

IVONETE SAMPAIO MENDONÇA

**OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS SUAS PERCEÇÕES
FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2021

IVONETE SAMPAIO MENDONÇA

**OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS SUAS PERCEÇÕES
FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2021

IVONETE SAMPAIO MENDONÇA

**OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS SUAS PERCEÇÕES
FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

IVONETE SAMPAIO MENDONÇA

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, orientado pela Prof.^a Doutora Fátima Paiva Coelho.

RESUMO

Considera-se o tema abordado de extrema importância uma vez que a escola deve ser para todos sem distinção de raça, cor, gênero. Espera-se que traga informações a qualquer que seja a família que possua uma criança com necessidades especiais que precise ingressar no sistema de ensino. Ao que refere-se o objetivo geral, consistiu em compreender as percepções dos docentes do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com necessidades especiais. A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de Santarém/ Pará, Brasil. Na coleta de dados utilizou-se um questionário que foi respondido por 55 participantes, que possibilitou conhecer as condições das escolas inclusivas e da formação dos professores; as possíveis fragilidades e potencialidades da educação inclusiva no universo estudado; a percepção do professor sobre o seu trabalho; e por fim o ponto de vista dos docentes na interação entre os alunos com e sem NEE. Conclui-se que nas escolas envolvidas, os professores têm na sua maioria turmas com mais de 21 alunos, sendo que de 1 a 3 alunos apresentam necessidades especiais. Existe uma divergência de ideias, em relação às condições da escola para receber estes alunos, pois em proporções quase iguais uns concordam parcialmente que o ambiente escolar está apto a receber alunos com NEE e outros discordam. No que se refere à formação a maioria dos participantes não tem nenhuma formação especializada em educação inclusiva. No âmbito da formação continuada os que frequentaram, apresentam entre 25 à 75h de formação na área, considerando-a boa. Sendo que 93% dos participantes da pesquisa afirmam que necessitam de formação na área da educação inclusiva. Conclui-se ainda que a pesquisa ajuda ampliar o desenvolvimento profissional dos professores, com foco nas séries iniciais do ensino fundamental. Sugestões práticas foram feitas aos tomadores de decisões públicas educacionais e as escolas. Os resultados alcançados neste estudo permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos, haja vista que os dados mostraram que a falta de capacitação dos professores para atender alunos que necessitam de atendimento educacional especial, faz com que a inclusão seja vista como um problema por muitos professores, reitera-se a necessidade de consultar os gestores educacionais e participar ativamente das mudanças e modificações no ambiente escolar, tendo em vista que para uma inclusão satisfatória a escola precisa adquirir novos conhecimentos sobre o assunto

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

por meio de reformulação do currículo de ensino.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Inclusão escolar. Percepção.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

ABSTRACT

The theme studied is considered of extreme importance since the school must be for everyone without distinction of race, color, gender. It is expected to bring information to any family that has a child with special needs who needs to enter the educational system. The general objective was to understand the perceptions of elementary school teachers regarding the inclusion of students with special needs. The research was carried out in three state elementary schools in the city of Santarém/ Pará, Brazil. In data collection, a questionnaire was used, which was answered by 55 participants, which made it possible to know the conditions of inclusive schools and teachers' training; the possible weaknesses and potential of inclusive education in the studied universe; the teachers' perceptions of their work; and finally, the teachers' point of view in the interaction between students with special needs (SEN) and without special needs (WES). It is concluded that in the schools involved, teachers mostly have classes with more than 21 students, with 1 to 3 students has special needs. There is a divergence of ideas in relation to the school's conditions to receive these students, as in almost equal proportions some people agree that the school environment is able to receive students with SEN and others disagree. With regard to training, most participants do not have any specialized training in inclusive education. In the context of continuing education, those who attended, have between 25 to 75 hours of training in the area, considering it to be good. 93% of survey participants say they need training in the area of inclusive education. It is also concluded that the research helps to expand the professional development of teachers, focusing on the early grades of elementary school. Practical suggestions were made to policy decisions and educational public schools. The results obtained in this study allowed responding to the proposed objectives initially, taking into consideration that the data showed the lack of teacher training to serve students who need special educational assistance, makes inclusion to be seen as a problem by many teachers, the need to consult educational managers and actively participate in changes and modifications in the school environment is reiterated, considering that for a satisfactory inclusion the school needs to acquire new knowledge on the subject through redevelopment of the teaching curriculum.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Keywords: Special Educational Needs. Inclusive Education. Teacher training. School inclusion. Perception.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, o qual sempre me impulsionou para dar início a esta caminhada.

À minha mãe, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me apoiando e me dando forças para sempre prosseguir.

À minha irmã, pelo apoio e carinho incondicional ao longo desse trajeto.

À Prof.^a Doutora Fátima Paiva Coelho, na pessoa de minha orientadora, dedicada a repassar seus conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este curso estou vencendo mais uma etapa de minha vida, por isso com profunda gratidão quero agradecer a todas as pessoas que graças a sua compreensão e colaboração contribuíram para a realização deste.

Em especial, primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos e me ajudar em tudo o que preciso.

A minha mãe, que representa minha segurança em todos os aspectos, minha companheira incondicional, o abraço espontâneo e tão necessário. Obrigada por me fazer sentir tão amada, também nos momentos mais difíceis da nossa vida.

A minha irmã, sempre disposta a ajudar em todos os momentos e me apoiou desde o início.

A todos os meus amigos, que compreenderam minha ausência em várias ocasiões nesta etapa da minha vida.

A minha orientadora, Doutora Fátima Paiva Coelho, pela sua dedicação e paciência dispostas na realização deste estudo.

A todos os professores da Universidade Fernando Pessoa, pelos conhecimentos transmitidos e pelo incentivo na procura de mais saber.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Educação Inclusiva de alunos com NEE	4
1.1 Definição de alunos com necessidades especiais	4
1.2 Contextualização da educação especial	6
1.3 A Educação Especial no Brasil.....	8
1.4 Contexto histórico das Leis que embasaram a educação especial no Brasil	14
1.5 A contextualização da inclusão escolar	19
1.6 Declaração de Salamanca: O início de uma Educação Inclusiva	22
1.7 Leis que permeiam e embasam a inclusão de indivíduos com necessidades especiais no âmbito escolar.....	24
1.8 A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental	26
1.9 Direito dos alunos com deficiência	28
1.10 Deveres dos pais e professores de alunos com deficiência	33
1.10.1 Deveres de pais para o desenvolvimento cognitivo e social de educandos na Educação Especial	33
1.11 Necessidades educativas especiais na sala de aula.....	34
1.12 Integração do aluno com necessidades especiais em sala de aula.....	36
1.12.1 Benefícios	38
1.12.1.1 Sentimentos aumentados de autoestima	38
1.12.1.1.2 Empatia pelas limitações dos outros.....	39
1.12.1.1.3 Preparação para integração em uma sociedade inclusiva.....	39
1.12.1.1.4 Maior acesso ao currículo convencional	39
1.12.1.1.5 Níveis de leitura aprimorados.....	39
1.12.1.1.6 Aumento das oportunidades sociais e exposição a modelos adequados	40
1.12.1.1.7 Aumento das oportunidades de aquisição de habilidades	40
1.12.1.1.8 A importância da participação dos cuidadores	40
2 A formação do docente e as competências para os professores de alunos com necessidades educativas especiais.....	40
2.1 Formação inicial dos professores	42
2.2 Profissão do docente de alunos com necessidades educativas especiais.....	43
2.3 Competências do docente	45

**Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com
necessidades especiais**

2.3.1 Deveres dos professores para o desenvolvimento cognitivo e social de educandos na Educação Especial	47
2.4 Representações sobre a formação inicial de professores.....	50
2.5 Compreendendo os pais das crianças com necessidades educativas especiais	51
2.5.1 Perspectiva dos pais.....	54
3 Atitudes e percepções dos professores face à educação inclusiva	56
3.1 Influência das atitudes dos professores na implementação da educação inclusiva ..	57
3.2 Atitudes dos professores para a criação de um ambiente educativo positivo para o processo de aprendizagem do aluno	59
3.2.1 Pessoal docente devidamente treinado	61
3.2.2 Equipe de suporte	61
3.2.4 A prontidão da criança.....	62
3.2.5 Pausas / Recesso / Almoço	62
3.2.6 Mudando de sala de aula entre os sujeitos.....	62
3.2.7 Punição	62
3.2.8 A necessidade de educação contínua para melhores práticas em sala de aula	63
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	66
1. Problemática	67
2. Objetivos.....	68
3. Método	68
4. População e amostra.....	70
5. Instrumentos e procedimentos	73
5.1. Instrumento.....	73
5.2. Procedimentos	74
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
1. Apresentação dos resultados.....	76
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES	100
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da amostra por gênero	71
Gráfico 2 - Caracterização da amostra por idade.....	71
Gráfico 3 - Caracterização da amostra por situação profissional	72
Gráfico 4 - Grau acadêmico.....	73
Gráfico 5 - Número de alunos por sala de aula	76
Gráfico 6 - Contacto com alunos com NEE em sala de aula.....	77
Gráfico 7 - Número de alunos com NEE que possui atualmente em sala de aula.....	78
Gráfico 8 - Possui formação especializada em educação especial	80
Gráfico 9 - Número de horas que frequentou atividades de formação continuada relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais após o curso de formação inicial	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - A escola está preparada para receber alunos com NEE	78
Tabela 2 - Conhecimento dos professores inquiridos acerca dos normativos legais que regulam a educação especial.....	79
Tabela 3 - Formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE.....	80
Tabela 4 - Áreas de conhecimento/disciplinas incluídas na formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE.....	81
Tabela 5 - Classificação da formação inicial dos professores inquiridos para ensinar alunos com NEE	81
Tabela 6 - Frequentou atividades de formação continuada relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais após o curso de formação inicial	82
Tabela 7 - Qualidade das informações recebidas na atividade	83
Tabela 8 - Necessidade de formação dos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.....	84
Tabela 9 - Causas referidas pelos professores inquiridos para as dificuldades na implementação da inclusão.....	87
Tabela 10 - As crianças com NEE integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares	88
Tabela 11 - Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio	88
Tabela 12 - Interferência do progresso dos alunos em decorrência da presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular.....	89
Tabela 13 - Aceitação da inclusão de uma criança com NEE na sala dos entrevistados	89
Tabela 14 - Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito “normal”	90
Tabela 15 - Condições mais relevantes para a realização de um efetivo processo de inclusão.....	91
Tabela 16 - Fragilidades que os professores identificaram sobre o processo de inclusão	92
Tabela 17 - Competências dos professores inquiridos para trabalhar com alunos com NEE	94

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Tabela 18 - Em relação aos alunos com NEE, a seguir mencionados, ordene de forma crescente aqueles que considera ter dificuldades para ministrar aula	95
Tabela 19 - Desenvolve estratégias de aprendizagem cooperativa entre os alunos com NEE e os demais alunos	96
Tabela 20 - Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE ..	96
Tabela 21 - Existência da avaliação do docente de Educação Especial em conjunto com o/os professor (es).....	97
Tabela 22 - A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com NEE..	97
Tabela 23 - Importância de ter apoio pedagógico na sala quando há crianças com NEE	98
Tabela 24 - Quanto à dos alunos ditos normais para com os alunos com NEE.	99

INTRODUÇÃO

Sabe-se que desde a gênese no que refere-se à humanidade, os indivíduos com qualquer tipo de deficiência eram marginalizados e assim tratados como sendo seres inferiores aos demais sujeitos, Alves e Sanches (2016), mencionam que é sabido, através de pesquisas de historiadores que na antiga Grécia as pessoas com qualquer que fosse a anomalia deveriam ser sacrificadas logo após o nascimento, igualmente também, acontece nos dias atuais em várias tribos indígenas brasileiras, mesmo com todas as mudanças e leis, ainda existem países e/ou indivíduos que discriminam a pessoa com a deficiência a ponto de excluí-la do convívio social como todos.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, vem sendo uma temática amplamente abordada, pois implica na construção de um ambiente de aprendizagem favorável ao conhecimento e o ensino de qualidade para todos.

A função da escola é expandir todo e qualquer conhecimento apresentado pelos alunos por meio de experiências pessoais, sociais e culturais. Percebe-se que esse tipo de busca não se limita aos conteúdos que os alunos já conhecem, mas deve-se agregar conteúdos e novos conhecimentos aos que eles possuem. Quando se trata de toda a base para que haja a elaboração do conhecimento acadêmico e da escola comum, segundo Andaló (2016), estes estão respaldados pela ciência, emergindo assim o saber universal, produzindo e reproduzindo, em detrimento do saber particular.

Contudo, como é mencionado por Cavalcante (2006), ao que tange as leis existentes que garantem a inclusão tem sua caracterização há um tempo suficiente para que as escolas possuam professores capacitados, bem como também uma estrutura física adaptada, assim como sua proposta pedagógica, Cavalcante ainda cita que a legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito de frequentar a escola, seja esta frequência em qualquer nível de ensino, além disso prevê o atendimento especializado às crianças com necessidades educacionais especiais, desse modo, esta passa a ser denominada como educação especial.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Portanto estudo dessa natureza torna-se incontestavelmente necessário, no âmbito da educação, pois contribuem significativamente para formação dos professores com vistas à construção da escola inclusiva uma vez que direito a educação tornar-se algo imprescindível para todas as pessoas sem nenhuma distinção, a educação inclusiva é um processo que reduz a exclusão e assume a responsabilidade do sistema de ensino, educar todos os alunos ao limite das suas capacidades, respeitando suas singularidades.

Diante do contexto da educação inclusiva e tendo o professor como mediador nesse processo. Nesse sentido, coloca-se oportuna a seguinte questão: quais as percepções dos docentes do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com necessidades especiais?

Alves e Sanches (2016), citam que como de acordo com a Constituição da República, há a menção do que tange o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sendo este sem interferência de sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer que sejam as outras formas de discriminação, a Constituição garante o direito à escola para todos, bem como também respalda colocar a educação o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, sendo um dos princípios da educação inclusiva.

Ao que refere-se o objetivo geral, consistiu em compreender as percepções dos docentes frente à inclusão de alunos com necessidades especiais. E, como objetivos específicos: compreender as condições das escolas e da formação dos professores para atuarem numa escola inclusiva; identificar possíveis fragilidades e potencialidades da educação inclusiva no universo estudado; compreender qual a percepção do professor sobre o seu trabalho e do ponto de vista dos professores qual a interação entre os alunos com e sem NEE.

Esta pesquisa é qualitativa, trata-se de uma investigação naturalística que busca uma compreensão profunda dos fenômenos sociais dentro de seu cenário natural.

A estrutura deste trabalho compõe-se por quatro capítulos sendo o primeiro direcionado ao enquadramento teórico, o segundo ao estudo empírico, o terceiro a apresentação e

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

discussão dos resultados e o quarto com a conclusão. O primeiro capítulo visa a contextualização da temática, discorrendo inicialmente sobre: educação inclusiva de alunos com NEE, seguido da formação do docente e as competências para os professores de alunos com necessidades educativas especiais e as atitudes e percepções dos professores face à educação inclusiva.

No segundo capítulo, encontra-se o estudo empírico, nele são expostos a problemática do estudo e seus objetivos, o método de investigação, a população e amostra e por fim os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados da investigação, desse modo, os resultados obtidos neste estudo poderão ser disponibilizados para pesquisas futuras, para que possa acrescentar e fundamentá-las teoricamente. Em sequência o quarto e último capítulo, com as conclusões.

Enquanto contribuição acadêmica, o tema emerge com discussões presentes na sociedade, trazendo informações que fomentam as pesquisas acadêmicas e possibilitam novas discussões, além de poder auxiliar futuros profissionais do âmbito educacional, bem como todos envolvidos nessa perspectiva.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Inclusiva de alunos com NEE

1.1 Definição de alunos com necessidades especiais

Como é mencionado por Cherubim (2008), é necessário que seja dada a devida importância ao que refere-se a conceptualização da pessoa portadora de deficiência, para que assim seja possível abordar o tema “indivíduo portador de deficiência”, desse modo, é mencionado por Araújo (1994, p. 24):

O que define a pessoa portadora de deficiência não é a falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. O grau de dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade. O grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência.

Já conforme com o que é mencionado na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (2012, p. 211), a definição dada à pessoa portadora de deficiência:

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Cherubim (2008), ressalta que no Brasil, o Decreto nº 914/1993 passou a considerar em seu artigo 3º que a pessoa portadora de deficiência tem como característica um caráter permanente, perdas ou anormalidades referentes sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, os quais possuem a capacidade de atuar diretamente em relação a perda do desempenho de atividade, dentro do que seria o considerado normal no padrão do ser humano.

De acordo com o autor suprimido, quando se trata da criança portadora de deficiência, esta que condiz com todos os conceitos citados anteriormente, necessita de atenção, pois

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

deve ser levado em consideração que possui suas atividades limitadas, ela necessita da supervisão e dependência de um responsável, contudo, isso não é o suficiente, ela deve ter por obrigação a proteção de seus direitos, pois eles são prelecionados pela legislação brasileira.

Já como é mencionado por Alves e Sanches (2016, p. 123), ao que tange a definição de sujeitos com deficiência, sendo mundialmente informado pela Organização das Nações Unidas (ONU), esta diz que: “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou mentais”.

Está também definida na lei 7.853/89, no Capítulo I – Das Disposições Gerais, no artigo 3º considera-se:

I – Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – Deficiência permanente é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – Incapacidade é uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Desse modo, a partir de sua definição, pode-se mencionar que a deficiência é dividida em cinco categorias, sendo destacadas de acordo com Cherubim (2008, p. 167):

Deficiência Física que é uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano; Deficiência Auditiva que é perda parcial ou total das possibilidades auditivas; Deficiência Visual que é a perda de visão de um ou nos dois olhos; Deficiência Mental que é o funcionamento intelectual significativamente inferior à média; Deficiência Múltipla que é associação de duas ou mais deficiências.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

De acordo com Alves e Sanches (2016), é descrito na constituição brasileira que há igualdade a todos perante a lei do país, como todos possuem direito de igualdade, logo ao que tange a educação, também se apresenta como lei que é designada a todos, pois é uma garantia constitucionalmente assegurada, seja a educação básica e profissionalizante, como também a educação gratuita às pessoas portadoras de deficiência, sendo assegurada desde o nascimento e não possuindo um limite de idade. Na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei 7.853/89, é defendido que as pessoas com deficiência, bem como também sua integração social, a partir desta Lei passou a ser entendido que deve ser de responsabilidade do poder público a asseguridade das pessoas com deficiência, bem como seu pleno exercício de que envolve seus direitos básicos, essencialmente os direitos à educação, saúde, trabalho, lazer e previdência social, entre outros.

De acordo com Cherubim (2008), é na seção II que menciona acerca do acesso à educação no artigo 24^o, em seu inciso II, a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar, que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, já o inciso IV vem ressaltar acerca do direito ao acesso do aluno portador de deficiência aos benefícios que são dado aos educandos, incluindo bens como material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

1.2 Contextualização da educação especial

É destacado por Paulon (2005), que a educação especial é definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), como sendo uma modalidade de educação escolar, a qual compreende todas as etapas e níveis de ensino, a partir de tal definição é possível desvincular “educação especial” de “escola especial”, além de tornar a educação especial como sendo um recurso que traz benefícios a todos os sujeitos que estão inseridos na escola e que perpassa o trabalho que envolve o professor, envolvendo a diversidade que inclui o seu grupo de alunos.

A concepção da educação especial está vinculada ao discurso social, o qual está presente na contemporaneidade e serve para que fossem inseridas as crianças que não se adaptavam aos contornos da escola, desse modo, foi a partir deste âmbito que a “criança

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

não escolarizável” passou a fazer parte do âmbito escolar.

Ao mencionar sobre a educação especial, Cherubim (2008), menciona como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), além de acrescentar que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Desse modo, é perceptível que a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, independente de qual condição se apresente o cidadão, não se deve levar em conta origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela, sendo que toda e qualquer escola, que é reconhecida pelos órgãos oficiais, tem a obrigação de atender aos princípios constitucionais.

Segundo Santos e Tales (2012), observando o processo histórico envolvendo os deficientes, estes sofreram por diversos fatores sociais, os quais vinham no permear da história demonstrando a importância da existência da educação especial na maioria dos países, no primeiro momento compartilharam de uma mesma situação de segregação e exclusão, na qual os sujeitos eram simplesmente ignorados, abandonados e muitas vezes até mesmo assassinados, pois tinham uma diferença significável aos que tangia o conceito de normalidade da época. Por toda a idade média, era perpetuado a forma de tratamento dos sujeitos portadores de necessidades especiais, tal denominação era modificava à medida que caminhavam as concepções de caridade ou de castigo, esses atuavam como sendo os tratamentos mais incidentes usados pela sociedade.

É mencionado por Santos e Tales (2012), que foi durante a gênese do capitalismo que houve por parte da ciência, mais estritamente a medicina, foi a partir dessa premissa que emergiu a existência da preocupação com o processo educacional, bem como também como o processo de socialização desses indivíduos tido como anormal.

Como é colocado por Foucault (2001), ao que se refere aos anormais, estes são vistos como os que estavam fora do padrão de normalidade de comportamento e de estrutura

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

comportamental-social, ou seja, os que estavam a margem da chamada normalidade que era descrita na sociedade. Contudo, tais interesses estavam vinculados a uma ideologia de visão patológica que descrevia os sujeitos como sendo deficiente, tal fato fazia com que a sociedade olhasse com desprezo para tais sujeitos.

De acordo com o mencionado por Santos e Tales (2012), foi com a Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), que passou a haver mudanças no que tange o cenário da educação mundial, pois com a elaboração deste documento, foi possibilitado o apontamento aos países sobre a necessidade de políticas públicas e educacionais, as quais viriam abarcar o atendimento de todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A partir dessa declaração, foi possível destacar a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

1.3 A Educação Especial no Brasil

Como é mencionado por Alves e Sanches (2016, p. 32):

§ Entende-se por educação especial para os efeitos do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidade educacional especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na Educação infantil, a partir de zero ano.

§ A educação especial contará com equipe multiprofissional, com adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas, programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas, exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário o bem-estar do educando.

§ E ainda no artigo 29º, as escolas e instituições de educação profissional oferecerão se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

§ I - Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

§ II – Capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

§ III – Adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Pode ser apresentado na estrutura deste mesmo decreto, mais especificamente em seu artigo 25º, o qual regulamenta os serviços da educação especial, que devem ser ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, tais serviços que sirvam para o crescimento e melhoria da educação.

Nessa premissa, é mencionado por Mendes (2006), que desde o século XVI a história da educação no Brasil vem sendo construída por Pedagogos e profissionais da saúde, os quais já trabalhavam embasados na probabilidade de incluir a educação os indivíduos que eram caracterizados como sendo incapazes e ineducáveis. Contudo, foi nesse momento histórico que os cuidados eram realizados apenas com cunho meramente assistencialista, dessa forma eram efetuados em asilos e manicômios, a partir do momento em foi inserida uma educação diferenciada, passou-se a oferecer aos doentes mentais um tratamento realizado dentro de clínicas psiquiátricas e institutos, os quais tinham a função de isolar e retirar os surdos e cegos de convívio com os outros indivíduos, realizando a exclusão social desses sujeitos.

Como mencionado por Machado e Saboya (2014), foi no final do século XVIII e início do século XIX, que passou a existir instituições que eram incutidas em realizar trabalhos com pessoas com deficiência, foi a partir desse momento que houve o surgimento da educação especial.

Para Júnior (2011, *cit. in* Machado & Saboya, 2014), foi durante o período colonial, que houve o uso de práticas onde estava inserida a exclusão, apesar de na época o Brasil não ter grandes instituições de internação para pessoas com deficiência, nesse caso os sujeitos com deficiência ficavam em confinamento por seus familiares e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões.

Nessa premissa é citado por Machado e Saboya (2014), que foi durante o século XIX, que

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

teve início as primeiras ações criadas para atender pessoas com deficiência, este fato ocorreu quando o Brasil começou a realizar seus primeiros passos após a independência. Durante o período do Império, de 1822 a 1889, foi marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata, sendo disposto uma participação política um tanto quanto limitada, nessa sociedade ao que indica a assimilação das diferenças, esta era quase nula, majoritariamente ao que tangia pessoas com deficiência, foi a partir do Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, que houve a determinação da fundação do primeiro hospital.

Ainda sendo citado por Machado e Saboya (2014), no ano de 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, desse modo, durante todo o século XIX, foram apenas os cegos e os surdos os abraçados por ações que estavam vinculadas a educação, assim como a oferta de atendimento, tal premissa estava concentrada na capital do Império, deve ser destacado também, que na primeira metade do século XX, não foi promovido pelo Estado novas ações aos indivíduos com deficiência, com isso houve a expansão, sendo realizada de modo modesto e lento, os institutos de cegos e surdos para outras cidades.

Segundo Santos e Tales (2012), foi no período de 1874, que teve início o tratamento de sujeitos portadores de necessidades especiais no hospital psiquiátrico da Bahia, a partir disto foi possível trabalhar a partir da educação especial, pois esta foi tomando formas e se expandindo por todo Brasil, contudo, em 1903 foi criado na Bahia no Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, o qual visava realizar o tratamento de doentes mentais, nessa premissa em 1923 foi implantado o Pavilhão de Menores no Hospital do Juqueri e o Instituto Pestalozzi de Canoas no ano de 1927.

Os autores supracitados citam que foi durante os anos 30 e 40, que houve um aumento do número de instituições que atendiam deficientes em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo. Dessa forma, no período de 1940 a 1959, ocorreu uma expansão ao que tange os números de estabelecimentos que atendiam sujeitos no ensino especial direcionados para deficientes mentais, nesse período existiam em torno de 190 estabelecimentos, no final de 1958 o Ministério da Educação iniciou a prestação de assistência técnico-financeira às secretarias de educação e institutos especializados, os quais realizavam

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

atendimento educacional especial, contudo, apesar de tais avanços, não havia sido concretizados novos avanços, pois a realidade do modelo de educação não sofreu nenhuma modificação, desse modo, o sistema relacionado à exclusão e segregação ainda estava presente, sendo apresentadas como base de todo trabalho de tais instituições.

Como mencionado por Santos e Tales (2012), foi em 1973 que foi criado o Centro Nacional de educação Especial – CENESP, o qual tinha como parceria o Ministério da Educação, a partir dessa premissa foram implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial, com isso, foi criado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas vinculadas a questões que envolviam os deficientes. Com essa atitude do governo em 1985, foi criado um comitê, em 1986, dessa forma implantada a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assumiu a implementação da política de educação especial.

É mencionado por Machado e Saboya (2014), que foram implementadas poucas iniciativas para a promoção da educação especial, contudo, estas não possuíam a necessária distribuição espacial no país, além de disponibilizarem atendimento a uma minoria, pois tais iniciativas estavam disponibilizadas apenas aos cegos e surdos. Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo os autores citados anteriormente, a inclusão da "educação de deficientes", da "educação dos excepcionais" ou da "educação especial", teve início na política educacional brasileira apenas no final dos anos 1950 e início da década de 1960, a Educação Especial no Brasil, possui dois períodos, os quais foram marcados pela natureza e abrangência das ações desenvolvidas para indivíduos inclusos na educação dos deficientes, desse modo, pode ser destacado o primeiro período que data de 1854 a 1956, o qual foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, o segundo período ocorreu de 1957 a 1993, sendo destacadas iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Como é descrito por Santos e Tales (2012), no segundo período foi realizada ação governamental no final dos anos 50, realizando campanhas destinadas ao atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental, ainda nesse período a Educação Especial emergiu pela primeira vez na política educacional do país.

Contudo, para Machado e Saboya (2014), foi a partir do ano de 1958 que o Ministério de Educação iniciou a prestação de assistência técnico-financeira para as secretarias de educação e instituições especializadas, realizando assim campanhas no país para a educação de pessoas com deficiências. A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961, realizou a criação do Conselho Federal de Educação, e foi nela que surgiu pela primeira vez a expressão “educação de excepcionais”, a qual faz referência em dois artigos (88 e 89). De acordo com Mazzotta (1990), pode-se afirmar que a partir da promulgação desta, houve a criação das ações oficiais do poder público no âmbito da educação especial, as quais eram restritas a iniciativas regionalizadas e isoladas que emergiam no contexto da política educacional nacional.

Como foi descrito por Machado e Saboya (2014), foi após a promulgação da LDB de 1961 que teve início o crescimento das instituições privadas filantrópicas, tais instituições tiveram seu fortalecimento através da iniciativa privada, tal fato ocorreu prioritariamente por conta da omissão do setor da educação pública, o qual forçou a mobilização da comunidade para que pudesse ser preenchida a lacuna do sistema escolar brasileiro. Contudo, em paralelo, tais instituições se tornaram parceiras do governo e assim conseguiram financiamento advindos da área de assistência social, o que permitiu retirar a educação de sua responsabilidade.

Os autores supracitados citam que enquanto a sociedade civil buscava a organização através de iniciativas comunitárias, iria sendo difundido o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública foi criando possibilidades e subsídios para a realização de matrículas às classes populares. Contudo, houve um crescimento exacerbado do que tange o índice de reprovação e de evasão escolar, o que constatou a ideia de que podia ser associado o fracasso escolar à deficiência intelectual de grau leve, tal fato atuou como

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

sendo um subsídio para a implementação de classes especiais nas escolas públicas.

Desse modo, é descrito por Santos e Tales (2012), que no Brasil ao que se refere a implantação da educação especial, mesmo que esta fosse pouca valorizada e não possuir o auxílio de investimentos, ainda assim foi possível ganhar espaço significativo de modo vagaroso por conta das instituições que foram sendo fundadas e criadas no âmbito brasileiro, contudo, mesmo com ações de cunho assistencialista, tais instituições cumpriram sua função de auxiliar os desfavorecidos e desvalidos.

Segundo Mendes (2010, *cit. in* Machado & Saboya, 2014), a década de 1970 é fixada como a década de institucionalização da educação especial, pois nessa época houve o crescimento do número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e da maior participação das instâncias públicas nesse âmbito. No entanto, cabe lembrar que anteriormente a década de 1970 já podia ser vista a constituição do campo da assistência à deficiência. Mas a partir de 1970, foi o momento em que a sociedade civil se mostrou firme para a luta por seus direitos humanos e autonomia, podendo ser destaca a autonomia que as pessoas com deficiência possuíam de decidirem sobre a própria vida.

É destacado por Machado e Saboya (2014), a partir de Mazzotta (2005) que, com o passar do tempo houve inúmeras mudanças ao que tange a escola, desse modo, surgiram campanhas nacionalistas, reformas educacionais todas com o intuito de revelar uma maior atenção destinada à educação, foi neste momento que emergiram movimentos sociais que buscavam a igualdade para todos, foi assim que vagarosamente o sistema educacional passou a inserir novos meios de integrar os alunos com alguma deficiência no sistema regular de ensino.

De acordo com Santos e Tales (2012), a história da educação no Brasil, tem caminhado de modo diferente ao que havia sido destacado e proposto pela primeira constituição Brasileira em 1983, a qual trazia em seu conteúdo a educação primária como obrigatória gratuita e extensiva a todos os cidadãos. Contudo, a criação e implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, sofreram perdas e se

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

deterioraram, eles mantinham aparência com os institutos europeus, contudo, seu cunho assistencialista não proporcionava uma educação de fato, era vista como uma política de “favor”, a qual impunha limites ao desenvolvimento da educação.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), é citado que a Educação Especial traz consigo princípios essenciais e a atuação de uma forte pedagogia, sendo proporcionado às crianças grandes benefícios, esse tipo de educação é carregada de humanidade, pois assume que existem diferenças humanas, mas que estas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades do sujeito, ao invés de se adaptar ao indivíduo às ações pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada no sujeito é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

De acordo com Secretaria de Educação Especial (2004), ao que tange a contemporaneidade e o trabalho voltado à Educação Especial, é visto como meio de garantir a todos os alunos com deficiência o acesso à escolaridade, agindo de modo que sejam removidos os degraus que atrapalham a desenvoltura desses alunos às classes comuns do Ensino Regular.

Assim sendo, com todas as lutas e vitórias, a Educação Especial começou a ser vista a partir do complemento ou suplemento até todas as etapas e níveis de ensino. Para que esse trabalho seja realizado se torna necessário que haja um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, os quais estejam à disposição dos alunos com deficiência, trazendo a estes alunos modos distintos de atendimento, vislumbrando as necessidades de cada um.

1.4 Contexto histórico das Leis que embasaram a Educação Especial no Brasil

Ao que tange os marcos históricos brasileiros relacionados às leis que caminharam para que se pudesse ter uma educação especial mais humanizada e abrangente a todos, pode-se dividir a história do Brasil em dois momentos, onde de acordo com Secretaria de Educação Especial (2010), o primeiro momento ocorreu durante o Brasil Império, onde

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

as pessoas com deficiências mais acentuadas, eram então impedidas de fazer trabalhos braçais, já as demais conviviam com seus familiares.

Desse modo, é destacado por Batista (2006), que ao que tange o segundo momento, emergia a necessidade de escolarização para os indivíduos, assim como também era emergente a percepção que a sociedade passou a ter acerca do deficiente como um indivíduo, o qual possuía sim suas limitações e necessitava de mais atenção, portanto, era necessário que estudasse em locais separados, contudo, só seriam aceitos no âmbito social após chegarem o mais próximo possível da normalidade possível. Nessa premissa, Secretaria de Educação Especial (2010), menciona que tal caminho começou a ser percorrido a partir da Lei 4.024/1961, era antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual previa o direito dos “excepcionais” à educação, sendo dado preferência ao ensino dentro do sistema geral, neste deveria ser trabalhada a educação de modo que os sujeitos pudessem ser integrados na comunidade.

Em sequência, como mencionado por Secretaria de Educação Especial (2010), emerge a Lei 5.692/1971, a qual alterou a LDBEN de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais, os quais estivessem em atraso considerável quando comparados à idade regular de matrícula e os superdotados.

Mendes (2006), cita que em seguida, é apresentada a Constituição Federal de 1988, a qual traz em seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). É apresentada no artigo 205, a educação como um direito de todos, já em seu artigo 206, inciso I, passou a ser estabelecido “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” sendo visto como um dos princípios para o ensino, além de trazer como dever do Estado, a realização do que concerne o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Secretaria de Educação Especial (2010), menciona que Lei 7.853/1989 passou a falar acerca do apoio que deve ser dado às pessoas portadoras de deficiência, sendo possibilitada sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Segundo Secretaria de Educação Especial (2010), foi em 1994, que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual tinha o intuito de orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial, foi promulgada a Lei 8859/94, a qual passou a realizar a modificação dos dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977 (Lei de Estágio, revogada pela Lei 11.788/2008), sendo então estendido aos alunos de ensino especial o direito de participarem das atividades de estágio, desse modo foram dispostos os seguintes artigos:

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

De acordo com Batista (2006), em 1994 foi instituída a Declaração de Salamanca, possui suas bases em Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Ainda em 1994, foi instituída a Portaria MEC 1793/94, sendo embasada na recomendação de incluir a disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Dois anos após, foi sancionada a Lei 9.394/1996, a qual é atualmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esta Lei define em seus princípios as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Segundo a Secretaria de Educação Especial (2010), destaca que o Decreto nº 3.298 intitulado no ano de 1999, veio para regulamentar a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em relação à educação, o decreto veio para consolidar a matrícula compulsória de alunos com deficiência, em cursos regulares, sendo denotada a educação especial como uma modalidade de educação escolar, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV). Ainda reafirmando a educação especial como sendo um meio de ensino que propicia a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que possuem necessidades especiais.

Batista (2006), menciona que o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, veio com o intuito de destacar a construção de uma escola inclusiva, a qual pudesse proporcionar o atendimento a todos, sem exclusão. Em seguida surge a Lei 10.436/2002, a qual passou a reconhecer LÍBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português, neste mesmo ano houve a Resolução CNE/CP 01/2002, a qual veio para que fossem estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sendo estes detentores de uma formação que atendesse à diversidade e contemplasse as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.

Em seguida foi criada a Portaria MEC 2.678/2002, de acordo com Cherubim (2008), aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Secretaria de Educação Especial (2010), ressalta que a Lei 10.845/2004 teve o intuito de instituir o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), para que assim fosse garantida a universalização do atendimento especializado alunos portadores de necessidades especiais.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (2010), menciona que a partir do Decreto 5.626/2005, foi regulamentada a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dois anos após, foi baixado o Decreto 6.094/2007, no qual foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, mencionado acerca da formação de professores para a educação especial, além de serem implantados mecanismos básicos para a maior acessibilidade aos alunos.

Conforme a Secretaria de Educação Especial (2010), em 2006 foi criada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), sendo aprovada pela ONU, a Convenção trouxe em seus princípios a assecuridade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Após dois anos, surge o Decreto Legislativo 186/2008, o qual aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, nos termos do § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

De acordo com Secretaria de Educação Especial (2010), foi com o Decreto 6.949/2009 que foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em seguida emerge a Resolução CNE/CEB 04/2009, a qual passou a instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em 2011 emergiu o Decreto 7611, o qual teve sua publicação em 18 de novembro de 2011, trata da educação especial, menciona acerca do atendimento educacional especializado e dá outras providências. Este decreto Revogou na íntegra o Decreto 6571/2008.

Em 2011, foi instituído o Decreto 7612, o qual menciona acerca do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, este tem o intuito de realizar a promoção do exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, os quais tiveram sua aprovação por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional,

e promulgados pelo Decreto 6.949/2009.

1.5 A contextualização da inclusão escolar

De acordo com Machado e Saboya (2014), foi em decorrência da promulgação da Constituição de 1988, que tiveram início as mudanças nas nuances do sistema educacional, as quais trouxeram consigo diversas ações oficiais, tendo como pressuposto a justificativa de exercer a equidade, a qual era advinda da universalização do acesso de todos à escola, bem como também relacionada à qualidade do processo de ensino. Durante sua institucionalização, em meio aos problemas de desempenho da educação nacional, o Brasil vislumbrou a adoção de políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”.

É descrito por Paulon (2005), que a inclusão torna-se perceptível como sendo uma ferramenta que proporciona a ampliação da circulação social, a qual é responsável pela produção da proximidade dos inúmeros sujeitos que nela estão inseridos, os incutindo a participar da elaboração diária de um âmbito social que disponibilize diversas oportunidades a todos os seus sujeitos, bem como também possibilidades impulsoras para trabalhar todas as suas diferenças.

Desse modo, é descrito por Secretaria de Educação Especial (2004), que a educação inclusiva perfaz o cumprimento do direito constitucional, o qual disponibiliza o direito de qualquer sujeito ter acesso à educação, tendo em vista que este traz a premissa de uma organização pedagógica das escolas vinculadas às práticas que tangem o aprimoramento das ferramentas pedagógicas que visem atender aos sujeitos que de algum modo possuam qualquer que seja a diferença, contudo, essas ferramentas devem atuar de modo a excluir discriminações indevidas, proporcionando maior benefício a todos com a convivência pautada no crescimento e diversidade.

É destacado por Paulon (2005), que ao que se refere às políticas relativas à inclusão, estas tendem a supor a existência de um processo que se torna sustentado majoritariamente pelo professor, no qual o seu trabalho é desenvolvido como o responsável pelos resultados

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

positivos ou negativos. Quando se trata de aprendizagem, sabe-se que esta é uma meta que pertence não só aos professores, mas também é de posse de todo o profissional que esteja inserido no processo educacional, desse modo, cabe à utilização de uma prática pedagógica adequada para que esta seja alcançada.

A declaração de Salamanca (1994, p. 07), destaca que: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”. Desse modo, é notório que a prática pedagógica e o processo de aprendizagem só serão concluídos de modo satisfatório se houver uma conjuntura capaz de desenvolver um equilíbrio para efetuar o ensino de modo que seja favorável ao aluno, através de ferramentas que propiciem esse aprendizado, tendo em vista para alcançar objetivo, não deve-se apenas contar com a modificação destas práticas, mas também desenvolver ações que dê conta da realidade de cada escola abordada.

Machado e Saboya (2014), destacam que a inclusão traz em suas entrelinhas a implicação de uma mudança de perspectiva educacional, tendo em vista que esta não está limitada apenas aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas abrange a todos os demais, para que todos possam ter sucesso no processo educacional, contudo, os alunos com deficiência trazem consigo um olhar mais sensível por parte dos educadores inclusivos.

De acordo com Paulon (2005), todas as escolas, possuem conhecimento acerca da existência de leis que denotam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estes sujeitos. É realizado o respeito e garantia da entrada de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, desse modo, é desenvolvido por parte dos professores iniciativas favoráveis à política de inclusão, contudo, ainda é apontado por eles entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária ao pleno desenvolvimento desse processo educacional.

Desse modo, é imprescindível que seja dada a participação dos diferentes segmentos na implantação dos direitos assegurados em lei, para que assim sejam postos em prática os

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

benefícios percebidos na política de inclusão educacional, só assim eles poderão ser efetivados. Contudo, é sabido que esse processo de inclusão traz consigo uma grande reforma no sistema educacional, trazendo implicações na flexibilidade ou adequação do currículo, sendo respaldado com meios distintos de realizar o processo de ensino, avaliação, trabalho com grupos em sala de aula, bem como também o desenvolvimento de estruturas físicas que sejam propulsoras do ingresso e circulação de todos os sujeitos no âmbito escolar.

Segundo Secretaria de Educação Especial (2004), quando se trata do direito de acesso ao Ensino Fundamental, este é um direito humano indisponível, é por esse pressuposto que ao que se refere às pessoas com deficiência, não existe idade para frequentar a escolar, por esse motivo jamais qualquer cidadão pode ser privado do aprendizado escolar. Desse modo, quando é aceita a substituição do ensino de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, unicamente pelo ensino especial na idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, logo esse episódio refere-se à Convenção da Guatemala.

Como destacado pela Secretaria de Educação Especial (2004), o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável, nada pode mudar e nem retirar esse direito que os cidadãos possuem, pois este atua como sendo um direito inato de cada sujeito. Desse modo, é visto que todos os indivíduos que possuem necessidades especiais têm todo o direito de frequentar a escola, seja lá qual for o nível que deseja cursar, contudo, cabe destacar que pela Constituição Federal, é obrigatório que os indivíduos primeiramente cursem o Ensino Fundamental, tendo vista que é a única etapa considerada obrigatória, desse modo jamais poderá ser substituído.

Nessa premissa, Machado e Saboya (2014), mencionam ao que tange o processo de inclusão, este não possui a denominação de uma específica utilização de práticas de ensino escolar aos sujeitos portadores de necessidades especiais, mas devem existir recursos e ferramentas, os quais sejam capazes de atuar no auxílio dos processos de ensino e de aprendizagem. A prova de que todos são capazes de aprender é mostrada quando os educandos conseguem aprender, consegue ir além de seus limites, porém é necessário que o ensino seja de qualidade, que o professor considere as possibilidades de

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

desenvolvimento de cada aluno e assim explorar a capacidade que cada um tem de aprender, esse processo pode se dar através de atividades abertas, nas quais cada sujeito possa estar envolto e assim desenvolver seus interesses e necessidades, para que seja realizada a construção de uma ideia, para que consiga resolver um problema ou realizar uma tarefa.

Contudo, esse se mostra como sendo um grande desafio que necessita ser enfrentado por todas as escolas regulares tradicionais, no qual o modelo seja embasado nos parâmetros da transmissão dos conhecimentos.

1.6 Declaração de Salamanca: O início de uma Educação Inclusiva

É papel da escola abrir as portas a todos os sujeitos, quando se fala todos, logo refere-se aos indivíduos com deficiências, superdotados, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados, é por tal motivo que a pedagogia utilizada deve ser utilizada de modo holístico, a qual traga consigo uma centralidade a todos os cidadãos, a qual garanta trazer educação com qualidade a todos, sendo trabalhada, atendida e respeitada às necessidades de cada um, tendo em vista que todos os sujeitos são singulares.

Como é sugerido por Paulon (2005), a partir da Declaração de Salamanca, é possível identificar uma Educação Especial de modo desafiador e interessante, quando o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” é utilizado, logo sabe-se que este se refere a todas as crianças ou jovens que possuem qualquer que seja as necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem.

É descrito por Santos e Tales (2012), com todas as lutas travadas e perpassadas, os indivíduos antes segregados e discriminados, tiveram seus ganhos e vitórias, passam a ser reconhecidos como pessoas, as quais necessitam de respeito e uma educação que seja pautada na qualidade, com o auxílio das leis que respaldam a educação e direito a uma educação sem restrições e preconceitos, pôde-se constatar que houve uma modificação

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

na vida dos estudantes.

Ainda de acordo com o que menciona Santos e Tales (2012), a Declaração de Salamanca traz em seus princípios a defesa de que a escola deve desenvolver seus próprios projetos pedagógicos, contudo, estes devem estar em consonância com as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com a Declaração de Salamanca (art. 11º, p 13) “ O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”.

Dessa forma, a partir do art. 11º da Declaração de Salamanca, pode-se constatar que ela busca realizar a igualdade entre todos os sujeitos no quesito educação de qualidade, dessa forma, percebe-se então que a escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos possuem as mesmas perspectivas, sendo evidenciadas suas características individuais, as quais sejam denotadas pela igualdade entre os sujeitos. A Declaração de Salamanca traz em suas linhas iniciais seguinte ideia:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6).

Quando inseridos em uma escola, é papel dos educadores proporcionar o desenvolvimento da inclusão, pois seu intuito deve ser respaldado no aprendizado de seu aluno, este professor acreditar nas suas potencialidades, tendo em vista que este é um fator primordial, pois assim o aluno sente-se mais confiante. É necessário que o professor possa utilizar de suas mais diversas ferramentas para que o processo de aprendizagem seja desenvolvido com garantia, que os sujeitos sejam aceitos da maneira como realmente são, é necessário que seja sabido escutá-los e valorizar as suas produções, pois tais processos auxiliam na independência do aluno. Aplicar uma metodologia que estimule a participação do aluno em sala de aula é buscar o fortalecimento da aprendizagem efetiva.

1.7 Leis que permeiam e embasam a inclusão de indivíduos com necessidades especiais no âmbito escolar

A educação brasileira possui diversos desafios e um deles é o compromisso de implementação de uma política inclusiva, a qual traga em seu peito a prioridade de atender os alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, desse modo, Paulon (2005), menciona que é necessário que haja a criação de uma rede pública que esteja preocupada em viabilizar e sustentar esse processo, tendo em vista que esta meta é uma obrigação ética do Estado para com todos os cidadãos que nele encontram-se inseridos. Para que se chegue a este âmbito, é essencial alguns pontos que devem ser levados em consideração, tendo em vista que é um processo complexo e implica mudanças necessárias para que haja a implementação de uma política inclusiva.

De acordo com Paulon (2005), existe na atualidade termos que são propostos na legislação brasileira e trazem consigo a implicância no enfrentamento de impasses que são trazidos pelo próprio processo e nele devem ser considerados diversos pontos, podendo ser levado em consideração o compromisso que deve ser assumido pelo Estado na implantação do SUS que, em função dos princípios da universalidade de acesso aos serviços de saúde, da integralidade e da igualdade da assistência, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie; deve avançar no atendimento ao segmento das pessoas com deficiência.

Contudo deve-se ainda estar atento para a concepção ampliada de saúde sustentada na Lei Orgânica da Saúde (1990), tendo em vista que não se restringe à ausência de doença, mas sim traz a educação de modo destacado onde menciona a educação como um de seus fatores determinantes, conforme o que é trazido nas linhas de seu Artigo 3º:

A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do País.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

E no Parágrafo único: “Dizem respeito também à saúde às ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social”.

A Lei Orgânica da Saúde, traz outro ponto relevante consigo quando menciona que seria de extrema necessidade a existência de uma rede de instituições não governamentais estruturadas para que se pudesse atender a população com serviços de apoio à educação e à saúde de pessoas com deficiência. Não se pode negar a importância dessas ações às pessoas com necessidades especiais, pois atua frente à lacuna deixada pelo Estado na prestação deste atendimento, contudo, esse serviço é visto algumas vezes pelo Estado como sendo uma substituição da educação.

Tal situação demonstra a responsabilidade que o Estado deveria ter com a educação, desse modo, contraria o disposto no Artigo 60 da LDBEN, o qual menciona acerca do apoio técnico e financeiro que deve ser disponibilizado às instituições privadas sem fins lucrativos, as quais são especializadas com atuação exclusiva em educação especial, quando no parágrafo único determina:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento dos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas no artigo.

Outro ponto mencionado na Lei Orgânica da Saúde (1990), se refere às recomendações teórico-técnicas e normas vigentes para a concretização do que tange a educação inclusiva, bem como também as práticas que são desenvolvidas como meio para realizar a resolução de problemas referentes à realidade escolar. A Resolução nº 02/2001 do CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º afirma que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

O último ponto a ser tratado na Lei Orgânica da Saúde (1990), trata da amplitude e heterogeneidade que está presente na realidade brasileira, as quais possuem o destino apontado para as políticas de inclusão, com 5.564 municípios brasileiros, 174.894 escolas públicas, 2,9 milhões de brasileiros com deficiência, na faixa etária de 0 a 17 anos. De acordo com os indicativos do país 3,6% das crianças em idade escolar estão fora da escola, que 27% repetem a mesma série, ao que tange 51% da população, esta concluiu o ensino fundamental e que mais de 50% dos alunos não conseguiram ser alfabetizados até o final dos 4 anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, todas as considerações mencionadas acima acerca da Lei Orgânica da Saúde, de acordo com Garcia (2013), trazem em suas linhas a necessidade de desenvolver meios para que se possa pensar em estratégias que possibilitem o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão social, bem como também atuem de modo a observar o crescimento que são trazidos, mas que não estejam apenas limitados a eles, mas que seja a cada dia mais buscado o crescimento o fortalecimento da educação. A partir desse pressuposto, cabe as áreas da saúde e educação, criar condições necessárias para o desenvolvimento de uma rede de apoio à educação inclusiva, para que assim sejam reunidos esforços e recursos relacionados à inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais, para que seja lhe proporcionado um melhor aprendizado.

1.8 A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental

Sabe-se que quando se trata de apenas um professor para trabalhar com uma gama de diversidades, suas buscas de efetuar mudanças se tornam escassas, pois sozinho pode-se fazer muito pouco, por isso é importante que haja a base de uma equipe interdisciplinar, a qual proporcione impulsos e mediações para que seja pensado e elaborado um trabalho educativo, que tenha início dos diversos campos do conhecimento, o qual é fundamental para elaborar uma prática inclusiva junto ao professor.

Desse modo Paulon (2005), cita que quando se fala em inclusão escolar, deve-se pensar primeiramente na ampliação da discussão acerca de como se deve utilizar os trilhos que

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

levam às políticas públicas destinadas para a inclusão escolar, levando em consideração o contexto social. Contudo, é sabido que quando se trata da efetivação de uma educação inclusiva, esta não se apresenta como sendo uma ocorrência de fácil resolução, contudo, é necessário que o Estado busque realizar uma política pública que desempenhe o papel de preceitos vinculados a universalidade, para que assim possa ser garantido o acesso a todos os cidadãos, bem como também às políticas que lhes são de direito.

É destacado por Oliveira (2004), que quando se assume um compromisso político-social que visa realizar a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, deve-se manter a preocupação de possibilitar ações que respeitem as diferenças de qualquer natureza, visando reformular a estrutura escolar, para que seja desenvolvida a convivência de maneira igualitária entre os sujeitos, mesmo que estes possuam suas subjetividades e natureza distintas, mas é essencial que tal reorganização esteja pautada em meio a democratização do conhecimento, o qual teve sua construção realizada historicamente.

Segundo Ministério da Educação (2000), é mencionado que deve haver majoritariamente adaptações curriculares, para que assim possam ser atendidos os diversos sujeitos no âmbito educacional, essas adaptações serão úteis para que seja atendida à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, ao passo em que é ampliada a desenvoltura das atividades acadêmicas, tratando do avanço da escolarização, assim é possível que seja permitido aos alunos com deficiência, a possibilidade de alcançar os seus mais diversos objetivos educacionais, os quais sejam viáveis e significativos, imerso em um âmbito inclusivo.

Nessa premissa, Machado e Saboya (2014), tendem a mencionar que no âmbito das atribuições formais, é destinado à Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Direção das Unidades Escolares, a responsabilidade de:

Mapear a população que será atendida pela rede escolar; identificar as necessidades especiais presentes nessa população; identificar quais são as adaptações curriculares de grande porte que devem ser providenciadas, de forma a permitir o acesso e a participação de todos os alunos no cotidiano escolar; planejar a implementação dessas adaptações, incluindo

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

providências a serem tomadas a curto, a médio e a longo prazos; implementar as adaptações de acesso ao currículo e as curriculares de grande porte que lhe são de atribuição e responsabilidade (Ministério da Educação, 2000, p. 12).

Já quanto à Direção das Unidades Escolares, estas possuem a responsabilidade de:

Permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade; adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo; flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos; viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional (Ministério da Educação, 2000, p. 12-13).

É necessário que se possa observar que haverá, dentre alunos com deficiência mental, alguns que terão êxito no domínio de problemas envolvidos em operações, pois de acordo com o que é citado por Ministério da Educação (2000), enquanto outros terão dificuldade desde os itens iniciais, ou seja, cada um atingirá maior ou menor nível de conhecimento, dentro do *continuum* pretendido, apenas deve-se levar em consideração que é necessário que sejam observadas as características de cada um, pois dependendo de suas características pessoais, de sua história de aprendizagem, e dos procedimentos do ensino adotados, estes terão maior ou menor êxito em seu aprendizado.

Diante desse contexto, Machado e Saboya (2014), citam que outra adaptação importante que pode ser realizada, é pautada na decisão administrativa, a qual trata de garantir a homogeneidade etária das turmas de alunos, desse modo, seria necessário que os alunos estejam dispostos em turmas cujos alunos estejam na mesma faixa etária que a dele.

1.9 Direito dos alunos com deficiência

De acordo como é descrito por Cherubim (2008

), foi em 1924 que ocorreu a primeira manifestação que estava relacionada aos direitos da Criança, esse marco teve início com a Declaração de Genebra sobre os Direitos da

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Criança, contudo, sua forma concreta ocorreu em 20 de novembro de 1959, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Tal Declaração foi concretizada com a inclusão de 10 princípios, os quais possibilitam uma maior preocupação para com a criança, levando em consideração sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Desse modo, é mencionado por Garcia (2013), que o primeiro princípio trata-se do princípio da igualdade sem distinção de raça, religião ou nacionalidade, o qual traz em seu discurso a garantia da participação de todos os direitos previstos na Declaração por todas as crianças, indistintamente. Nessa premissa, é citado o segundo princípio, o qual está embasado no Princípio da Proteção Integral, o qual é dado à criança como sendo o direito de uma proteção tida como especial, a qual possa garantir-lhe o desenvolvimento físico, mental e social. Já o terceiro princípio é visto como a garantia de possuir o direito de um nome e uma nacionalidade desde que a criança nasce.

Tal como o destacado pelo Ministério da Educação (2010), menciona que o princípio IV traz em suas premissas a assecuridade ao direito à alimentação, moradia, e assistência médica adequadas para a criança e para a sua mãe. Nas linhas do quinto princípio, é destacado que é garantido o direito a educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente. Em seguida é apresentado o sexto princípio, o qual menciona acerca do direito ao amor e à compreensão advinda dos pais e da sociedade, menciona acerca da responsabilidade para com as crianças, onde esta deve ser repartida entre família, sociedade e o Estado.

O sétimo princípio de acordo com a Secretaria de Educação Especial (2010), garante o direito à educação gratuita e ao lazer infantil, tendo em vista que estes direitos devem ser realizados por seus responsáveis. Em seguida é apresentado o oitavo princípio, também chamado de Princípio da Prioridade, sendo este o propulsor do estabelecimento do direito de socorro em primeiro lugar quando se tratar de catástrofes.

Segundo Cherubim (2008), o penúltimo princípio é responsável por proporcionar o direito à proteção contra o abandono e a exploração do trabalho, já ao que concerne o décimo e

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

último princípio, este traz consigo a possibilidade de crescimento dentro de uma premissa que exprima solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Como é descrito por Machado e Saboya (2014), passados trinta anos após a criação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, as Nações Unidas tiveram a ideia de adotar a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1989, a qual foi realizada em função da necessidade que se tinha naquele momento de trazer garantias que fossem vinculadas a proteção e cuidados especiais à criança, sendo inclusa também a proteção jurídica.

De acordo com a legislação brasileira, é prevista a garantia de todos os direitos elencados por Declarações internacionais na própria Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Desse modo, quando se trata do benefício de prestação continuada, este é garantido à pessoa portadora de deficiência pelo artigo 203, V da Constituição Federal Brasileira e pelo artigo 20 da Lei nº 8.742/93 – Lei Orgânica de Assistência Social. Tal benefício deve ser proporcionado de maneira contínua, haja vista que é devido mensal e sucessivamente, contudo, este não atua como sendo seguro social, tendo em vista que para que este seja concedido não se faz necessário a contribuição para a seguridade social, mas sim que haja a comprovação dos requisitos legais aos quais os sujeitos estejam inclusos.

Nessa premissa, é mencionado por Cherubim (2008), que ao que tange os requisitos para que seja dada a concessão do benefício à pessoa portadora de deficiência, estes estão previstos nos parágrafos 2º e 3º do artigo 20 da Lei Orgânica de Assistência Social, desse modo, eles podem ser descritos da seguinte forma:

2º Para efeito de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho.

3º Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa portadora de deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo.

Desse modo, podem ser então destacados dois requisitos: a não capacidade para viver a

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

vida de modo independente de um cuidador e para o trabalho e a miserabilidade, sendo vista na família que tiver renda per capita menor que $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente.

Segundo Cherubim (2008), deverá ser realizada uma perícia médica pelo Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, para que seja atestada a incapacidade do indivíduo, desse modo, será constatado ou não a existência de deficiência, a qual haja como empecilho ou limite para que haja a incapacidade para os atos da vida independente e para vínculos empregatícios.

Vale ressaltar de acordo com a Secretaria de Educação Especial (2010), que quando se trata de uma criança, esta é presumidamente incapaz para trabalhar, por existência de vedação legal (artigo 7º, XXXIII da Constituição Federal), a criança portadora de deficiência deve ter cuidados intensivos, para que assim possa ter seu desenvolvimento sadio, tendo em vista que devido suas especificidades, por vezes tendem a necessitar de terapias específicas, tais como fisioterapia, fonoterapia, entre outras.

A Secretaria de Educação Especial (2010), destaca que é necessário que os indivíduos portadores de necessidades especiais estejam inclusos em uma organização de centros de atendimento educacional especializado, os quais são fundamentados nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam para a implementação de sistemas educacionais inclusivos: Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece diretrizes gerais da educação especial; Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do atendimento educacional especializado - AEE; Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica.

De acordo com o disposto nesses documentos:

O poder público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; A deficiência é um conceito em evolução, que

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

resulta da interação entre as pessoas com uma limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade; Os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização; Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.(p.13)

Como é descrito por Garcia (2013), quando se trata do atendimento educacional especializado, este deve ser realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, ou também poderá ser em outra escola de ensino regular.

De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, será dever da União prestar o devido apoio, sendo eles de modo técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, os quais terão a finalidade de proporcionar o atendimento educacional que seja especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino.

Ao que tange o artigo 6º do decreto acima citado, altera-se o art. 9º do Decreto nº 6.253/2007, desse modo passa a ser estabelecida a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB, o público alvo concerne os alunos da educação especial que estão matriculados nas escolas públicas de ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE.

Secretaria de Educação Especial (2010), discorre que cabe ao Centro de Atendimento Educacional Especializado a efetivação das matrículas no AEE dos alunos público alvo

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

da educação especial, os quais estejam regularmente matriculados na educação básica, conforme o disposto na alínea “d” do Parágrafo único do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Vale destacar de acordo com Garcia (2013), que as instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos conveniadas para o atendimento educacional especializado – AEE, tem o dever de realizar a disponibilização da oferta do atendimento no Projeto Político Pedagógico, bem como também o submeter à devida aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, conforme art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

1.10 Deveres dos pais e professores de alunos com deficiência

1.10.1 Deveres de pais para o desenvolvimento cognitivo e social de educandos na Educação Especial

Os pais de crianças com necessidades especiais têm um papel vital a desempenhar na educação dos filhos. Este fato é garantido em legislação federal que especifica o direito dos pais de participar do processo de tomada de decisão educacional, à medida que seu filho progride por meio de sistemas educacionais, o conhecimento e o cumprimento de seus direitos e responsabilidades garantem que a família seja uma parceira colaboradora de profissionais que influenciarão o futuro de seu filho.

Nessa premissa, o Ministério Público Federal (2004), comenta que o papel dos pais pode facilitar ou inibir o crescimento e desenvolvimento das crianças, tal como a família é um sistema social, logo qualquer transtorno entre os membros perturbar o todo sistema. O nascimento de uma criança com deficiência numa família afeta o destino de todos os membros da família, crianças com necessidades especiais têm habilidades inferiores na vida, elas podem ser a causa de prosperidade e felicidade para si e famílias através da educação e treinamento, e o oposto também é verdadeiro, educação e treinamento inadequados, bem como métodos impróprios pode impor um pesado fardo para as famílias.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Como é mencionado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004), ao que se refere de extrema importância para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, pode-se mencionar a família, esta deve estar sempre pronta a garantir ao educando o acesso à escola.

Em consonância a isso, pode ser mencionado pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que a posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais, deve ser descrita muitas vezes sendo como um obstáculo do processo de inclusão educacional, isso ocorre quando ela tende a dificultar a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança.

O Ministério Público Federal Brasil (2004), cita que é papel da família ir à busca da secretaria de saúde, ou nas unidades de saúde, ou nos centros de reabilitação, de serviços disponibilizados pelo SUS para que possam realizar diagnóstico, avaliação funcional e trabalho de reabilitação. Haja vista que estas consistem em ações imprescindíveis para a prevenção, inibição ou minimização das limitações funcionais, a fim de que seja aumentada a independência da criança e assim possibilitar melhora à sua qualidade de vida e inclusão social.

1.11 Necessidades educativas especiais na sala de aula

Barbosa et al. (2005), destacam que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) passam a maior parte do tempo aprendendo com seus colegas, e a escola incentiva a conscientização sobre os benefícios mútuos da inclusão. Diante disso, comenta-se que a implementação bem-sucedida da diversidade na educação requer um esforço especial para responder às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos. As escolas geralmente tendem a priorizar a aquisição de conhecimento acadêmico, mas raramente preveem atividades destinadas a promover o desenvolvimento socioafetivo de alunos com necessidades especiais.

Segundo Saviani (2009), os professores com conhecimentos sobre várias deficiências podem ajudar melhor as crianças com necessidades especiais dentro de uma sala de aula

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

de inclusão. Com mais crianças autistas, por exemplo, os professores que entendem como trabalhar com estas crianças podem ser mais eficazes ao instruí-las.

Entende-se então que se uma criança autista está matriculada na classe, o professor deve se reunir com os pais para entender as especificidades das necessidades de seus filhos. Esta informação combinada com um conhecimento geral da necessidade especial permitirá que os professores estejam melhor preparados para lidar com quaisquer problemas durante a aula. A compreensão e o conhecimento dos professores sobre especificidades poderão gerenciar de maneira mais eficaz a sua sala de aula.

Axelsson et al. (2013), destaca que muitos professores podem ajudar melhor crianças com necessidades especiais alterando seus estilos de ensino. Por exemplo, professores com salas de aula cheias de alunos que lutam com problemas de déficit de atenção podem utilizar mais atividades de aprendizado na instrução em sala de aula. Isso irá manter a atenção das crianças enquanto elas aprendem. No entanto, os professores que alteram seus estilos de ensino frequentemente precisam dedicar mais tempo à preparação de aulas fora da sala de aula.

De acordo com Franzkowiak (2009), o objetivo dos professores e especialistas é convencer a comunidade escolar que as crianças com necessidades especiais são membros iguais da comunidade, embora precisem de atenção especial. Isto é importante preparar essas crianças para a vida independente e desenvolver suas personalidades com referência às suas necessidades especiais.

Guojondottir et al. (2008) cita que a inter-relação efetiva entre um professor e uma criança com NEE é frequentemente inibido por atitudes negativas preconcebidas do professor. Seguindo-os, o professor cria uma imagem de uma criança e é incapaz de ver o seu progresso e realizações positivas. Isso resulta na destruição da autoconfiança e do mundo interior da criança. Portanto, é extremamente importante ensinar comunicação pedagógica aos professores, se estes não estão preparados para se comunicar com crianças com necessidades especiais ou ter conhecimento e experiência, eles não serão capazes de gerenciar crianças ou seus processos sociopsicológicos nem integrar crianças com

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

necessidades especiais à comunidade escolar.

Segundo Symes e Humphrey (2011), os aspectos da integração de uma criança com NEE na escola é concebido um modelo que distingue as seguintes condições de integração bem sucedida: envolvimento dos pais no processo de educação, adaptação da escola ambiente para pessoas com NEE, a formação de políticas escolares com o objetivo de integrar crianças com necessidades especiais, individualização de programas educacionais e métodos de ensino, cooperação e partilha de experiências de professores e especialistas. Um papel importante no processo de uma integração bem-sucedida está ligado à interação, cooperação e resolução de problemas por todos os membros da comunidade.

1.12 Integração do aluno com necessidades especiais em sala de aula

De acordo com Nielsen (1999) uma definição clara de integração é crucial antes que possa ser considerada em uma base de sistema, escola ou indivíduo, para que todos os interessados possam operar dentro de um quadro comum de referência.

Assim, é possível salientar que pode ser muito difícil ensinar crianças com necessidades especiais dentro das salas de aula de inclusão. Tanto os alunos com NEE quanto os sem d aprendem juntos nas salas de aula de inclusão, pode ser excepcionalmente difícil para os professores supervisionar salas de aula lotadas de inclusão. No entanto, existem várias estratégias para professores que trabalham com alunos com deficiência e sem deficiência na mesma sala de aula.

Como cita Cardona (2009), a comunidade escolar é composta por alunos, professores, pais e outros grupos de pessoas positivamente relacionadas à escola. Está unida por valores e objetivos comuns, que são alcançados através do processo de ensino, eventos comuns, viagens e outras atividades, bem como a vida comum de todos os membros da escola. O sucesso da integração de crianças com necessidades especiais na comunidade escolar depende do desenvolvimento de habilidades cognitivas e educação social. Clima psicológico positivo na sala de aula, educação infantil seguindo programas de educação especial e livros didáticos, o professor da turma trabalha com pessoas com NEE,

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

cooperação professor-pai no processo de ensino, condições de aprendizagem favoráveis são as principais características da integração das crianças com necessidades especiais na comunidade escolar.

Resumindo as condições de integração bem-sucedidas são distinguidas: o envolvimento dos pais processo educativo, adaptação do ambiente escolar às pessoas com deficiência, formação de política escolar visando integrar crianças com necessidades especiais, individualização programas educacionais e ajuste de métodos de ensino, bem como de professores cooperação e partilha de experiências com especialistas.

Duk (2006) cita que a integração de crianças com necessidades especiais na comunidade escolar aumenta as possibilidades de comunicação, desenvolve a tolerância de crianças saudáveis, cria possibilidades para as pessoas com NEE para se adaptar à vida real da sociedade, bem como fornece condições para a educação geral e satisfação das necessidades básicas das pessoas com NEE.

De acordo com Smith e Tyler (2011), a maioria dos professores aprova a integração de crianças com NEE, da fala e da comunicação em escolas abrangentes em classes especiais. Buscando obter mais informações sobre educação e integração das crianças com necessidades especiais na comunidade escolar, os professores melhoram a sua qualificação, consultam professores de educação especial e estudam literatura científica de forma autônoma.

É importante que uma equipe de especialistas seja formada na escola para ajudar a implementar o processo de integração e resolver os problemas relacionados. O ensino e administração a equipe está ativamente envolvida no processo de integração de pessoas com NEE, para que a instituição seja ajustada à integração de pessoas com NEE e obtenha ajudas especiais para a sua educação, bem como tentar integrar as pessoas com deficiências na atividade pós-aula. Integração bem-sucedida de pessoas com NEE em comunidade escolar exige tanto possibilidades físicas como as premissas ajustadas, clima psicológico favorável, tolerância e disposição dos professores e dos colegas para ajudar, bem como estreita cooperação de professores e pais.

1.12.1 Benefícios

Formosinho et al. (2015) citam que integrar essas crianças em uma sala de aula convencional traz inúmeros benefícios, eles se estendem a si mesmos e aos outros sem essas necessidades. Existem fatores que os administradores devem considerar se a integração ao ambiente de sala de aula convencional se tornar uma opção

No mais, Ng e Szeto (2016) destacam que os benefícios incluem amizades significativas, respeito, melhor apreciação e compreensão das diferenças individuais, e estar preparado para a vida adulta em uma sociedade diversificada. Alguns benefícios são sociais. Os alunos podem criar amizades duradouras que os ajudam a navegar nos relacionamentos mais tarde em suas vidas, em uma sala de aula inclusiva, eles conseguem ver como pessoas diferentes interagem.

Chambers (2015) menciona que há benefícios acadêmicos também. Em uma sala de aula inclusiva bem projetada, os alunos atendem às expectativas mais altas - tanto de seus colegas quanto de seus professores. Eles também podem ver modelos acadêmicos positivos em seus colegas.

O autor supracitado destaca ainda que as famílias também podem se beneficiar. Isso é especialmente verdadeiro quando o aluno com NEE é filho único, cujos pais podem não conseguir se enquadrar na comunidade, a menos que o aluno esteja em uma escola inclusiva, assim todos os alunos crescem quando as escolas incluem crianças com necessidades especiais em um ambiente predominante.

Feldmann (2009) menciona que o professor em uma sala de aula inclusiva deve usar estratégias que ajudem as crianças que progridem, academicamente, em ritmos diferentes. A abordagem global beneficiará os alunos com e sem necessidades especiais.

1.12.1.1 Sentimentos aumentados de autoestima

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

De acordo com os autores Smith e Tyler (2011) os alunos sem necessidades especiais podem sentir sentimentos de autoestima quando solicitados a ajudar ou orientar seus colegas desfavorecidos.

1.12.1.1.2 Empatia pelas limitações dos outros

Smith e Tyler (2011) destacam ainda que quando os alunos sem necessidades especiais veem seus pares com essas necessidades regularmente, há um potencial maior para desenvolver sensibilidade e empatia por suas limitações. Eles saberão por que aprendem em um ritmo mais lento.

Diante disso, menciona-se que a forma como o professor explica suas necessidades e como se relacionar com o aluno com NEE ajuda tremendamente na integração.

1.12.1.1.3 Preparação para integração em uma sociedade inclusiva

Segundo Krauss et al. (2008), estudantes sem necessidades especiais aceitarão que aqueles com essas necessidades podem contribuir para a sociedade. Eles construirão um melhor relacionamento com os outros e entenderão melhor suas dificuldades quando entrarem no mercado de trabalho.

1.12.1.1.4 Maior acesso ao currículo convencional

Formosinho et al. (2015) destacam que alunos com necessidades especiais têm mais oportunidades de crescimento acadêmico porque têm maior acesso ao currículo tradicional. Com maior exposição aos desafios do aprendizado, eles têm maiores chances de dar passos maiores.

1.12.1.1.5 Níveis de leitura aprimorados

Esteve (2009) cita que crianças com necessidades especiais e, portanto, dificuldades de

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

leitura, beneficiam-se muito da inclusão em uma sala de aula com sistema inclusivo. Os níveis de leitura de seus pares também aumentam.

1.12.1.1.6 Aumento das oportunidades sociais e exposição a modelos adequados

Segundo Axelsson et al. (2013) a integração para a criança com necessidades especiais significa a chance de interagir com os colegas dos ambientes tradicionais. Essa brincadeira é uma maneira de desenvolver habilidades adequadas de socialização para qualquer criança e é indispensável, a modelagem de papéis ajuda a cultivar habilidades sociais.

1.12.1.1.7 Aumento das oportunidades de aquisição de habilidades

Topping e Maloney (2005) citam que o currículo tradicional apresenta às crianças com necessidades especiais mais chances de adquirir as habilidades que não estão necessariamente incluídas em um currículo de necessidades especiais. Por exemplo, mais conceitos matemáticos seriam incluídos em um currículo tradicional do que em um direcionado a crianças com mais necessidades.

1.12.1.1.8 A importância da participação dos cuidadores

De acordo com Barbosa et al. (2005) os pais cujos filhos têm necessidades especiais costumam ser motivados a se voluntariar na comunidade escolar de seus filhos e nas necessidades de seus filhos.

2 A formação do docente e as competências para os professores de alunos com necessidades educativas especiais

Comenta-se a partir de Nielsen (1999) que o âmbito educacional possui um grande impacto, seja nos alunos de NEE como também nos demais. Ao passo que ocorre o processo de inclusão com os alunos com NEE nas classes regulares, o docente não apenas

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

deverá lhes proporcionar sentimentos positivos, assim como também é seu papel revelar-lhes afeto. Assim, comenta-se ainda que a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência vista a partir da ótica educativa possua êxito e seja então gratificante a todos os discentes.

Seguindo a declaração inicial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1994 de que as escolas inclusivas eram a maneira mais eficaz de combater as abordagens e atitudes discriminatórias em relação aos alunos com deficiência, a legislação e políticas internacionais evoluíram para desafiar práticas excludentes e focar a atenção na igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Assim, comenta-se a partir de Cardona (2009) que a inclusão na educação é agora aceita como um direito básico e a base para uma sociedade mais justa e igualitária. Em oposição aos sistemas duais anteriores de educação regular e especial, a educação inclusiva apresenta um paradigma alterado na forma como os alunos com necessidades diversas são educados. Especificamente, os professores generalistas são agora obrigados a atender às necessidades das mais diversas populações de estudantes, tanto acadêmica quanto socialmente, dentro das salas de aula regulares.

Carvalho (2004) cita que na maioria dos países, houve uma mudança lenta na preparação dos professores para apoiar esses novos desenvolvimentos. É frequentemente documentado que os novos licenciados e professores em serviço não estão bem preparados para gerir salas de aula inclusivas e compreender as diferenças entre os alunos, muitos professores dirão que requerem mais oportunidades de aprendizagem profissional sobre educação inclusiva do que recebem atualmente.

Segundo Carvalho (2004) quando os professores são adequadamente treinados, têm atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com habilidades diversas e têm acesso a recursos e apoio apropriados, há muitas boas práticas que se tornam evidentes. Por outro lado, a educação inadequada dos professores e a falta de recursos adequados muitas vezes impedem os professores de desenvolver as crenças ou atitudes necessárias para se tornarem praticantes inclusivos.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

De acordo com Cardona (2009), embora uma variedade de práticas existentes, desde o suporte na escola até as abordagens de todo o sistema, seja empregada globalmente, identificar quais usar deve ser fundamentado no contexto e nas necessidades específicas de cada professor e escola.

2.1 Formação inicial dos professores

Muitos pesquisadores têm tentado identificar práticas eficazes que podem fornecer a base para um conjunto de princípios para orientar educadores e formuladores de políticas em suas decisões com relação à educação inclusiva. Winter e O'Raw (2010) revisaram a literatura nessa área e identificaram nove práticas pertinentes, incluindo o treinamento adequado e o desenvolvimento profissional de todos os funcionários, nessa premissa, para que os professores consigam atingir um alto grau de eficácia para a prática inclusiva, deve-se fornecer uma adequada formação de professores, e os professores devem assumir o aprendizado e investigar ativamente as oportunidades de crescimento profissional.

De acordo com a UNESCO (2009), um conjunto de diretrizes foi desenvolvido pela própria UNESCO para apoiar os países no fortalecimento da inclusão. Estes forneceram 51 ações políticas inclusivas em 13 áreas de preocupação política, uma dessas áreas políticas está relacionada à formação de professores, que é percebida como sendo frequentemente discutida, mas raramente abordada. Propõe-se que os países precisem desenvolver a elaboração de planos de desenvolvimento de capacidades para o pessoal docente tanto a nível nacional, regional como local e desenvolva um conjunto de critérios para as necessidades de capacidades necessárias para os gestores escolares, inspetores e professores, a fim de preparar melhor os professores para a educação inclusiva.

Smith e Tyler (2011), citam que existem valores fundamentais e áreas de competência que são propostas como essenciais para preparar os professores para que trabalhem eficazmente em salas de aula inclusivas e satisfaçam todas as formas de diversidade. A estrutura inclui a valorização da diversidade do aluno, na qual a diferença do aluno é considerada um recurso para a educação, as áreas de competência dentro desse valor central estão relacionadas às concepções de educação inclusiva e à visão do professor

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

sobre as diferenças entre os alunos.

Ademais, os autores supracitados destacam ainda que deve-se apoiar todos os alunos, visto que os professores têm grandes expectativas em relação às conquistas de todos os alunos. As áreas de competência dentro desse valor central estão relacionadas à promoção da aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os alunos e abordagens eficazes de ensino em classes heterogêneas.

Outro fator importante está ligado ao fato de trabalhar com outras pessoas, neste sentido Formosinho et al. (2015) destacam a colaboração e trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores. As áreas de competência dentro desse valor central estão relacionadas ao trabalho com pais, famílias e uma variedade de outros profissionais da educação.

Por fim, comenta-se acerca do desenvolvimento profissional pessoal, Nielsen (1999) destaca que neste sentido o ensino é uma atividade de aprendizado e os professores assumem a responsabilidade pela aprendizagem ao longo da vida. As áreas de competência dentro desse valor central se relacionam com os professores como praticantes reflexivos e a formação inicial de professores como base para o aprendizado e desenvolvimento profissional contínuo.

2.2 Profissão do docente de alunos com necessidades educativas especiais

Uma variedade de atividades de aprendizagem formais, não formais e informais está disponível na maioria das jurisdições para que os professores obtenham mais conhecimento sobre educação inclusiva.

No mais, Ng e Szeto (2016), ressaltam que para alcançar a melhoria na formação de professores é necessário que sejam destacadas oportunidades relevantes para que os líderes e professores desenvolvam conhecimento e habilidades por meio da educação e da aprendizagem profissional contínua da mais alta qualidade. Isso é particularmente pertinente para os professores que iniciam os trabalhos com essa demanda, os quais

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

frequentemente relatam dificuldades para lidar com a implementação do desenho de instruções e do desenvolvimento de currículo, levando em conta as necessidades educacionais especiais de alguns alunos.

Formosinho et al. (2015) comentam que além de melhorar o treinamento para os professores, é essencial garantir que os professores pratiquem o mesmo aprendizado profissional contínuo, a fim de manter e desenvolver suas habilidades iniciais e conhecimento das melhores práticas atuais para apoiar todos os alunos em salas de aula inclusivas. Embora algumas oportunidades de aprendizagem profissional possam estar disponíveis fora da escola, muitos professores não encontram cursos adequados ou não podem comparecer devido a horários de trabalho conflitantes. Isto coloca a necessidade de mais oportunidades para a aprendizagem profissional ocorrer dentro do ambiente escolar e/ou durante o horário escolar.

De acordo com o Commonwealth of Australia, (2016), um recente relatório do Senado pelo Comitê de Referências de Educação e Emprego na Austrália revisou o impacto da política, do financiamento e da cultura na educação de estudantes com deficiência. Uma das 10 recomendações estava diretamente relacionada com a necessidade contínua de uma melhor preparação do professor e, em particular, a aprendizagem profissional contínua para assegurar que todos os professores estivessem preparados para ensinar em salas de aula inclusivas.

Segundo Symes e Humphrey (2011), existem três práticas para melhorar o ensino, as quais são especificamente mencionadas, incluindo o desenvolvimento de habilidades para que os professores possam usar o design universal para aprendizagem, ensino diferenciado e abordagens de aprendizagem cooperativa. Em muitos sistemas de ensino internacional, o uso de assistentes de professores para apoiar alunos com necessidades educacionais especiais é uma estratégia fundamental, isso é frequentemente adotado como o modelo de apoio mais abrangente que permite que todos os alunos sejam educados dentro da mesma sala de aula.

Chambers (2015) comenta que assistentes de ensino treinados e experientes podem ser

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

muito úteis para facilitar a inclusão enquanto trabalham sob a direção do professor em sala de aula. No entanto, a pesquisa expõe constantemente os desafios enfrentados por essa abordagem, já que os assistentes de ensino geralmente são os menos treinados em sala de aula que são necessários para apoiar os alunos mais necessitados.

Formosinho et al. (2015) citam que a recomendação de implementação de uma abordagem nacional para modificar o currículo para os professores adotarem também é repleta de desafios. É difícil conceber que uma abordagem de tamanho único possa ser adequada para professores que trabalham em escolas e salas de aula tão diversificadas quanto as encontradas em todo o país. Isso se aplicaria de maneira semelhante a outros países onde nenhum sistema do governo está atendendo a um grupo homogêneo de estudantes e famílias.

Nielsen (1999) cita que a modificação do currículo para alunos com necessidades diversas exige um conhecimento profundo dos alunos individualmente. Aprendizagem profissional em uma variedade de opções que poderiam ser adotadas para modificar um currículo para diferentes alunos pode ser uma estratégia eficaz. Propor uma abordagem nacional à implementação é, no entanto, improvável que ofereça o suporte mais apropriado para todos os alunos aprenderem com todo o seu potencial.

2.3 Competências do docente

Nielsen (1999) cita que para decidir sobre o tipo de conteúdo que deve ser incluído para a aprendizagem profissional dos professores em preparação para a educação inclusiva, é necessário considerar as competências que eles precisarão para trabalhar em salas de aula inclusivas. As competências do professor devem envolver não apenas ter o conhecimento, a compreensão e as habilidades necessárias, mas também as disposições apropriadas, incluindo crenças, atitudes, valores e compromisso em relação à educação inclusiva.

De acordo com Forlin, Sharma e Loreman (2013), o desenvolvimento das competências do professor como um currículo para a aprendizagem profissional requer a consideração de uma série de princípios fundamentais: 1. Engajar professores, líderes e outras partes

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

interessadas no diálogo sobre quais competências são necessárias; 2. Desenvolver uma visão para a aprendizagem profissional integrada no planejamento de todo o sistema e da escola; 3. Identificar competências que possam ser essenciais em diferentes etapas da carreira de um professor; 4. Incorporar um programa cíclico para reflexão sobre sua utilidade e adaptação à mudança; 5. Sensibilidade a contextos escolares regionais e locais; e 6. Monitorar a eficácia do treinamento sobre as competências.

Nessa premissa, Krauss et al. (2008), mencionam que as competências dos professores, portanto, devem incluir um conhecimento pedagógico aprofundado do conteúdo de ensino e conhecimento sobre como assegurar práticas eficazes em ambientes de aprendizagem diversificados, multiculturais e inclusivos. Com diversas salas de aula continuamente em estado de fluxo, os professores precisam ser proficientes em adaptar seu planejamento e ensino diariamente.

Tomar decisões apropriadas requer que os professores se envolvam com as melhores práticas atuais e sejam capazes de apresentá-las de uma maneira motivadora que englobe todas as crianças. Um conjunto de seis amplas competências de professores é proposto por Paquay e Wagner (2001) como sendo crítico para todos os professores como aprendizes profissionais: o professor como agente reflexivo; o professor como um especialista experiente; o professor como um especialista habilidoso; o professor como ator de sala de aula; o professor como agente social; e o professor como aprendiz ao longo da vida.

Esteve (2009) cita que desenvolver as competências dos professores requer apoio contínuo e compromisso com um regime de aprendizagem profissional eficaz ao longo da carreira de um professor. O acesso à informação atual, juntamente com oportunidades de ver boas práticas, é importante para que os professores participem de bom grado com este processo de aprendizagem. De acordo com a Comissão Europeia (2013), três componentes-chave do sistema são necessários para que os professores possam adquirir e desenvolver suas competências para a educação inclusiva:

1. estimular o envolvimento ativo dos professores na aprendizagem ao longo da carreira e no

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

desenvolvimento de competências de maneira efetiva; 2. avaliar o desenvolvimento das competências dos professores, com ferramentas alinhadas com o propósito e desenho do modelo professor-competência utilizado em cada sistema; e 3. proporcionar oportunidades de aprendizagem coerentes, adequadas ao longo da carreira e relevantes, através das quais cada professor possa adquirir e desenvolver as competências de que necessita. (Comissão Europeia, 2013, p. 34-35)

Nessa premissa, nota-se que é sugerido que se ofereça uma variedade de oportunidades e incentivos, juntamente com requisitos designados para participar da aprendizagem profissional. De acordo com a Comissão Europeia (2011), cinco aspectos-chave da experiência do professor são identificados para os profissionais efetivos da educação inclusiva, estes incluem rotinização com perícia específica de domínio e assunto; sensibilidade às demandas e dinâmicas sociais em sala de aula; compreensão de problemas; flexibilidade e improvisação; e a capacidade de examinar criticamente as próprias práticas profissionais.

Feldmann (2009) comenta que a correspondência das necessidades de aprendizagem do professor com o contexto escolar específico e a situação pessoal é ainda mais essencial para que o envolvimento efetivo ocorra. Conectar avaliações de professores e feedback à aprendizagem profissional fornecerá o aspecto de responsabilidade da adequação do treinamento. Isso também dará aos professores uma maior apropriação para direcionar seu próprio aprendizado, o que, por sua vez, provavelmente proporcionará maiores incentivos para que eles participem.

2.3.1 Deveres dos professores para o desenvolvimento cognitivo e social de educandos na Educação Especial

De acordo com a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004), o professor deve reconhecer e valorizar as diferenças que irá encontrar em suas salas de aula, além de desenvolver seus trabalhos pautados em conteúdos que possibilitem o processo de aprendizagem respeitando a capacidade de cada um. O que não é sinônimo de que os professores devem ensinar individualmente ou adaptar currículos para este ou aquele aluno, mas sim de modo geral. É necessário que o professor acate o modo pelo qual o

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

estudante tende a responder em relação às atividades que lhe são propostas.

Desse modo, Batista (2006), menciona que a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996, passou a ser dever da Educação Especial e a seus professores a realização do atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. Os professores deveriam trabalhar pautados em atividades que proporcionassem uma boa convivência com a sensibilização do que concerne a diversidade, para que assim fosse possibilitado um maior preparo para a cidadania e um desenvolvimento respaldado na humanidade para todos.

Contudo segundo a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004), é esperado que mesmo diante de todas as dificuldades, que os professores, acreditem no potencial de seus alunos, assim como também tenham consciência das dificuldades existentes e saibam que elas não são pequenas, assim como não será por meio da exclusão de educandos portadores de necessidades especiais que a escola poderá ser um ambiente propício para o aprendizado, mas que através da inclusão este ambiente seja uma instituição acolhedora e de qualidade para todos, mas isso só ocorrerá quando houver a adoção incondicional da não-exclusão, pois incluir, em primeiro lugar, é deixar de excluir.

De acordo com Secretaria de Educação Especial (2010), é dever do professor que este tenha o domínio de diversos meios ele utilize para desenvolver suas atividades com as mais diversas particularidades, desse modo a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 em seu Art. 1º regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O Art. 6º menciona que são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

São os professores, os profissionais responsáveis por todo o processo de garantia do direito fundamental de todas as crianças e adolescentes, sem qualquer distinção, desse modo, é citado pela Secretaria de Educação Especial (2010, p. 03), as atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado, elas são destacadas em:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; 2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola; 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que esta vivência no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo; 4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; 5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais –Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban. Ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas; 5 habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nessa premissa, entende-se que um professor de educação especial oferece intervenção acadêmica e apoio para crianças com necessidades únicas. Servindo como um defensor e um professor, o referido trabalha com professores, às crianças que estão sofrendo dificuldades acadêmicas, sociais e pessoais. Avaliação, planejamento instrucional e ensino são deveres primários dessa posição.

2.4 Representações sobre a formação inicial de professores

O referido tópico reporta as palavras de Formosinho et al. (2015), nas quais são citadas que a formação inicial dos professores, por um lado lhes proporciona responsabilidades e, por outro, apontam críticas ao modo como se desenvolveu, aguçando ainda os contributos para a obtenção de competências ligadas ao processo profissional.

Guojondottir et al. (2008) enfatizam a necessidade de desenvolver uma abordagem holística da inclusão, incluindo questões de equidade, pobreza e diversidade. Nessa premissa, os autores observam a importância do desenvolvimento da terminologia compartilhada e do uso adequado da linguagem inclusiva, enquanto Esteve (2009) afirma que a prática docente é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento da “cultura profissional do ensino”, também enfatiza a importância da reflexão na aprendizagem transformacional.

Rodrigues (2009), ressalta que outras questões importantes discutidas incluem: a necessidade de preencher a lacuna entre teoria e prática e desenvolver habilidades críticas em pesquisa e desenvolver uma “atitude de pesquisa”. Disposições como resiliência, atitudes positivas em relação à deficiência e crenças sobre o potencial de alunos com necessidades diversas são consideradas essenciais. Muitos outros pesquisadores apontam para a necessidade de remover as barreiras baseadas na experiência que surgem porque os próprios estudantes não foram educados em contextos inclusivos.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

De acordo com Franzkowiak (2009), o desenvolvimento de habilidades para assegurar relações positivas com pares e alunos e a consideração da voz do aluno; conhecimento da aprendizagem, estratégias de personalização e apoio e a necessidade de realizar pesquisa e melhorar o trabalho em rede entre educadores de professores são também descritos em conjunto com a importância de desenvolver a compreensão das instituições de formação inicial de professores sobre deficiência e inclusão.

Guajónsdóttir et al. (2008) citam que a colaboração é amplamente considerada uma habilidade essencial para professores inclusivos, mas também é fundamental para os professores de ensino em programas especiais e de formação de professores que precisam trabalhar para “mesclar” conteúdo a fim de melhor preparar todos os professores para atender às diversas necessidades.

No geral, Mantoan (1998) sugere que a formação de professores requer a redução do preconceito, o desenvolvimento de uma pedagogia da equidade e experiências de campo para aumentar a compreensão e a sensibilidade à diversidade cultural. A literatura, portanto, apoia a necessidade de avançar para a formação inicial de professores preparando-os para atender às necessidades cada vez mais diversificadas dos alunos nas salas de aula de hoje.

Por fim, comenta-se a partir de Formosinho et al. (2015) que as representações que se mostram evidentes a partir da globalidade dos professores dirigem-se ao desenvolvimento da premissa educativa em contexto de sala de aula, a relação existente nessa mesma contextualização e os adjetivos individuais do professor, de forma que seja denotada menor ênfase aos aspectos que estão relacionados com a normatização e valores constitutivos da identificação profissional.

2.5 Compreendendo os pais das crianças com necessidades educativas especiais

Naturalmente, famílias diferentes têm padrões diferentes, então normas e valores irão variar para as crianças. Topping e Maloney (2005) citam que o comportamento aceitável dentro de uma família pode ser considerado inaceitável, os efeitos de diferentes padrões

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

de comportamento são evidentes nos primeiros anos, e os profissionais precisam responder apropriadamente, crianças não nascem comportando-se inadequadamente, mas se adaptam e aprendem com comportamentos modelado em torno delas.

Os autores supracitados comentam que os pais de crianças com necessidades especiais têm um papel vital a desempenhar na educação dos filhos. Este fato é garantido por legislação federal que especifica o direito dos pais de participar do processo de tomada de decisão educacional, comenta-se que as responsabilidades parentais podem variar dependendo de fatores como a condição incapacitante da criança, como resultado, as responsabilidades dos pais são menos claramente definidas do que os direitos dos pais.

Silva (2004), comenta que pais de crianças com necessidades de educação especial são confrontados com numerosos e distintos desafios ao lidar com seus papéis de cuidadores de seus filhos. Desafios parecem ter sérias e múltiplas implicações na natureza e qualidade de seus cuidados, enquanto muitos estudos têm pesquisado experiências do professor no ensino de crianças com NEE, nenhum estudo rigoroso examinou as experiências de pais com essas crianças.

Axelsson et al. (2013), citam que a percepção de que a criança pode nunca se tornar um adulto independente, pesa muito sobre os pais. Os pais devem aprender novas informações e habilidades que são pertinentes ao novo papel que devem cumprir, eles precisam aprender coisas que ajudariam a lidar com situações da vida real. Tais habilidades podem ser adquiridas em programas de treinamento para pais.

De acordo com Nielsen (1999), quando os alunos participam de programas integrados, pais de crianças com necessidades especiais têm a oportunidade de ver que muitos dos filhos comportamentos são típicos da maioria dos alunos. Vendo seus filhos aceitos pelos outros e sucesso em ambientes integrados, os pais podem se sentir melhor sobre si e seus filhos, pais de crianças com necessidades especiais também têm a chance de familiarizar-se com outros pais e participar das mesmas atividades.

Segundo Sasaki (2002), proporcionando experiências positivas em conGráficoções

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

permite que crianças sem necessidades especiais e seus pais aprendam sobre deficiência e desenvolvam atitudes positivas sobre as pessoas com necessidades especiais, a integração pode expandir e melhorar as experiências pessoais de crianças, pais e professores.

Topping e Maloney (2005) afirmam que os pais muitas vezes expressam uma atitude negativa a integração de crianças com necessidades especiais na comunidade escolar e na sociedade, uma vez que dúvidas quanto à prestação de assistência suficiente e ao risco de serem excluídos e abusados.

Nessa premissa, os autores supracitados ainda comentam que é possível afirmar que pais muitas vezes se referem a experiências dolorosas e reações negativas da sociedade com referência a uma criança com necessidades especiais, têm dúvidas sobre a suficiência de recursos escolares para aceitar e integrar uma criança com deficiência comunidade escolar, bem como protegê-los de serem abusados por outras crianças. No mais, os autores acreditam que os pais devem estabelecer relações estreitas com professores e especialistas, que lhes forneceriam informações pedagógicas e psicológicas sobre o comportamento com uma criança com necessidades especiais na família, para tornar o processo de integração mais eficaz.

Segundo Saviani (2009), as razões mais importantes que inibem a educação integrada de uma criança incluem uma base educacional desordenada, incompetência dos professores, má qualidade do processo de ensino e intolerância da sociedade em aceitar pessoas com transtornos mentais em comunidade. Escolas líderes tendem a aceitar crianças com necessidades especiais para escolas abrangentes com o objetivo de aumentar o número de crianças em idade escolar em vez da ideia de educação integrada.

De acordo com o mencionado anteriormente, Saviani (2009), comenta ainda que eles são preocupados com a satisfação de suas necessidades especiais, ou seja, o ajuste do ambiente e auxiliares de ensino, bem como o emprego de especialistas relevantes e assistentes de professores.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Topping e Maloney (2005) citam que enquanto a discussão anterior da família é igual a todas as famílias, aquelas para educar crianças com necessidades especiais passam por uma série de experiências que pode ter efeitos positivos e/ou negativos adicionais nos indivíduos. Pais de crianças com necessidades especiais podem ter diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento, aprendizado, oportunidades e futuro para seus filhos, para si mesmos e para a família como um todo.

Segundo Silva (2004) facilmente se identifica as necessidades familiares específicas por meio da identificação realizada pelos profissionais que reconhecem e compreendem a perspectiva de cada membro da família. Onde os profissionais podem permitir o suporte para a família, incluindo irmãos, então os pais serão mais propensos a adquirir um melhor ajuste.

Portanto, fica claro que tem-se a responsabilidade de atender às necessidades de toda a família, bem como os membros individuais da família, sabe-se que os pais de crianças com necessidades especiais muitas vezes trilham um caminho íngreme, rochoso e carregado de dificuldades.

2.5.1 Perspectiva dos pais

Topping e Maloney (2005) citam que os pais, podem ter tido pouco ou nenhum aviso prévio de como criar uma criança com necessidades especiais e, em muitos casos, estavam esperando uma criança saudável para quem eles tinham planos e aspirações. De repente seus sonhos e expectativas são erradicados e eles são confrontados com uma enxurrada de profissionais, sistemas confusos, alguma falta de controle de eventos, possível rejeição por seus amigos, comunidade e família, desencadeando sentimentos de fracasso e decepção.

Nessa premissa, Silva (2004) cita que a maneira como os pais são apoiados é crucial para o futuro deles, o futuro de seus filhos e o futuro de outros membros da família. Trata-se da aceitação parental de necessidades especiais logo após o nascimento, as crianças que sofrem de deficiências complexas são frequentemente diagnosticadas ou logo após

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

nascimento, assim como crianças com condições específicas, como síndrome de Down. Algumas vezes os pais podem ter tido o conhecimento da patologia durante o período pré-natal, mas para muitos a notícia é totalmente inesperada.

Chambers (2015) colabora citando que durante os primeiros dias e semanas após o parto, os pais vivenciam grandes ajustes para um modo de vida totalmente novo. Há extrema alegria e celebração do evento, bem como emoção e antecipação para o futuro, mas isso às vezes entra em conflito com o senso de sobrecarga de responsabilidade por esta vida totalmente nova e totalmente dependente. Quando um dos pais está sentindo que a responsabilidade é avassaladora, esperançosamente, o parceiro tende a apoiar o outro, e vice-versa.

Segundo Axelsson et al. (2013), os pais raramente esperam a condição incapacitante de seu filho ou a doença com risco de vida. A confirmação ou diagnóstico, seja no nascimento ou mais tarde, geralmente cria imensa crise de mudanças, expectativas e esperanças, e os pais podem experimentar reações intensas durante os primeiros dias.

Ainda citando Axelsson et al. (2013), comenta-se que os processos e sistemas nacionais em vigor para a identificação, avaliação e intervenção de necessidades especiais ocorrem mais frequentemente durante um dia de trabalho em determinado órgão, proibindo imediatamente a participação de muitos pais. A sua compreensão das discussões é, portanto, muitas vezes de segunda mão e pode faltar clareza e/ou profundidade. Como um dos principais cuidadores de crianças, e, portanto, uma influência fundamental, é imperativo que os pais sejam incluídos integralmente em todas as reuniões de tomada de decisão e de informação.

Barbosa et al. (2005), afirma que os pais precisam receber mais acesso à informação e apoio, para ser provido de oportunidades para interagir com outros pais e ter sua necessidade de informação e apoio dentro da família endereçada. Para atingir esses objetivos, maior treinamento e conscientização entre profissionais é necessário.

Bastos e Deslandes (2008), relatam que embora não se possa ser capaz de acomodar o

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

envolvimento paterno em todas as reuniões e discussões, ou para mudar as condições de trabalho familiar, deve-se pelo menos abordar as questões, garantindo que os sistemas locais apoiem as famílias.

3 Atitudes e percepções dos professores face à educação inclusiva

Os educadores precisam proporcionar aos alunos com necessidades especiais, oportunidades, assim como outros estudantes, para que estes possam construir e se envolver com o conhecimento necessário para viver em sociedade. Muitos educadores sentem que ensinar as crianças com barreiras à aprendizagem está além sua área de especialização e por isso não devem ser esperados para ensinar os alunos sem assistência técnica (Engelbrecht, 2006; Gaad, 2004; Fox, 2003). Educadores relataram vários obstáculos que impedem a inclusão bem-sucedida de todos os alunos na sala de aula, ou seja, tamanho da turma, falta de recursos humanos e formação de professores (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004).

Pesquisas anteriores mostraram que os educadores regulares carecem do conhecimento, apoio e assistência adequados necessários para atender todas as necessidades de seus alunos (Burke & Sutherland, 2004). Engelbrecht et al. (2003), identificaram cinco áreas que são propostas como as mais estressantes para os educadores, falta de apoio adequado, questões relativas ao comportamento dos alunos, educadores com falta de competência e falta de interação com os pais dos alunos. Rourke & Houghton (2008), constataram que a falta de experiência docente, tempo de planejamento alocado limitado e uma limitação de recursos foram as preocupações mais frequentemente levantadas em relação à implementação de Educação.

Landsberg (2005) afirma que suposições, crenças e atitudes são diretamente traduzidas em ações e práticas de ensino e podem informar a tomada de decisão. Atitudes são definidas como percepções positivas ou negativas dos educadores sobre o que está acontecendo em sua sala de aula (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004). É fundamental olhar para as atitudes dos educadores em relação à educação inclusiva e alunos com barreiras à aprendizagem, uma vez que influencia suas percepções, bem como

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

seu comportamento, ações e, conseqüentemente, suas práticas de ensino que informarão sua tomada de decisão (Engelbrecht et al., 2001; Moolla, 2005).

As atitudes são vistas quando são formadas e experimentadas e pode ser muito difícil de mudar, portanto, se os educadores desenvolvem atitudes positivas em relação à inclusão antes de começarem a ensinar, suas atitudes para implementar a educação inclusiva tornar-se mais positiva (Lambe & Bones, 2007). Sugere-se que as atitudes são influenciadas pela natureza das deficiências dos alunos.

3.1 Influência das atitudes dos professores na implementação da educação inclusiva

As atitudes dos professores afetam se um ambiente de aprendizagem em sala de aula é propício ou não à educação inclusiva (Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014). Atitudes dos professores em relação à inclusão dependem da percepção de adequação do suporte e ambiente de aprendizagem em sala de aula.

No entanto, as atitudes dos professores em relação à inclusão de crianças e jovens com NEE variam muito. Por exemplo, alguns professores estão dispostos a incluir crianças com NEE dentro da sala de aula convencional quando o apoio adequado está diretamente disponível para eles, enquanto outros professores acreditam que a inclusão de crianças com NEE pode ser prejudicial à educação do resto da turma. Outros acham que crianças e jovens com NEE seriam mais bem providos dentro de escolas especiais, onde se supõe que eles recebam uma qualidade e nível de apoio mais elevados do que os fornecidos nas escolas regulares (Grieve, 2009).

Uma série de fatores afeta as atitudes que os professores têm sobre o conceito e a prática da educação inclusiva, como a disponibilidade percebida e a qualidade dos recursos e apoio, percepções dos professores de sua própria competência em facilitar um ambiente de aprendizagem em sala de aula inclusiva e o comportamento dos alunos com NEE (Forlin, Keen & Barrett, 2008).

Além disso, os professores se preocupam com sua competência para incluir crianças com

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

NEE dentro de suas salas de aula, com alguns professores sentindo-se insuficientemente treinados e expressando dificuldade em monitorar outros alunos ao atender alunos com NEE e com uma capacidade reduzida de ensinar toda a turma. (Forlin et al., 2008 Forlin, Keen, & Barrett, 2008).

Outras barreiras identificadas pelos professores incluem a falta de competência social ou nível de desligamento dos alunos com NEE, baixa escolaridade, atitudes inflexíveis dos funcionários quanto à adaptação de abordagens de ensino e ansiedade dos pais de que seus filhos não terão suas necessidades satisfeitas (Gibb, et al., 2007).

Atitudes negativas em relação à inclusão podem ser associadas a ambientes de aprendizagem em sala de aula menos inclusivos, com evidências que sugerem que professores com atitudes menos positivas em relação à inclusão têm alunos que relatam menos satisfação e coesão em sala de aula e maior atrito e dificuldade entre os alunos (Monsen et al., 2014).

domínios separados de “cognição”, que refletem o que se sabe sobre NEE; “Afetar” ou a reação emocional a crianças com NEE; e “comportamento”, que inclui comportamentos reais ou pretendidos em relação a crianças com NEE (Nowicki & Sandieson, 2002).

Dada a variedade de fatores que podem facilitar ou colocar restrições às atitudes positivas dos professores em relação à educação inclusiva, o uso de questionários robustos (juntamente com outras metodologias) que explorem as percepções dos professores sobre a inclusão de crianças com NEE dentro das salas de aula tradicionais pode ser eficaz para a captura de dados.

Alguns autores argumentam que instrumentos psicométricos sólidos são imperativos para explorar a relação entre atitudes em relação aos indivíduos com NEE e a plena inclusão desses indivíduos na sociedade. Eles recomendam que, em vez de desenvolver novas escalas, as escalas existentes sejam refinadas, revisadas e atualizadas, conforme necessário, e que medidas multifacetadas de atitudes que considerem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais sejam preferíveis para avaliar atitudes em relação

a indivíduos com NEE (Antonak & Livneh, 2000).

3.2 Atitudes dos professores para a criação de um ambiente educativo positivo para o processo de aprendizagem do aluno

Barbosa et al. (2005) citam que a integração de crianças com necessidades especiais em uma sala de aula regular e tradicional vem com questões que precisam ser abordadas. A consciência dessas questões permite uma integração bem-sucedida.

No mais, Ng e Szeto (2016) destacam que as escolas inclusivas de alto desempenho têm várias áreas comuns chave. Por exemplo, uma revisão de nove escolas primárias de alto desempenho na Austrália Ocidental, selecionadas com base em uma melhoria positiva de cinco anos na realização de acordo com os resultados padronizados do Programa Nacional de Avaliação - Alfabetização e Numeracia (NAPLAN) identificou quatro aspectos. De cada uma das nove escolas foi considerada de alto desempenho e alta melhoria e era representativa de uma série de origens socioeconômicas, conforme identificado por seus Índices de Avaliação da Vantagem Socioeducacional Comunitária (ICSEA), variando de 1084 a 994. Todas as escolas tiveram uma liderança estável a longo prazo, com ênfase no planejamento de toda a escola, planos de melhoria explícita e ensino explícito. Muitas das escolas também adotaram um ensino de menor variação, resultando em uma abordagem consistente de toda a escola para o planejamento do currículo e a pedagogia.

Juntamente com essas estratégias, todas as escolas tinham programas de aprendizagem profissional duradouros e bem estabelecidos para seus professores. Investimentos significativos foram feitos no fornecimento de uma série de apoio profissional contínuo aos professores. Estas incluíam atividades de mentores baseadas na escola por meio de programas de coaching e de observação de colegas. Mais apoio formal incluiu o desenvolvimento profissional regular na escola de ensino explícito e participação em visitas de estudo para visitar e observar escolas que estavam efetivamente usando estratégias explícitas de ensino.

Diante disso, cita-se Krauss et al. (2008) que comentam que muitas escolas adotam

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

treinamento interno para a aprendizagem profissional de seus professores. Embora isso permita que as escolas identifiquem e respondam às suas necessidades imediatas, isso coloca, no entanto, mais desafios. Fornecer treinamento localizado exige que, se “o aprendizado profissional na escola for conduzido pelos diretores ou outros líderes da escola, também será imperativo que eles recebam treinamento apropriado para ter as habilidades necessárias para apoiar e orientar seus professores”.

Esteve (2009) ressalta que a fim de alcançar mudanças positivas contínuas nas práticas, atitudes e crenças dos professores sobre a educação inclusiva, a aprendizagem profissional na escola que ocorre dentro de um modelo colaborativo é a mais eficaz. Assim, cada vez mais, as escolas estão se afastando dos dias de desenvolvimento profissional único, especialmente se forem atendidas por apenas um membro da equipe e, conseqüentemente, estiverem fora do local, em favor de programas mais extensos e, quando possível, envolvimento de toda a escola em oficinas presenciais. Conforme delineado pela Comissão Europeia (2013, p.38-39):

Uma “oportunidade de desenvolvimento profissional” deve envolver muito mais do que “frequentar um curso” e ser entendida como uma ampla gama de atividades formais, não formais e informais. É importante que todos os professores nas escolas sejam encorajados a refletir sobre suas próprias experiências à luz de diferentes visões teóricas e a experimentar novas abordagens.

A identificação do conteúdo apropriado para a aprendizagem profissional nas escolas, sem dúvida, irá variar significativamente de acordo com o contexto escolar e as necessidades localizadas. Alguns aspectos, no entanto, foram identificados como eficazes para preparar professores para a educação inclusiva.

De acordo com um relatório da European Agency for Development in Special Needs Education- EADSNE em 2003, identificaram-se cinco áreas: 1. Ensino cooperativo - trabalhar com outros colegas dentro da escola ou fora dos profissionais; 2. Aprendizagem cooperativa - usando tutoria entre pares com os alunos para apoiar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional; 3. Solução colaborativa de problemas - implementando uma maneira sistemática de monitorar o comportamento através do uso de regras e incentivos

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

acordados; 4. Agrupamento heterogêneo - juntamente com uma abordagem diferenciada ao ensino com metas específicas, rotas alternativas e instrução flexível; e 5. Ensino efetivo - onde a educação é baseada em avaliações e avaliações com altas expectativas para todos os alunos e currículos voltados para as necessidades individuais.

Chambers (2015) destaca que a aprendizagem profissional sobre estes tópicos, juntamente com o apoio no desenvolvimento das habilidades de implementação de design universal para a aprendizagem, ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa, todos foram encontrados para serem eficazes na preparação de professores para a prática inclusiva.

3.2.1 Pessoal docente devidamente treinado

De acordo com Formosinho et al. (2015) uma das dificuldades de incluir crianças com necessidades especiais nas aulas regulares é que o professor responsável pela aula pode não ter treinamento formal em educação especial. Para capacitá-lo a ter empatia e lidar com suas dificuldades, esse treinamento é necessário.

3.2.2 Equipe de suporte

Os autores supracitados ainda mencionam que as escolas regulares devem ter pessoal de apoio disponível para ajudar uma criança com necessidades especiais com quaisquer dificuldades que possa ter. É uma tarefa de um professor, que está abordando os problemas que vêm com o ensino regular, equilibrar isso com as demandas de ensinar uma criança com necessidades especiais.

Escolas que decidiram incluir crianças com necessidades especiais em seu ambiente devem ter pessoal de apoio devidamente treinado.

3.2.4 A prontidão da criança

Segundo Symes e Humphrey (2011) não é sábio integrar uma criança a uma sala de aula convencional quando ela não está preparada para o desenvolvimento. Isso se aplica academicamente, emocionalmente e mentalmente. Existem dificuldades físicas envolvidas na integração, portanto, a escola deve fazê-lo somente depois de avaliar o nível de prontidão da criança.

3.2.5 Pausas / Recesso / Almoço

Paquay e Wagner (2001) citam que as crianças com necessidades especiais têm uma tendência maior para se encontrarem em situações difíceis durante os intervalos, quando não são supervisionadas. Eles podem se perder ou entrar em brigas não intencionais com outras crianças. As crianças que exibem traços de autismo também podem achar difícil impedir os ruídos da hora do almoço.

De acordo com Feldmann (2009) a melhor maneira de combater esses problemas é ocupá-los durante esses intervalos.

3.2.6 Mudando de sala de aula entre os sujeitos

Feldmann (2009) citam ainda que este é o momento em que uma criança com necessidades especiais pode se perder. Isso provavelmente acontece quando ele é apresentado a um novo ambiente, uma maneira de combater esse problema em potencial é designar um amigo que possa ajudar a guiar a criança até a sala correta.

3.2.7 Punição

Segundo Guajónsdóttir et al. (2008) os professores precisam desenvolver maneiras alternativas de gerenciar alunos com necessidades especiais que estão um pouco inquietos na sala de aula. Eles precisam saber como reagir quando esses alunos perdem o controle

de suas emoções.

É importante que as crianças com necessidades especiais sejam reforçadas constantemente que certos comportamentos não sejam socialmente aceitáveis. Dito isso, é importante não punir as crianças por comportamentos que elas não podem controlar. Um exemplo disso é falar muito alto, assim para aliviar essas dificuldades, os pais devem comunicá-las aos professores.

3.2.8 A necessidade de educação contínua para melhores práticas em sala de aula

Esteve (2009) cita que várias questões permanecem em relação ao que constitui as melhores práticas para assegurar uma aprendizagem ao longo da vida eficaz para os professores na manutenção de práticas educativas inclusivas. Parece inquestionável que, para sustentar o profissionalismo dos professores em carreiras potenciais de mais de 40 anos, um programa de aprendizagem eficaz e altamente relevante deve ser implementado para que eles permaneçam atualizados sobre as mudanças no pensamento e nas práticas sobre o ensino. Isso não deve ser deixado como uma abordagem, mas deve ser parte de um esforço estratégico dos sistemas de educação, governos e escolas individuais. Como isso será realizado internacionalmente continua a ser uma questão-chave para os países individuais abordarem.

Rodrigues (2009) comenta que na maioria dos países existe a diversificação em suas populações, regiões geográficas, sistemas de ensino e enfrentam desafios na formação contínua de professores. Além disso, o financiamento é sempre apertado para a educação e pode ser fortemente afetado por mudanças no governo alinhadas com as flutuações no apoio fiscal. A questão de como garantir que todos os professores sejam capazes de receber uma aprendizagem profissional apropriada e contínua, que pode ser garantida mesmo com apoio fiscal limitado, também precisará ser seriamente considerada por todos os países.

Segundo Axelsson et al. (2013) em última análise, qualquer apoio aos professores deve corresponder diretamente à melhoria da aprendizagem dos alunos. Fornecer prova de que

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

a aprendizagem profissional para os professores está fazendo a diferença para os alunos é fundamental. Embora exista internacionalmente um forte movimento em direção à prática baseada em evidências, isso ainda não foi transferido para medir a quantidade ou a qualidade da aprendizagem profissional. Esta é uma área importante que precisa de muito mais estudos no futuro.

Saviani (2009) menciona que a educação inclusiva, em sua interpretação mais ampla de atender a todas as diferenças de alunos dentro das aulas regulares, continuará a ser uma grande mudança filosófica para a educação. A preparação de professores para acomodar as necessidades de populações de estudantes cada vez mais diversificadas dentro de um mundo tecnológico que muda rapidamente será um desafio para todos os envolvidos. Os professores têm de lidar progressivamente com necessidades emocionais maiores e mais complexas dos alunos, experiências familiares mais complicadas que afetam o aprendizado dos alunos, uma população crescente de estudantes desprivilegiados torna-se maior a responsabilidade para sistemas que exigem mudanças rápidas e efetivas.

Slegers, Bolhuis e Geisel (2005) observam uma mudança no foco da aprendizagem profissional do que eles dizem ser uma abordagem técnico-racional-descendente para uma abordagem mais cultural-individual-interativa. O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, se incorporadas a uma abordagem de ensino e aprendizagem em toda a escola, pode fornecer uma abordagem muito forte, localizada e culturalmente sensível, para qualificar melhor os professores para a educação inclusiva. A provisão de uma aprendizagem profissional eficaz continuará, no entanto, é um fator significativo se a educação inclusiva, justa e equitativa, for plenamente realizada.

Formosinho et al. (2015) apontam que o aumento da qualidade do professor é a política que provavelmente levará a ganhos no desempenho escolar. Da mesma forma, existe um amplo acordo de que educar os professores para responder à diversidade é provavelmente a política que tem maior impacto no desenvolvimento de escolas e comunidades mais inclusivas.

De acordo com Chambers (2015), a reforma da formação de professores deve fazer parte

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

de uma reforma sistêmica mais ampla que exige que o princípio da inclusão se torne parte integrante do pensamento dos formuladores de políticas e de outras partes interessadas. Essa mudança inevitavelmente leva tempo e destaca a importância de políticas holísticas consistentes e de longo prazo.

Assim, entende-se que é importante fornecer algumas ideias claras sobre possíveis caminhos para um sistema educacional mais equitativo e uma sociedade mais justa e, espera-se, que seja fornecida inspiração para continuar a jornada para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

Os capítulos anteriores desse estudo buscaram discorrer sobre o processo histórico, contextualização, percepção dos professores e principais aspectos referentes a educação inclusiva no Brasil, tendo em vista a ótica que destaca que a educação especial é melhor gerenciada quando professores qualificados e pessoal de serviço relacionado estão disponíveis. Isso garante a identificação adequada, o desenvolvimento de programas educacionais individualizados, sua implementação e avaliação. A conquista acadêmica para os alunos é melhor promovida quando os docentes possuem ampla qualificação para o desenvolvimento dos trabalhos estabelecidos, levando em consideração não apenas o grau de comprometimento, mas também o temperamento, as habilidades cognitivas, a personalidade e a experiência do aprendiz.

Não é suficiente que os professores tenham disposição e predisposição para adotar práticas de educação inclusiva. Além disso, é preciso mais do que a assinatura de decretos e acordos pelas autoridades públicas, somente uma política pública consciente e capaz de investir na formação de professores e recursos essenciais pode fazer a diferença.

Dito isso, afirma-se que a referida pesquisa caminhou em busca da identificação dos obstáculos e desafios para o funcionamento de escolas inclusivas a partir das percepções dos professores em relação ao conceito de inclusão, benefícios da inclusão e sua capacidade de gerenciar salas de aula inclusivas e ensinar alunos com deficiências.

O levantamento teórico ofereceu base para investigar as percepções dos professores em relação a inclusão de alunos com NEE em três escolas estaduais de Santarém/PA, Brasil. O estudo também procurou saber se existe alguma relação entre gênero, idade, nível de educação, número de anos de experiência docente, experiência de ensino na sala de aula inclusiva, experiência no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais e atitudes em relação à inclusão.

1 Problemática

Teixeira (2012) afirma que a problemática fornece ao estudo da pesquisa e às respostas a esse problema, trata-se de uma linha e deve estar clara.

Trata-se então de uma declaração sobre uma área de preocupação, uma condição a ser melhorada, uma dificuldade a ser eliminada ou uma questão preocupante que existe na literatura acadêmica, na teoria ou na prática, que aponta para a necessidade de compreensão significativa e deliberada.

Dito isso, afirma-se que o problema dessa pesquisa exigiu que a pesquisadora encontrasse a melhor solução para o problema dado, isto é, descobrisse por qual curso de ação o objetivo poderia ser alcançado de maneira ideal no contexto educacional. Visto que a percepção, o conhecimento e o comportamento dos professores na prática inclusiva representam um tópico muito importante do mundo de hoje. Todas as comunidades tentam desenvolver sistemas educacionais inclusivos para criar uma sociedade inclusiva. Mas, apesar disso, há grandes diferenças entre o que os professores acreditam saber sobre educação inclusiva, o que eles realmente sabem e como se comportam em sala de aula.

Deve-se levar em consideração que as opiniões, atitudes, pontos de vista, sentimentos e crenças dos professores têm sido considerados um fator importante para melhorar as realizações do aluno na educação inclusiva. A capacidade dos professores para lidar com a diversidade do aluno desempenha um papel importante ao incluir todas as crianças na educação regular ou tradicional.

Nessa premissa, a problemática levantada para esta pesquisa foi: quais as percepções dos docentes do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com necessidades especiais?

Estudo dessa natureza torna-se incontestavelmente necessário, no âmbito da educação, pois contribuem significativamente para formação dos professores com vistas à construção da escola inclusiva uma vez que direito a educação tornar-se algo imprescindível para todas as pessoas sem nenhuma distinção, a educação inclusiva é um

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

processo que reduz a exclusão e assume a responsabilidade do sistema de ensino, educar todos os alunos ao limite das suas capacidades, respeitando suas singularidades.

2 Objetivos

Levando-se em consideração a pergunta de partida anteriormente citada, definiu-se o seguinte objetivo geral: Compreender as percepções dos docentes do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com necessidades especiais.

Em relação aos objetivos específicos, definiram-se os seguintes:

O1- Compreender as condições das escolas e da formação dos professores para atuarem numa escola inclusiva;

O2- Identificar possíveis fragilidades e potencialidades da educação inclusiva no universo estudado;

O3- Compreender qual a percepção do professor sobre o seu trabalho;

O4- Compreender do ponto de vista dos professores qual a interação entre os alunos com e sem NEE.

3 Método

A metodologia utilizada nessa pesquisa é qualitativa, trata-se de uma investigação naturalística que busca uma compreensão profunda dos fenômenos sociais dentro de seu cenário natural. Optou-se por esse tipo de pesquisa porque a mesma concentra-se no "porquê" e não no "o quê" dos fenômenos sociais e confia nas experiências diretas dos seres humanos como agentes que fazem sentido em suas vidas diárias. Em vez de procedimentos lógicos e estatísticos, pesquisadores qualitativos usam múltiplos sistemas de investigação para estudar fenômenos humanos, incluindo biografia, estudo de caso,

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

análise histórica, análise do discurso, etnografia, teoria fundamentada e fenomenologia.

No entanto, ainda que se trate de uma pesquisa de caráter qualitativo, optou-se por quantificar os resultados através de tabelas e gráficos.

Métodos qualitativos permitem que o pesquisador estude questões selecionadas em profundidade e detalhe sem ser limitado por categorias pré-determinadas de análise (Minayo, 2014)

Os métodos qualitativos produzem uma grande quantidade de informações detalhadas sobre um número menor de sujeitos que resulta em um entendimento rico, mas reduz a generalização.

Assumiu-se uma abordagem descritiva e não experimental, pois pretendeu-se somente realizar a descrição de aspectos de uma realidade específica e em seguida justifica-se o uso da abordagem não experimental em detrimento da referida investigação não manipular fatores nem manipular variáveis.

O uso da pesquisa descritiva justifica-se por se tratar de um tipo de pesquisa que estuda os participantes que participam da pesquisa ou de uma determinada situação, tal como foi o intuito da pesquisadora em busca de identificar a percepção e o âmbito da educação inclusiva no Município de Santarém. No mais, a pesquisa descritiva não se limita a metodologias de pesquisa quantitativa ou qualitativa, mas usa elementos de ambos, muitas vezes dentro do mesmo estudo.

Além do mais, Teixeira (2012) menciona que os estudos descritivos têm como objetivo descobrir “o que é”, portanto, métodos observacionais e de levantamento são frequentemente usados para coletar dados descritivos. Assim, o foco principal da pesquisa descritiva é responder à questão 'o que' com preocupação ao grupo de estudo.

4 População e amostra

O presente estudo incidiu sobre os professores do ensino fundamental de três escolas do município de Santarém, no estado do Pará, no ano letivo de 2019, num total de 55 docentes, que trabalham com crianças que possuem necessidades especiais. Após ter sido definida a população do estudo, realizou-se o processo de seleção da amostra.

Ao que se refere o método de amostragem, optou-se pelo não probabilístico o qual de acordo com Teixeira (2005) é uma técnica de amostragem em que as chances de qualquer membro ser selecionado para uma amostra não podem ser calculadas. Esse tipo de método coube ao estudo por se tratar de um meio muito eficaz em termos de custo e tempo.

Dentro deste método, a escolha recaiu na seleção por conveniência. A amostragem por conveniência é um tipo de amostragem não probabilística em que as pessoas são amostradas simplesmente porque são fontes de dados "convenientes" para os pesquisadores. Minayo (2014) entende que os pesquisadores usam a amostragem por conveniência, não apenas por ser fácil de usar, mas também por ter outras vantagens em termos de pesquisa.

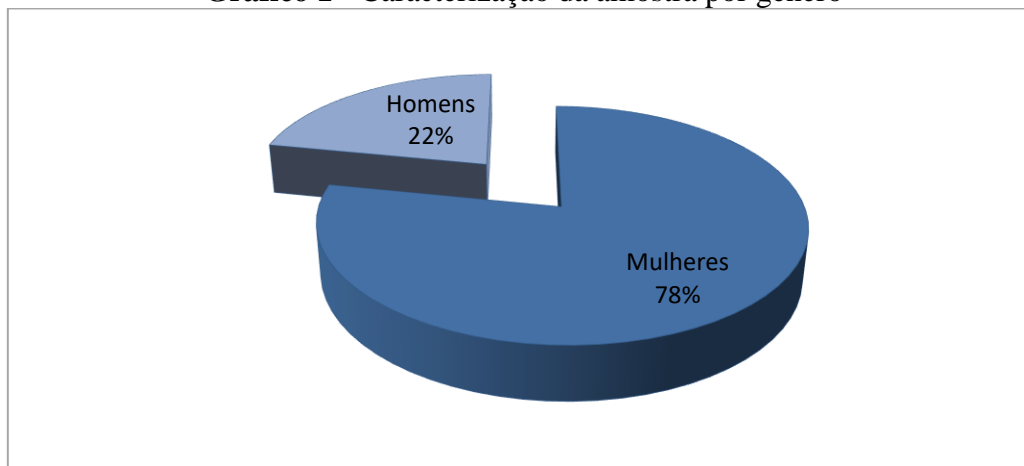
Optou-se por essa técnica por ser mais simples em comparação com outros métodos de amostragem.

Assim, convidaram-se todos os professores acima referidos, desde que pertencentes a categorias que possuíssem uma ou mais características em comum.

Para o desenvolvimento da caracterização dos elementos da amostra, levou-se em consideração a informação referente a “Dados Pessoais e Profissionais”, presente no instrumento utilizado para a coleta de dados. Diante disso, consideraram-se os referidos indicadores: Gênero, idade, situação profissional e grau acadêmico. De modo específico, o primeiro indicador é destacado pelo Gráfico abaixo:

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

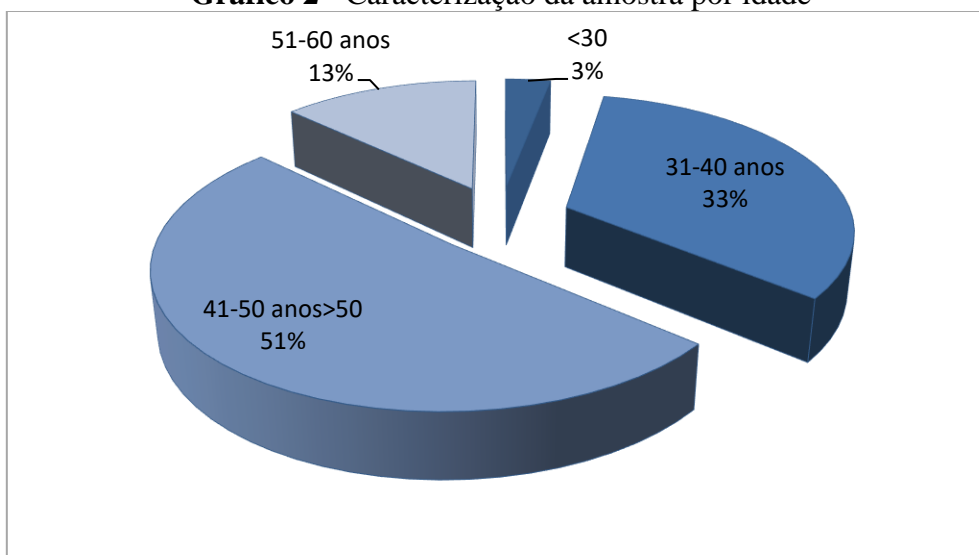
Gráfico 1 - Caracterização da amostra por gênero



Pode verificar-se no gráfico 1 que dos 55 professores que colaboraram no estudo, a maioria é do gênero feminino, com 78% (n=43), em contrapartida, o gênero masculino é representado pelos 22%, (n=12).

No que se refere à análise da distribuição dos participantes da pesquisa através de escalões etários mostram-se os resultados obtidos no gráfico seguinte:

Gráfico 2 - Caracterização da amostra por idade



Pode verificar-se no Gráfico 2 que maior parte desses indivíduos encontram-se no escalão que compreende idades entre os 41 a 50 anos, de modo que representa 51% (n=27) do

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

total dos professores. Cita-se que os mais novos, possuem idade menor que 30 anos, os quais possuem representatividade de 3% (n=2), em seguida tem-se aquelas que possuem idade entre 31 e 40 anos de idade representando 33% do total (n=17). No escalão etário dos 51 aos 60 anos de idade encontram-se 13% dos inquiridos (n=6).

Em relação à caracterização da amostra por situação profissional dos participantes da pesquisa mostram-se os resultados obtidos no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Caracterização da amostra por situação profissional

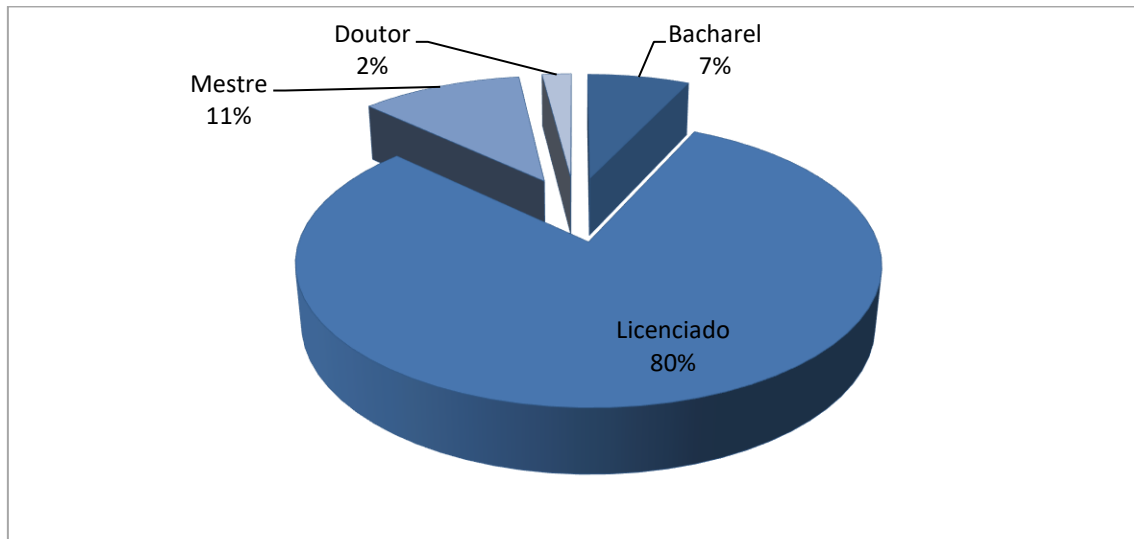


Em relação a caracterização da amostra por situação profissional, a análise da Gráfico 3 destaca que existe a predominância dos docentes que são professores pertencentes ao quadro da escola (94%; n=52). Logo a seguir, destacam-se os professores que são contratados, os quais representam somente 6% (n=3) dos participantes da pesquisa, representando assim a percentagem mais baixa.

No que se refere à análise do grau acadêmico dos participantes da pesquisa por meio da formação profissional mostram-se os resultados obtidos no gráfico seguinte:

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Gráfico 4 - Grau acadêmico



Quanto ao grau acadêmico da amostra de acordo a formação profissional destes, a Gráfico 4 revela a existência de uma percentagem elevada de docentes que são licenciados (80%; n=44). Logo de seguida, encontram-se os professores que possuem o grau de mestres (11%, n=06), em conseguinte estão aqueles com formação em bacharel (7%; n=04) e, por fim, os professores com o grau de doutorado, representados por uma percentagem (2%; n=1).

No mais, em termos gerais referentes ao grau acadêmico, a análise da Gráfico 4 revela que predominam os professores que possuem licenciatura, contrariamente aos docentes que possuem doutorado.

5. Instrumentos e procedimentos

5.1 Instrumento

A fim de verificar os objetivos que foram previamente estabelecidos, escolheu-se o uso do questionário como instrumento da pesquisa. Teixeira (2012) menciona que em comparação com outros métodos, os questionários são uma maneira relativamente simples de coletar dados e envolver custos menores. Os resultados são fáceis de processar e podem fornecer informações úteis sobre os pontos fortes, fraqueza e preferências do

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

indivíduo.

O instrumento utilizado foi construído com base na literatura (Richardson, 1999 & Gil, 1999). Em seguida encaminhado a três professores doutores para validação tendo-se chegado à versão final (anexo 1) Posteriormente foi realizado um pré-teste, para verificação da clareza, a precisão, a relevância e a adequação das questões presentes no questionário, bem como também o tempo que os participantes necessitariam para a pesquisa e os efeitos dos inquiridos em termos de aborrecimento ou cansaço. Nessa premissa, realizou-se o teste com uma pequena amostra que possuíam as mesmas características da população alvo do estudo da pesquisa, tendo estes considerado que, de um modo geral, as questões eram claras, precisas e adequadas e os tópicos relevantes e suficientes. Quanto ao tempo gasto, houve uma variação de vinte a trinta minutos.

O questionário usado como instrumento de pesquisa para a colheita dos dados é constituído por trinta e cinco questões, divididas em assuntos específicos, os quais contemplaram cinco partes distintas, referentes a dados pessoais e profissionais, formação dos professores, dificuldades e constrangimentos face à inclusão de alunos com NEE, percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE e atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE.

5.2 Procedimentos

Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa aplicada de campo, optou-se pela pesquisa de campo por se tratar de um estudo desenvolvido no próprio local que ocorre o fato/fenômeno a ser analisado, tendo o pesquisador uma experiência direta com a situação em estudo, nessa premissa Gil (2015) cita que este tipo de estudo necessita de um contato maior com o público e/ou local pesquisado.

A pesquisa foi realizada em três escolas do município de Santarém-Pará. Observando-se os princípios apontados na declaração de Helsinque, Código de Nuremberg e Resolução nº. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inicialmente foi encaminhado um documento (anexo 2) para as escolas, a fim de que fosse dada autorização para a aplicação dos questionários, e somente após a aprovação foi iniciada a coleta de dados dos participantes que assinaram, obrigatoriamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE e somente após foi dado início a aplicação dos questionários com os docentes.

Os participantes foram informados sobre o estudo e convidados a participar. O consentimento informado por escrito foi obtido de todos os que aceitaram. Os instrumentos de pesquisa correspondem aos dois questionários, o primeiro deles refere-se ao questionário piloto e o segundo ao questionário de pesquisa. Os questionários foram entregues pessoalmente aos professores participantes da pesquisa, tendo ficado agendada uma data para a recolha destes.

Com estes procedimentos conseguiu obter-se 55 questionários devidamente preenchidos, cujos dados foram utilizados na realização deste estudo. Depois de recolhidos, efetuou-se o tratamento dos dados, os quais foram analisados, como se trata de um estudo misto, realizou-se a análise estatística dos dados, para o primeiro caso, e a análise de conteúdo, para a segunda situação.

Quanto ao método de análise dos dados, Segundo Bardin (2016) é uma técnica de pesquisa usada para fazer inferências replicáveis e válidas, interpretando e codificando material textual. Ao avaliar sistematicamente textos (por exemplo, documentos, comunicação oral e gráficos), os dados qualitativos podem ser convertidos em dados quantitativos.

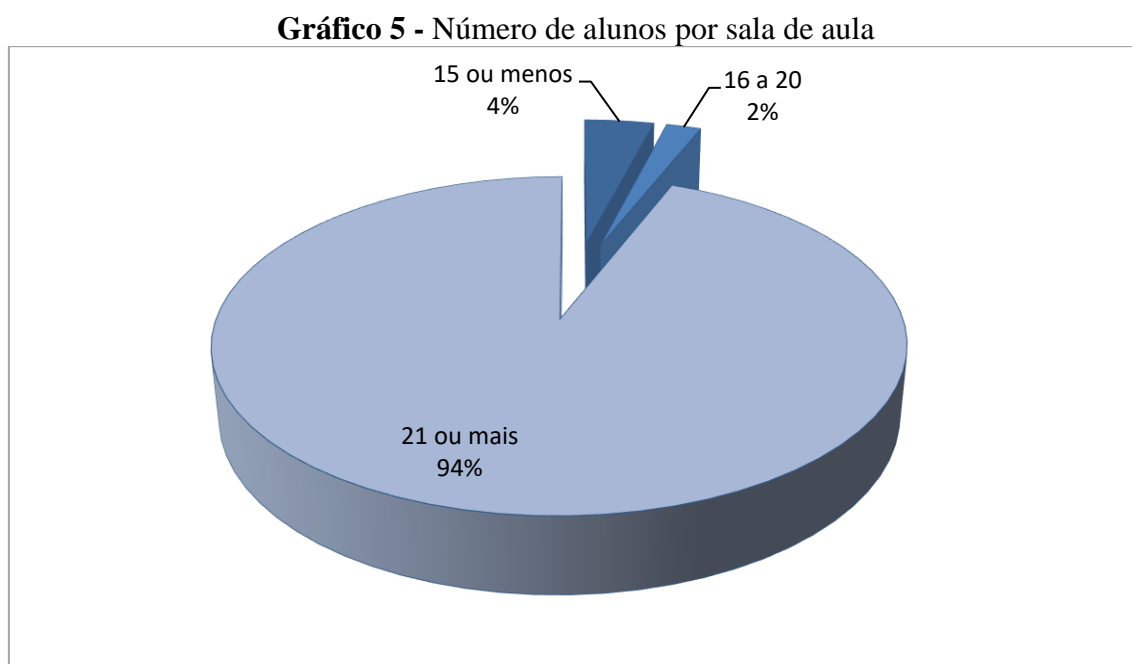
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 Apresentação dos resultados

Este capítulo traz a apresentação dos resultados dos dados obtidos. Estes irão ser apresentados relacionados com os objetivos específicos definidos. Para mais fácil leitura ao mesmo tempo que se apresentam os resultados, serão confrontados com os resultados de estudos de outros autores, procedendo-se assim à discussão .

Assim para o primeiro objetivo: 01- **Compreender as condições das escolas e da formação dos professores para atuarem numa escola inclusiva**, obtiveram-se os resultados que se apresentam de seguida. Assim no que se refere ao nº de alunos por sala podem ver-se os resultados no gráfico seguinte:

Em relação ao número de alunos por sala de aula mostram-se os resultados obtidos no gráfico a seguir:



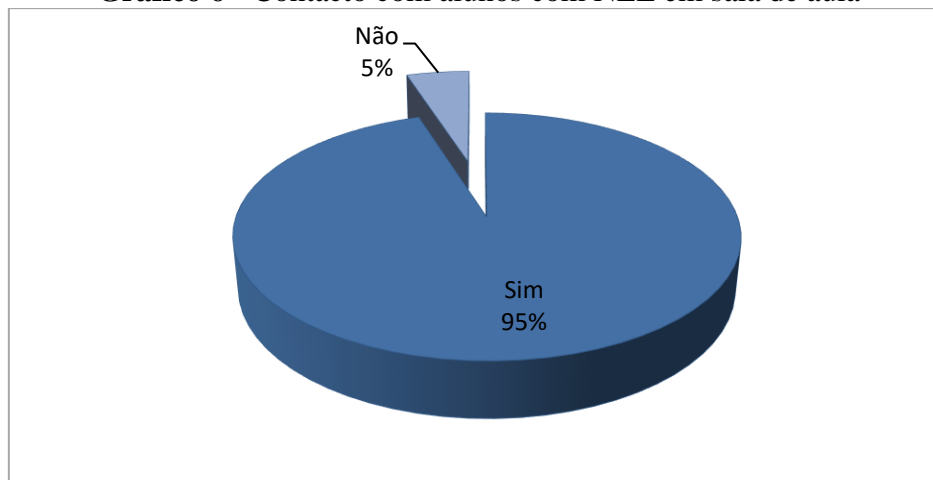
Verifica-se através da análise do gráfico 5 que na sua maioria, os participantes da pesquisa

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

possuem em sala de aula 21 alunos ou mais (94%).

Em termos desses docentes já terem tido contato em sala de aula com alunos NEE, verificou-se o resultado que se demonstra no gráfico seguinte:

Gráfico 6 - Contacto com alunos com NEE em sala de aula

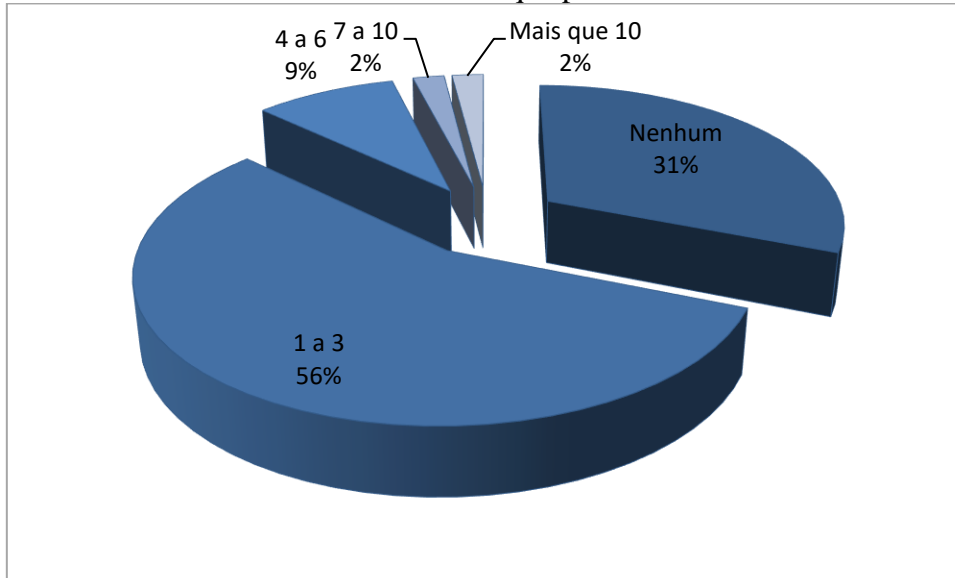


Verifica-se no gráfico 6 que 53 dos inquiridos (95%) mencionaram que sim, apenas um ainda não possui experiências em sala de aula com alunos com necessidade educacional especial, os quais representam apenas 5% (n= 2) da totalidade.

Foi também perguntado aos participantes qual o número de alunos com NEE que consideravam existir na data da coleta dos dados na sua sala de aula, obtiveram-se as seguintes respostas:

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Gráfico 7 - Número de alunos com NEE que possui atualmente em sala de aula



Pode ver-se no Gráfico 7 que 56% dos professores participantes da pesquisa afirmaram possuir em sala de aula até a realização do levantamento dessa pesquisa, de 1 a 3 alunos com NE (n= 1 a 3). Em seguida, nota-se que 31% relataram não possuir nenhum aluno com NE em sala de aula, (n=0), O estudo mostrou ainda que existia um quantitativo igual para aqueles que possuíam de 7 a 10 (n=1) e mais que 10 alunos, (n=1) sendo apenas 2% do total.

No que se refere à preparação da escola enquanto instituição para receber alunos com NEE, verificam-se os resultados constantes da tabela seguinte:

Tabela 1 - A escola está preparada para receber alunos com NEE

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	5	9%
Discordo parcialmente	22	40%
Indiferente	1	2%
Concordo parcialmente	23	42%
Concordo totalmente	4	7%

Na tabela 1 constata-se que a escola na qual os participantes da pesquisa trabalham está preparada para receber alunos com NEE existe, no entanto, uma divergência de ideias,

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

haja vista que a resposta modal situa-se no nível daqueles que concordam parcialmente e aqueles que discordam parcialmente que a escola está preparada para receber esses alunos, fato este que mostra a diferença entre os ambientes escolares que os entrevistados estão inseridos, 42% (n=23) destes concordam parcialmente que o ambiente escolar está apto a receber alunos com NEE, em contrapartida, um quantitativo aproximado (40%) discorda parcialmente sobre a existência da preparação da escola para receber alunos com NEE.

Na parte que se segue, procurou entender-se qual a perspectiva dos professores em relação à sua formação e às suas necessidades de formação. Começou por questionar-se os participantes sobre o seu conhecimento sobre a legislação na qual se suporta a educação especial. Obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 2 - Conhecimento dos professores inquiridos acerca dos normativos legais que regulam a educação especial

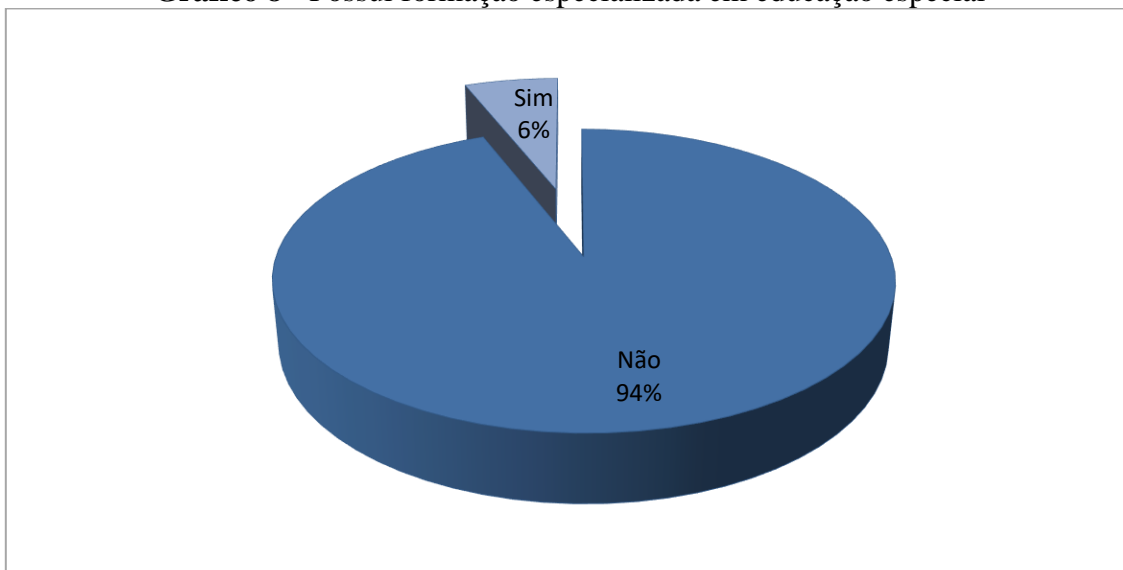
	Frequência	Porcentagem
Sim	10	18%
Não	45	82%
Total	55	100

Na tabela 2 é possível verificar que mais de metade da amostra não conhece os normativos legais que regulam a educação especial (82%), em contrapartida, existe uma percentagem menor (18%) afirma que os conhece.

Quanto à formação específica para atuar na área da educação especial verificaram-se os seguintes resultados:

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Gráfico 8 - Possui formação especializada em educação especial



Como pode compreender-se pelo gráfico 8, 94% dos professores não têm formação especializada em educação especial.

Mesmo não tendo formação especializada os professores poderiam ter alguma formação no âmbito das NEE. Os resultados são os seguintes:

Tabela 3 - Formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE

	Frequência	Porcentagem
Não	40	73%
Sim	15	27%
Total	55	100

Relativa à formação de professores, por meio da análise da tabela 3 verifica-se que mais de metade dos docentes inquiridos indicam não possuir formação no âmbito NEE (73%).

Quanto ao tipo de informação que lhe foi transmitida na formação inicial constataram-se os resultados constantes da tabela seguinte:

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Tabela 4 - Áreas de conhecimento/disciplinas incluídas na formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE

	Frequência	%
Noções de Educação	9	60
Deficiência visual	5	33,3
Dificuldades de aprendizagem	4	26,6
Deficiência motora	4	26,6
Deficiência auditiva	3	20
Deficiência mental	3	20
Adaptações curriculares	3	20
Estratégias de intervenção	2	13,3
Perturbações de comportamento	2	13,3
Especial	0	0
Outra	3	20
Equipamentos especiais de compensação	0	0

Através da tabela 4, é possível afirmar que, do total dos professores que referem ter tido formação ao nível das NEE (n=15; 27%), 60% (n=9) percorreu que tal formação incluiu conhecimentos nas áreas de noções de educação especial, 33,3%. tiveram informação sobre a deficiência visual. A menor incidência verifica-se nos equipamentos especiais de compensação, contemplando um quantitativo nulo.

Quando inquiridos os participantes sobre como classificariam a sua formação inicial, verifica-se o que se observa na tabela seguinte:

Tabela 5 - Classificação da formação inicial dos professores inquiridos para ensinar alunos com N.E.E

	Frequência	%
Ruim	7	46,6
Regular	11	73,3
Boa	7	46,6
Ótima	2	13,3

Na tabela 5, fica revelado que a classificação da formação inicial por parte de 73,3% (n=11) dos professores é regular para ensinar alunos com NEE, em contrapartida somente

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

13,3% mencionam que a classificação da formação inicial dos professores inquiridos para ensinar alunos com N.E.E é ótima, sendo representado apenas por dois participantes.

Procurou compreender-se também se os participantes tinham frequentado ações de formação continuada após a formação inicial. Apurou-se o que consta da tabela seguinte:

Tabela 6 - Frequentou atividades de formação continuada relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais após o curso de formação inicial

	Frequência	Porcentagem
Sim	20	36%
Não	35	64%
Total	55	100

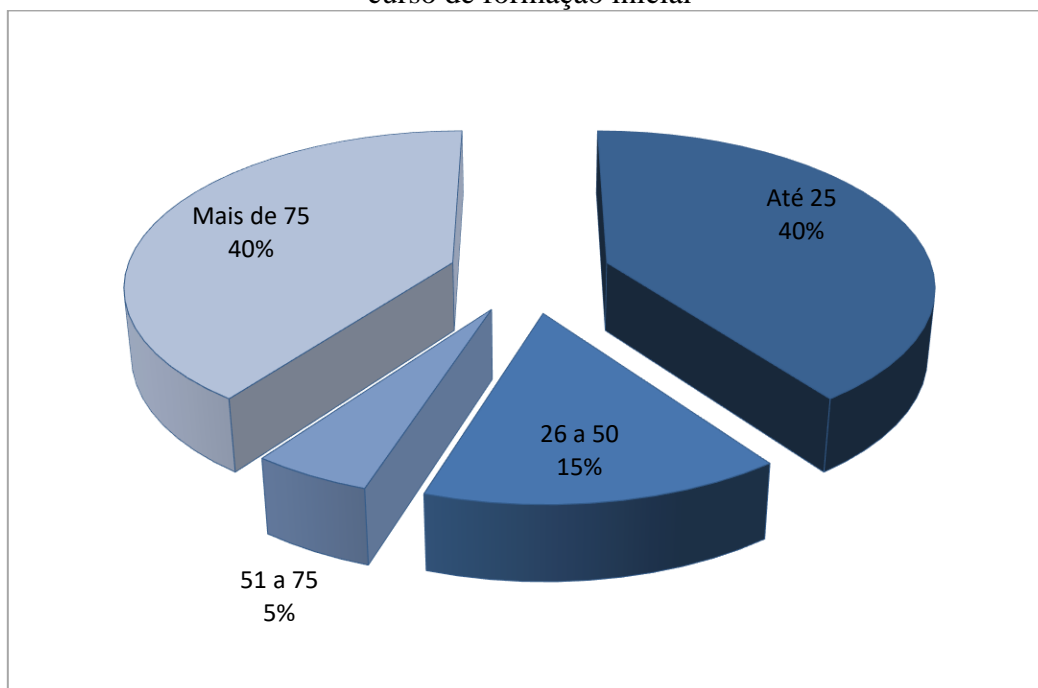
Na tabela 6, verifica-se que dos 55 entrevistados, mais da metade (n=35) afirmaram não terem frequentado atividades de formação continuada, ou seja, 64% destes. Em seguida, os que afirmaram terem participado desse tipo de atividade correspondem a um número expressivo, com 36% (n=20) de permanência em atividade continuada.

A seguir apresentam-se os dados referentes ao nº de horas de frequência de formação continuada, para os 20 professores que responderam afirmativamente.

Gráfico 9 - Número de horas que frequentou atividades de formação continuada relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais após o

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

curso de formação inicial



Observa-se no gráfico 9 que de forma igualitária (40%), os entrevistados possuem mais de setenta e cinco (75) horas de atividades de formação continuada relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educacionais especiais após o curso de formação inicial, bem como outros 40% destacam terem até 25 horas de participação em atividades de formação continuada. Tal quantitativo demonstra que em sua maioria (80%) encontram-se bem qualificados ao que se refere a participação em atividades de formação continuada que estão voltadas à intervenção de alunos que possuem NEE.

Sobre a qualidade das informações recebidas, verificam-se na tabela seguinte os resultados encontrados.

Tabela 7- Qualidade das informações recebidas na atividade

	Frequência	%
Ruim	1	5
Regular	2	10
Boa	16	80
Ótima	1	5

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Através da tabela 7, os 20 entrevistados que informaram que participaram de atividades de formação continuada relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais após o curso de formação inicial, descrevem a qualidade das informações que receberam nessas atividades. Verifica-se que 80% entrevistados, mais da metade (n=16) afirmaram que as atividades de formação continuada possuíam boas informações para o seu trabalho com alunos com NEE.

Uma vez que os professores participantes não se consideraram capacitados para intervir com alunos com NEE, procurou entender-se se tinham consciência de que necessitariam de formação na área. Os resultados podem ler-se na tabela seguinte

Tabela 8 - Necessidade de formação dos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva

	Frequência	Porcentagem
Sim	51	93%
Não	4	7%
Total	55	100

Diante dos dados trazidos pela tabela anterior, não é surpreendente que 93% (n=51) dos participantes da pesquisa afirmem que necessitam de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.

Em síntese e para responder ao primeiro objetivo podemos inferir que os participantes da pesquisa das escolas de Santarém do Pará que foram incluídas no estudo têm na sua maioria turmas com mais de 21 alunos e referem já terem tido experiências em sala de aula com alunos com necessidades especiais. As maiorias dos professores afirmaram também possuir em sala de 1 a 3 alunos com NEE. No que se refere à preparação da escola enquanto instituição para receber alunos com NEE, existe uma divergência de ideias, pois 42% destes concordam parcialmente que o ambiente escolar está apto a receber alunos com NEE, em contrapartida, um quantitativo aproximado (40%) discorda parcialmente sobre a existência da preparação da escola para receber alunos com NEE. Foi possível também verificar que mais da metade da amostra não conhece os normativos legais que regulam a educação especial (82%).

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

No que se refere à formação 94% dos professores inquiridos não têm formação especializada em educação especial e mais de metade dos docentes não possuem mesmo nenhuma formação no âmbito das NEE (73%). O total dos professores que referem ter tido na formação inicial, informações ao nível das NEE afirmam que essa formação incluiu conhecimentos com maior incidência nas áreas de educação especial e deficiência visual. A menor incidência verifica-se nos equipamentos especiais de compensação. No que se refere à formação continuada dos entrevistados, mais da metade (n=35) afirmaram não terem frequentado atividades de formação continuada. Dos que frequentaram, 40% possuem mais de setenta e cinco (75) horas de atividades de formação relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais após o curso de formação inicial, bem como outros 40% destacam terem até 25 horas de participação em atividades de formação continuada. Dos professores que participaram na formação continuada 80% descrevem a qualidade das informações que receberam nessas atividades como boa para o seu trabalho com alunos com NEE.

Diante dos dados trazidos não é surpreendente que 93% (n=51) dos participantes da pesquisa afirmem que necessitam de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.

Conclui-se neste estudo que os professores tiveram alguma informação, na sua formação inicial sobre esta temática, mesmo sendo muito generalista, o que parece importante. À mesma conclusão chegou Ainscow (2003), quando sublinha que a formação inicial e o desenvolvimento de competências dos professores são o coração da inclusão, no entanto os estudos são contraditórios, pois, por exemplo, Loreman (2002), chega a conclusões diferentes das encontradas neste estudo quando nos transmite que os professores podem ter sucesso na inclusão mesmo sem formação inicial. Interessante também referir que Gafoor e Asaraf (2009), num estudo a um grupo de professores que frequentavam formação inicial, utilizando um grupo de controlo e um grupo experimental, aplicaram um módulo sobre inclusão ao grupo experimental, tendo concluído que não se encontraram diferenças significativas no que se refere à forma como encaram o processo inclusivo. Um estudo de Coelho (2012) efetuado a um grupo de professores em Portugal remete para as mesmas conclusões. Não parece ser a formação inicial que interfere no

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

processo de inclusão, mas sim a formação contínua.

Alguns estudos evidenciam a formação contínua como fundamental para a mudança de atitudes face aos alunos com NEE, para o aumento de autoestima e autoconfiança dos professores e das capacidades das competências para o exercício da profissão (Silva, 2007).

Para o segundo objetivo: 02 - **Identificar possíveis fragilidades e potencialidades da educação inclusiva no universo estudado**, obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam. Dito isso, podemos inferir que não existe uma discrepância significativa em relação a uma percentagem dos docentes que afirmam que não sentem dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE (44%) e aqueles que sentem dificuldade com o relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE (56%).

Identificou-se que as fragilidades estão relacionadas às salas de aula comuns nas escolas regulares, as quais contêm uma diversidade cada vez maior de alunos. Na educação inclusiva o desafio para os professores é a qualidade da aprendizagem e participação de todos os alunos que frequentam as salas de aula, inclusive escolas são entendidas como aquelas que fazem grandes ajustes em sua organização e processos em resposta às suas diversas populações. Um elemento chave de ajuste está na maneira que os professores ensinam sendo necessário desenvolver projetos inclusivos.

Ademais, menciona-se ainda que a maioria das manifestações das contradições detectadas no estudo está relacionada à implementação de atividade nas salas de aula convencionais, incluindo Alunos do NEE. Lutas no equilíbrio dos professores entre o esforço de ministrarem o ensino de classe e ensino de educação especial individualizado e centrado no aluno foram visíveis nos dados. Comenta-se que recursos e sistemas de apoio eficazes podem estabelecer atitudes positivas para o processo de ensino de alunos com NEE. É claro que o sucesso nas práticas inclusivas exige mais recursos e possibilidades de ensino cooperativo, mas também métodos e recursos com a visão comum de inclusão.

A mesma conclusão chegou Topping e Maloney (2005) que citam que a abordagem

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

positiva dos professores contribui para o sucesso integração de crianças com necessidades especiais na comunidade escolar. A atitude positiva dos professores e a sociedade ajuda a desenvolver inter-relações bem-sucedidas e estratégias de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como criar um ambiente apropriado para a sua integração. Todos os fatores mencionados reduzem a deficiência de uma criança no nível social, ampliar o espaço de sua atividade, além de estimular a confiança em si e na sociedade.

Interessante também inferi que Ambrukaitis (2005) afirmou que mais de um terço dos professores reconhece ter experiência prática insuficiente e conhecimento para selecionar tarefas apropriadas para crianças com necessidades especiais, garantir sua segurança psicológica e física em sala de aula, registrar mudanças de suas realizações, avaliar suas dificuldades de aprendizagem, bem como aplicar conhecimento em trabalho pedagógico.

Assim e no que se refere às causas para as dificuldades apresentadas pelos professores, podem ver-se os dados coletados na tabela seguinte:

Tabela 9 - Causas referidas pelos professores inquiridos para as dificuldades na implementação da inclusão

	Frequência	Porcentagem
	Freq.	%
Barreiras arquitetônicas	12	22%
Ausência de legislação	3	5%
Preconceitos da sociedade	6	10%
Falta de técnicos	7	13%
Falta de benefícios financeiros	11	20%
Deficiente formação inicial	31	56%
Deficiente formação do professor de educação especial	10	18%
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	46	84%
Falta de preparação do órgão de gestão da escola	9	16%
Falta de articulação com o docente de educação especial	8	14%

Ao que tange às dificuldades e constrangimento dos professores face à inclusão de alunos

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

com NEE, pode-se observar por meio da tabela 10 que:

Tabela 10 - As crianças com NEE integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	3	5%
Discordo parcialmente	2	4%
Indiferente	2	4%
Concordo parcialmente	27	49%
Concordo totalmente	21	38%

Em relação a melhor integração das crianças com NEE na sociedade quando são incluídas nas classes regulares, os inqueridos destacaram em sua maioria, que concordam parcialmente (49%) acerca da eficácia dessa integração e em consequente outro quantitativo de 38% (n=21) afirmaram que concordam totalmente que essa interação seja benéfica. Diante desses dados é notório que a partir da ótica dos participantes da pesquisa, tal interação emerge como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento educacional de crianças com NEE.

Através da tabela 11 vê-se a opinião dos professores em relação a permanência dos alunos com NEE na escola regular.

Tabela 11 - Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	3	5%
Discordo parcialmente	2	4%
Indiferente	2	4%
Concordo parcialmente	27	49%
Concordo totalmente	21	38%

Observa-se que 49% dos entrevistados, um pouco menos da metade (n=27) afirmaram que concordam parcialmente que tais alunos devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio, em seguida 38% um número também significativo (n=21) destacam que concordam totalmente, nessa premissa percebe-se que um total de 48 entrevistados

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

julgam necessária tal prática como importante para os alunos com NEE.

Em relação se a presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular interfere ou não com o progresso dos colegas em sala de aula, os inqueridos destacaram em sua maioria, que concordam totalmente (45%) acerca da interferência de um aluno com NEE e em conseguinte outro quantitativo de 31% (n=17) afirmaram que concordam parcialmente que os referidos alunos interfiram nos aprendizados dos alunos do ensino regular de ensino.

Em seguida a tabela 12 que tem como pressuposto inferir acerca do progresso dos alunos em decorrência da presença de um aluno com NEE.

Tabela 12 - Interferência do progresso dos alunos em decorrência da presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	8	15%
Discordo parcialmente	3	5%
Indiferente	2	4%
Concordo parcialmente	17	31%
Concordo totalmente	24	45%

Diante desses dados é notório que a partir da ótica dos participantes da pesquisa, tal interação proporciona interferência no progresso dos alunos em decorrência da presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, tal como pode ser visto na tabela anterior.

Em seguida tem-se a tabela 13, responsável por destacar a opinião dos entrevistados se atender alunos com NEE em turmas de ensino regular.

Tabela 13 - Aceitação da inclusão de uma criança com NEE na sala dos entrevistados

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	0	0%
Discordo parcialmente	2	4%

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Indiferente	3	5%
Concordo parcialmente	34	62%
Concordo totalmente	16	29%

Em termos de ser dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, os professores entrevistados destacaram se aceitariam a inclusão de uma criança com NEE em sua classe escolar, 62% (n=34) mencionaram que concordam parcialmente com a inclusão de uma criança com NEE, apenas uma minoria de 4% (n=2) discordam parcialmente acerca dessa aceitabilidade.

A seguir apresenta-se os dados referentes ao atendimento dos alunos com NEE em turmas de ensino regular.

Tabela 14 - Atender alunos com NEE em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito “normal”

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	11	20%
Discordo parcialmente	33	60%
Indiferente	2	4%
Concordo parcialmente	2	4%
Concordo totalmente	7	12%

Diante disso, a tabela 14, demonstra em quantitativo que em 60% (n=33) e 20% (n=11) dos entrevistados demonstram que o atendimento a alunos com NEE em turmas de ensino regular, é sim benéfico para o aluno com NEE e para o aluno dito “normal”, ou seja, discordam que essa interação não seja benéfica.

Abaixo se encontra a tabela 15, responsável por traduzir em números o quantitativo de classificação por ordem de prioridade crescente de 1-7, as condições que os inquiridos consideram mais relevantes para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Tabela 15 - Condições mais relevantes para a realização de um efetivo processo de inclusão

		1	2	3	4	5	6	7	Total
Atitudes dos professores	Freq. %	5 9%	3 5%	2 4%	2 4%	5 9%	11 20%	27 49%	55 100%
Avaliação/acompanhamento dos alunos	Freq. %	2 4%	5 9%	3 5%	3 5%	6 11%	7 13%	29 53%	55 100%
Metodologias de ensino	Freq. %	3 5%	1 2%	5 9%	3 5%	8 15%	8 15%	27 49%	55 100%
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE	Freq. %	2 4%	1 2%	2 4%	3 5%	5 9%	8 15%	34 62%	55 100%
Materiais e recursos	Freq. %	3 5%	0 0%	2 4%	5 9%	9 16%	7 13%	29 52%	55 100%
Colaboração entre professores	Freq. %	0 0%	3 5%	3 5%	3 5%	4 7%	13 24%	29 52%	55 100%
Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas)	Freq. %	2 4%	1 2%	1 2%	2 4%	4 7%	3 5%	42 76%	55 100%

Diante disso, vê-se que quando se trata das atitudes dos professores, os inquiridos em sua maioria, ou seja, 49% (n=27) disseram que esta exerce um papel significativo ao que tange a realização de um efetivo processo de inclusão.

Em relação a avaliação/acompanhamento dos alunos, os professores participantes da pesquisa, em sua maioria (53%), classificam este item como essencial também neste processo. Em seguida, tem-se o item referente a metodologias de ensino, o qual também é representado por um quantitativo expressivo, de tal modo que quase metade dos entrevistados os avaliou como prioridade, sendo representado por 49% (n=27) das respostas positivas.

Ao que tange a formação específica para trabalhar com alunos com NEE, menciona-se por meio da tabela 15 que 34 entrevistados, ou seja, mais da metade, representado por 62% dos participantes da pesquisa, mencionaram que este item é prioridade para o desenvolvimento do processo referente a inclusão.

Ao discorrer sobre os materiais e recursos, dos 55 entrevistados, um pouco mais da metade 52% (n=29) afirmaram que esse este item é tido como um ponto importante no percurso relacionado a inclusão escolar de alunos com NEE.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Quando se trata da colaboração entre professores, esta é tida também como prioritária neste âmbito, haja vista que 52% (n=29) dos inquiridos disseram que a colaboração entre os professores refere-se a um requisito importante no processo de inclusão.

Por fim, menciona-se a visão referente a prioridade que os técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas) possuem para a realização de um efetivo processo de inclusão, dito isso, nota-se a partir da tabela 21 que quase o total dos entrevistados (n=42) representado por 76% afirmaram que esse item é consideravelmente relevante para o processo de inclusão.

Para aprofundar algumas fragilidades que os professores identificassem e quisessem partilhar sobre o processo de inclusão sugeriu-se que fizessem livremente observações ou comentários que entendessem úteis.

Depois de ter sido realizada uma análise de conteúdo obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 16 - Fragilidades que os professores identificaram sobre o processo de inclusão

Categoria	Subcategoria	Item
Formação	Modificações necessárias	Haver uma intensificação e parcerias entre as universidades e as escolas que trabalham e desenvolvem atividades com alunos NEE” “Mais assistência à área de educação. O Ministério da Educação deveria manter em todos os cursos de Licenciatura a disciplina específica da área de inclusão”. “Acho que os professores que não são especialistas deveriam ter pelo menos uma formação básica de cada categoria para ter o mínimo de interação com os mesmos”.
Prática Letiva	Fatores pessoais	“É necessário melhorar cada vez mais os instrumentos para que a aprendizagem se torne satisfatória, com aparelhos modernos adaptados ao NEE”. “A educação inclusiva necessita de um olhar pedagógico mais adequado para cada necessidade do aluno”. “Além de poio técnico e pedagógico da escola, para que o processo ensino- aprendizagem ocorra da melhor maneira possível”
	Fatores contextuais	A relação entre a família e os órgãos competentes é de extrema importância”. “É muito difícil a educação inclusiva em salas lotadas, deveria ser aplicada uma legislação que garantisse um número reduzido de alunos em turmas inclusivas, devido a atenção que o professor deve ter com esses alunos”. Pude exercer minimamente nessa área, devido a família incluir o

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

		aluno nas aulas de educação física, recurso pedagógico, estrutural, incentivo e apoio para que os mesmos sentissem parte integrante desse processo”.
--	--	--

Em relação a tabela 16 que discorre sobre os comentários/observações importantes sobre o tema, de modo geral identifica-se que os professores almejam que haja um enfoque maior para as crianças com necessidades educacionais de aprendizagem. Embora haja muito a aprender com pesquisas sobre abordagens de ensino para outras diversidades e diferenças na sala de aula, isso não foi incluído neste particular

Todas as abordagens de ensino estudadas envolvem uma compreensão do aluno como agente ativo na construção de conhecimento pessoal e de todos os alunos como capazes de aprender. Elas também implicam que o ambiente de aprendizagem desempenha um papel fundamental papel que os alunos aprendem através de interações sociais. Há sim reconhecimento de que um sentimento de pertença e participação a comunidade de aprendizagem tem um efeito importante sobre aprendizado dos jovens nas escolas.

Este estudo descobriu que o programa de educação inclusiva poderia ser implementado com sucesso se o nível de competência dos professores for aumentado. Assim, as oportunidades de participar de cursos relacionados ao programa de educação inclusiva devem ser criadas, especialmente para aqueles que trabalham diretamente com alunos com NEE. O esforço no sentido de um ensino colaborativo entre professores regulares e de educação especial ser colocado no lugar. Indiretamente, esse esforço poderia ajudar a reforçar um espírito de cooperação em implementação de educação inclusiva.

Também é recomendável que os professores tenham oportunidades estruturadas para experimentar educação inclusiva na prática. Exposição à observação de ensinar crianças com necessidades especiais em contextos inclusivos é um dos componentes essenciais no processo de derrubar barreiras e criar atitudes positivas

Para o terceiro objetivo: 03 - **Compreender qual a percepção do professor sobre o seu trabalho**, apresentam-se os resultados obtidos: O professor tem consigo a conscientização de que ensinar faz parte do seu papel de educador. Existem dois itens que

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

se destacam pela maioria das respostas nos quais os docentes se consideram pouco aptos para o desenvolvimento do trabalho com crianças com NEE, estes referem-se a colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual (67%) e na intervenção juntos de alunos com N.E.E (67%).

Os professores afirmam que sentem dificuldade com o relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE (56%). Ordenados de forma crescente, vê-se que 58% dos entrevistados afirmaram possuir dificuldades para ministrar aula para alunos que possuem deficiência mental, em seguida os mesmos destacaram possuir dificuldades com alunos que possuem autismo, o qual também possui o mesmo quantitativo quando se refere a deficiências Visuais, verificou-se ainda que um quantitativo referente ao total de docentes inquiridos indicam que é importante o desenvolvimento do apoio pedagógico na sala, quando existem crianças com NEE.

Como resultado, o professor constrói uma identidade profissional composta pela sua própria representação e pelas representações dadas ao seu trabalho por outros atores sociais, ou seja, a constante substituição do professor pela identidade pré-determinada de educador.

Segundo Luna e Baptista (2001), em cada momento manifesta-se apenas uma parte da totalidade do indivíduo. Entretanto, como o indivíduo é uma totalidade, cada identidade se reflete em outra identidade, que o indivíduo também possui. Nesse sentido, quando a identidade profissional está em crise, a totalidade também sofre.

A partir dessas ponderações, pode-se refletir que o professor também precisa ser visto tal como um sujeito que precisa de recursos e condições especiais para a realização de um trabalho inclusivo. Diante disso, entende-se que a experiência inclusiva possibilita identificar suas necessidades e aperfeiçoar sua formação.

Tabela 17 - Competências dos professores inquiridos para trabalhar com alunos com NEE

Muito apto	Apto	Pouco apto	Nada apto	Total
------------	------	------------	-----------	-------

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual.	Freq. %	0 0	10 18%	37 67%	8 15%	55 100%
Identificar alunos com N.E.E.	Freq. %	0 0	16 29%	31 56%	8 15%	55 100%
Avaliar alunos com N.E.E.	Freq. %	0 0	9 17%	36 65%	10 18%	55 100%
Intervir juntos de alunos com N.E.E.	Freq. %	1 2%	10 18%	37 67%	7 13%	55 100%

Em relação às competências referentes dos professores para o desenvolvimento do trabalho com alunos com NEE ao que se refere o desenvolvimento do Projeto Educativo Individual, identificação, avaliação e intervenção de alunos com NEE são avaliados de modo não positivo, haja vista que a resposta modal situa-se no nível pouco apto, bem como pode ser visto por meio dos dados trazidos na tabela 17.

Através da tabela 18 vê-se a opinião dos professores em relação as dificuldades que possuem para ministrar aula aos alunos com NEE.

Tabela 18 - Em relação aos alunos com NEE, a seguir mencionados, ordene de forma crescente aqueles que considera ter dificuldades para ministrar aula

		1	2	3	4	5	6	7	Total
Dificuldades de aprendizagem	Freq. %	9 16%	2 4%	9 16%	4 7%	10 18%	6 11%	15 27%	55 100%
Dificuldades de comportamento (emocional/personalidade)	Freq. %	2 4%	7 13%	5 9%	14 25%	7 13%	4 7%	16 29%	55 100%
Deficiências motoras	Freq. %	5 9%	7 13%	6 11%	3 5%	11 20%	10 18%	13 24%	55 100%
Deficiências Auditivas	Freq. %	6 11%	2 4%	8 14%	4 7%	8 14%	8 14%	19 34%	55 100%
Deficiências Visuais	Freq. %	4 7%	2 4%	8 14%	5 9%	3 5%	7 13%	26 47%	55 100%
Deficiência mental	Freq. %	3 5%	4 7%	3 5%	4 7%	6 11%	3 5%	32 58%	55 100%
Autismo	Freq. %	8 15%	0 0%	4 7%	4 7%	5 9%	8 15%	26 47%	55 100%

Ordenados de forma crescente, diante disso vê-se que 58% dos entrevistados, um pouco

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

mais da metade (n=32) afirmaram possuir dificuldades para ministrar aula para alunos que possuem deficiência mental, em seguida informaram possuir dificuldades com alunos que possuem autismo, o qual também possui o mesmo quantitativo quando se refere a deficiências Visuais, sendo representados por 47% (n=26) das respostas.

Abaixo se encontra a tabela 19, responsável por traduzir em números o quantitativo daqueles que referem desenvolve estratégias de aprendizagem cooperativa entre os alunos com NEE e os demais alunos.

Tabela 19 - Desenvolve estratégias de aprendizagem cooperativa entre os alunos com NEE e os demais alunos

	Frequência	%
Nunca	4	8,3
Algumas vezes	28	58,3
Quase sempre	8	1,6
Sempre	8	1,6
Total	48	100

Em um total de 48 respostas referente ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cooperativa entre os alunos com NEE e o demais alunos, representa-se por um maior quantitativo de 58,3% (n=28) aqueles docentes que destacam que desenvolvem tais atividades algumas vezes, em contrapartida somente 8,3% mencionam que nunca as desenvolvem, sendo representado apenas por quatro participantes.

Em seguida, a tabela 20 apresenta as dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE.

Tabela 20 - Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE

	Frequência	Porcentagem
Sim	31	56%
Não	24	44%
Total	55	100

Em relação as causas referidas pelos professores inquiridos para as dificuldades na

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

implementação da inclusão, questiona-se se existem dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE, 31 dos entrevistados relataram que sim (56%), no entanto, 24 (44%) desses relataram não existir Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com estes alunos.

Abaixo encontra-se a tabela 21, responsável por traduzir em números o quantitativo daqueles que referem possuir ou não a avaliação do docente de Educação Especial em conjunto com o/os professor (es) em relação as capacidades e os progressos dos alunos com NEE contribuindo para as dificuldades.

Tabela 21 - Existência da avaliação do docente de Educação Especial em conjunto com o/os professor (es)

	Frequência	Porcentagem
Sim	19	34%
Não	8	15%
Algumas vezes	28	51%
Total	55	100

Identificou-se que a implementação de novas estratégias, diante disso, vê-se que dos 55 entrevistados, um pouco mais da metade 51% (n=28) afirmaram que esse tipo de atividade ocorre somente algumas vezes, no entanto, outro quantitativo considerável destaca que existe avaliação do docente de Educação Especial em conjunto com o/os professor (es), ou seja, 34% (n=19).

Em seguida tem-se a tabela 22, responsável por destacar a opinião dos entrevistados se a eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com NEE fica reduzida, visto que estes têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.

Tabela 22 - A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com NEE

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	1	2%
Discordo parcialmente	5	9%
Indiferente	2	4%
Concordo parcialmente	27	49%
Concordo totalmente	20	36%

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Diante disso, a tabela demonstra em quantitativo que em 49% (n=27) e 36% (n=20) das turmas ocorre o comprometimento do trabalho realizado pelos professores em turmas que possuem alunos com NEE e os demais alunos com diferentes níveis de capacidade.

A seguir apresenta-se a tabela 23, a qual destaca a opinião dos entrevistados em relação a importância de ter apoio pedagógico na sala de aula quando há crianças com NEE.

Tabela 23 - Importância de ter apoio pedagógico na sala quando há crianças com NEE

	Frequência	Porcentagem
Sim	55	100%
Não	0	0%
Total	55	100

Na parte que se segue, relativa à premissa do questionamento, verifica-se por meio da análise da tabela 23 que um quantitativo referente ao total de docentes inquiridos indica que é importante o desenvolvimento do apoio pedagógico na sala, quando existem crianças com NEE (100%).

Nessa sequência identifica-se que frente a estes dados podemos destacar que a preparação do professor para atuar em escolas inclusivas é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, visto que cabe a ele auxiliar o aluno a tornar a aprendizagem em algo significativo.

Neste contexto é importante realizar uma proposta de trabalho que contemple a diversidade física, cognitiva e cultural dos alunos. Considerando cada discente em sua singularidade, surge a necessidade de conhecer a realidade, necessidade e conhecimentos prévios de cada sujeito a fim de planejar para todos, considerando também os aspectos individuais. Esta ação está à frente do que vem sendo estudado nos cursos de formação, que contemplam somente o grande grupo de alunos no quesito planejamento.

Para o quarto objetivo: 04 - **Compreender do ponto de vista dos professores qual a interação entre os alunos com e sem NEE**, obtiveram-se os resultados seguintes: O

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Nas escolas inclusivas as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as Impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade (MADER,1997)

Conforme Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

Quanto ao a afetividade e recepção percebida pelos entrevistados em relação aos alunos ditos normais para com os alunos com NEE, tem-se a tabela 24.

Tabela 24 - Quanto à dos alunos ditos normais para com os alunos com NEE.

	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	3	6%
Discordo parcialmente	10	18%
Indiferente	2	4%
Concordo parcialmente	15	27%
Concordo totalmente	25	45%

A referida tabela revela a existência de uma percentagem elevada (45%; n=25) de docentes que concordam totalmente que existe recepção por parte dos demais alunos para com aqueles com NEE, em conseguinte 15 (27%) dos 55 participantes da pesquisa citam que concordam parcialmente com a presença de afetividade e recepção relação aos alunos ditos normais para com os alunos com NEE.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Em todo o decorrer da pesquisa foi possível realizar a observação acerca de como é vista a educação de alunos portadores de necessidades especiais inseridos no ensino fundamental no Brasil. Através de pesquisas bibliográficas e comparação de teorias de autores, foi possível averiguar que a inclusão conforme a constituição brasileira respalda a todos o direito à educação e ao acesso à escola, seja qual for a condição em que o sujeito se apresente, desse modo, cabe a escola a obrigação de atender aos princípios constitucionais e oferecer aos alunos mecanismos de aprendizagem que sejam condizentes com todos os alunos para melhor aprendizado.

Este estudo teve como base o seguinte questionamento: *Quais as percepções dos docentes do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com necessidades especiais?*

Diante disso, procurou-se definir como objetivos: compreender as condições das escolas e da formação dos professores para atuarem numa escola inclusiva; identificar possíveis fragilidades e potencialidades da educação inclusiva no universo estudado; compreender qual a percepção do professor sobre o seu trabalho e do ponto de vista dos professores qual a interação entre os alunos com e sem NEE.

Após análise dos resultados coletados, apreciação dos gráficos, tabelas, questões e por fim verificação de todo conteúdo, considera-se em relação ao primeiro objetivo: **compreender as condições das escolas e da formação dos professores para atuarem numa escola inclusiva**. Está implícito no estudo realizado que ao que se refere o processo de inclusão, este ainda é um tema gerador de inquietações por parte dos professores. Em relação à formação 94% dos professores inquiridos não têm formação especializada em educação especial e 73% não possuem mesmo nenhuma formação no âmbito das NEE. Sendo 93% dos participantes da pesquisa afirmaram que necessitam de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.

Partindo do princípio, destaca-se que a formação de professores de educação especial é

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

uma área que merece atenção, haja vista que a inclusão tem provado grandes mudanças na estrutura escolar, seja para promover a acessibilidade física ou para promover a educação continuada de docentes.

Como sabe-se, na realidade brasileira, não é comum a formação de professores de educação especial. A relevância da formação de professores para receber a esses alunos também é conhecida, pois existe um distanciamento entre a formação inicial e a sala de aula. A formação é a única forma de encurtar essa distância enorme.

Em referência ao segundo objetivo: **identificar possíveis fragilidades e potencialidades da educação inclusiva no universo estudado**, cerca de 84% relataram que uma das causas da dificuldade na implementação da inclusão é a falta de equipamento pedagógico/didático adequados, comentou-se que recursos e sistemas de apoio eficazes podem estabelecer atitudes positivas para o processo de ensino de alunos com NEE. Um ponto positivo relatado por 60% dos entrevistados seria que o atendimento a alunos com NEE em turmas de ensino regular, é sim benéfico tanto para o aluno com NEE quanto para o aluno dito “normal”. Importante frisar que 62% dos docentes entrevistados destacaram se aceitariam a inclusão de uma criança com NEE em sua classe escolar e 4% mencionaram que concordam parcialmente com a inclusão de uma criança com NEE.

Observa-se a necessidade de todos compartilharem e entenderem a filosofia da escola sobre o aprendizado e o respeito de todos para indivíduos que enfrentam dificuldades. É importante que o docente considere que a inclusão de indivíduos nas salas de aula convencionais, no sentido de participação na comunidade de aprendizagem, não pode ocorrer sem cooperação e colaboração.

No terceiro objetivo, **compreender qual a percepção do professor sobre o seu trabalho**, 56% dos professores afirmam que sentem dificuldade com o relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE e 58% dos entrevistados afirmaram possuir dificuldades para ministrar aula para alunos que possuem transtornos mentais, em seguida com alunos que possuem autismo, 100% indicaram que é importante o desenvolvimento do apoio pedagógico na sala, quando existem crianças com NEE.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Para o quarto e último objetivo, **compreender do ponto de vista dos professores qual a interação entre os alunos com e sem NEE**, 45% dos docentes concordam totalmente que existe recepção por parte dos demais alunos para com aqueles com NEE.

Ao final do estudo sugere-se que ações de qualificação podem demorar mais para serem consideradas como crescimento profissional.

É necessário prestar serviços de apoio aos alunos que são o público alvo da educação especial de forma a dotá-los dos recursos necessários para promover o desenvolvimento da educação especial no âmbito do ensino público ou privado, em qualquer nível, fase ou modalidade de ensino. As transformações no desenvolvimento profissional ainda configuram-se um processo lento, mas fortalecera aprendizagem contínua na escola e ter espaço para refletir sobre boas práticas pode ser uma ferramenta poderosa para o progresso profissional.

É importante notar também que tanto o setor público quanto o privado requerem formação e desenvolvimento profissional, mas cabe o protagonismo dos professores na busca pela qualificação. Nesse sentido, os professores desempenham um papel ativo na busca de habilidades e competências profissionais, o que afetará sua visão sobre o seu desempenho no trabalho. Portanto, esses resultados mostram que quando há uma motivação inerente para a qualificação, a percepção de desenvolvimento profissional é maior, o que se reflete na escolha de temas de aprendizagem de grande relevância para o indivíduo.

Além disso, o desempenho no exercício da docência e o tempo de experiência contribuem para o desenvolvimento profissional e as pessoas que investem menos nesta área tendem a ter mais dificuldades em encontrar emprego no mercado de trabalho.

Assim sendo conclui-se com esta pesquisa realizada nas escolas, a formação inicial e continuada, são indispensáveis para o êxito no processo de ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais respeitando-os em todo seu contexto social.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2003). *Making special education inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Ambrukaitis J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai, 2005.
- Alves, Laís Palhares; Sanchez, Claudio (2016). *A inclusão da criança com deficiência na escola*. São Paulo: FTD.
- Andaló, Adriane. (2016). *Didática da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo*. São Paulo: FTD.
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, v.22, n.5, p. 211–224.
- Araújo, Luiz Alberto David. (1994). *A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Publicação oficial da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília: CORDE. p. 24-25, 1994.
- Axelsson, A.K; Granlund, M; Wilder, J. (2013). *Engagement in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development*. *Child Care Hlth Dev*, v.39, n.04.
- BARBOSA, A. J. G. et al. (2005). *Inclusão escolar e relações interpessoais entre alunos em sala de aula: um estudo sociométrico*. Juiz de Fora, MG: [s.n.], 20.
- Bastos, O.M; Deslandes, S.F. (2008). A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. *Cad Saúde Pública*, V.24, N.09.
- Batista, Cristina Abranches Mota. (2006). *Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). *Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience*. *Education*, v.125, n.2, p. 163-172.
- Cardona, C.M. (2009). “Teacher Education Students Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain,” *Journal of the International Association of Special Education*, v.10, n.01.
- Carvalho, Rosita E. (2004). *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Chambers, D. (2015). A natureza mutável dos papéis do pessoal de apoio. Em D.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Chambers (Ed.), *Trabalhando com assistentes de ensino e outros funcionários de apoio. Journal of Research on Technology in Education*, v.11, n.1.

Coelho, Maria de Fatima Paiva dos Santos. (2012) *A formação e as atitudes de professores de ensino básico face a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*, Espanha; Universidad de Extremadura.

Comissão Europeia. (2011). *Revisão de literatura: Qualidade no desenvolvimento profissional continuado de professores*. Bruxelas.

Comissão Europeia (2013). *Apoiar o desenvolvimento de competências do professor para melhores resultados de aprendizagem*.

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). *Elements of successful inclusion for children with significant disabilities*. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.24, n.3, p.169-183.

Declaração de Salamanca (1994). *Sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial*. Espanha.

Duk, Cyntia. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP).

Engelbrecht, P., Green, L., Swart, E., & Muthukrishna, N. (2001). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: van Schaik Publishers.

Engelbrecht, P. (2003). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education - EJPE*, v.21, n.3, p. 253-264.

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2006). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development & Education*, v.50, .3.

Esteve, J. M. (2009). “La formación de profesores; bases teoricas para el desarrollo de programas de formación inicial”, [Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs], *Revista de Educacion*, 350, Septiembre-Diciembre.

Feldmann, Marina Graziela. *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo:Senac, 2009.

Forlin, C.; Sharma, U.E; Loreman, T. (2013). *Preditores da melhoria da eficácia de ensino após o treinamento básico para inclusão em Hong Kong*. *Revista Internacional de Educação Inclusiva*, v.18, n.7.

Formosinho, João. (2015). *Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, v.55, n.3, p.251–264.

Foucault, Michel. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

Fox, M. (2003). *Including children 3-11 with physical disabilities*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Franzkowiak, T. (2009). *Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht: Themen für die Grundschullehrerfortbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme*. [Integration, inclusion, inclusive education: Topics of primary school teacher training at universities in Germany? A survey].

Gaad, E. (2003). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, v.8; n.3, p. 311-328.

Gafoor, A. & Asaraf, M. (2009). *Inclusive education does the regular teacher education programme make difference in knowledge and attitudes? International Conference on 'Education, Research and Innovation for Inclusive Societies'*: Dravidian University, Kuppam, Andhra Pradesh, India, 19-21 March.

GIL, A. C. (2015). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.

Guajónsdóttir, H.; Cacciattolo, M.; Dakich, E.; Davies, A.; Kelly C.; Dalmau, M.C. (2008). "Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies. In Teacher Education," *Journal of Research on Technology in Education*, Winter 2007-2008, Volume 40, Number 2.

Grieve, A. M. (2007). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.9, n.3, p.173–179.

Krauss, S.; Brunner, M.; Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Jordan, A. (2008). Conhecimento de conteúdos pedagógicos e conhecimento de conteúdos de professores de matemática do ensino secundário. *Jornal de Psicologia Educacional*, v.100, n.3, p. 716–725.

Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, v.33, n.1, p.99- 113.

Landsberg, E. (2005). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, v.19, n.2, p. 171-190.

Loreman, T. (2002). *Teacher education and inclusion*. Paper apresentado em Inclusion International World Congress on Inclusion, Melbourne, Australia.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Luna, Iuri, Novaes; Baptista, Lavinia Costa. (2001) *Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho*. Psicologia em Revista. São Paulo. v.12, n.1. p. 39-51.

Mader, G. (1997). *Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma*. In: Mantoan, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon

Mazzotta, M. J. S. (1990). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 3ª ed. SP: Cortez.

Minayo, M.C.S. (2014). *Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação*. In: _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo (SP): Hucitec,

Mendes, Enicéia Gonçalves. (2006). *Breve histórico da Educação especial no Brasil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto.

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers 'attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*, v.17, p.113–126.

Moolla, N. (2005). *An investigation of foundation phase teachers perceptions of their needs with the inclusive classroom*. Unpublished masters thesis, University of the Witwatersrand, South Africa.

Mantoan, M. T. E. (1998). *Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos*. Revista Integração, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20. p. 30-32.

Ng, S.W; Szeto, S.Y. (2016). Preparando os líderes das escolas: As necessidades de desenvolvimento profissional dos diretores recém-nomeados. *Revista de Administração de Gestão Educacional e Liderança*, v.44, n.4, p.540–557, 1-18.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Um guia para professores*. Portugal Porto Editora.

Oliveira, Zilma M. R. (2004). *Diretrizes para a formação de professores de educação*. São Paulo: Cortez.

Organização Mundial de Saúde - OMS. (2001). *Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades*.

O'Rourke, J., & Houghton, S. (2008). Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms implemented in regular classrooms. *International Journal of Disability, Development & Education*, v.55, n.3, p. 227-237.

Paquay, L; Wagner, M.C. (2001). *Habilidades profissionais privilegiadas em estágios e vídeo-treinamento*. Em L., Paquay, M., Altet, E., Charlier e Ph., Perrenoud (Eds). Antigos

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

desreinerantes profissionais. Estratégias O que? Quais habilidades? Bruxelas.

Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. (2004). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. – Brasília.

Richardson, R. J (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Rodrigues, D. (2009). *Inclusão e Formação docente: quem reforma os reformadores?* Simpósio Internacional de Invitational Inventational Teacher Education for Inclusive Education Universidade de Aberdeen, 18-20 de outubro de 2009.

Sasaki, Romeu Kazumi (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr.

Santos, Jarbas; Tales, Henrico. (2012). *Preconceito contra as pessoas com deficiência. As relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2012.

Saviani, Dermeval. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos- relato de uma experiência*. Paper apresentado na Conferência II Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, Rio Grande do Norte, Universidade Federal.

Silva, N.L.P; Dessen, M.A. (2004). *O que significa ter uma criança com deficiência mental na família?* Educ. rev. V. 23, p. 161-183.

Smith, D.; Tyler, N. (2011). Educação Inclusiva Eficaz: Equipar os profissionais da educação com as habilidades e conhecimentos necessários. *Rev. Perspectivas*, v.41, n.3, p. 323-339.

Symes, W.; Humphrey, N. (2011). A implantação, formação e relações de professores de assistentes de ensino que apoiam alunos com transtornos do espectro autista (ASD) em escolas secundárias tradicionais. *Revista Britânica de Educação Especial*, v.38, n.2, p. 57-64.

Teixeira, Elizabeth. (2012). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, 9ª.ed. RJ: Vozes.

Teixeira, Simaia; Barros, Francisco. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. Rio de Janeiro: Wark Ed., 2014.

Topping, K. J; Maloney, S. (2005) *Introduction*, in K. Topping and S. Maloney (eds) *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon: Routledge Falmer.

Unesco. (1994). *A conferência mundial sobre educação para necessidades especiais: acesso e qualidade. Relatório final*. Salamanca, Espanha: Ministério da Educação e

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Ciência.

Unesco. (2009). *Diretrizes políticas sobre inclusão na educação*.

Vergara, Sylvia C. (2006). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas.

Winter, E.; O'raw, P. (2010). *Revisão bibliográfica dos princípios e práticas relativos à educação inclusiva para crianças com necessidades educacionais especiais*. Trim, Irlanda: Conselho Nacional de Educação Especial.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal, 1990.

Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

Brasil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, set. 1990.

Brasil. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio, 1994.

Brasil. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, 1994.

Brasil. Altera dispositivo da Lei nº 4.024, de 20/12/1961. Lei Federal nº 9.131, de 24/11/1995.

Brasil. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

Brasil. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

Brasil. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação especial- Brasília, 2010.

FONTES WEB

Brasil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. [Em linha]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. [Consultado em 20/01/2018].

Brasil. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. [Em linha]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm [Consultado em 20/01/2018].

Brasil. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007. [Em linha]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. [Consultado em 12/01/2018].

Brasil. *Lei N.7853 de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. [Em linha]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. [Consultado em: 12/01/2018].

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Cavalcante, Meire. (2006). As leis sobre diversidade. São Paulo. [Em linha]. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/leis-diversidade-424523.html>>. [Consultado em: 05/01/2018].

Cherubim, Mariana de Barros (2008). *Revista de direito público*, Londrina, v. 3, n. 3, p. 280-299, set./dez. 2008. [Em linha]. Disponível em <www.uel.br/revistas/uel/index.php/direito_pub/article/viewFile/.../965>. [Consultado em: 01/02/2018].

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, (2012). [Em linha]. Disponível em <2012portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. [Consultado em: 05/01/2018].

Garcia, Rosalba Maria Cardoso. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 52 jan.-mar. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. [Consultado em: 21/01/2018].

Machado, Maria José da Costa; Saboya, Maria Clara Lopes. (2014). *Inclusão de crianças com necessidades especiais: um estudo realizado em escola municipal de Itapevi, São Paulo*, v. 03, m. 12. [Em linha]. Disponível em: <www.faceq.edu.br/e-faceq/.../7-inclusao-de-criancas-com-deficiencia.pdf>. [Consultado em: 15/01/2018].

Ministério da Educação (2001a). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> [Consultado em 17/01/2018]

Ministério da Educação (2000). Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília. MEC. 2000. 96p. [Em linha]. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. [Consultado em 22/01/2018].

Paulon, André. (2005). *O que é inclusão escolar?* São Paulo, 2005. [Em linha]. Disponível em <<http://cursosonline.uol.com.br/assinatura/artigos/educacao/o-que-e-inclusao-escolar/#rmcl>>. [Consultado em: 02/01/2018].

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Com base na literatura, (Coelho, 2012, Vasconcelo, 2012) e validado por peritos, tem-se chegado versão final.(como em anexo).

Inclusão Escolar

Inclusão Escolar

O presente questionário, insere-se numa investigação sobre a formação de professores e a inclusão escolar.

Tem como objetivo principal conhecer as dificuldades dos docentes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE's) no sala de aula.

Ao responder tenha em consideração que para efeitos do estudo consideramos que: "há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especiais, adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno".

Solicitamos-lhe que responda todas às questões apresentadas. A sua colaboração é muito importante, pois sem ela não será possível concretizar o nosso estudo, desde que esteja COMPLETAMENTE preenchido e encerrado na opção "Fim do Questionário". Não existem respostas certas ou erradas. Garantimos-lhe que todos os dados serão tratados confidencialmente.

Obrigada pela sua colaboração.

Ivonete Sampaio Mendonça

1ª PARTE (CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS)

1. Género

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Masculino
 Feminino

2. Idade

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- < de 30
 de 31 a 40
 de 41 a 50
 > de 50

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

3. Categoria profissional

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Professor (a) do Quadro de Escola
- Professor (a) contratado(a)

4. Grau acadêmico

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Bacharel
- Licenciado
- Mestre
- Doutor

5. Anos de docência

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- < 3
- 4 a 6
- 7 a 25
- > 26

6. N.º de alunos na sua sala de aula

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- 15 ou menos
- 16 a 20
- 21 ou mais

7. Já teve em anos anteriores crianças com NEE's na sala de aula?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
- Não

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

8. Quantos alunos, com NEE tem na sua sala?

9. Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o (a) preparasse para a intervenção com alunos com NEE's?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
 Não

10. Em caso afirmativo indique se a sua formação incluiu disciplinas /conhecimentos nas áreas de:

Instruções da pergunta: *Selecione uma ou mais respostas*

- | | | | |
|--|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Perturbações de comportamento | <input type="checkbox"/> Noções de Educação Especial | <input type="checkbox"/> Adaptações curriculares | <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> Equipamentos especiais de compensação | <input type="checkbox"/> Estratégias de intervenção | <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva | <input type="checkbox"/> Deficiência mental |
| <input type="checkbox"/> Deficiência visual | <input type="checkbox"/> Deficiência motora | | |
| <input type="checkbox"/> Outra... | <input type="text"/> | | |

11. Em relação a questão anterior e pensando na sua atividade profissional considera a formação recebida como:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Ruim
 Regular
 Boa
 Ótima

12. Após o seu curso de formação inicial frequentou atividades de formação continuada, relacionadas a intervenção de alunos com necessidades educativas especiais?(Considere apenas formação contínua e não a formação especializada).

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
 Não

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

13. Se respondeu "sim" na questão anterior indique o nº de horas:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Até 25 26 a 50 51 a 75 mais de 75

14. A informação recebida nas atividades de formação foi:

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Ruim
 Regular
 Boa
 Ótima

15. Desenvolve estratégias de aprendizagem cooperativa entre os alunos com NEE's e os demais.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Nunca
 Algumas vezes
 Quase sempre
 Sempre

16. Tem formação especializada em educação especial?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
 Não
 Caso seja "sim" especifique:

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

17. Em que medida se considera apto(a) a: (assinale uma alternativa em cada linha).

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta em cada linha*

	Muito apto(a)	Apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto(a)
Colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar alunos com N.E.E.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar alunos com N.E.E.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervir juntos de alunos com N.E.E.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Conhece as leis que regem a Educação Especial?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

Sim

Não

Caso responda sim, quais?

19. Considera que necessita de formação na área da Educação Especial, no sentido da Educação Inclusiva?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

Sim

Não

Caso respondeu sim à questão, especifique de que formação necessita?

20. Tem apoio pedagógico na sala?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

Sim

Não

2ª PARTE (DIFICULDADES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.)

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

21. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE's e de implementação da inclusão.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
- Não
- Caso seja "sim" especifique:

22. Sente dificuldades na implementação da inclusão devido: (assinale as 3 afirmações com as quais está mais de acordo).

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <input type="radio"/> Barreiras arquitetônicas | <input type="radio"/> Ausência de legislação | <input type="radio"/> Preconceitos da sociedade | <input type="radio"/> Falta de técnicos |
| <input type="radio"/> Falta de benefícios financeiros | <input type="radio"/> Deficiente formação inicial | <input type="radio"/> Deficiente formação do professor de Educação Especial | <input type="radio"/> Falta de equipamento pedagógico/didático adequado |
| <input type="radio"/> Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola | <input type="radio"/> Falta de articulação com o docente de Educação Especial | | |

23. O docente de Educação Especial avalia, em conjunto com o/os professor (es), as dificuldades, as capacidades e os progressos dos alunos com NEE's contribuindo para implementação de novas estratégias.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
- Não
- Algumas vezes

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

24. Na sua opinião, a escola está preparada para receber alunos com NEE's.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

25. Quanto à afetividade eu vejo que os alunos ditos normais são receptivos com os alunos com NEE's.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

26. Sendo-me dada possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitaria a inclusão de uma criança com NEE na minha sala.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

27. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

28. As crianças com N.E.E's integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo parcialmente
- Discordo parcialmente (Resposta 2)
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

29. Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

30. A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

31. Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito "normal"

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Indiferente
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

32. Considera importante ter apoio pedagógico na sala, quando há crianças com NEE's ?

Instruções da pergunta: *Selecione uma resposta*

- Sim
- Não

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

Classifique por ordem de prioridade crescente de 1-7, as condições que considera mais relevantes para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

Instruções da pergunta: *Obs. 1 será considerado menos importante e 7 mais importante. Ao atribuir 7 a uma condição a outra terá de atribuir 6 e a outra 5 e assim sucessivamente até 1.*

	1	2	3	4	5	6	7
Atitudes dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação/ acompanhamento dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologias de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais e recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração entre professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em relação aos alunos com NEE's, a seguir mencionados, ordene de forma crescente aqueles que considera ter dificuldades para ministrar aula.

Instruções da pergunta: *1 menor dificuldade e 7 maior dificuldade*

	1	2	3	4	5	6	7
Dificuldades de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades de comportamento (emocional/ personalidade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiências motoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiências Auditivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiências Visuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiência mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

Inclusão Escolar

35. Este espaço destina-se a comentários /observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário.

FIM DO QUESTIONÁRIO

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DAS ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PARA OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Exmo Srº. Diretor da Esc. Est. Ens. Fund. E Médio Frei Ambrósio, venho mui respeitosamente através deste, solicitar da Direção a autorização para que eu, Ivonete Sampaio Mendonça na concretização da realização de projeto de pesquisa na tese de Mestrado, por meio da utilização de questionários para aplicá-los aos professores do Ensino Fundamental II , desta instituição. Sendo que as informações serão utilizadas com intuito para análise de gráficos.

Desde já agradeço a compreensão.

Santarém, 22 de abril de 2019.

Ivonete Sampaio Mendonça

Ivonete Sampaio Mendonça

*Recebido em
22-04-2019*

E. E. F. M. FREI AMBROSIO
Elias Pastoral Vieira Junior
VICE-DIRETOR
Port. n.º 2498/16 - Mat. 98994/2017

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Exmo Srª. Diretora da Esc. Est. Ens. Fund. Barão do Tapajós, venho mui respeitosamente através deste, solicitar da Direção a autorização para que eu, Ivonete Sampaio Mendonça na concretização da realização de projeto de pesquisa na tese de Mestrado, por meio da utilização de questionários para aplicá-los aos professores do Ensino Fundamental II, desta instituição. Sendo que as informações serão utilizadas com intuito para análise de gráficos.

Desde já agradeço a compreensão.

Santarém, 22 de abril de 2019.

Ivonete Sampaio Mendonça.

Ivonete Sampaio Mendonça

*Recebido em
22/04/19
ECS/Impa*

Os docentes do Ensino Fundamental e as suas percepções frente à inclusão de alunos com necessidades especiais

AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Exmo Srº. Diretor da Esc. Est. Ens. Fund. E Médio Almirante Soares Dutra, venho mui respeitosamente através deste, solicitar da Direção a autorização para que eu, Ivonete Sampaio Mendonça na concretização da realização de projeto de pesquisa na tese de Mestrado, por meio da utilização de questionários para aplicá-los aos professores do Ensino Fundamental II , desta instituição. Sendo que as informações serão utilizadas com intuito para análise de gráficos.

Desde já agradeço a compreensão.

Santarém, 23 de abril de 2019.

Ivonete Sampaio Mendonça

Ivonete Sampaio Mendonça



Recbi em
23/4/19

Edilena Pereira
L.E.E. ALMIRANTE SOARES DUTRA
Edilena Maria Lobato Pereira
Vice-Diretora
Portaria n.º 12458/2017