



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE – CES  
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA – UABQ

AUDIENE RODRIGUES DA COSTA MEDEIROS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O DESAFIO DA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM  
CLASSES REGULARES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA  
DO MUNICÍPIO DE SOSSEGO – PB.

CUITÉ – PB  
2016

AUDIENE RODRIGUES DA COSTA MEDEIROS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O DESAFIO DA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM  
CLASSES REGULARES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA  
DO MUNICÍPIO DE SOSSEGO – PB.

Orientador: Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Ciências Biológicas, da Unidade Acadêmica  
de Biologia e Química (UABQ), do Centro de  
Educação e Saúde (CES), da Universidade  
Federal de Campina Grande (UFCG), como  
exigência parcial para obtenção do título de  
Licenciada em Ciências Biológicas.

CUITÉ – PB  
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE  
Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

M488f Medeiros, Audiene Rodrigues da Costa.

A formação dos professores e o desafio da inclusão dos alunos com necessidades especiais em classes regulares em uma escola da rede pública do município de Sossego - PB. / Audiene Rodrigues da Costa Medeiros. – Cuité: CES, 2016.

56 fl.

Monografia (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2016.

Orientadora: Igor Luiz Vieira de Lima Santos.

1. Capacitação. 2. Recursos. 3. Políticas públicas. I. Título.

Biblioteca do CES - UFCG

CDU 371.13

AUDIENE RODRIGUES DA COSTA MEDEIROS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O DESAFIO DA INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM CLASSES REGULARES EM UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SOSSEGO – PB

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal de Campina Grande, como forma de obtenção do Grau de  
Licenciatura em Ciências Biológicas.

BANCA EXAMINADORA

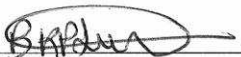
Aprovada em: 19/10/2016.



Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos  
(Orientador) – CES/UFCG



Prof. Dr. Marcus José Conceição Lopes  
(Membro Titular) – CES/UFCG



MS. Bruna Kelly Pinheiro Lucena  
(Membro Titular) – CES/UFCG

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meu pai e minha mãe: Benedito e Basta, que me ensinaram a viver a vida com dignidade. Ao meu esposo, Vanildo Medeiros, que sempre confiou em mim. Sei que ele não mediu esforço para que este sonho se realizasse. Sem a compreensão, ajuda e confiança dele nada disso seria possível. À vocês, meu muito obrigada!

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, o meu redentor, por estar sempre presente, fortalecendo-me nos momentos difíceis e angustiantes.

Ao meu pai e minha mãe, Benedito e Basta, pelo apoio, incentivo, carinho e amor incondicional.

Ao meu esposo Vanildo Medeiros, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo carinho, pela paciência e por me fazer sorrir em meio às dificuldades.

Aos meus irmão/as: Adriana, Antônio, Aline, Aldemir e Fabiana, pelo apoio, carinho e amor.

As minhas queridas amigas: Rute, Luana e Fátima, meu grupo de seminários, trabalhos e companheirismo. Foram muitas alegrias, tristezas e dores compartilhadas com vocês. Aprendi muito.

A minha amiga Margareth, em especial a minha amiga-irmã Gilbanete Ferreira, que não mediu esforços para me ajudar, ficando hospedada em sua casa, pois muitas das vezes o retorno para casa era impossível. Obrigada por me fazerem tão bem.

Ao meu querido amigo Franscidavid que nunca me negou ajuda, sempre que precisei estava disponível, mesmo tendo tantas tarefas a cumprir. Obrigada pela sua disponibilidade.

Aos colegas de curso por todas as alegrias e momentos partilhados durante esses anos de jornada.

Aos professor/as, que passaram conhecimentos valiosos, especialmente a meu orientador Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos, que sempre me ajudou de forma incondicional, me ensinando valores que vou levar para o resto da vida.

Aos membros da banca: Prof. Dr. Marcus José Conceição Lopes e Me. Bruna Kelly Pinheiro Lucena por avaliarem meu trabalho e também por estarem sempre disponíveis quando os procurei.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração pela oportunidade de me fazer crescer profissionalmente e como pessoa.

Aos meus/as colegas de trabalho, pelo apoio, incentivo, quando muito das vezes o desânimo batia.

A escola e o/as professor/as envolvidos nessa pesquisa, por me fornecerem as ferramentas necessárias para a realização desse estudo.

A todo/as aquele/as que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

**MUITO OBRIGADA A TODO (A)S!**

*“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”*

Paulo Freire



## **RESUMO**

A educação inclusiva tem sido uma das grandes preocupações da sociedade atual. Ao longo dos anos foram traçadas muitas batalhas para que a inclusão ocorresse de fato e de direito. O presente trabalho é uma pesquisa a respeito da formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares em uma escola da rede pública do município de Sossego – PB. O objetivo principal foi verificar se a formação oferecida aos professores da escola estudada ofereceu suporte para incluir alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino, bem como, observar a percepção dos professores sobre o que é educação inclusiva e as dificuldades para inclusão. A coleta de dados para a referida pesquisa foi através de um questionário semiestruturado, com a finalidade de identificar as inconsistências ou lacunas de conhecimento frente à temática. Diante das respostas obtidas e analisadas, pode-se concluir que, a inclusão é um desafio muito grande, não só para professores, mas para toda a comunidade escolar. Também foi possível constatar que as políticas públicas educacionais garantem a matrícula e o acesso dos alunos que necessitam de atenção e cuidados especiais, mas não garantem a permanência com qualidade, pois a lei foi mudada para uma política inclusiva, mas a estrutura excludente ainda permanece no interior da escola. Considerando as problemáticas que dificultam a inclusão foram citada com destaques pelos professores, a falta de capacitação para os docentes e a ausência de recursos e espaço físico adequado. Esta foi uma pesquisa descritiva e de caráter qualiquantitativo e contribuiu de forma reflexiva para mostrar a importância da inclusão na sala de aula de ensino regular como também, as dificuldades que os professores enfrentam diante da inclusão.

**Palavras-chave:** Capacitação. Recursos. Políticas públicas.

## **ABSTRACT**

The Inclusive education has been a big concern of current society. Over the years were traced many battles for that the inclusion occurred in fact and law. This present work is a research about the teacher training and the challenge of inclusion of students with special needs in regular classes in a public school in the municipality of Sossego - PB. The main goal was to verify if the training offered to school's teachers studied offered support to include students with special needs in regular classes teaching, as well, observe perception of the teachers' about what is inclusive education and the difficulties for inclusion. The data collection for the research was through a semi-structured questionnaire, in order to identify inconsistencies or knowledge gaps to the front theme. Faced with the responses obtained and analyzed, it can be concluded that inclusion is a very big challenge, not only for teachers, but for the whole school community. It was also possible established that the public educational policies ensure registration and access for students who need attention and special care , but do not guarantee the permanence with quality, since the law was changed to an inclusive policy, but the exclusionary structure still remains in inside the school. Considering the problems that hinders the inclusion were cited as highlights by teachers, the lack of training for teachers and the lack of resources and appropriate physical space. This was a descriptive and quantitative and qualitative character research and contributed reflexively to show the importance of inclusion in the regular education classroom as well as the difficulties that teachers face against inclusion.

**Keywords:** Capacity. Resources. Public policies.

## **LISTA DE FIGURAS E TABELAS**

- Figura 01** – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, local da pesquisa.....**29**
- Tabela 01** – Aspectos sócio-profissionais dos participantes da pesquisa (n = 6) na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.....**31**
- Tabela 02** – Expressões-chave e ideias centrais identificada no discurso coletivo sobre a questão: “Você já ouviu falar, ou sabe o que é inclusão? Se a resposta for sim, quais as dificuldades para inclusão?”, entre os professores participantes da pesquisa (n = 6) na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.....**32**
- Tabela 03** – Alunos com necessidades educacionais especiais atendidos pelos participantes da pesquisa nas salas de aula do ensino regular (n = 6) professores da EEEFM José Vitorino de Medeiros, no município de Sossego – PB.....**33**
- Tabela 04** – Expressões-chave e ideias-centrais identificada no discurso coletivo sobre a questão: “O que você pensa sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular? A escola que você trabalha dispõe da infraestrutura necessária e recursos educativos adaptados para esses alunos?”, entre os professores participantes da pesquisa (n = 6) na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.....**35**
- Tabela 05** – Expressões-chave e ideias-centrais identificada no discurso coletivo sobre a questão: “Você se sente capacitado para trabalhar com alunos com deficiência? ( ) Sim ( ) Não. Em caso negativo, justifique.”, entre os professores participantes da pesquisa (n = 6), na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.....**38**

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 01** – Respostas para a questão: “Você enquanto professor se sente confortável com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos com necessidades educacionais? ( ) Sim, muito a vontade. ( ) Sim, pouco a vontade. ( ) Não.” dos participantes da pesquisa (n = 6), professores da EEEFM José Vitorino de Medeiros, no município de Sossego – PB.....**36**

**Gráfico 02** – Respostas para a questão: “Como é a participação do aluno com necessidades especiais em suas aulas?” dos participantes da pesquisa (n = 6), professores da EEEFM José Vitorino de Medeiros, no município de Sossego – PB.....**39**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art	Artigo
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LBS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
P6	Professor 6
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>16</b>
2.1. Educação inclusiva: conceito e história	16
2.2. As políticas públicas voltadas à inclusão	18
2.3. Os benefícios da inclusão no ensino regular	20
2.4. Formação do professor e a educação inclusiva	21
2.5. Desafios e dificuldades da inclusão no ensino regular	23
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>26</b>
3.1. Geral	26
3.2. Específicos	26
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
4.1. Local da pesquisa	28
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>30</b>
<b>6. CONCLUSÃO</b>	<b>41</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b>	<b>42</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>49</b>
8.1. ANEXO 01 – Modelo de declaração de autorização da instituição de ensino escolar para a realização da pesquisa	50
8.2. ANEXO 02 – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	51
<b>9. APÊNDICE</b>	<b>53</b>
APÊNDICE 1 – Questionário semiestruturado utilizado junto aos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.	54

# **1. INTRODUÇÃO**

Inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade, visando converter os espaços escolares em ambientes que atendam a todos os alunos sem confrontar as diferenças, respeitando seu ritmo, o seu direito a uma adequação metodológica, assim como o uso de suas múltiplas inteligências, para favorecer a integração social.

A educação inclusiva tem sido uma das grandes preocupações da sociedade atual. São vários os desafios que aparecem intercalando o discurso e a prática de todos envolvidos com essa temática, embora a maioria dos profissionais da educação não saiba caracteriza-la ou a desconheça (GOMES, 2009).

Segundo Lima (2010), para que o objetivo da inclusão seja alcançado, muitas mudanças no contexto escolar devem ocorrer, e a principal delas é entendendo o professor como agente principal do processo educativo e inclusivo.

As indagações que surgem quando se pensa em inclusão são várias, dentre elas estão: preparação adequada para lidar com as pessoas com deficiências, como acompanhar essa preparação, a aceitação destes sujeitos no processo, a estimulação da sua participação, a construção da autonomia do sujeito no processo ensino e aprendizagem, a aceitação desse sujeito na classe regular e o relacionamento deste com professores e colegas, assim como, a função da escola.

O grande desafio docente da educação inclusiva está em enxergar o aluno na sua totalidade e concretude, e a escola, como meio de desenvolvimento. Acreditar que docente e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos, reconhecendo que, a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudicam tanto professor como aluno, interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem (MANICA, 2011, p. 05).

Além da questão do direito, imperam também razões éticas, considerando que não há motivos fortes que justifiquem a segregação escolar indiscriminada destes alunos, e por isso, no mundo todo, os sistemas educacionais têm procurado se reestruturar para responder também às necessidades de todos os seus alunos (MENDES, 2010, p. 09).

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas (NASCIMENTO, 2009). Com o objetivo de verificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino regular em relação à educação inclusiva, como também os procedimentos utilizados e as necessidades que ainda persistem nas salas de aulas para uma inclusão eficaz, este trabalho teve como metodologia uma breve revisão bibliográfica a respeito do conceito da inclusão, sua historicidade, as políticas públicas voltadas à inclusão, os benefícios da inclusão, a formação do professor e a educação inclusiva e os desafios e dificuldades da inclusão no ensino regular. Aplicou-se também um questionário semiestruturado com o intuito de analisar as respostas obtidas nos questionários, as mesmas foram agrupadas em categorias temáticas, discutidas e confrontadas com a literatura pertinente.

Diante das problemáticas que envolvem a educação inclusiva, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos que se proponham a descrever o ponto de vista dos professores acerca da inclusão dos discentes com necessidades especiais em classe do ensino regular, e que forneçam uma análise que subsidie a ampliação do conhecimento acerca das potencialidades e fragilidades na realidade escolar.

Diante disso, surge à intencionalidade de conhecer a eficácia da inclusão no ensino regular no município de Sossego – PB. Será que esta vem ocorrendo de fato como reza as legislações e normatizações vigentes que dispõem a respeito da inclusão? Como tem sido a formação dos professores das classes regulares para lecionar a alunos com deficiências? Quais os desafios e dificuldades que os professores encontram diante da educação inclusiva? Os professores tem tido o suporte necessário para desenvolver o seu trabalho de forma que esteja incluindo esses alunos? Como vencer os desafios que surgem ao se trabalhar com esses discentes na sala de aula? Todos estes questionamentos foram às motivações para entender o universo da inclusão em sala de aula no ensino regular praticada em escolas da rede pública de ensino.



## **2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **2.1. Educação inclusiva: conceito e história**

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino cuja aplicação permeia todo o sistema educacional no país e visa proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades. É notório que no decorrer dos tempos à humanidade vem demonstrando preconceitos e discriminações acarretando durante muitas décadas movimentos de exclusão em todos os níveis da sociedade. Isto vem desde a antiguidade, onde mulheres, estrangeiros, deficientes e demais pessoas que eram consideradas como anormais pela sociedade viviam isoladas. Na época esses comportamentos eram considerados normais. A exclusão é o resultado de um processo histórico de construção de valores morais por parte das diferentes culturas, que acabam excluindo uns e favorecendo a minoria, esse movimento também parte para a educação provocando movimentos no contexto da escola (FUMEGALLI, 2012).

Ao deparar-se com as diferenças, as atitudes são expressas de maneira que revelam as crenças e os valores individuais, como também o contexto social em que vivemos. Através de um condicionamento cultural, interiorizamos preconceitos. Assim, a trajetória histórico-cultural das pessoas diferentes, que hoje recebem o nome de sujeitos com necessidades especiais nos ajudam a entender os motivos pelos quais um dia condenaram ao extermínio aqueles considerados imperfeitos e hoje estamos aprendendo a conviver com a diversidade humana. Em várias épocas da história, as pessoas com necessidades especiais eram abandonadas em locais de profundo isolamento, prisões, hospitais, etc., sendo essas atitudes justificadas na cultura, no momento histórico (SOUZA *et al.*, 2005).

O atendimento em educação especial no Brasil começou a partir de 1854 com iniciativas oficiais do Antigo Império e de algumas instituições particulares. A primeira instituição, fundada ainda por Dom Pedro II, foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 12 de setembro de 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) desde 1891 e o Instituto dos Surdos-Mudos hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Naquela época a

tendência era que cada instituição se organizasse e se responsabilizasse pela educação das pessoas de acordo com a sua deficiência (SOUZA *et al.*, 2005).

A Carta Magna é a lei maior de uma sociedade política, como o próprio nome nos sugere. Em 1988, a Constituição Federal, de cunho liberal, prescreveu, no seu artigo 208, inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do poder público, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No entanto, muito se tem falado sobre as carências do sistema educacional brasileiro, mas, não são reivindicadas melhores condições para esse segmento que, ao contrário do que parece a primeira vista abrange um número significativo de brasileiros (ALEXANDRE, 2013).

Ainda, segundo Alexandre (2013), a educação inclusiva é uma educação onde os ditos “normais” e os com necessidades especiais poderão aprender uns com os outros. Uma depende da outra para que realmente exista uma educação de qualidade. Portanto, a educação inclusiva no Brasil é um desafio a todos os profissionais de educação.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Sendo assim, a educação especial se constituiu como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interligação com a educação do ensino regular. Dessa forma, houve uma separação de modo que o ensino aos alunos com deficiência ocorreu em locais separados dos outros alunos, ocasionando a exclusão (KASSAR, 2011).

Da mesma forma que no ensino regular, a expansão da Educação Especial se deu por meio da maior priorização do crescimento das matrículas no ensino fundamental em detrimento das outras etapas e modalidades, movimento influenciado pelo formato do financiamento que ampliou e vinculou a maior parcela das receitas públicas para este nível de ensino. O advento de uma nova formulação, a partir de 2007, com a introdução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), induzirá outro comportamento das esferas públicas, já que o peso das matrículas em Educação Especial propiciará uma fonte mais atrativa de recursos financeiros (BRASIL, 2014).

## **2.2. As políticas públicas voltadas à inclusão**

O direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em frequentar uma classe comum da escola regular tem sido um exercício cada vez mais amparado legalmente na maioria dos países. No Brasil, muitas medidas já foram tomadas pelos sistemas educacionais públicos no sentido de conduzir para este alvo (MARTINS, SIPES, 2015).

Um marco histórico desse movimento foi a Declaração de Salamanca (1994) que trouxe, como principais diretrizes para construção de uma escola inclusiva, algumas ideias, tais como: “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N.º 9 394/96 traz um conjunto de definições políticas que orientam o sistema educacional e introduzem mudanças significativas na educação básica do Brasil. No artigo 59, preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização para atender às suas necessidades e assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define dentre as normas para a organização da educação básica a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (LDB, 1996, 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” (LDB, 1996, Art. 37). Em seu trecho mais controverso (LDB, 1996, Art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

A constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, estabelece que seja preciso “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Também, artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208).

Pela Resolução N.º 4 de outubro de 2009, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O atendimento educacional especializado pode ser realizado também em centros públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a secretaria de educação (BRASIL, 2009).

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado e sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), onde a meta quatro prevê “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada (PNE 2011-2020/BRASIL, 2014).

É preciso ter-se consciência que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses, sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar. Concretizar a inclusão é um grande desafio já que envolve mudanças na concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola. Mudar concepções já solidificadas e enraizadas em nome de outro modelo de educação não é uma tarefa fácil, principalmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram injustiçadas, excluídas e marginalizadas na sociedade e conseqüentemente na escola (FUMEGALLI, 2012).

### **2.3. Os benefícios da inclusão no ensino regular**

Na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea com alunos com e sem deficiências pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder as necessidades dos alunos que apresentam dificuldades, o que pode beneficiar todos os alunos da sala de aula (BRIANT; OLIVER, 2012). Assim, o aluno que tem deficiência em contato com o aluno que não tem ou vice e versa, torna-se mais estimulado ao aprendizado, pois os tiram ou favorecem o sair da zona de conforto, isto é, mantêm a socialização mútua, a colaboração e o entrosamento de todos dentro da escola (MARCELINO, QUADROS, 2012).

O ambiente escolar é um espaço de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas solidárias. Em ambientes educativos, a inclusão ensina os alunos a valorizar a diferença pela convivência, com espírito solidário e participativo. Nesse contexto, todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma (BERETA; VIANA, 2014).

A existência de um “colega facilitador” é muito importante no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, porque ele representa um modelo de referência comportamental a ser seguido na socialização. Os colegas facilitadores devem ser previamente treinados pelos professores. Há também a existência da “inclusão interexcepcional”, onde alunos com níveis mais leves de deficiências intelectuais atuam como facilitadores de colegas com níveis de deficiências mais severas (ROUSE, 2009).

O real propósito da inclusão no ensino regular é permitir e proporcionar novos momentos e diferentes formas de aprendizagem, além de oferecer ao aluno, público alvo da educação especial, um apoio a mais (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

O professor, ao receber um aluno com necessidades educacionais especiais, sente-se estimulado a rever sua prática educativa e buscar outras maneiras de ensinar e avaliar esses alunos, de forma que os mesmos possam se desenvolver, aprender e interagir com os demais. De modo geral, a cooperação, a interdependência, o respeito e

a valorização entre professores e alunos, são pontos importantes para o desenvolvimento não só da educação inclusiva, mas da sociedade como um todo (NOZI, 2010).

## **2.4. Formação do professor e a educação inclusiva**

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área por todo o resto da vida. Hoje, a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente e é integrada no seu dia a dia nas escolas (ALVES, 2012).

Sobre a formação dos professores os Parâmetros Curriculares Nacionais destaca que além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1997).

A formação necessária para atuação dos educadores na educação inclusiva, acontece principalmente através de cursos de especialização ou capacitações que não podem ser encontradas nas graduações, ou seja, as universidades não se encontram adequadas a formarem profissionais prontos para atuarem com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, embora, muitas contenham em seu fluxograma curricular, componentes curriculares direcionados a capacitar os futuros docentes na atuação da educação inclusiva, porém não é ministrada de maneira que os professores atuem seguramente numa sala de aula mista (SILVA, 2015).

É importante para os professores perceber que, dos anos iniciais ao ensino superior, o espaço onde se concretiza o ensinar e o aprender é organizado a partir de uma lógica afeita à homogeneização. Diante disso, não é de se estranhar que no imaginário do professor, ele mesmo, fruto e herdeiro dessa lógica, tudo que se aproxime desta forma de organização seja considerado mais adequado, mais correto, mais

desejável. É fácil compreender que o professor ainda se prenda a uma ideia de aluno que deve se adaptar à estrutura, às exigências e à rotina da escola (BISOL; VALENTINI, 2014).

No que se refere à inclusão escolar, os professores precisam de auxílio para suprir as suas dificuldades no planejamento dos conteúdos para potencializar e dinamizar a aprendizagem dos alunos e de uma proposta positiva e efetiva na consolidação de tal objetivo. A partir dessa parceria, novas condições serão oferecidas para o desenvolvimento das habilidades escolares dos alunos com deficiência educacional e, além de, possibilitar aos professores envolvidos neste processo, momentos de pensar e planejarem juntos as adaptações das atividades, sempre um contribuindo e trocando com o outro, novos conhecimentos e estratégias (MARQUES; DUARTE, 2013). Ao referir-se à atuação do professor, pressupõe-se uma ação conjunta, com o envolvimento da escola, que disponibilize os recursos necessários, bem como os apoios de equipes pedagógicas, que lhe deem o suporte adequado para ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula (TOLEDO; MARTINS, 2009).

Para vencer os desafios que permeiam a educação inclusiva e prática com alunos com deficiências, deve-se acreditar que eles podem aprender e conviver na sociedade. Acreditando nesses ideais, o professor será capaz de promover estratégias metodológicas que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno com deficiência (GONZAGA, 2010).

Em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP N.º 1 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse mesmo ano com a Lei N.º 10 436/02 foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão do componente curricular da Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

É importante para a escola buscar a qualidade no ensino através de ações planejadas por toda a comunidade escolar, mas sem esquecer que o professor é o

principal responsável pelo sucesso da aprendizagem do aluno. O conhecimento que este tem, somado a sua ação na sala de aula, são fatores imprescindíveis para que se obtenha um bom resultado (COSTA, 2011).

## **2.5. Desafios e dificuldades da inclusão no ensino regular**

Os desafios para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular são inúmeros. São questões sérias, considerando não existir uma receita milagrosa que resolva todas as situações da educação inclusiva. A coragem frente aos desafios é imprescindível a esta modalidade de educação e funciona como um teste para cada professor que já faz ou fará parte desse desafio da inclusão educacional.

O maior desafio é como praticar a educação inclusiva. Os professores muitas vezes não tiveram esse preparo no seu curso de formação, não dispõem de tempo, nem de recursos financeiros para aperfeiçoar ou atualizar sua formação. As orientações pedagógicas na maioria das vezes são conflitantes, os conteúdos, os materiais didáticos, são distantes da realidade, mas ainda assim o professor é sempre responsável e importante no sentido de colaborar na formação do cidadão (GOMES, 2009).

O crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino brasileira é um indicador positivo, porém, isoladamente não é um fato tranquilizador, uma vez que, de modo geral, ainda existe uma grande carência de espaços, materiais e informações adequadas para oferecer a esta população, experiências de aprendizagem, de fato, positivas (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Há problemas persistentes no sistema educacional brasileiro, tais como o número excessivo de alunos nas turmas, precária acessibilidade ergométrica, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação inadequados, dificuldades de adaptação curricular e conteúdos programáticos. Entretanto, a formação precária dos professores é a maior barreira para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, uma vez que não são capazes de atender à demanda do alunado que chega as escolas (PLATSCH; GLAT, 2011).



O ambiente escolar como um todo deve estar preparado e adequado para receber e atender com satisfação, conforme lhes é direito, a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educativas especiais. Entretanto, ao analisar-se o que pesquisadores da área escrevem sobre tal atividade, permite conhecer onde se encontram as maiores dificuldades em se promover a educação inclusiva, uma vez que “a inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular pessoas com deficiência na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (MEC/SEESP, 2011) Não é o indivíduo com deficiência que deve se adaptar para fazer parte do sistema educacional, mas é a escola que deve se inovar, buscando as adequações necessárias para atender a todos os alunos (PINOLA; PRETTE, 2014).

As barreiras para a inclusão de deficientes são muitas, que vão desde as barreiras físicas de cunho estrutural, organizacional, como também as atitudinais, que durante muito tempo os deficientes estiveram segregados, a sociedade acabou por reforçar seus preconceitos e mantiveram sempre isolados e marginalizados.

Na Declaração de Salamanca em 1994, o tema da acessibilidade passou a fazer parte do cenário das discussões referentes a teorias e práticas inclusivas, pois, o direito de ir e vir tornou-se um elemento importante para auxiliar na inclusão social.

A Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) define como barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental “qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (ABNT/NBR 9050, 2004, p. 2).

As barreiras arquitetônicas dificultam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições escolares, interferindo também nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento social dos alunos. Mazzotta (1996) afirma que “o conceito de acessibilidade vai muito além do direito de adentrar aos ambientes naturais e físicos, confundindo-se com o direito de participação ativa no meio social, com a cidadania ou a inclusão social”. Dessa forma, programar a acessibilidade significa viabilizar espaços livres de barreiras que favoreçam a locomoção e a autonomia de todas as pessoas indistintamente. As pessoas com deficiências geralmente precisam de atendimento especializado e as escolas brasileiras já deveriam estar capacitadas para a inclusão, porém a realidade é totalmente diferente.

Outro importante desafio é superar barreiras relativas à homogeneização curricular, aos processos avaliativos que selecionam e classificam os alunos, em uma realidade que, dialeticamente, ao mesmo tempo em que defende práticas educacionais mais justas e democráticas, autoritariamente impossibilita a consideração dos tempos e ritmos individuais. Definitivamente, essa não é uma atribuição exclusiva do professor de AEE, esse processo envolve todos os atores da escola, porque desenvolvem, conscientemente ou não, culturas, políticas e práticas que vão regendo o cotidiano escolar (SANTIAGO; SANTOS, 2015).

O propósito inclusivo justifica atuação articulada entre sociedade e governo, mas também, revisão nas práticas para romper a resistência fincada nos modelos institucionais que tornaram os serviços públicos educacionais discriminatórios (COUTINHO, 2011). Segundo Penaforte (2009), a concretização da política de inclusão já se torna perceptível quando as redes de ensino começam a se organizarem para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todo seu alunado. A escola que entendeu o princípio da inclusão sabe que precisa rever práticas pedagógicas, não porque agora tem a presença de um aluno com deficiência na sala de aula, mas porque compreendeu que não pode ignorar a diferença de seus alunos. Esta mudança terá efeitos profundos sobre a sociedade e a sobre as dinâmicas das interações entre os cidadãos brasileiros.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Geral**

➤ Verificar se a formação oferecida aos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, do município de Sossego – PB, ofereceu suporte para incluir alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino.

#### **3.2. Específicos**

➤ Observar a percepção dos professores sobre o que é educação inclusiva e as dificuldades para inclusão;

➤ Conhecer os procedimentos utilizados na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;

➤ Analisar se os professores dispõem programas específicos na área da inclusão;

➤ Identificar as necessidades que ainda persistem no processo de inclusão do deficiente nas salas regulares.

## **4. METODOLOGIA**

A pesquisa descritiva de caráter quali-quantitativo, teve início com o estudo bibliográfico acerca da temática da inclusão, buscando rememorar a historicidade da educação especial à educação inclusiva, bem como identificar as políticas públicas educacionais, as normas e as leis que regulamentam uma educação de qualidade para todos e a sua aplicabilidade na escola regular.

Realizou-se uma reunião com a diretora da escola a fim de lhe apresentar os objetivos da pesquisa e, desta forma, obter a sua anuência para o desenvolvimento da mesma (**ANEXO 01**). Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizado um questionário semiestruturado com professores, com perguntas abertas e fechadas (**APÊNDICE 01**), que segundo May (2004) possibilita os entrevistados responderem de acordo com seus próprios termos e com mais liberdade de expressão. As perguntas foram formuladas de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa. Os questionários foram entregues a 10 professores, mas apenas 6 se disponibilizaram a responder. Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do trabalho, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (**ANEXO 02**). Os professores foram chamados de “**P**” (**Participante**), seguido de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, denominaram-se os mesmos de **P1, P2, P3, P4, P5 e P6**. Esse critério foi utilizado com o objetivo de proteger a identidade dos docentes.

Para apresentação e análise de dados referente ao perfil sócio-profissional dos docentes, utilizou-se de perguntas quanto à idade, sexo, formação, tempo de trabalho, componente curricular que leciona, tipo de vínculo empregatício (contratado ou efetivo) e carga horária de trabalho semanal. Após análise das respostas obtidas nos questionários, as mesmas foram agrupadas em categorias temáticas, discutidas e confrontadas com a literatura pertinente. Os dados obtidos foram trabalhados qualitativamente através do modelo de construção do discurso do sujeito coletivo.

A técnica consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que tem depoimentos como sua matéria prima, extraindo-se de cada um destes depoimentos as ideias centrais ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chave; com as ideias centrais/ancoragens e expressões-chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os discursos do sujeito coletivo (LEFEVRE e LEFEVRE 2003)

Para a realização de uma análise quantitativa das informações foi utilizada a estatística descritiva, onde a frequência absoluta das respostas foi calculada e transformada em percentagem (CRESPO, 2002). Para a apresentação dos resultados utilizou-se de tabelas e gráficos elaborados com o programa Microsoft Excel®, nos quais os dados quantificáveis foram apresentados em percentualidade.

#### **4.1. Local da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida no município de Sossêgo-PB, localizado na microrregião do Curimataú e mesorregião do Agreste paraibano. Sua área é de 155 km<sup>2</sup> representando 0,2743% do Estado da Paraíba e 0,001% de todo o território brasileiro. Sossêgo – PB limita-se ao norte com Cuité, ao sul com Cubati, ao leste com Pedra Lavrada e Baraúnas e a oeste com Barra de Santa Rosa, todas da Paraíba. A sede do município tem uma altitude aproximada de 480 metros, distando 240 km da capital. O acesso é realizado, a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR 230, PB 167 e PB 177. É polarizado por Campina Grande que fica a 110 km. A sede do município inclui três escolas da rede pública de ensino, sendo duas da rede estadual e uma da rede municipal.

O presente estudo ocorreu com professores que ensinam apenas no Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros. Esta escola foi construída no ano de 1982, quando Sossêgo ainda era um Distrito do município de Cuité e recebeu o nome de Instituto Educacional Municipal José Vitorino de Medeiros, oferecendo um ensino de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do então 1<sup>o</sup> grau, o que corresponde hoje ao Ensino Fundamental. No ano de 1995, por força do Decreto N.º 17 372 de 17 de fevereiro de 1995, assinado pelo então governador do Estado da Paraíba, o Sr. Antônio Mariz, a escola passa a incorporar o ensino de 2<sup>o</sup> grau, atual Ensino Médio.

Atualmente, a escola oferece os anos finais Ensino Fundamental, do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano a 94 educandos e o Ensino Médio a 138 educandos, ambos nos turnos matutino e noturno. A referida escola está fixada na Rua Eliezer Francisco dos Santos, s/n, Centro, Sossego/PB – Brasil – CEP: 58 177-000 (**Figura 01**).

**Figura 01** – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, local da pesquisa.



**Fonte:** Arquivo pessoal (2016).

O quadro dos discentes é formado por educandos oriundos da zona rural e urbana do município de Sossego – PB, além dos que vem da zona rural dos municípios de Pedra Lavrada e Barra de Santa Rosa. São ao todo 232 educandos, sendo 147 urbanos e 85 camponeses.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, possui sete salas de aula, laboratório de informática, de ciências da natureza, diretoria, almoxarifado, secretaria, sala de leitura, sala dos professores, cozinha, entre outras dependências. A escola tem capacidade para cerca de 280 alunos.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O corpo docente da referida escola é composto por professores licenciados em Pedagogia, Letras, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Estudos Sociais e Pós-graduados em Geografia e História, licenciando em Ciências Biológicas, Física, correspondendo às diversas licenciaturas que correspondem aos componentes curriculares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

No que se refere à formação dos entrevistados, percebeu-se que **P1**, **P3** e **P5** (50%) não atuam na sua área de formação. **P1** é formado em Física e leciona Química, **P2** é licenciado em Matemática, porém ensina Física e **P5** é diplomado em Pedagogia e leciona Geografia. Já os demais (50%) atuam na sua área de formação.

Quanto ao tempo de docência, observou-se que **P1**, **P2** e **P3** (50%) lecionam a menos de 10 anos e estão na mesma faixa etária entre 25 a 30 anos. Já **P5** e **P6** (33%) ensinam há mais de 10 anos e estão na faixa etária entre 30 a 40 anos e **P4** (17%) ministra aulas a mais de 20 anos e tem idade entre 40 a 50 anos.

Em relação ao vínculo empregatício apenas **P4** é efetivo. Os demais são contratados temporariamente. Isto pode ser um fator desabonador da qualidade de ensino, visto que, os professores que não são efetivos, muitas das vezes são contratos através de apadrinhamento, ou seja, alguns não têm vocação para a profissão, não procuram se empenhar na execução de suas atividades, mas isso não quer dizer que sejam todos os professores contratados, muitos deles se esforçam para realizarem bom trabalho. Muitos profissionais temporários executam atividades de mesmo grau de complexidade que os efetivos, porém recebem muitas vezes remunerações bem menores (**Tabela 01**).

Referente ao sexo, percebeu-se que 50% dos entrevistados são do sexo feminino e 50% do sexo masculino. A carga horária de trabalho de **P6** e **P5** difere-se dos demais docentes, pois ambos lecionam 40 horas semanais e os outros professores pesquisados 20 horas. Esse fator pode permitir um desenvolvimento mais eficiente na formação continuada, visto que a jornada de trabalho pode ser um fator limitante na capacitação do professor, pois a maioria não tem uma formação contínua por que muitas vezes sua carga horária de trabalho é extensa, causando desgaste não só físico, mas também

psicológico. Os professores que trabalham as 40 horas semanais tem especialização na área da inclusão.

**Tabela 01** – Aspectos sócio-profissionais dos participantes da pesquisa (n = 6) na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.

PROFESSOR	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>Idade</b>	25 – 30 anos	25 – 30 anos	25 – 30 anos	40 – 50 anos	30 – 40 anos	30 – 40 anos
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
<b>Formação</b>	Física	Biologia	Matemática	Artes	Pedagogia	Letras Portuguesa
<b>Componente Curricular que leciona</b>	Química	Biologia	Física	Artes	Geografia	Língua Portuguesa
<b>Tempo de serviço</b>	1 – 5 anos	1 – 5 anos	5 – 10 anos	20 – 30 anos	10 – 20 anos	10 – 20 anos
<b>Contratado</b>	x	x	x		x	x
<b>Efetivo</b>				x		
<b>Carga horária</b>	20 h semanais	20 h semanais	20 h semanais	20 h semanais	40 h semanais	40 h semanais

**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

Observando-se as expressões-chave relativas à questão que abordou o que é a inclusão e as dificuldades para inclusão, percebe-se que as respostas fornecidas pelos professores ficaram divididas em primeira e segunda ordem (**Tabela 02**). A ideia central da primeira ordem reuniu o maior número de expressões-chave, 83% de todas as expressões-chave citadas para a questão, revelando que a principal dificuldade da inclusão é a falta de capacitação dos profissionais. Nessa questão percebeu-se que o professor precisa estar preparado para atuar com a diversidade, independentemente da composição da turma. Ele deve ser capaz de preparar e coordenar atividades mais compatíveis com a realidade social e mais prazerosa para os alunos. “A escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade” (MISSEL, 2013, Pg. 12).

Na segunda ordem, 17% das expressões-chave citadas para a questão, a idéia central aponta a estrutura da escola como a principal dificuldade para inclusão. A acessibilidade é um direito e uma questão fundamental na vida das pessoas com deficiência físico-motora, onde resulta na construção de valores individuais e sociais, eliminando os obstáculos e possibilitando a comunicação com o mundo. Caribé *et al.* (2011), afirma que a acessibilidade gera o direito de interagir com o meio, exercendo o



direito da cidadania e o direito de ir e vir, sendo que, a falta de acessibilidade leva às pessoas à margem da sociedade contribuindo para a exclusão social.

**Tabela 02** – Expressões-chave e ideias centrais identificada no discurso coletivo sobre a questão: “Você já ouviu falar, ou sabe o que é inclusão? Se a resposta for sim, quais as dificuldades para inclusão?”, entre os professores participantes da pesquisa (n = 6) na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.

<b>Ordem</b>	<b>Expressões-chave</b>	<b>Ideias centrais</b>
1 <sup>a</sup>	<b>P1</b> – “Sim. As dificuldades mais encontradas é a falta de preparo dos profissionais de ensino”.	Capacitação
	<b>P2</b> – “Sim. Não estar preparado para lidar muitas vezes por falta de capacitação”.	
	<b>P4</b> – “Sim, falta de preparo da escola e dos próprios profissionais”.	
	<b>P5</b> – “Sim, é difícil pela falta de capacitação para os profissionais dessa instituição”.	
	<b>P6</b> – “Sim, falta de capacitação para os professores”.	
2 <sup>a</sup>	<b>P3</b> – “Sim. A principal dificuldade no ambiente escolar, para a inclusão é a falta de recurso para adequar à estrutura física”.	Estrutura Física

**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

As dificuldades que os alunos com NEE enfrentam para chegar à escola são tantas, que muitas vezes acabam perdendo a vontade, a autoestima e desistem. Os empecilhos para inclusão começa já na entrada da escola, onde as calçadas e os portões não são acessíveis, dificultando a entrada de cadeirantes ou de pessoas que tenham alguma deficiência física. Para acomodar bem os alunos cadeirantes é necessário que sejam feitos rebaixamentos nos meios-fios da entrada da escola e construídas rampas de acesso a todos os ambientes, além de sanitários que comportem cadeiras de rodas.

Observando a **Tabela 03** abaixo, sobre as NEE atendidas pelos professores pesquisados, foram citadas várias deficiências. Verificou-se que as salas de aulas estão cada vez mais heterogêneas, concordando com Drago (2013), ao afirmar que os “métodos de ensino precisam ser revistos e que o ensino coletivo é um caminho interessante para o desenvolvimento de relações que promovam a aprendizagem e participação de todos”. As NEEs mais citadas foram a deficiência física, a deficiência motora e a dificuldade de aprendizagem. Notou-se que o número de alunos com NEE matriculados no ensino regular vem crescendo a cada ano. Neste sentido, para Santiago e Santos (2015, p. 493), “a proposta do AEE é oferecer apoio, de modo que o aluno consiga participar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem por meio de suas singularidades”. Sendo assim, é necessário que toda a escola esteja preparada para receber e acolher esses alunos. Nesta perspectiva, Souza (2013) enfatiza que “não basta que todos sejam matriculados; é necessário criar condições para que os alunos possam

manter-se na escola”. Logo, presume-se que o professor deve procurar métodos alternativos no intuito de diminuir o desinteresse do alunado, fazendo com que haja interação do aluno.

**Tabela 03** – Alunos com necessidades educacionais especiais atendidos pelos participantes da pesquisa nas salas de aula do ensino regular (n = 6) professores da EEEFM José Vitorino de Medeiros, no município de Sossego – PB.

<b>Professores</b>	<b>NEE atendidas pelos professores nas salas de aula do ensino regular</b>
<b>P1</b>	Disléticos, surdos-mudos, dificuldades de aprendizagem.
<b>P2</b>	Motora
<b>P3</b>	Deficiente físico
<b>P4</b>	Dificuldade de aprendizagem, deficiência física e motora.
<b>P5</b>	Dificuldade de aprendizagem, deficiente físico e outro neurológico.
<b>P6</b>	Autismo e imperativo

**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

Todos os professores sabem da perplexidade e da preocupação que sentem ao lidar, na sala de aula, com a diversidade de características de comportamento e de aprendizagem. Em relação aos que aprendem no ritmo que é esperado e aos que se comportam de acordo com as expectativas, não há problema. Existem alunos, no entanto, que não apresentam o rendimento escolar dos demais ou que têm atitudes consideradas “anormais”. Os professores sabem das dificuldades que tem – até mesmo por deficiências na formação – em atender a estes alunos, fazê-los aprender e promover a sua interação com o grupo.

Na questão “na sua graduação teve contato sobre metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?”, onde os professores poderiam marcar apenas uma das seguintes alternativas: sim, em sala de aula, palestras e ou cursos propostos pela faculdade, ou nunca teve nenhum contato com o tema educação inclusiva durante a graduação, o resultado encontrado demonstra que 67% dos entrevistados marcaram sim, comprovando que o tema inclusão em sala de aula tem sido de alguma maneira ou de várias maneiras introduzido aos professores da escola pesquisada, enquanto que 33% dos professores entrevistados afirmaram nunca ter tido contato com assunto.

Será necessário vencer as pressões institucionais que dificultam as mudanças, como será necessário também que os cursos se voltem para desenvolver o futuro profissional quanto à habilidade de identificar e equacionar os problemas relacionados a prática pedagógica inclusiva. Constituir-se necessário, ainda, que estes cursos, quanto à prática, aliem a teoria à realidade a ser vivenciada, caso contrário, continuarão formando profissionais com visão completamente desconectada da realidade do

cotidiano escolar. Diante do novo paradigma educacional, que traz novos personagens para a escola, com uma riqueza de saberes a serem desvelados, é muito importante que a formação dos profissionais dê conta de munir os professores de estratégias e alternativas capazes de instrumentalizá-los para que os mesmos desenvolvam um trabalho profissional com competência.

Os resultados da pergunta: “Durante o período de formação acadêmica, lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino, instrumento de avaliação e afazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno?”, onde os professores poderiam escolher entre 3 respostas: Sim, de forma satisfatória. Sim, de forma superficial ou não de forma nenhuma. Diante do exposto, obteve-se o seguinte resultado: 83% dos professores afirmaram que aprenderam de forma superficial no que tange a adaptações e metodologias de ensino a alunos com necessidades educacionais, sendo que apenas 17% assinalaram que o ensino em sua graduação a respeito da temática aqui pesquisada não tenha sido abordado de forma nenhuma. A alternativa de forma satisfatória não foi assinalada.

A inclusão não é uma tarefa fácil, exige toda uma reestruturação no sistema de ensino, que inclui desde adequação do currículo, reformulação ou modificação das metodologias aplicadas que busquem a otimização do aprendizado, redirecionamento das aulas evidenciando o trabalho em equipe na comunidade escolar, a adoção de novas formas de avaliação, além da participação dos pais na educação desses alunos. Todas essas ações afirmativas, visam atingir o desenvolvimento integral dos indivíduos com necessidades especiais.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer uma revisão conceitual curricular dos cursos de formação de professores. Segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2013) a lacuna existente entre a formação e a atuação prática tem feito com que os professores sintam-se perdidos diante da missão de lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo pela falta de conhecimento sobre como adaptar as atividades, materiais, conteúdos programáticos e procedimentos de ensino.

Como mostra a **Tabela 04** logo abaixo, a ideia central da primeira ordem reuniu o maior número de expressões-chave, equivalendo a 40% de todas as expressões-chave citadas para a questão relativa sobre o processo de inclusão em sala de aula regular, se a

escola é adaptada para receber esses alunos. Para esta reflexão, a ideia central mostra que falta recursos educativos. Sabe-se que, os recursos didáticos-pedagógicos inclusivos possibilitam aos alunos com necessidades especiais o melhor desenvolvimento possível nas classes regulares de ensino.

**Tabela 04** – Expressões-chave e ideias-centrais identificada no discurso coletivo sobre a questão: “O que você pensa sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular? A escola que você trabalha dispõe da infraestrutura necessária e recursos educativos adaptados para esses alunos?”, entre os professores participantes da pesquisa (n = 6) na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.

Ordem	Expressões-chave	Ideias centrais
1 <sup>a</sup>	<p><b>P1</b> – “Nossa escola dispõe de estrutura, porem os recursos são adquiridos por experiência do profissional.”</p> <p><b>P2</b> – “Infelizmente a escola não disponibiliza de recurso adaptados para estes alunos, tais como: materiais especiais para o ensino de alunos cegos (reglete, sorobã, livro didático em braille, máquina de datilografia em braille, computador, <i>softwares</i> especializados para deficiência visual, como leitores de tela). Equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos com baixa visão (lupa, livros didáticos com letras ampliadas e etc.)”</p> <p><b>P3</b> – “Ainda faltam os recursos para atividades.”</p> <p><b>P5</b> – “Minha escola não possui recursos.”</p>	Estrutura/Recursos
2 <sup>a</sup>	<p><b>P3</b> – “Devemos trata-los da mesma forma como os demais.”</p> <p><b>P6</b> – “Os alunos tem que ser tratados como alunos normais, sem discriminação.”</p>	Igualdade/Sem discriminação
3 <sup>a</sup>	<p><b>P2</b> – “É importante.”</p> <p><b>P3</b> – “Sim. Acho certo.”</p>	Importante/Certo
4 <sup>a</sup>	<b>P1</b> – “Esse processo de inclusão deve ser adotado quando houver um maior preparo para os profissionais.”	Preparo
5 <sup>a</sup>	<b>P5</b> – “Não acho que o aluno tenha tanto rendimento quanto se espera.”	Rendimento

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

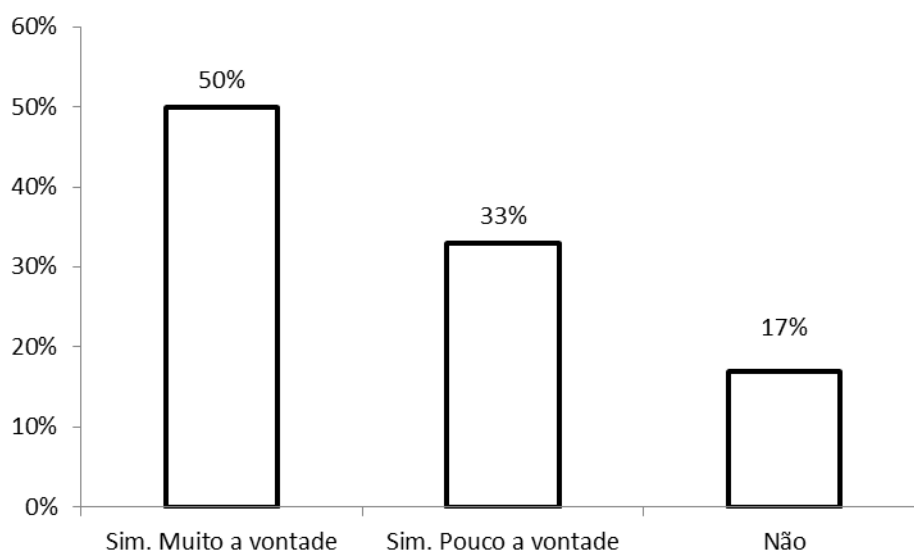
As expressões-chave da segunda ordem – 20% de todas as expressões-chave citadas – contribuíram para a formação da ideia central de que, de acordo com os professores entrevistados, os alunos com NEE devem ser tratados como os demais alunos. Nas expressões-chave da terceira ordem, 20% das expressões-chave citadas, a ideia central mostra que os professores participantes da pesquisa acham certo e importante o processo de inclusão. Na quarta ordem – 10% das expressões-chave citadas – a ideia central de acordo com os docentes, o processo de inclusão só deve acontecer quando houver um maior preparo dos profissionais. Na quinta ordem, também equivalendo a 10% das expressões-chave citadas, a ideia central revela que os entrevistados acham que os alunos não tenham tanto rendimento como se espera.

Os professores pesquisados, quando questionados de se sentirem confortáveis com os conhecimentos acadêmicos, para selecionar recursos educativos a fim de

proporcionar melhores resultados no aprendizado de seus alunos, foi lhes proporcionado responder apenas 1 alternativa, sendo elas: sim, muito à vontade ou sim, pouco à vontade e não.

Os resultados obtidos, exposto no **Gráfico 01** logo abaixo, demonstra que 50% dos entrevistados se sentem muito à vontade com os conhecimentos adquiridos para selecionar os recursos, 33% se sentem pouco à vontade e 17% ainda não se sentem preparados com os conhecimentos adquiridos. Por isso, o educador deve se autoavaliar, revendo as metodologias empregadas na sua prática pedagógica, utilizando-se de recursos ou instrumentos avaliativos vinculados à necessidade de dinamizar e refletir sobre a ação educativa; além de propiciar condições para o aluno aprender e interagir com os demais colegas. Sobre todas as óticas e opções de metodologias utilizadas para fortalecer o aprendizado do alunado por parte dos professores deve sempre lembrar-se da necessidade de reinvenção, de aprimoramento, de aperfeiçoamento de qualidade, pois só eles serão a base para que a educação no Brasil realmente dê o salto qualitativo que se espera dela.

**Gráfico 01** – Respostas para a questão: “Você enquanto professor se sente confortável com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos com necessidades educacionais? ( ) Sim, muito à vontade. ( ) Sim, pouco à vontade. ( ) Não.”, dos participantes da pesquisa (n = 6), professores da EEEFM José Vitorino de Medeiros, no município de Sossego – PB.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

Quanto à pergunta: “Já fez ou faz algum curso de atualização ou pós-graduação relacionado com a inclusão escolar de pessoa deficiente?”, 67% dos entrevistados

disseram que não e 33% disseram que sim. A especialização citada foi em Psicopedagogia. A LDB 9 394/96, garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ensinar não é uma tarefa fácil, uma vez que requer preparação, aquisição de conhecimentos e habilidades, portanto, o ensino de alunos que apresentam NEE exige dos profissionais da educação formação inicial e continuada, que contemple conhecimentos gerais e específicos acerca das necessidades educacionais. Fazer constantes capacitações, ministrar aulas mediante a realidade e conhecimentos prévios dos alunos, contribui significativamente para o ensino-aprendizagem. Para que haja efetiva inclusão devem ser desenvolvidas práticas que culminem com a aprendizagem. Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a proposta para a inclusão, todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

Observando-se as expressões-chave relativas à questão que abordou sobre a capacitação para trabalhar com alunos que tem deficiência, percebeu-se que as respostas fornecidas pelos professores ficaram divididas em primeira e segunda ordem, como exhibe a **Tabela 05**, logo abaixo. A ideia central da primeira ordem reuniu o maior número de expressões-chave – 66% de todas as expressões-chave citadas para a questão – apontando a capacitação como empecilho para trabalhar com alunos que tem deficiências. A formação inadequada ou inexistente para trabalhar com pessoas com deficiência, inclusive, reflete no distanciamento desses profissionais em relação à possibilidade de trabalhar com materiais adaptados para os alunos com alguma necessidade educativa especial.

**Tabela 05** – Expressões-chave e ideias-centrais identificada no discurso coletivo sobre a questão: “Você se sente capacitado para trabalhar com alunos com deficiência? ( ) Sim ( ) Não. Em caso negativo, justifique.”, entre os professores participantes da pesquisa (n = 6), na EEEFM José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.

Ordem	Expressões-chave	Ideias Centrais
1 <sup>a</sup>	<b>P1</b> – “Não, pois o preparo e/ou experiências ainda não são suficientes para atender os requisitos.”	Capacitação
	<b>P2</b> – “Não. Por falta de capacitação.”	
	<b>P3</b> – “Não. Existem alguns casos que é necessário uma formação para acolher essas pessoas da forma correta.”	
	<b>P6</b> – “Não. Por que para trabalhar e obter objetivos satisfatórios precisamos nos capacitar mais.”	
2 <sup>a</sup>	<b>P5</b> – “Não totalmente, por que não temos uma equipe que nos apoie nisso e os casos são raros até agora.”	Apoio

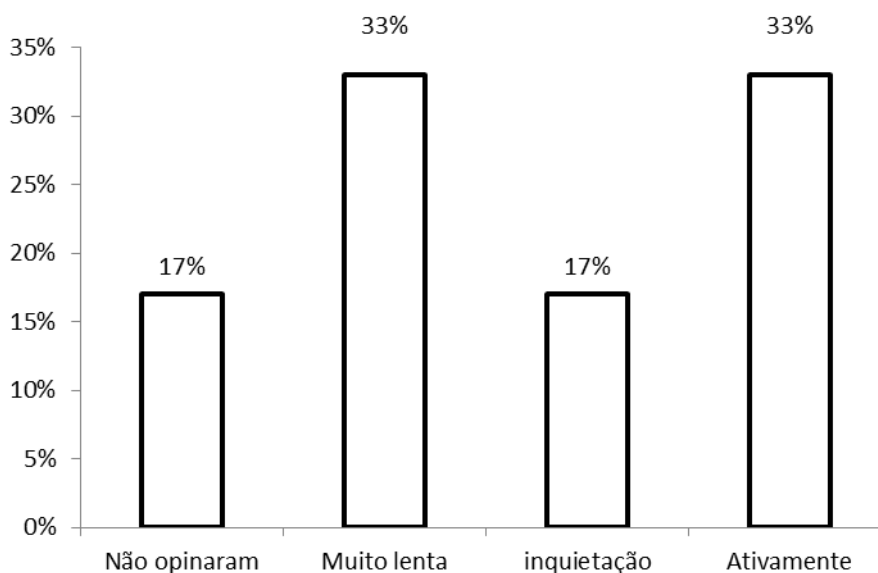
**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

Na segunda ordem – 17% de todas as expressões-chave citadas para a questão – a ideia central aponta a falta de uma equipe que os apoie na principal dificuldade para inclusão. Para Silva (2009), a proposta da educação inclusiva é baseada na adaptação curricular, realizada através da ação de uma equipe multidisciplinar que oferece suporte tanto ao professor quanto ao aluno com necessidades especiais, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa de modo a inseri-lo e mantê-lo na rede comum de ensino em todos os seus níveis. 17% dos professores afirmaram que se sentem capacitados para trabalhar com alunos deficientes. A formação necessária para atuação dos educadores na educação inclusiva, geralmente, só acontece através de cursos de especialização e/ou capacitações que não são encontradas nas graduações, ou seja, as universidades não se encontram adequadas a formarem profissionais prontos para atuarem com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, pois muitas contêm no seu fluxograma curricular, componentes curriculares direcionados a capacitar os futuros docentes na atuação da educação inclusiva. Porém, esses componentes não são ministrados de maneira que não forme para que os professores atuem seguramente numa sala de aula mista.

O **Gráfico 02** logo abaixo, mostra os resultados da questão: “Como é a participação do aluno com necessidades especiais em suas aulas?” Dos professores que responderam, observou-se que 33% declararam que os alunos que apresentam NEE participam ativamente da aula, sejam com perguntas em aulas expositivas ou participando de trabalhos em grupos. 33% declararam que a participação desses alunos é de forma muito lenta, levando mais tempo para realizar as atividades do que os alunos

que não tem NEE. 17% falaram que os alunos são muito inquietos e não se concentram. Já 17% não opinaram.

**Gráfico 02** – Respostas para a questão: “Como é a participação do aluno com necessidades especiais em suas aulas?”, dos participantes da pesquisa (n = 6), professores da EEEFM José Vitorino de Medeiros, no município de Sossego – PB.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

Não adianta tentar puxar o aluno para dentro da aula se algo mais forte faz com que ele se disperse. Por isso, o professor tem que flexibilizar sua aula. Dificilmente ocorre participação dos alunos em aulas que seguem sempre o mesmo padrão. O ideal, portanto, é que o professor seja criativo, proponha trabalhos diferentes e permita que o humor se faça presente no contexto educacional.

Existe uma lacuna na formação dos professores que é ausência e estruturação no desenvolvimento do curso nas relações entre teoria e prática. O que se tem visto, como resultado inegável da concepção dualista que predomina nos cursos, a teoria preparando para a prática, é que a teoria acaba por nem explicar, nem esclarecer a prática. É nesse cenário que geram exigências à atuação dos profissionais e o professor se depara com atividades para as quais não está preparado ou não sente prazer em cumprir. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) têm como finalidade proporcionar orientação para o professor na busca de novas abordagens e metodologias. No entanto, “embora o documento traga orientações gerais sobre os princípios norteadores da prática didática, faltam, na verdade, sugestões e propostas ao professor do ‘como fazer’”. (BRASIL, 2006) Para que a inclusão realmente ocorra, a prática pedagógica



precisa ser mudada. Faltam a muitos dos professores informações sobre estratégias que deram certo, não para que sejam feitas cópias, mas que sejam tomadas como ponto de partida para que outras sejam pensadas, tendo em vista o conhecimento sobre o que está sendo feito e que pode funcionar. Nesse sentido, a escola em cumprimento ao que determina a legislação, em defesa de todos os cidadãos a ter direito a educação, passa a acolher todos os alunos, inclusive aqueles com NEE. Entretanto, inicia-se igualmente uma batalha dos profissionais da educação no ambiente escolar para promover a educação e a inclusão desses alunos.

## **6. CONCLUSÃO**

Com esta pesquisa, pode-se concluir que a percepção dos professores é divergente quando o assunto é incluir alunos com NEE. Uma pequena parcela deles não concorda com a inclusão, salientando que o rendimento do aluno especial não seria tão bom em classe regular de ensino e outro que o processo de inclusão só deve acontecer quando houver um maior preparo para os profissionais. No entanto, a maioria dos professores que vivencia essa experiência assume o papel de incluir e promover o progresso desses alunos, mesmo diante de tantas dificuldades.

Os procedimentos utilizados para a inclusão são poucos, faltam recursos e materiais especiais, como por exemplo, para o ensino de alunos cegos, livro didático em Braille, máquina de datilografia em Braille, entre outros recursos. As políticas públicas educacionais garantem a matrícula e o acesso dos alunos que necessitam de atenção e cuidados especiais, mas não garantem a permanência com qualidade, pois a lei foi mudada para uma política inclusiva, mas a estrutura excludente ainda permanece no interior da escola na Cidade de Sossego-PB.

Das necessidades que ainda persistem no processo de inclusão da escola aqui pesquisada as mais citadas foram: despreparo dos professores para lidarem com o aluno com NEE e falta de recursos e de adaptações necessárias no ambiente escolar. Faz-se necessária a formação continuada do educador, constituindo-se cada vez mais como pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Dos seis professores entrevistados, apenas dois tem especialização na área da educação inclusiva, dificultando a inclusão, pois o fluxograma curricular das licenciaturas não dá o suporte necessário de preparar os formando para a educação inclusiva. Desde a graduação há uma carência na capacitação adequada dos docentes que ensinarão em sala de aula regular, capacitando-os para auxiliarem os alunos com NEE no processo de ensino aprendizagem.

## **7. REFERÊNCIAS**

1. ALEXANDRE, A. S. **Pedagogia ao pé da letra: educar é um gesto de amor.** 2013. Disponível em: < <http://pedagogiaaopedaletra.com/uma-reflexao-sobre-o-sistema-educacional-brasileiro> >. Acesso em: 23 de junho 2016.
  
2. ALVES, I. K. **A formação docente no contexto da educação inclusiva.** 2012. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69898> >. Acesso em: 03 de outubro de 2015.
  
3. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: 2004: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Disponível em: < [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf) >. Acesso em: 23 de junho de 2016.
  
4. BERETA, M. S.; VIANA, P. B. M. **Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares.** 2014. Disponível em: < <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/621/368> >. Acesso em: 08 de setembro de 2016.
  
5. BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão.** 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/06.pdf> >. Acesso em: 07 de fevereiro de 2016.
  
6. BRASIL, **lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso em 26 de junho 2016.

7. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1558-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1558-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 de junho de 2016.
  
8. BRASIL. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, p. 13. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 23 de junho de 2016.
  
9. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/1996, Brasília, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 02 De Maio de 2016.
  
10. BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 de Maio de 2016.
  
11. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. DP & A, 2006.
  
12. BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C., **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**. Rev. bras. educ. espec. vol.18 nº.1 Marília Jan./Mar. 2012
  
13. CARIBÉ, D.; GUIMARÃES, P.; PEREIRA, L.M.F.; MATSUDA, D.  
**Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. Fisioter. Mov.** Curitiba, 16 vol. 24, n. 2, abr.-jun. 2011. Disponível em:  
<[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 21 de Junho de 2016.

14. COSTA, A. L. S. **A formação continuada e a sua contribuição para atuação do professor diante a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.** 2011. Disponível em:< <http://bdm.unb.br/handle/10483/2373>> Acesso 18 de Agosto de 2015.
  
15. COUTINHO, M. A.G. **Deficiência e inclusão educacional: um diálogo necessário entre múltiplos olhares.** 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/354043-Deficiencia-e-inclusao-educacional-um-dialogo-necessario-entre-multiplos-olhares-maria-angelica-goncalves-coutinho-1.html>> Acesso em 03 de Julho de 2015.
  
16. CRESPO, A. A. **Estatística Fácil.** 17. ed. Porto Alegre: Saraiva, 2002.
  
17. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em 20 de Agosto de 2016.
  
18. DRAGO, R. Práticas Pedagógicas, Inclusão e Linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. P. 63-82.
  
19. FUMEGALLI, R. C.A. **Inclusão Escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. Disponível em: <[http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita\\_monografia.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita_monografia.pdf?sequence=1)>Acesso em 28 de Outubro. 2014.
  
20. GOMES, I. C. S. **A inclusão de pessoas com deficiência mental nas classes regulares.** 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/>Monografia-ISABEL-CRISTINA-DOS-SANTOS-GOMES.pdf>> Acesso em 13 de Setembro de 2015.

21. GONZAGA, A. K. S. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil**: um estudo de caso na escola de educação básica- UFPB João Pessoa- PB 2010.
22. GREGUOL, M. GOBBI, E. CARRARO, A. **Formação de Professores para a Educação Especial**: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/02.pdf>> Acesso em 07 de Fevereiro de 2016.
23. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Sossêgo**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.Php?Lang=&codmun=251615&idtema=156&search=paraibalsossegolensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
24. KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR  
<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em 24 de Junho de 2016.
25. LEFEVRE, F; LEFEVRE A.M.C. **O Discurso do Sujeito Coletivo**. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. (Desdobramentos). Caxias do Sul; Educs; 2003. Disponível em:<[http://www.fsp.usp.br/quali-saude/Discurso\\_o\\_que\\_e.htm](http://www.fsp.usp.br/quali-saude/Discurso_o_que_e.htm)> Acesso em 03 de Maio de 2016.
26. LIMA, H. T.S. **O papel do professor no contexto inclusivo**: uma reflexão a partir da teoria da subjetividade. 2010. Disponível em:<<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/60>> Acesso em 10 de Novembro de 2014.
27. MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, 2010; v. 27, n. 8, p. 344-51.

28. MANICA, L. E. **A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão.** 2011. Disponível em:<<http://www.rioei.org/deloslectores/4004Manica.pdf>> Acesso em 08 de Setembro de 2015.
29. MARCELINO, J. A., QUADROS, M.B. **Os docentes da educação profissional e sua relação com a inclusão e o planejamento docente.** 2012
30. MARQUES, A. N.; DUARTE, M. **O trabalho colaborativo:** Uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. 2013. Disponível em:<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>> Acesso em: 02 DE Março de 2015.
31. MARTINS, M. F. A. SIPES, M. L. **Formação de professores na escola inclusiva:** possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 18, n.1, p. 37-46, Janeiro/Abril 2015.
32. MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
33. MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
34. MENDES, E. G. **Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP,** projeto nº 38/2010/CAPES/INEP.
35. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12/02/2015.

36. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2011.
37. MISSEL, A. **Educação inclusiva: uma reflexão acerca das dificuldades reais na inclusão de pessoas com deficiência física-motora**. 2013. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/352/0>> Acesso em: 03 de Março de 2016.
38. NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>> Acesso em 23 de Dezembro de 2015.
39. NOZI, G. S. **Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/GISLAINE%20SEMCOVICI%20NOZI.pdf>> Acesso em 09 de Maio de 2016.
40. PENAFORTE, S. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. Tese (doutorado em educação). Universidade federal do ceará. Fortaleza, 2009;
41. PINOLA, A. R.; ROSIN. **Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>> Acesso em 07 de Fevereiro de 2016.
42. PLETSCHE, M.; GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.
43. ROUSE, Pattie. **Inclusion in Physical Education: Fitness, Motor and Social Skills for students of All Abilities**. HumanKinetics, 2009.



44. SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão**. 2015.: desafios em questão Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-2175-623645248.pdf>> Acesso em 07 de Fev de 2016.
45. SILVA, A. S. **Educação inclusiva no ensino de ciências**: Desafios dos docentes no processo de ensino–aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no Município de Cuité-PB. Monografia. Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Educação e saúde, 2015.
46. SILVA. L. M. **Educação inclusiva e formação de professores**. 2009. Disponível em: <[http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia\\_monografia.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf)> Acesso em 05 de Out de 2015.
47. SOUZA, A. M.. CASTRO, C. C. Q. RODRIGUES, F. L. V. GUIMARÃES, L. P. M.. MENDES, R. G. **Inclusão**: história, conceitos e problematizações-Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília-CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.
48. SOUZA, F.F.; **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
49. TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298\\_1675.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf)> Acesso em: 28 de Jan de 2016.

## **8. ANEXOS**

**8.1. ANEXO 01 – Modelo de declaração de autorização da instituição de ensino escolar para a realização da pesquisa.**

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOSÉ  
VITORINO DE MEDEIROS**

**DECLARAÇÃO**

Eu,....., Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio José Vitorino de Medeiros, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “A formação dos professores e o desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares em Escolas da rede pública do município de Sossego – PB.” que será realizada entre os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, com abordagem quali quantitativa descritiva na referida escola, no período do primeiro semestre de 2016, tendo como orientador Igor Luis Vieira de Lima Santos e orientanda Audiene Rodrigues da Costa Medeiros, acadêmica da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Sossego, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2016

---

Diretora  
Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio José Vitorino de Medeiros

## **8.2. ANEXO 02 – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTUDO:** “A formação dos professores e o desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares em uma escola da rede pública do município de Sossego – PB.”

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu,

....., portador da Cédula de Identidade (RG) N.º ....., e inscrito no Cadastro da Pessoa Física (CPF/MF) N.º ....., nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo A formação dos professores e o desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares em escolas da rede pública do município de Sossego – PB. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

**I)** O estudo se faz necessário para que possam conhecer o modo como os professores vivenciam e como lidam com as demandas da inclusão em classes regulares de ensino;

**II)** O estudo emprega técnicas de entrevistas, bem como observações diretas, sem riscos de causar prejuízo físico, sendo o maior risco o de você sentir-se constrangido (a);

**III)** Caso você concorde em tomar parte neste estudo, será convidado (a) a participar entrevistas por meio de questionários com o tema Inclusão.

**IV)** Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

**V)** A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico;

**VI)** Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

**VII)** Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Cuité, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

---

**Participante**

---

**Responsável pelo Projeto**  
AUDIENE RODRIGUES DA COSTA MEDEIROS

## **9. APÊNDICE**

**APÊNDICE 1** – Questionário semiestruturado utilizado junto aos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, município de Sossego – PB.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO SAÚDE – CES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAE**

**QUESTIONÁRIO**

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado num Trabalho de Conclusão de Curso – TCC gostaria de pedir a sua colaboração respondendo algumas questões a respeito da Formação de professores para educação inclusiva. Lembrando que nesta pesquisa não haverá identificação nas respostas de quem colaborar.

**Dados biográficos**

**Sexo:** Feminino ( ). Masculino ( ).

**Idade:** ( ) Entre 18 e 25 anos; ( ) 25 e 30 anos; ( ) 30 a 40 anos; ( ) 40 a 50 anos.

Contratado ( ). Efetivo ( ). A quanto tempo?\_\_\_\_\_.

Disciplina que leciona?\_\_\_\_\_. Formação?\_\_\_\_\_.

**1. Há quanto tempo leciona?**

( ) Menos de 1 ano; ( ) De 1 a 5 anos; ( ) De 5 a 10 anos; ( ) De 10 a 20 anos; ( ) De 20 a 30 anos; ( ) Acima de 30 anos.

**2. Qual a sua carga horária de trabalho semanal? ( ) 20 horas; ( ) 40 horas; ( ) 60 horas.**

**3.** Você já ouviu falar, ou sabe o que é inclusão? Se a resposta for sim, quais as dificuldades para inclusão?

---

---

**4.** Você já ensinou a alunos com deficiência? ( ) Sim; ( ) Não. Em caso positivo, qual(is)?

---

---

**5.** Na sua graduação teve contato sobre metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?

( ) Sim (em sala de aula, palestras e ou cursos propostos pela faculdade).

( ) Nunca tive nenhum contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.

**6.** Durante o período de formação acadêmica, lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino, instrumento de avaliação e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno?

( ) Sim, de forma satisfatória; ( ) Sim, de forma superficial; ( ) Não, de forma nenhuma.

**7.** O que você pensa sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular? A escola que você trabalha dispõe da infraestrutura necessária e recursos educativos adaptados para esses alunos?

---

---

---



**8.** Você enquanto professor se sente confortável com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos com necessidades educacionais?

( ) Sim, muito à vontade; ( ) Sim, pouco à vontade; ( ) Não.

**9.** Já fez ou faz algum curso de atualização ou pós-graduação relacionado com a inclusão escolar de pessoa deficiente?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ . ( ) Não.

**10.** Você se sente capacitado para trabalhar com alunos com deficiência?

( ) Sim; ( ) Não. Em caso negativo, justifique.

---

---

---

**11.** Como é a participação do aluno com necessidades especiais em suas aulas?

---

---

---