para dar uma resposta eficaz ao aluno com NEE, durante o percurso escolar, de acordo com suas características e necessidades. É extremamente importante levar em conta outros fatores, como os recursos humanos, como o relacionamento entre professores do ensino regular e o da educação especial, a equipe de apoio prestados por outros serviços e de relevante importância a participação dos pais ou responsáveis.

Tipos de necessidades educativas especiais

As crianças com NEE constituem um grupo de alunos que, eventualmente, pode vir a experimentar insucesso escolar e por isso, atualmente, se inclui no grupo de alunos com necessidades especiais, carentes de um currículo adaptado. Correia (2008) afirma que este grupo de crianças e adolescentes, cujas características continuam “em risco” quanto a sua realização acadêmica e social, têm maior probabilidade de vir a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem devido a um conjunto de fatores que muitas vezes os coloca em risco educacional. Correia (2008) as divide em dois grandes grupos, denominando-as por **NEE significativas** e **NEE ligeiras** (Figura 2).



F
figura 2.
 Tipos de necessidades educativas especiais (Correia, 2008)

Por NEE significativas Correia (2008) entende que são aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e ou socioemocionais, são objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no percurso escolar. Em 1990, o Departamento de Educação dos EUA reconheceu mais dois grupos que englobam as crianças que sofreram traumatismo craniano e as crianças com perturbações do espectro do autismo, onde se inserem as crianças com síndrome de Asperger, também crianças com Déficit de Atenção/ hiperatividade, incluída no grupo “Outros Problemas de Saúde”.

Essas categorias incluem por ordem decrescente das suas prevalências, conforme Correia (2008):

- As dificuldades de aprendizagem específica – DAE – de carácter processológico (processamento de informação)
- Os problemas de comunicação

- A deficiência mental (de caráter intelectual)
- As perturbações emocionais e do comportamento (psicoses e outros comportamentos graves)
- A multideficiência
- A deficiência auditiva
- A deficiência visual
- Os problemas motores
- Outros problemas de saúde (DDAH, Sida, Diabetes, Asma, Epilepsia, etc)
- As perturbações do espectro do autismo
- A surdo-cegueira
- Os traumatismos cranianos

As NEE ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno em determinado momento do seu percurso escolar. Podem manifestar-se como problemas de leitura, escrita, cálculo ou atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional (Correia, 2008, p.48).

Fresquet (2003) pondera que, atualmente, a definição mais representativa do que se entende no mundo sobre dificuldades de aprendizagem, é a que foi proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*, em 1988 nos Estados Unidos:

Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se serem devidos à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprios,

uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades possam ocorrer concomitantemente com outras incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou como influências extrínsecas tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (Garcia, 1998, pp 31-32).

Correia (2004) cita que até a data, pelo menos seis categorias de DA foram identificadas:

1. *Auditivo-linguística*. Prende-se a um problema de percepção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (ao aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão / percepção daquilo que é ouvido.

2. *Visuo – espacial*. Envolve características diversas como a inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (reversões).

3. *Motora*. Aqui o aluno apresenta DA ligadas à área motora, tem problemas de coordenação global, ou fina, ou ambas, visíveis, tanto em casa quanto na escola, criando muitas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do mouse de um computador.

4. *Organizacional* – este problema leva o aluno a experimentar dificuldades quanto à localização do *princípio*, *meio* e *fim* de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldade em resumir e organizar informação, o que impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins.

5. *Acadêmica*. Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem

dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.

6. *Sócio emocional* – O aluno com problemas nesta área tem dificuldades em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

O aluno com dificuldades de aprendizagem pode apresentar um conjunto de sintomas ou problemas que, de alguma maneira, vão dificultar seu desempenho, logo, prejudicar seu aprendizado. Os alunos com DA devem ser englobados nas NEE e necessitam ser observados e avaliados, bem como o meio escolar que frequentam. Voltando a citar Correia (2004), este conclui que as DA são uma categoria das NEE, caracterizada por uma perspectiva orgânica e um conjunto de desordens neurológicas que interferem na *recepção, integração e expressão da informação*, e numa perspectiva educacional, por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou do cálculo, ou para aquisição de aptidões sociais.

A família da criança com necessidades educativas especiais

Quando uma família recebe a notícia de que seu filho tem qualquer tipo de deficiência parece que o mundo cai; a família não está preparada para o inesperado pelo fato dos pais idealizarem seu filho de maneira mais perfeita possível. E, quando a mãe dá à luz, a primeira pergunta ao médico é se a criança é “normal” ou não. Entende-se que o sentimento de perda, culpa e fracasso que os pais sentem é normal, esperando-se que depois da descoberta muitos pais aceitem e amem o novo membro da família.

Diante do que foi exposto anteriormente, Alves (2007) afirma que o preconceito, a discriminação e a exclusão, propriamente dita, começam na família, e que vai dos estereótipos ao desrespeito. Afirma ainda que a família deixa de respeitar um

deficiente quando não se tem paciência de esperá-lo a realizar seus próprios afazeres, como por exemplo, calçar os sapatos ou mesmo abotoar uma camisa. São atividades simples que crianças realizam e que, dependendo do comprometimento de cada deficiência, a criança é capaz de realizar.

Em outras palavras, “o desenvolvimento socioafetivo do ser com necessidades educativas especiais é fruto de um contexto que se define por princípios de liberdade, respeito e responsabilidade, sendo o mundo social a fonte e o limite de suas realizações” (Stobäus & Mosquera, 2004, p.235).

A importância da inclusão para todos os discentes

Segundo Oliveira (2007) quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências e os ganhos nas habilidades sociais, acadêmicas e de preparação para a vida na comunidade são visíveis.

A simples inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula de ensino regular não resulta somente em benefícios de aprendizagem e sim na área da socialização, no entanto, para que isto ocorra de forma positiva, os alunos com NEE necessitam estar integrados em todas as atividades, caso contrário, a inclusão só existirá no discurso e em números estatísticos.

Ressalta-se que os ambientes segregados são prejudiciais às crianças com NEE porque estes ficam alienados. Eles recebem pouca educação útil para a vida real, os discentes que não apresentam nenhuma necessidade educativa especial experimentam uma educação que pouco valoriza a diversidade, a educação, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Os estudos mostram que ainda há muito a fazer pela inclusão dos PNEE em ensino regular, pela heterogeneidade na educação e contra a segregação existente até hoje, pois sabe-se que todas as crianças podem se beneficiar com a prática

educativa para a diversidade, uma vez que as adaptações curriculares podem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todos os alunos em geral.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendemos a formação de professores como um *continuum*, como um processo em constante desenvolvimento, extrapolando assim o entendimento de que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais. Assim, nessa linha de pensamento, o presente capítulo tem a finalidade de discorrer sobre a formação de educadores na educação inclusiva.

Falando sobre Formação

Atualmente, um dos desafios com que a comunidade educacional se depara é o de conseguir oferecer, na escola regular, um atendimento educacional compatível com as necessidades dos alunos, independentemente de suas diferenças, sejam essas decorrentes de características, interesses, capacidades ou déficits.

Construir uma escola numa perspectiva inclusiva, embora seja algo possível e que já ocorre em algumas realidades, ainda não é uma tarefa fácil de ser empreendida, em decorrência de muitas barreiras existentes.

Mas não basta ser proporcionado o acesso à escola para todos. Urge, principalmente, a oferta de condições para que ocorra a permanência desses alunos no ambiente escolar, com qualidade, ou seja, conseguindo interagir bem com seus pares e avançando em sua aprendizagem, de maneira compatível com suas condições (Martins, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Neste sentido, há necessidade, entre outros aspectos, de um investimento mais substancial na formação dos docentes para atuar, de maneira adequada, frente à diversidade do alunado.

A formação dos professores para uma escola inclusiva

A formação de educadores é uma tarefa imprescindível para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar.

Uma dificuldade significativa encontrada na formação dos educadores, para o trabalho com alunos NEEs, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes no país. Para haver esta compreensão, o material dirigido à formação deve oferecer uma linguagem abrangente e acessível a todos. Porém, observa-se o contrário, a excessiva simplificação dos conteúdos propostos aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade (MEC, 2006, p. 20).

A apropriação de alguns conceitos é fundamental, contudo é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação. E, este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático, podendo se dar somente através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Se não levar em conta o caráter processual da formação desses profissionais, corre-se o risco de desprezar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo (MEC, 2006, p. 20).

Para que o sistema de ensino possa funcionar eficientemente, os professores do ensino comum precisam “receber”, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Essa ideia parece ser

amplamente compartilhada hoje por teóricos que discutem o processo inclusivo como, Bueno, 1999; Mendes, 1999, entre outros.

De acordo com González (2002, cit. por Martins, 2011, p. 53),

No tocante à formação inicial, é necessário que cada profissional em formação seja capaz de analisar o contexto em que se desenvolve sua atividade e planejá-la, de forma coerente com as mudanças comumente efetivadas na sociedade; empreender um ensino para todos, na etapa da educação obrigatória, atendendo às diferenças individuais de modo que sejam superadas as desigualdades, mas, ao mesmo tempo, que seja estimulada a diversidade presente nos sujeitos.

Desde 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 1.793, o então Ministro da Educação Murílio Hingel, considera,

A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades; e a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Artigo 1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas.

Artigo 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos do grupo de ciências da saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades (Brasil, 2004, p. 286 citado por Martins, 2011, p. 53).

Segundo Alves (2007), a formação de educadores em sala de aula não significa apenas passar-lhes conteúdos universalmente sistematizados e sim retomar o conhecimento cotidiano deles na relação com seu aluno, pois é nesse ponto que essa relação precisa ser determinada, compreendida e estudada criticamente.

A formação de educadores não está relacionada somente ao aspecto funcional do exercício de seu trabalho, mas também na construção de conhecimentos que visam

resolver problemas básicos de pessoas, dentro de uma sociedade de consumo, incluindo o de conhecimento.

Acredita-se que a escola deve também aperfeiçoar sua ação pedagógica, sem considerar a educação para alunos com necessidades educacionais especiais uma parte separada da educação. Quem educa, educa todos. Mas, os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves e, ainda, os de altas habilidades (superdotados) continuam excluídos, seja das escolas comuns, seja do direito à apropriação do saber, na intensidade e ritmo necessário para sua aprendizagem:

A educação tem um papel fundamental, sendo que a escola é o espaço no qual se deve oferecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício da cidadania (Aranha, 2004, p. 7).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), N°. 2 de 11.9.2001, no artigo 8, § 1º, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de Educação Especial, que os capacitem a:

- 1) Perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a Educação Inclusiva;
- 2) Adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem;
- 3) Avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais;
- 4) Atuar em equipa, inclusive com os professores de Educação Especial.

Assim, pode-se apontar que, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre

algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender esses alunos, é decidir que conhecimento e que experiência devam ser proporcionadas a esses professores.

Ainda na Resolução CNE n. 2 de 11 de Setembro de 2001, no art. 18 estabelece que:

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as Necessidades Educacionais Especiais, 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.

De acordo com a Resolução, é imprescindível a formação de professores na área da Educação Especial. Para que desenvolvam as atividades pedagógicas suprimindo a necessidade do aluno especial. E fica claro que essa formação deve ser acompanhada pelas políticas educacionais e pedagógicas.

Para que o professor atue numa escola inclusiva é necessário que consiga compreender o aluno com necessidades educativas especiais, respeitando-o na sua diferença, reconhecendo-o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação, mas que também possuem seus pontos positivos. Para isso é necessário que se abandonem rótulos ou classificações procurando levar em consideração possibilidades e necessidades impostas por essas limitações que a deficiência traz (Oliveira, 2007, p. 151).

O autor acredita ainda que, nesse momento, precisa-se atuar em favor de um movimento de “desagregação”, o que significa trazer à escola regular aqueles que, até então, nunca tiveram acesso a ela, seja por estarem matriculados em escolas

especiais, seja porque foram segregados em sua comunidade, seja porque os professores não possuem a formação necessária para garantir a sua formação.

O mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, sejam eles diferentes ou não.

Saberes necessários a formação docente para inclusão

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Para Carvalho (2004, p. 110),

a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único de deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das

deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

No processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da

existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem. A ação investigativa de sua própria prática possibilitará ao professor “compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência” (Silva & Rodrigues, 2011, p. 63).

A importância da inclusão para todos os docentes

Numa sociedade de excluídos, a inclusão passa a ser palavra chave para alcançarmos a democracia. Sabemos que a cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente.

Nossa preocupação é com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais do Estado do Amazonas, porque fazem parte das minorias excluídas, como os negros, pobres e miseráveis, analfabetos e desempregados.

Diante do paradigma da inclusão, precisamos atender a necessidade de uma educação de qualidade desses alunos. Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar deverá buscar novos posicionamentos diante do processo ensino-aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam a diversidade humana.

Mantoan (1997, p. 120) nos diz que: “o princípio democrático de educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”. É imprescindível que os professores tenham conhecimentos além daqueles que receberam no seu curso de formação no magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível superior, onde necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular frente aos desafios da inclusão, por não ter tido uma discussão profunda sobre a educação especial. Os professores precisam identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Batista (2005, p.34) afirma que “a formação de professores do ensino regular precisa ser retomada e com vistas a atender aos princípios inclusivos”. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para as práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem nenhum aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com ou sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

Verifica-se que a formação do educador é realizada de forma contínua, perpassando sua prática com os alunos a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão porque não basta incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um lugar na escola.

Por isso, não bastam apenas informações e discursos institucionais para produzir repetições buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido como uma forma de se proteger da angústia provocada pelo novo. Ao reconhecer que se faz parte de um sistema regulado por umas práticas já cristalizadas, o grupo terá condições de buscar mecanismos que possibilitem a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer, ressignificando as relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens, e criando novas práticas inclusivas (MEC, 2006, p. 21), ou seja, estabelecer ligações concretas entre os princípios proclamados e as práticas efetivadas.

Assim, é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Conseqüentemente, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar.

Segundo Carvalho (2004), para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incertezas a respeito. Qualquer professor desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência. Raramente pensará em negros, em anões, índios, ciganos, superdotados, dentre outros.

A autora acima afirma ainda que em relação à implementação da proposta da inclusão educacional encontram-se resistências significativas de muitos professores e familiares. A resistência dos professores é em razão da insegurança do trabalho educacional escolar nas classes regulares com os alunos com deficiência, uma vez que não existe um preparo adequado para lidarem com crianças com NEE.

Oliveira (2007) afirma que a formação de professores é um dos elementos mais importantes quando se tem como alvo o progresso no sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres têm direito de viver em

condições dignas. Diz ainda que esta formação contribui, especificamente, quando se constitui em inúmeros e diferentes meios para conseguir, progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores, constituindo-se como preocupação com as perspectivas da formação inicial e da formação contínua.

É importante satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer por parte dos professores maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Essa prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos.

A partir do movimento de Inclusão, acreditamos que o professor precisa estar capacitado e saber conviver com as diferenças, superando os preconceitos em relação às minorias.

Os benefícios da educação inclusiva chegam aos professores, que ganham muito com essa prática, independentemente de lidarem ou não com alunos com NEE.

De acordo com Oliveira (2007, p. 59)

A diversidade não se restringe apenas às deficiências, síndromes e outros; ela está presente na cor, sexo, religião, cultura, enfim, nas mais diversas formas de vida. Portanto, implantar a educação inclusiva como política educacional de um país ou mesmo estado, é aceitar toda a pluralidade, diferença existente no contexto escolar.

Diz Oliveira (2007) que os docentes que têm a oportunidade de trabalhar com a inclusão de PNEE em escolas de ensino regular, apresentam quatro benefícios: o primeiro é a oportunidade de planejar a educação como parte de uma equipe; o segundo é a colaboração e a consulta aos colegas que ajudam os professores a melhorar suas habilidades profissionais; o terceiro é a tomada de conhecimento dos progressos na educação onde os professores podem antecipar mudanças e participar do planejamento da vida escolar diariamente; e o quarto é de se conscientizar do processo de humanização que ele proporciona.

Assim, o sentimento de respeito às diferenças, à aceitação e aos valores que são acarretados no trabalho com a inclusão de PNEE em escolas de ensino regular, existem ainda outros sentimentos como: a paz, o respeito mútuo, a solidariedade, a amizade e principalmente o trabalho em grupo, suscitando, portanto, o coletivo em detrimento do individualismo tão presente em nossa sociedade.

METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A metodologia utilizada para esta pesquisa consistiu em uma revisão de literatura de livros e artigos, bem como a realização e análise de entrevistas dos professores a respeito da formação profissional do docente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Como se trata de um estudo de caso procura-se realizar uma trajetória fidedigna para que possa ser verificada sua coerência com o assunto a ser tratado. Este capítulo contém também o desenho do estudo que delinea a pesquisa em se tratando dos participantes, procedimentos e instrumentos utilizados e a metodologia para análise dos dados, tendo como referência a análise temática de Minayo (2011).

A Pesquisa Qualitativa

Para Gil (2011) pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar soluções para um problema ou uma questão, que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se possui informações para solucioná-lo. E complementa que a pesquisa de estudo de caso é a observação dos fatos tal como ocorrem. É a forma de se investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real.

A pesquisa realizada foi do tipo pesquisa de campo que, segundo Lakatos (2010), é um tipo de pesquisa em que observamos e coletamos os dados, tal como ocorrem espontaneamente, no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador.

Esta pesquisa se fundamentou na perspectiva qualitativa de enfoque descritivo interpretativo. Esta modalidade trabalha com universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização da variável, buscando revelar o significado dessas relações, expondo o que escapa das médias estatísticas (Minayo, 2010).

Minayo (2010) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Sustenta Matias-Pereira (2010) que a pesquisa qualitativa parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa.

Suassuna (2008) entende que o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento a multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

A investigação qualitativa aceita a subjetividade e intuição na realização de um estudo, uma vez que entende a realidade como uma dinâmica associada à história e aos contextos dos indivíduos. Como tal, recorre à perspectiva dos sujeitos implicados nas situações, aos comportamentos observáveis e, ainda, ao conhecimento dos sistemas de crenças, valores, comunicação e relação existentes (Almeida & Freire, 2000).

O Estudo de Caso – Caso Múltiplo

A pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso, ou seja, estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (Gil, 2011).

Segundo Gonçalves (2005, p. 64), estudo de caso é “uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade, etc.”. Já a categoria Estudo multicaso “estuda um ou mais sujeitos ao mesmo tempo sem, contudo, compará-los” (Gonçalves, 2005, p.66).

Para o autor Yin (2005), nas ciências sociais, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto são claramente definidos.

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, por outro lado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2005, p. 71).

Em síntese, Yin (2005) considera o estudo de caso uma estratégia de pesquisa abrangente por que trata da lógica de planejamento, da técnica de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.

Nos estudos de caso múltiplos ou coletivos (multi-site), a perspectiva instrumental continua a ser dominante. A multiplicação dos contextos em estudo destina-se a

assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais próximas (Afonso, 2005).

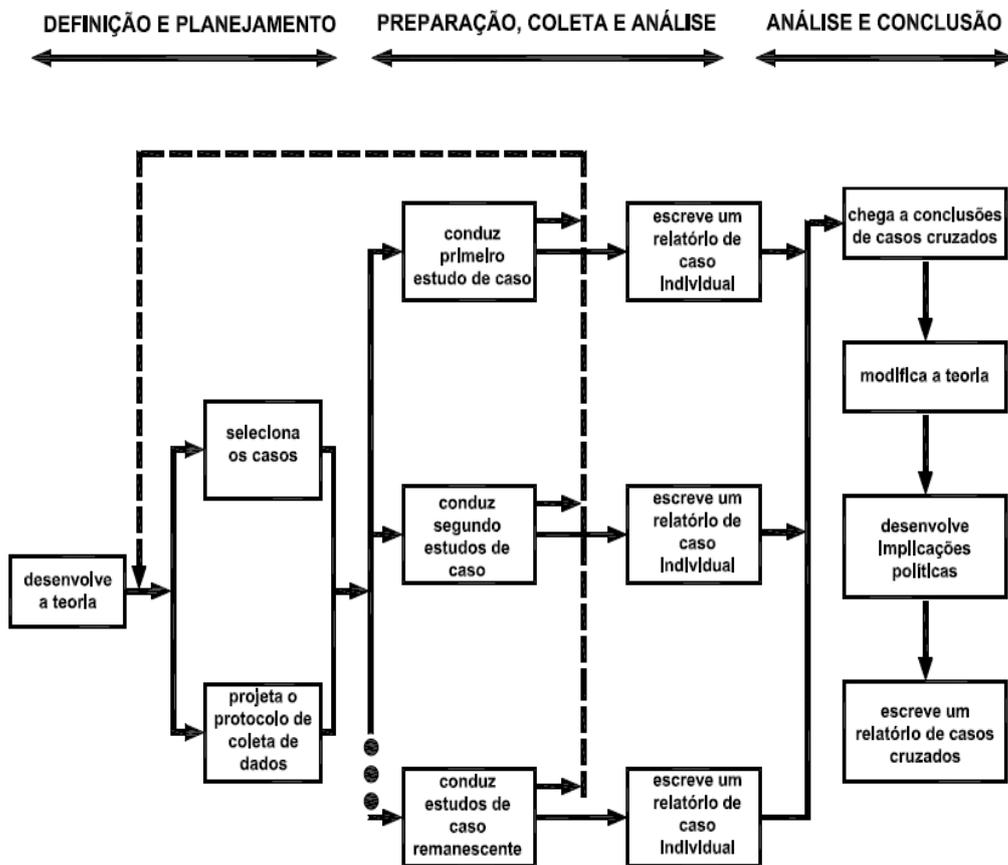


Figura 3. Método de estudo de caso. Fonte: Cosmos Corporation, in Yin 2005, p. 72.

A Figura 3 indica que a etapa inicial ao projetar o estudo consiste no desenvolvimento da teoria e, em seguida, demonstra que a seleção do caso e a definição das medidas específicas são etapas importantes para o processo de planejamento e coleta de dados. Cada estudo de caso em particular consiste em um estudo “completo”, no qual se procuram evidências convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso; acredita-se que as conclusões de cada caso

sejam as informações que necessitam de replicação por outros casos individuais (Yin, 2005, p. 71).

Yin (2005) refere que a investigação de casos múltiplos consome mais tempo para serem realizados e devem seguir uma lógica de replicação, e não de amostragem, e cada caso deve ser escolhido cuidadosamente; além de o pesquisador ser um bom ouvinte, não deve ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças. Ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas e deve ter como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis e ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pesquisadora deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Participantes

A seleção dos participantes é um dos aspectos mais importantes do planejamento e desenho de um trabalho de investigação. Além de ser uma tarefa árdua e complexa, a seleção do número e tipo apropriado de participantes tem um efeito dramático no tipo de conclusões que poderão ser retiradas de um estudo (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005), citados por (Yin, 2005).

No estudo presente, serão considerados sujeitos da pesquisa 08 (oito) docentes do ensino fundamental que trabalham com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Os critérios de inclusão serão: 1) docente que recebe alunos com necessidades educativas especiais em suas classes de Ensino Regular; 2) docente que tenha mais de um ano de experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais em suas classes de Ensino Regular e 3) docente que tenha a graduação completa no curso de Pedagogia.

Os critérios de exclusão serão: 1) docente que não recebe alunos com necessidades educativas especiais em suas classes de Ensino Regular; 2) docente que tenha menos de um ano de experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais em suas classes de Ensino Regular e 3) docente que tenha a graduação incompleta no curso de Pedagogia.

O Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública Estadual do Distrito Sul na cidade de Manaus, a qual oferece Ensino Fundamental I, oportunizando a inclusão de alunos com NEE.

Instrumentos para Coleta de Dados

O instrumento utilizado será uma entrevista (Anexo A), contendo seis questões abertas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de a primeira (o entrevistador) obter informações sobre a outra (o entrevistado).

Os autores acima afirmam ainda que a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo.

Tratamento e Análise dos Dados

Utilizou-se para coletar os dados a técnica de Entrevista, seguindo os critérios de Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 52): 1) planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado; 2) obter, sempre que possível, algum

conhecimento prévio acerca do entrevistado; 3) marcar com antecedência o local e o horário da entrevista; 4) escolher o entrevistado de acordo com a sua familiaridade ou autoridade em relação ao assunto escolhido; 5) fazer uma lista das questões, destacando as mais importantes.

A investigação foi analisada através de caráter qualitativo por se caracterizar, de acordo com Minayo (2011), mais aberta e interativa, envolvendo observação do participante, permitindo que o investigador combine o afazer de confirmar ou informar hipóteses com as vantagens de uma abordagem não estruturada.

Também foi do tipo explicativo, pois como afirma Severino (2007), além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Segundo o autor citado acima, a pesquisa de campo ocorre em seu ambiente próprio e a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos, que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Assim, os dados serão tratados e analisados conforme Análise temática de Minayo (1994) que segue as fases: a) Pré-análise; b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os destaques consequentes dessa análise são: a) leitura flutuante; b) constituição do *corpus*; c) recorte do texto em unidades de registro; d) escolhas de regras de contagem; e) classificação e agregação dos dados. E a etapa seguinte será confrontar esses dados com a literatura e o posicionamento do pesquisador diante dos dados.

Aspectos Éticos da pesquisa

A pesquisa foi realizada respeitando a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que trata de pesquisa que envolve seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, 2012).

Os sujeitos da pesquisa assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B), no qual foram esclarecidas as informações para melhor entendimento do assunto em questão, tendo o sujeito a autonomia para decidir participar ou não na pesquisa. Assim, o pesquisando teve toda a liberdade para descontinuar sua participação na pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto a pessoa quanto os dados fornecidos foram mantidos sob absoluta confidencialidade, onde ninguém terá conhecimento de sua participação.

Mesmo que a natureza dessa pesquisa apresente risco muito baixo, o sujeito da pesquisa terá a garantia de indenização – cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa do ser humano a ela submetida. Podendo ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transportes e alimentação, quando for o caso.

Segundo POL (2012), a pesquisa seguirá o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Art. 16, *in verbis*:

O psicólogo, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento de tecnologias; avaliará os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger as pessoas, grupos, organizações e comunidades envolvidas.

“O psicólogo garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código”.

“O psicólogo garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O levantamento dos dados revelou os problemas mais frequentemente enfrentados pelas professoras, relativos ao processo de inclusão de alunos com NEEs. Abaixo, encontram-se a caracterização dos sujeitos e as categorias/subcategorias levantadas.

Caracterização dos sujeitos

Participaram desse estudo oito sujeitos que serão apresentados a seguir:

- **M.C.S.C.** era professora, tinha 30 anos, fazia graduação em Pedagogia, era natural de Manaus-Amazonas e tinha um ano de experiência com crianças com NEEs. Trabalhou em uma escola especial particular com vários tipos de crianças. Era casada, tinha dois filhos e pertencia a uma classe social média baixa. Segundo o seu relato, “trabalhar com crianças especiais era muito satisfatório, pois estava ajudando alguém que necessitava de seus cuidados” (A1).
- **M.S.C.** era professora, apresentava 36 anos de idade, também fazia graduação em Pedagogia e era natural de Manaus-Amazonas. Não tinha nenhuma experiência referente à inclusão de alunos com NEEs no ensino regular. Era de classe média baixa, separada e tinha uma filha. Segundo M., “trabalhava ali na escola porque precisava ganhar dinheiro, mas não se identificava em trabalhar com esta clientela porque eles eram difíceis de lidar” (B1).
- **C.A.S.** era professora, tinha 30 anos, era graduanda de Pedagogia e natural de Manaus-Amazonas. Não era casada e não tinha filhos, apenas morava com seus pais pelos mesmos apresentarem problemas cardíacos e de

diabetes. Relatou que “tinha experiência com crianças com NEEs porque havia trabalhado um ano em uma escolinha só para crianças especiais” (C2).

- **M.V.M.**, de 33 anos de idade, fazia graduação de Pedagogia e era natural de Manaus-Amazonas. Era casada e tinha uma menina de 7 anos e um menino de 5 anos. Ambos estudam na escola onde sua mãe trabalhava. M. relatava que “não estava preparada para trabalhar com crianças especiais, tinha medo de machucá-los. Logo, dava mais atenção aos alunos ditos normais” (D1).
- **R.C.M.** professora de 30 anos fazia graduação de Pedagogia e era nascida em Manaus-Amazonas. Era solteira, não tinha filhos. Foi a professora que mais chamou-me atenção porque não apresentava carisma com nenhuma criança da escola. Tinha um tom de voz embravecido, era séria e nunca teve a oportunidade de trabalhar com crianças com NEEs. Ela sempre estava afirmando “que aqui nesta escola não tem inclusão” (E2).
- A professora **A.S.S.** tinha 34 anos, fazia graduação e era natural de Manaus. Era casada e tinha duas filhas, uma de 5 anos e a outra de 6 anos de idade. Suas filhas também estudavam na escola. A.S.S. não tinha experiência em trabalhar com crianças com NEEs mas tentava dar atenção. Mesmo assim, ela mesma conseguia perceber que no final de tudo, a sua atenção estava mais voltada para as crianças ditas normais.
- **D.C.M.** era professora, tinha 34 anos, era natural de Manaus e graduanda de Pedagogia. Era casada e tinha uma filha de dez anos. Não tinha experiência com crianças com NEEs mas trabalhava de forma compenetrada e séria. Não detinha muito a sua atenção com as crianças com NEEs e sim com as ditas normais. Ela relatava “não fico muito com eles porque não sei como trabalhar” (G1).
- A professora **A.D.L.** de 35 anos, estava graduando Pedagogia e tinha experiência de dois anos com crianças com NEEs quando trabalhava em uma

escola particular destinada somente às crianças com NEEs. Era casada e morava com seu filho de sete anos, todos natural de Manaus/Amazonas.

Enfim, todas as professoras entrevistadas demonstravam uma frustração em relação ao seu trabalho já que viam no dia-a-dia que as crianças com NEEs precisariam de um trabalho direcionado. As três professoras que tinham uma experiência significativa até realizavam atividades direcionadas a eles, mas tinham que dividir o seu tempo também para os alunos ditos normais, e atividades de integração que faziam para tentar conscientizar o respeito em relação às diferenças era com tempo reduzido, mas faziam o que podiam.

Caracterização das Categorias e Subcategorias

Assim, no Quadro 1 apresento as categorias e subcategorias definidas para o tratamento dos dados das entrevistas realizadas com os professores.

Quadro 1 – Sistema de Categorias e Subcategorias.



Formação Específica

A primeira categoria é sobre a formação específica dos participantes da pesquisa. Das 8 professoras entrevistadas, nenhuma das professoras tinha uma formação específica em Necessidades Educativas Especiais, com relação a ter interesse na área a professora C.A.S pontuou da seguinte forma *“eu tenho interesse em fazer uma pós-graduação nesta área, pois já trabalhei com crianças especiais”* (C4); a professora A.D.L argumentou que *“como já trabalhei em uma escola voltada para a inclusão, eu tenho muito interesse em fazer um mestrado nesta área ou pelo menos algum outro curso que me ajude a lidar com as dificuldades em sala de aula”* (H3).

Oliveira e Santos (2007) destacam que a não preparação do professor do ensino comum para o trabalho pedagógico com o aluno com necessidades especiais se constitui em um dos fatores de insegurança dos professores em “aceitar” a inclusão escolar. Essa não preparação pauta-se principalmente no discurso de ausência de conhecimento sobre a Educação Inclusiva tanto na formação inicial quanto na continuada.

A professora M.C.S.C apesar de ter trabalhado durante 1 ano em uma escola com crianças com NEEs argumentou que:

“nunca, durante a minha formação, tive oportunidade para estagiar com crianças com NEEs, o pouco que eu sei, eu tive que aprender na prática, pois a universidade só me ensinou os conceitos básicos, mas esqueceram de ensinar como eu poderia fazer o meu trabalho na realidade da escola” (A6).

D.C.M relatou que *“não fico muito com eles porque não sei como trabalhar, na minha formação não tive disciplinas voltadas para esse tipo de classe, e hoje em dia não tenho mais paciência de fazer cursos”* (G2).

R.C.M relatou que *“Não foi uma formação adequada a isto, mas as buscas que fiz sobre o assunto, me permitem saber lidar com crianças, com essas necessidades, pelo menos acho que sei lidar com elas* (E3).

O relato das professoras evidenciou a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades especiais, outras relatam com muita ingenuidade o pouco

conhecimento adquirido por algumas informações acadêmicas recebidas, e a falta de capacitação para lidar com as crianças com NEEs. Mesmo aquelas profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo. A partir desses relatos nos remetemos à necessidade de cursos de capacitação continuada para os professores em exercício e cursos de formação para futuros professores que propiciem conhecimentos sobre a criança (sequência do desenvolvimento, deficiências e diferenças individuais, estímulos necessários e atividades que favorecem o mesmo), importância da faixa etária para o desenvolvimento de potencialidades, mudança no foco de avaliação da criança (das incapacidades para as capacidades) e formas de adaptação e adequação do material pedagógico e espaço físico.

Assim, pontuamos que, quando falamos sobre políticas e práticas de Educação Inclusiva, a formação de professores apresenta-se como uma questão fundamental. Como a criança com necessidades educacionais especiais pode ser incluída nas classes comuns sem estarem os professores preparados pedagogicamente? Como as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação vêm implantando suas políticas de formação continuada de professores? Essas são as questões que precisam ser debatidas nas universidades e nas escolas como instituições formadoras.

Pietro (2006) considera que a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas educacionais com a qualidade do ensino, que precisam estar aptos a implantar novas propostas pedagógicas que respondam às características de seus alunos, incluindo os que apresentam necessidades especiais. É necessário, também, atentar a fatores relacionados à educação como a diversidade, a diferença, a heterogeneidade e as singularidades dos sujeitos, problematizando a exclusão educacional dos alunos que apresentam necessidades especiais.

De acordo com Oliveira e Santos (2007), o estudo da formação continuada de professores para a educação inclusiva pressupõe: a) o levantamento da política de

Educação Inclusiva implantada pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, na qual está contida a formação de professores e b) como está sendo executada a formação continuada de professores pelas Secretarias Municipais e Estaduais nas escolas, visando à Educação Inclusiva, cuja Educação requer que se considere, entre outros aspectos, a realidade sociocultural da escola, dos alunos e dos professores.

Adaptação ao Ensino Regular

A categoria adaptação ao ensino regular é referente ao fato dos professores não terem nenhum respaldo técnico a tal adaptação e terem que trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Neste item, 3 professoras sentiram algumas dificuldades em trabalhar com alunos com NEEs, porém, como já haviam trabalhado em outras escolas, até mesmo particulares, conseguiram superar as dificuldades.

A participante M.C.S.C relatou que *“no início foi muito complicado, porque eu não sabia o que fazer com aquelas crianças, e na minha turma tinha mais de 35 alunos que eu tinha que dar atenção também”* (A7).

C.A.S descreveu da seguinte forma o início de sua trajetória profissional *“foi um grande desafio, eu tive que ler livros e artigos para que eu pudesse lidar com as crianças, hoje em dia já consigo resolver os pequenos problemas que surgem, mas o meu desejo é fazer um mestrado nessa área”* (C6).

A professora A.D.L relatou que: *“nos primeiros dias de trabalho com crianças com NEEs, sinceramente pensei em desistir, parecia que o que eu falava ou fazia não tinha sentido, cheguei a entrar em depressão, por medo de ter escolhido a profissão errada. Hoje em dia já me identifiquei com esse tipo de trabalho”* (H7).

E 5 professoras se sentiram frustradas e impotentes diante da adaptação dos alunos com NEEs.

A professora R.C.M relatou que *“não acreditava na inclusão de crianças com NEEs, e o que ela podia fazer era passar um trabalhinho pra criança, até o horário de acabar a aula”* (E8).

No discurso da professora M.S.C podemos perceber a frustração, *“eu me sinto frustrada, porque quando começamos a lecionar acreditamos que estamos preparadas para todo o tipo de situações, e quando vamos para a prática, percebemos que infelizmente não sabemos nada”* (B5).

A.S.S pontua que *“eu faço atividades com todos, mas sinto que não estou cumprindo o meu papel de educadora, estou falhando de alguma forma e acabo me sentindo impotente diante desta realidade da sala de aula”* (F7).

Para Oliveira (2002), à medida que são os docentes que vão construindo suas visões de mundo no cotidiano escolar, torna-se imprescindível que as suas experiências sejam valorizadas e, em seu processo de formação contínua, sejam “escutados” e considerados como participantes ativos.

Jesus (2006) indica a necessidade de trabalhar a formação continuada dos profissionais da Educação de maneira que eles sejam capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, bem como de transformar as lógicas de ensino. Entretanto, Perrenoud (2002, p. 57) chama atenção que só a prática reflexiva não é suficiente, *“mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Se ela não existir, a experiência decepcionante de um ativismo ineficaz resultará, outra vez, na inércia”*. Nesse sentido, uma prática reflexiva não pode estar limitada ao bom-senso e à experiência pessoal, porque não oportuniza resultados satisfatórios, *“o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho; a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas”*.

Silva (2003) cita uma orientação da Unesco sobre a formação de professores, em um relatório datado de 1988, mostrando que, desde então, deveria ser dado destaque à qualificação dos professores. Assim, buscar alternativas diversas e

emergentes para auxiliá-los e melhorar a formação deles é um caminho imprescindível, se há real opção pela inclusão.

Tratamento oferecido aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

A terceira categoria, tratamento oferecido aos alunos com NEEs, refere-se à questão da inclusão ou à exclusão, pois existem professores que mesmo não tendo a formação específica para tal, esforçam-se para que as crianças com NEEs interajam com as ditas normais. Assim, 3 professoras se preocupam em realizar a inclusão fazendo com que haja atenção a todos os alunos sem discriminação. Já as outras 5 realizam a exclusão pois dão aula somente aos alunos ditos normais e aos alunos com NEEs passam atividades de pintura.

A professora M.S.C descreveu a sua rotina em sala de aula *“eu acredito que tenho um bom relacionamento em sala de aula com todos os meus alunos, procuro sempre tirar todas as dúvidas e tratá-los com respeito, pesquiso atividades para fazer com as crianças com NEEs, e com os outros alunos também” (B8). De acordo com A.D.L “as minhas tarefas são pensadas de forma que todos os alunos possam participar, pois esse é o meu objetivo fazer com que todos aprendam o conteúdo” (H7).*

R.C.M relatou que *“são muitos alunos em sala de aula e não consigo atender a todos durante o horário de aula, por isso levo desenhos para que as crianças com NEEs se ocupem, enquanto eu dou atenção para os outros” (E10). A professora A.S.S explicou que “tem tentado fazer a mesma atividade com todos os alunos, mas não nega que a sua maior dificuldade é o quantitativo de alunos em sala de aula” (F6).*

Apesar de todos os professores demonstrarem um bom relacionamento com os alunos com necessidades educacionais especiais, este mesmo fato não se

evidencia no que diz respeito a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades de escolarização.

Cinco professoras excluíram os alunos com necessidades educacionais especiais das atividades de escolarização. Os alunos com necessidades educacionais especiais não faziam as mesmas atividades que os demais e nem atividades parecidas. De acordo com o relato de R.C.M, *“em duas ocasiões eu estava aplicando uma prova para a turma e os alunos com necessidades educacionais especiais não receberam a prova ou qualquer outra atividade avaliativa, eles ficaram fazendo atividades, que não eram de avaliação, ou ficaram parados”* (E10).

A justificativa para isso é que os alunos *“não conseguiriam fazer a prova e por isso nem adiantava dar”* (E10).

Apenas três professoras não excluíram os alunos com necessidades educacionais especiais das atividades de escolarização. Estes alunos faziam a mesma atividade e participavam da aula como os demais.

Esta questão é bastante séria. Apesar de as professoras terem sucesso na socialização dos alunos não podemos deixar de lado a especificidade da educação escolar, que é a de proporcionar o desenvolvimento máximo de todos os educandos.

E assim, partindo da concepção de Giroto e Castro (2011), entendemos que educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola.

Silva (2003) relata vários estudos que abordam “fatores facilitadores” da inclusão. Destaca entre estes as atitudes dos professores, tais como: a aceitação da diferença, o trabalho em equipe, o apoio da Educação especial e de atores externos (família). Em relação ao aluno com NEE, verifica que há necessidade de mais conhecimentos por parte do professor sobre o desenvolvimento da criança e do

adolescente, e, ainda, sobre as concepções e a identificação das necessidades educacionais dos alunos.

Masini (2002) destaca a importância dos cursos de formação de professores utilizarem materiais específicos de uso das pessoas com necessidades especiais, oportunizando aos docentes este contato e o uso desses materiais, tais como as oficinas de Libras, Braile e Comunicação assistiva.

Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas expressam as atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar, e compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a compreensão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional.

Assim sendo, para que uma prática pedagógica seja efetiva é importante que o professor saiba o quê e como fazer em sala de aula. Isso exige investimento na formação profissional continuada dele, necessita de uma interlocução e troca de conhecimentos. No caso do professorado brasileiro, essa prática ainda está longe de ser exercida sistematicamente.

A partir da pergunta realizada, três professoras que já trabalharam com crianças com NEEs, mesmo sem formação específica, informaram que realizam atividades em sala de aula com todos os alunos com o objetivo de trabalhar a interação entre os mesmos e também realizam palestras de conscientização e humanização com temáticas sobre respeito às diferenças. As outras cinco não têm conhecimento de como realizar atividades que possam integrar as crianças com NEEs.

A professora A.D.L, relatou que *“sempre pesquiso muitas atividades e assisto vídeos de ideias para ensinar o conteúdo para toda a classe” (H9)*, a professora C.A.S informou que *“eu troco muitas informações com outras professoras que trabalham com crianças com NEEs, elas me passam dicas de atividades e sobre a minha postura em sala de aula, as minhas amigas me ajudam muito” (C9)*. A professora M.S.C também pede ajuda as outras amigas professoras, de acordo com seu relato *“tenho amigas que trabalham em escolas particulares que atendem exclusivamente crianças com NEEs, elas me ajudam, pois me emprestam livros e dão ideias sobre atividades para que eu faça em sala de aula” (B8)*.

Para M.V.M *“fica difícil pensar em atividades para todos, as dificuldades são muitas e não consigo ensinar o conteúdo programático para todos” (D8)*.

Para evitar que os alunos com NEEs fiquem ociosos durante o tempo em que não fazem as atividades e para garantir que eles efetivamente aprendam na escola regular, os professores devem saber diferenciar o ensino para que todos os alunos sejam atendidos.

Segundo Giroto e Castro (2011), para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propusermos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.

As práticas pedagógicas não são fixas. Elas devem ser moldadas de acordo com o alunado. É necessário, portanto, que os professores saibam organizar situações de ensino aprendizagem que possam atender, satisfatoriamente, as necessidades educacionais de todo o alunado, inclusive dos com necessidades especiais.

Segundo Perrenoud (2002), para garantir a aprendizagem de todos os alunos, o profissional também precisa construir conhecimentos específicos para assegurar a inclusão escolar dos alunos com NEEs. Aqui se evidencia um dos grandes desafios da inclusão escolar: apostar na educabilidade do aluno e garantir a sua

aprendizagem. Esse propósito requer, além das práticas pedagógicas na sala de aula e dos atendimentos especializados, ações de gestão que articulem e mobilizem meios no cotidiano da escola para que tais práticas e atendimentos sejam concretizados.

Barreto (2008) destaca também a necessidade e a relevância de se considerar que a formação do profissional da educação precisa tratar a identidade e as diferenças dos alunos como questões políticas, como construções históricas e sociais.

Sasaki (1998) mostra que há várias ações possíveis para implementar a inclusão. Tais ações devem ser simultâneas. Uma delas é a campanha contínua de esclarecimento ao público em geral, aos alunos e familiares das escolas comuns e especiais, aos professores e às autoridades educacionais. O autor considera indispensável o

Treinamento dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses treinamentos deverão enfatizar os conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social da deficiência, rejeição zero e vida independente (Sasaki, 1998, p.9).

Nesse sentido, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o problema mais difícil com que se defrontam os professores pode ser expresso em como fazem a sua prática de Educação com alunos com Necessidades Educativas Especiais:

- Como organizam a aula;
- Como propiciam seu desenvolvimento;
- Como proporcionam adequados aspectos para a aprendizagem;
- Como manejam eficazmente diversas e inesperadas solicitações;
- Como atualizam-se; e
- Como atendem às demandas da família e da comunidade.

A constatação desta problemática e o dilema da Educação Inclusiva colocam em primeiro plano a necessidade e a prioridade da formação do professor. A formação deve priorizar o trabalho em sala de aula e incluir, portanto, a aprendizagem de todas aquelas habilidades e estratégias que servem ao planejamento conveniente e eficaz:

- Programações gerais e específicas;
- Adaptações curriculares;
- Metodologia (s);
- Organização de tempo e espaço da aula;
- Processos de avaliação;
- Técnicas de trabalho diversificadas; e
- Diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem.

Finalmente, a confiança e a motivação do professor em sua tarefa é uma variável fundamental que favorece as atitudes e manifestações positivas, quando ele se defronta com a integração e a inclusão. Tais atitudes têm repercussões em todo o processo educativo dos seus alunos.

Inclusão Escolar

A quinta categoria, inclusão escolar, é referente a concepção de tal termo ou não. As 8 docentes entrevistadas sabem o significado do termo inclusão escolar, porém, as 3 professoras que trabalharam em sala de aula a questão da inclusão escolar relataram que ainda existem preconceitos entre os alunos. E as outras 5 afirmam que não existe inclusão em suas salas de aula.

Para A.D.L, “*eu vejo a inclusão de maneira favorável por perceber a maneira como a educação está sendo conduzida através dos profissionais que atuam com amor*” (H12). Para M.S.C “*o processo de inclusão ainda caminha a passos lentos. É tanto que os professores encontram dificuldades para trabalhar com essas necessidades em sala de aula.*” (B12).

De acordo com R.C.M “*a inclusão eu vejo como um processo com muitas falhas como em todo o país, desrespeitando tanto o professor quanto o aluno*” ((E11).

A professora M.V.M relatou que o processo de inclusão “*precisa melhorar muito e ter mais investimentos em educação*” (D10).

Nesta questão, obtivemos respostas variadas, tendo em vista olhares profundamente opostos; com isto refletimos o quanto é primordial a busca de conhecimentos em inúmeras áreas da educação. Acreditamos que os professores têm pouco conhecimento da Educação Inclusiva, e neste momento torna-se crucial que os órgãos competentes realizem ações para serem implementadas e trabalhadas o mais breve possível com os professores e os alunos.

Ainda de acordo com as respostas dos sujeitos, a secretaria de educação não promove cursos de capacitação para o atendimento aos alunos especiais ou quando promove, são de pouca duração. Ressaltamos aqui que todas as Secretarias de Educação têm o dever de promover a capacitação para os professores, principalmente aquele que irá trabalhar em uma Escola Inclusiva.

A inclusão encontra-se hoje conceitualmente situada entre grupos que a consideram como utópica, outros, uma mera retórica e outros ainda, uma “manobra de diversão” face aos reais problemas da escola.

Segundo Aincow (2000), as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior inclusão devem investir em seis tipos de mudanças:

1. Assumir como ponto de partida as práticas e conhecimento existentes;
2. Ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;

3. Inventariar as barreiras à participação;
4. Usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. Desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. Criar condições que incentivem a aceitar os riscos.

Correia (1997, p. 33), chama a atenção de que inclusão significa “atender o aluno com necessidades especiais severas na classe regular, com o apoio dos serviços de Educação Especial”. Isto quer dizer que o princípio de inclusão engloba a prestação de “serviços educacionais apropriados para toda criança com necessidades especiais, incluindo as severas, na classe regular”.

Para Correia (1997, p. 34), o princípio da inclusão não deve ser inflexível, deve permitir, sim, que um conjunto de opções seja considerado, sempre que a situação assim exigir. O autor é da opinião de que a inserção do aluno com necessidades especiais, mesmo as mais severas, na classe regular, devem ser realizadas sempre que isso seja possível. Por isso, a inclusão baseia-se nas necessidades da criança vista como um todo, não apenas no seu desempenho acadêmico.

Formação Específica do Quadro Funcional

A última categoria, formação específica do quadro funcional, tem como objetivo identificar se existe na escola algum funcionário que também tenha alguma formação em relação à inclusão de alunos com NEEs no ensino regular. Diante da análise realizada verificou-se que assim como não há nenhuma professora com formação específica, não existe também nenhum outro funcionário que tenha uma formação específica.

A receptividade dos alunos com NEEs na escola são comuns, não apresentando nenhum tipo de atividade direcionada a eles. Tais crianças chegam à escola e ficam esperando no pátio juntamente com auxiliares até a campainha da escola soar.

Um fato relevante é que os profissionais que fazem parte do contexto escolar vêm demonstrando interesse em participar das formações continuadas, buscam informações para superar as dificuldades e recorrem à formação inicial para subsidiar teoricamente a sua prática pedagógica.

Conforme nos aponta Barreto (2008, p. 216),

A importância da formação em Educação Especial, para aprofundar os estudos na área específica das deficiências, formando um profissional que seja capaz de organizar o sistema educacional inclusivo no âmbito da escola e da sala de aula, bem como dando suporte ao aluno com deficiência e a seus professores.

Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122), ao identificarem o sentimento dos professores em relação à produtividade profissional e ao despreparo para lidar com a inclusão ressaltam:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, o que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; às dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados.

Assim, é preciso atentar para que profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas. Visto que essa é uma prática que eles não carregam como herança, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES

A tese apresentou alguns dados que permitiram uma reflexão sobre os aspectos que têm permeado a inserção do aluno com necessidades educativas especiais (NEEs) no sistema regular de ensino. Os principais resultados apontaram que os professores ainda sentem muita dificuldade na prática da educação inclusiva, o que vem dificultando o seu real significado.

No decorrer desta pesquisa, através das entrevistas realizadas, foi notório o quanto se tem de dificuldades para exercer o papel do professor junto à inclusão social. Nem todos os entrevistados são de fato capacitados para trabalhar com crianças com NEEs, porém, percebeu-se que alguns profissionais, independentemente de sua formação, buscaram pesquisar, criar e até elaborar meios que facilitem o desenvolvimento cognitivo de suas crianças inclusas. Outros, por sua vez, questionam a precariedade de apoios pedagógicos e formação continuada que até então nunca foram convidados a fazê-lo, culpando assim o sistema de educação e tornando-se incrédulos para obter uma inclusão verdadeira e propriamente dita.

Deste modo, considera-se que incluir alunos com NEEs em escola regular sem recursos humanos capacitados para trabalhar neste contexto, pode implicar meramente em um processo que não se concretiza. Assim, é importante assegurar uma formação que dê subsídios técnicos, pedagógicos e científicos aos professores de escola regular para que possam atuar com todos os alunos, ou seja, com ou sem necessidades educativas especiais. Nesta perspectiva, para que a educação inclusiva se efetive de forma a privilegiar uma educação de qualidade para todos, é imprescindível que o professor de escola regular tenha uma formação profissional que respeite as características e diferenças de cada aluno passando a percebê-los como um todo.

A formação profissional deve ser realizada através de uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a continuada, sendo que esta última deveria ser permanente e em serviço, pois considerando que a grande maioria dos docentes tem mais de uma jornada de trabalho, ou seja, gozam de pouco tempo para investimento pessoal, a capacitação do professor no seu local de trabalho e no horário em que está atuando diretamente com os alunos resolve tal empecilho, bem como facilita e contribui para que ele seja preparado. Assim, há a necessidade das instâncias superiores da educação se posicionarem favoráveis à formação inicial e continuada dos professores em serviço para o contexto da educação inclusiva, pois pensar a inclusão educacional dos alunos com NEEs, com professores despreparados para tal, é estar indiferente a educação destes.

Portanto, a formação continuada é necessária, pois o saber e o fazer humano se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre. Dessa forma, a formação se faz necessária a partir do momento em que precisamos atualizar nossos conhecimentos, visto que precisamos analisar as mudanças que ocorrem em nossas práticas, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

RECOMENDAÇÕES

Esta tese indicou que uma das medidas mais relevantes a ser tomada neste momento é realizar um trabalho com todo o corpo docente da escola, pois, todos eles devem estar preparados para lidar com crianças com NEEs. Portanto, a escola deve investir em programas que preparam os docentes para a prática pedagógica com inclusão escolar.

Assim, verificou-se que todo o quadro funcional da escola não está capacitado para trabalhar a inclusão escolar de crianças com NEEs no ensino regular, causando uma frustração e sentimento de impotência.

Em relação a experiência com crianças com NEEs, os professores necessitam fazer uma reavaliação em suas concepções pois foi demonstrada uma certa repulsa por parte deles, pois ao responder às questões faziam expressões faciais demonstrando tal comportamento.

A resistência de se trabalhar com crianças com NEEs era notória não somente por parte dos docentes, mas também pelos discentes. E o que contribuía para que isto acontecesse era o fator higienização dos alunos com NEEs, pois tinham um odor devido a que não era apreciado pelos alunos dito normais.

O trabalho de humanização e conscientização em relação a inclusão de alunos com NEEs em escolas regulares deve ser realizado de forma ética e diária, pois não é o aluno que tem que adaptar-se ao professor mas é o professor que tem que adaptar-se ao seu corpo discente.

Ressaltando que cada aluno apresenta uma família diferente em relação a aceitação ou não de crianças com NEEs é que a escola deve estar preparada para receber tais crianças. Professores capacitados, materiais pedagógicos adequados, estrutura escolar adaptada, salas de recurso conservadas, dentre outros aspectos apropriados aos alunos com NEEs.

Conclui-se, portanto, que cada professor e cada escola deva se comprometer com a questão da inclusão escolar e que também é preciso que as entidades governamentais assumam a sua responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Aincow, M. (2000). O próximo passo para a educação especial: apoiar o desenvolvimento de práticas inclusivas. *British Journal of Special Education*. (v. 27, n. 2, pp. 76-80).

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, F. (2007). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak.

Anjos, H. P., Andrade, E. P. & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, (v.14 n. 40, pp.116-129).

Aranha, M. S. F. (2004). Inclusão Social e Municipalização. In: *Novas Diretrizes da Educação Especial*. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2001. Recuperado em 9 julho, 2014, de <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/10.doc>.

Batista, C.A.M. (2005). *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, SEESP.

Baptista, C. R. & Machado, A. M. (2006). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação.

Barreto, M.A.S.C (2008). Dilemas de inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: Baptista, C. R. Caiado, K. R. M. & Jesus, D. M. (Org). (2010). *Educação Especial – Diálogo e Pluralidade*. (2a ed). Porto Alegre: Ed Mediação.

Bogdan, R. & Biklen, D. (1994). Handicapism. *Social policy*. (v. 5, n. 7, pp. 14-19).

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611/11*. Secretaria de Educação. MEC/Brasil/ MJ/ CORDE. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva*. MEC / SEESP, Brasília.

Brasil. (2013). *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996/ 2013* Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília.

Bueno, J.G.S. (1993). *Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUCSP.

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

Carvalho, R.E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

Cervo, A. L., Bervian, P. A.& Da Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. (6a ed). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Coll, C., Marchesi, A, & Palácios, J. (2004). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. (2a ed.) Porto Alegre: Artmed.

Correia, L.M (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.

_____. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

_____. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, (2, pp. 369-376).

_____. (2008). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais – Um guia para educadores e educadores*. (2a ed). Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca, (1994). Enquadramento de ação: necessidades educativas especiais. *In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e qualidade – UNESCO*. Salamanca/Espanha: UNESCO.

Echeita, G.(2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Fresquet, A. M. (2003). Psicopedagogia e fracasso escolar. *Revista Linhas Críticas* (v. 9 (16) p.53).

Garcia, J.N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Gil, A. C. (2011). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Giroto, C. R. M. & Castro, R. M. de. (2011). A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre

pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, pp. 441-451.

Gonçalves, H. A. (2005). *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. São Paulo: Avercamp.

Jesus, D.M. (2006). Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e Educação Inclusiva. In: Jesus, D.M, Baptista, C.R & Victor, S.L (org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. (2006). Vitória: EDUFES.

Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia Científica*. (2a ed). São Paulo: Atlas.

Lima, P.A. (2005). Educação inclusiva. In: Miranda, G.V, Cunha, M.A & Salgado, M.U. (Org). *Projeto Veredas – formação superior de professores*. (2005). Belo Horizonte: SEE.

Lima, M. F. M. (2009) A concepção sócio histórica e as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola. *Caderno de textos do seminário: as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais*. Belo Horizonte: UFMG e PUC.

Lima, P.A (2010). *Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas de educação e da saúde*. São Paulo: Avercamp.

Mantoan, M. T.(1997). *E Ser ou estar: eis a questão*. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA.

Masini, E.F.S.A (2002). A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: Masini, E.F.S.A (Org) (2002). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido...* São Paulo: Vetor.

Marinho, M.F.B (2007). Educação inclusiva e formação de professores no município de Iranduba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus.

Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do*

desenvolvimento e necessidades educativas especiais. (2004, 2a ed.) Porto Alegre: Artmed.

Marques, C.A. (1994). *Para uma filosofia da deficiência: aspectos da pessoa portadora de deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Martins, L. de A. R. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: Caiado, K. R. M, Jesus, D. M. De & Baptista, C. R. (2011). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação.

Matias-Pereira, J. (2010). *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. São Paulo: Atlas.

Mendes, E.G.(1999) Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. *Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v.24, pp.12-17.

Minayo, M.C.S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (3 ed). São Paulo: HUCITEC.

Minayo, M. C. S. (Org.) (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

Minayo, M. C. S. (Org). (2011). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

Miranda, T.G. (2009). Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta da Educação Inclusiva. In: Martins, L.A, Pires, G.N & Melo, F.R.L. (2009). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRRN.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, I.A. (2007). Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: Jesus, D.M et al. (Org). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. (2007). Porto Alegre: Mediação.

_____. (2002). Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores (as) da educação especial. São Paulo, 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Oliveira, I.A. & Santos, T.R.L. (2007). Educação inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: Caiado, K.R.M., Jesus, D.M. & Baptista, C.R. (2011). *Professores e educação especial*. (v.1). Porto alegre: Mediação.

Oliveira, K.B. & Marinho, M.F.B. (2007). *Educação Inclusiva no Contexto Amazônico: formação de professores*. Manaus: EDUA.

Paulon, S. M. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Pietro, R.G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação no Brasil. In: Arantes, V.A (Org). *Inclusão escolar* (2006). São Paulo: Summus.

Rodrigues, D., Krebs, R. & Freitas, S. N. (2005). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM.

Sassaki, R.K. (1998). Entrevista. *Revista Integração*. Brasília, MEC/SEESP, ano 8, n. 20, pp. 8-10.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortês.

Silva, M.E. (2003). A análise de necessidades de formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: Baumel, R. (Coord) (2003). São Paulo: Avercamp.

Silva, L. C. & Rodrigues, M. M. (2011). Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: Dechichi, C., Silva, L. C. & Ferreira, J. M. (Org). (2011). *Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Minas Gerais: EDUFU.

Stobäus, C. D.& Mosquera, J. J. M. (2004). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Suassuna, L. (2008) Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Revista Perspectiva, (v. 26, n. 2, pp. 341-377). Recuperado em 9 julho, 2014, de <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

Tonini, A. (2012). Alunos com dificuldades de Aprendizagem Específicas e a Educação Inclusiva: Algumas Aproximações entre Brasil e Portugal in Costas, F. A. T. (Org.) *Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas*. (pp. 55-64). Curitiba: Ed Appris.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3a ed). Porto Alegre: Bookman.

ANEXO A - ENTREVISTA

Ao preencher este documento você estará participando de uma pesquisa científica, cujo tema é “A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS”. É importante que você responda as questões de forma sincera e verdadeira. Não se preocupe não é necessário você se identificar.

Obrigada pela sua colaboração!

Parte I – Dados Sócio – Demográficos

Identificação (Iniciais):

Idade:

Escolaridade:

Naturalidade:

1. Você tem formação para trabalhar com alunos com NEEs?

2. Caso você não tenha formação para trabalhar com os alunos com NEEs, que tipo de angústia você sente ou passa quando tem que adaptá-los ao ensino regular sem nenhum respaldo técnico?
3. De que forma você recebe os alunos com NEEs em sala de aula?
4. Você acredita que é possível desenvolver práticas pedagógicas para realizar a inclusão de alunos com NNEs nas escolas públicas?
5. Qual a sua concepção em relação ao processo de inclusão escolar?
6. Qual a realidade do quadro funcional que recebe o aluno da classe especial?

ANEXO B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS” porque você tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. *Sujeito da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa, doando material biológico, se submetendo a variados procedimentos invasivos ou não, ou ainda fornecendo informações. Este trabalho tem o seguinte objetivo: Analisar a formação profissional do docente para desenvolver diferentes possibilidades perceptivas aos alunos com necessidades educativas no contexto escolar público.

Neste estudo você será submetido (a) a uma entrevista com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento do assunto em questão, e você terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Haverá a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, você tem a garantia de indenização por parte da instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador (quando houver) se acontecer dano(s) à sua saúde, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com o coordenador da pesquisa Professora Mestranda Lílian Christina Veiga Mota de Lima, Rua: Japurá, 690 – Cachoeirinha – Telefone (92) 92852993. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do CEP da Universidade Nilton Lins, localizado na Av. Professor Nilton Lins nº 3259 – Parque das Laranjeiras, Cep 69.058-030, Manaus-Am, que funciona de 2ª a 6ª Feira, das 14:30 às 20:30 horas, telefone (92) 3643-2170, e-mail: cep@niltonlins.br

C O N S E N T I M E N T O

Li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

Assinatura ou Impressão Datiloscópica do Sujeito da Pesquisa

Endereço:

Fone(s):

Assinatura do Pai/Responsável (em caso do sujeito ser menor)

Endereço:

Fone(s):

Aceitação do menor

Data: ____/____/____

ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 8	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: LILIAN CHRISTINA VEIGA MOTA DE LIMA			
6. CPF: 603.020.462-91		7. Endereço (Rua, n.º): JAPURA CACHOEIRINHA AO LADO DO CAFÉ DO NORTE MANAUS AMAZONAS 69065150	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA		9. Telefone: (92) 9285-2993	10. Outro Telefone:
		11. Email: lu_aleo@hotmail.com	
12. Cargo: PROFESSORA			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 04 / 06 / 13		Lilian Christina Veiga Mota de Lima Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR NILTON LINS ((UNIVERSIDADE NILTON LINS)		14. CNPJ: 04.803.904/0001-06	15. Unidade/Orgão:
16. Telefone: (92) 3643-2104		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Cleuciliz Magalhães Santana		CPF: 234.076.522-34	
Cargo/Função: Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação		 Prof. Dra. Cleuciliz M. Santana	
Data: 09 / 07 / 2013			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



À Sra. Diretora Ana Carolina César de Carvalho

Eu, Lillian Christina Veiga Mota de Lima, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa "A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS", venho, respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria **anuência** para executar a minha pesquisa, junto a Escola Estadual Carvalho Leal e para que possa ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta instituição.

No aguardo de um pronunciamento favorável, agradeço.

Atenciosamente.

Lillian Christina Veiga Mota de Lima
Nome/assinatura do Pesquisador

Autorizo

Ana Carolina C. de Carvalho
Ana Carolina C. de Carvalho
DIRETORA da E.E. CARVALHO LEAL
Portaria GS201 de 08 de Fevereiro de 2013

04106113