

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO
SENSU* EM PSICOLOGIA**

**Inclusão Escolar: não acontece como você
imagina**

Leonardo Conceição Guimarães

Dr. Lorismario Ernesto Simonassi

Goiânia
2013

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM PSICOLOGIA**

**Inclusão Escolar: não acontece como você
imagina**

Leonardo Conceição Guimarães

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Dr. Lorismario Ernesto Simonassi

Goiânia
2013

Guimarães, Leonardo Conceição.
G963i Inclusão escolar [manuscrito] : não acontece como você
imagina / Leonardo Conceição Guimarães. – 2013.
123 f. ; il. ; graf. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia,
2013.

“Orientador: Prof. Dr. Lorismario Ernesto Simonassi”.

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 37.042(043)

Folha de Avaliação

Autor: Leonardo Conceição Guimarães

Título: A Percepção de Professores do Ensino Público sobre seu Trabalho em Escolas Inclusivas

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lorismário Ernesto Simonassi
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO
Presidente da Banca – Orientador

Prof. Dr. Mirza Seabra Toschi
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Membro Convidado Externo

Prof. Dr. Vannúzia Leal Andrade Peres
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO
Membro Convidado Interno

Prof. Dr. Cristiano Coelho
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO
Membro Suplente

Agradecimentos

Neste momento tão importante de minha vida só consigo lembrar, em primeiro lugar, dos meus pais, Nivaldo e Clidenora, pois foram eles que me sustentaram emocionalmente desde o início da minha jornada profissional. Iniciar e finalizar cada etapa, alcançar cada conquista será sempre uma realização que meus pais me permitiram conseguir, porque a eles devo meus valores, princípios morais e humildade para desejar e buscar cada objetivo. A cada necessidade, seja ela de ordem emocional ou material, eles estavam presentes e disponíveis para me apoiar e comemorar comigo minhas conquistas, mas também apoiar e dar esperança para recomeçar o caminho de um desejo que ainda não pode ser realizado. Tudo que sou e o que ainda serei será sempre uma referência daquilo que meus pais me proporcionaram. Tenho uma profunda admiração pela persistência e dedicação de minha mãe e uma grande admiração pela humildade e simplicidade que meu pai tem para construir a vida e uma família, certamente, muito feliz. Amo vocês!

À minhas irmãs Laisse e Laiane, agradeço pelos ótimos momentos que vivemos juntos em Goiânia, e foram ótimos porque mesmo cada um buscando trilhar seu próprio caminho os outros sempre estavam presentes, fossem para ajudar nas dificuldades de convivência ou nas alegrias de uma realização pessoal, que no fim acabava por ser de todos. Particularmente, minha irmã Laisse, que foi com quem convivi por quase sete anos em Goiânia, tenho muito a dizer, mas acredito que dizer obrigado é, no mais ampla sentido, a melhor forma de expressar minha gratidão por ter tido realmente a oportunidade de conhecê-la e tê-la como uma amiga querida. Por mais longe que possamos ir, a família será sempre repleta de bons e verdadeiros amigos, pois com eles nós descobrimos

nossas falhas, defeitos e também qualidades, bem como aprendemos a respeitar as diferenças. Sinto saudades da convivência próxima que tínhamos, mas não com tristeza, pelo contrário, pois não acredito que alguém sinta saudades de momentos tristes. Laisse e Laiane como é bom ter vocês com irmãos e amigas, amo vocês.

Minha vida agora eu partilho com uma pessoa linda e maravilhosa, minha esposa Vanessa, a quem prefiro pensar como companheira. Nossa história juntos tem sido e será sempre a parte mais importante da minha vida, pois é com você que construirei uma família, que farei novas conquistas e que quero sempre estar ao lado pra enfrentar tudo. Nunca encontrei alguém com tanta generosidade, companheirismo, determinação e persistência. Uma pessoa que consegue cativar a todos com sua capacidade de acolhimento. Admiro-te! Amo-te! Quero-te...!

A família é tudo... Agradeço a meus tios João e Magna, Antônio e Marise, e a meu tio Edilson por terem sido tão acolhedores, afetuosos e presentes durante minha vida em Goiânia. Também tem importância para mim a relação de amizade com meus primos Cássio, Caisson, Marco Antônio, Sara e Lindolfo.

Obrigado a todas as pessoas que se importaram também comigo durante a realização deste trabalho. Agradeço ao Jean Carlos pela orientação preciosa deste trabalho; à Renata por ter ajudado na construção dos capítulos; ao meu sogro Luis Roberto e minha sogra Lourdes pelo incentivo; aos meus cunhados Ricardo e Ronaldo pela parceria; ao Prof. Dr. Sérgio Araújo que sempre esteve disponível para me auxiliar não só neste, mas em outros trabalhos acadêmicos, além de ser uma pessoa muito generosa e simples, foi também um amigo que fiz.

Ao meu lado durante o desenvolvimento deste trabalho também esteve a prof.^a Ms. Janete Carrer, cuja contribuição foi fundamental para compreensão das informações obtidas junto aos professores e para a reflexão sobre a

realidade inclusiva. Além disso, nos momentos de dificuldades, de alguma forma já esperadas, decorrentes da construção de um trabalho tão grande, a prof.^a Janete me forneceu todo o apoio emocional e técnico que precisava para dar seguimento ao meu propósito de concluir meu mestrado. Meu muito obrigado, e espero algum dia poder retribuir tamanha disposição.

Todo esse caminho acadêmico não teria sido planejado se não fosse a oportunidade me dada pelo Prof. Dr. Francisco Dyonísio “Dida” para ser seu monitor e estagiário de pesquisa. Foi quem me mostrou que fazer ciência é pensar de forma simples e clara, pois não se descobre algo surpreendente sem antes passar pelas coisas mais simples, mais fundamentais. Também fez parte dessa parceria o Prof. Doutorando Timóteo Vieira, do qual fui estagiário de pesquisa e com o qual aprendi muito.

Dedicatória

Este trabalho é dedicado à minha esposa Vanessa Miqueloni Guimarães, pois sem ela o mesmo não poderia ser realizado. Seu apoio, vigilância e incentivo foram essenciais para que eu continuasse firme neste propósito. Todo o seu carinho, amor, paciência e dedicação foram minha base. Desejo que os frutos deste trabalho possam oferecer momentos de alegria e que estejamos juntos para compartilhá-los.

*Educai as crianças, para que não seja necessário punir
os adultos.*

Pitágoras

Sumário

Agradecimentos.....	iv
Dedicatória.....	vii
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Tabelas.....	xii
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiv
Introdução.....	1
Capítulo 1 Considerações sobre a Educação Especial.....	9
1.1 Percurso histórico da educação especial.....	9
1.2 O caminho brasileiro de educação inclusiva	19
1.3 A Educação Inclusiva no Estado de Goiás.....	25
Capítulo 2 Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar.....	32
2.1 Interações sociais no contexto da Inclusão escolar.....	32
2.2 Preconceito.....	38
2.3 Formações de Professores: aspectos históricos e políticas públicas.....	41
2.4 A percepção docente sobre a inclusão escolar.....	48
2.5 A saúde do professor e fatores estressores associados ao trabalho no contexto inclusivo.....	52
Capítulo 3 Método.....	58
3.1 Participantes.....	58
3.2 Instrumentos.....	61
3.3 Procedimento.....	62
Capítulo 4 Resultados e Discussão.....	65
Conclusão.....	86
Referências.....	93

Anexos.....	103
Anexo A.....	104
Anexo B.....	107

Lista de Figuras

- Figura 1. Frequência (F) de respostas sobre a percepção dos aspectos do trabalho do professor na inclusão escolar que representam um problema para sua atuação com alunos com necessidades educativas especiais. N=53. Indicadores Laborais: FP=Formação Profissional; RM=Recursos Materiais; AI=Apoio Institucional; CC=Cursos de Capacitação; RS=Remuneração Salarial; II=Infraestrutura Institucional; ATC=Atividade/Carga Horária; SE=Suporte Especializado.67
- Figura 2. Mediana do nível de dificuldade percebida pelos professores sobre o trabalho na inclusão escolar. N=53.....72
- Figura 3. Percepção do professor sobre o quanto a sua formação na graduação o preparou para trabalhar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). N=53.....73
- Figura 4. Professores que convivem com pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) fora da escola (parente, filho, vizinho), e sua posição sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular da rede pública (N=55).....77
- Figura 5. Frequência total do número de Unidades de Análise Temática (UAT) por cada categoria de resposta sobre o que o professor entende por inclusão.....83

Lista de Tabelas

Tabela 1. Número de participantes distribuídos por tempo de experiência profissional.....	59
Tabela 2. Professores que possuem ou não formação em Educação Especial e seus respectivos cursos de formação.....	60
Tabela 3. Número de participantes por escola, quantidade de questionários entregue nas escolas e a taxa de devolução.....	61
Tabela 4. Unidades de Análise Temática distribuídas em categorias e subcategorias, extraídas a partir do entendimento do professor sobre inclusão escolar.....	81

Resumo

A Educação especial é uma temática atual, mas que desde a década de 1950 já era objeto de estudo de diversas pesquisas. Ela surgiu como uma forma de se oferecer educação às pessoas com algum tipo de necessidade especial. A proposta central da inclusão é oferecer educação para pessoas com necessidades educativas especiais em escolas da rede pública de ensino regular. No entanto, para os professores a inclusão escolar tem se tornado um contexto difícil, pois os mesmos não possuem a devida formação para atender às demandas de tal público. Além disso, o texto das principais políticas públicas para a educação especial não priorizam a formação geral e específica para o professor. Nestas condições, os objetivos do presente estudo foram investigar a percepção dos professores sobre suas condições de trabalho no contexto inclusivo, procurando identificar os benefícios e as dificuldades percebidas por eles sobre a inclusão; realizar uma análise das premissas elaboradas nas políticas públicas internacionais, nacionais e estaduais referentes à inclusão escolar; e verificar se existe correlação entre as condições de trabalho e formação do professor com sua percepção sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas públicas do ensino regular. Participaram desta pesquisa 55 professores efetivos da rede estadual de educação de Goiás, em escolas da cidade de Goiânia. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário auto-aplicável contendo 13 questões. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa com base na Análise de Conteúdo, com a técnica de agrupamento por tema. Os resultados demonstraram que os professores entendem a inclusão escolar como meio de socialização dos alunos especiais, na medida em que interagem com os alunos e profissionais sem necessidades especiais, sendo esta também uma forma de se valorizar e respeitar as diferenças individuais. Na sua maioria os professores se mostraram favoráveis à inclusão de alunos especiais no ensino regular, mas discordaram de que sua formação superior os tenha preparados para atender este público. Ainda que com ressalvas, os participantes se consideraram satisfeitos com seu desempenho pedagógico com alunos inclusos. Sua percepção sobre as condições de trabalho nesse contexto se mostrou significativa na medida em que todos os indicadores apresentados foram considerados fatores que representam extrema dificuldade no trabalho na inclusão escolar. Com resultados semelhantes na literatura, o que se pode sugerir é que o corrente ideal de educação especial e inclusão escolar não encontram sustentação na realidade do ensino regular vivenciada por professores, alunos e demais profissionais da educação.

Palavras-chave: Inclusão no Ensino Regular; Formação de Professores; Políticas Públicas Educacionais; Socialização de Alunos especiais; Trabalho na Inclusão Escolar.

Abstract

The Special Education is a current topic, but since the 1950 was already studied by several researches. It arose as a way to provide education to people with any type of special need. The central proposal of inclusion is to provide education for people with special needs in public schools of education. However, for teachers including school has become a difficult environment, because they lack the proper training to meet the demands of this audience. Moreover, the texts of the public policies for special education do not prioritize the general and specific training for the teacher. Accordingly, the objectives of this study were to investigate the perceptions of teachers about their working conditions in the context inclusive, seeking to identify the benefits and difficulties perceived by them on inclusion; perform an analysis of the assumptions elaborated in public policies, national and international state regarding school inclusion, and check whether there is a correlation between working conditions and teacher training with their perception on the inclusion of students with special needs in regular education schools. 55 teachers participated in this research effective network of Goiás state education in schools in the city of Goiania. It was used as an instrument for collect data a self applicable questionnaire containing 13 questions. Data were analyzed quantitatively and qualitatively based on content analysis, with the technique of grouping by subject. The results showed that teachers understand the educational inclusion as a means of socialization of special students, as they interact with students and professionals without special needs, and this is also a way to value and respect individual differences. Most teachers are in favor of the inclusion of special students in regular schools, but disagreed that their higher education has prepared them to serve this audience. Even with reservations, participants were satisfied with their performance in teaching students included. His perception about the working conditions in this context was significant in that all indicators presented were considered factors that represent extreme difficulty in working on school inclusion. With similar results in the literature, which may suggest that the current is ideal for special education and school enrollment are not actually support experienced by regular education teachers, students and other education professionals.

Keywords: Inclusion in Regular Education, Teacher Training, Public Policy Education, Socialization of Students Special; Working on School Inclusion.

Introdução

Este trabalho surgiu após uma pesquisa de campo, desenvolvida durante a graduação em Psicologia, no projeto de pesquisa “Modelos de agressividade e o comportamento lúdico e agressivo de crianças pré-escolares”, no qual se observava as brincadeiras e os comportamentos agressivos de crianças em idade pré-escolar. Em outra oportunidade, como parte do trabalho de graduação, foi realizada uma pesquisa semelhante em outra instituição na qual, entre as crianças observadas, estavam alunos com necessidades especiais. A peculiaridade das interações entre tais crianças principalmente no que se refere à sua comunicação durante as brincadeiras com colegas ditos normais, chamou a atenção para a adversidade daquele contexto escolar. Tratava-se de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola que atendia crianças com algum tipo de necessidade educativa especial, tais como deficiências físicas, motoras, cognitivas, emocional e superdotação.

O contato com os profissionais de escolas inclusivas trouxe à tona questões interessantes sobre esta nova realidade do trabalho do professor tornando evidente que para estes profissionais a inclusão escolar era relatada como um ambiente difícil para o qual o professor não estava preparado.

Existe um grande número de pesquisas e trabalhos enfocando a educação inclusiva como (Batista & Enumo, 2004; Mantoam, 1997; Mendes, 2006; Sasaki, 2005; Warnock, 1978). Mas os estudos que discutem como o professor avalia sua prática pedagógica com alunos inclusivos são escassos na realidade brasileira.

A escola inclusiva, por um lado, assegura a oportunidade de pessoas com necessidades especiais que tenham acesso à educação na rede pública de ensino, o que é visto como benéfico para seu desenvolvimento intelectual e social. Por outro lado, as condições de trabalho do professor são relatadas por eles como principal fator de dificuldade para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva. Isso inclui sua formação superior, sua remuneração salarial e infraestrutura da instituição de ensino.

A partir do exposto, pode-se levantar algumas questões gerais sobre a inclusão escolar no Brasil: como a inclusão escolar pode se tornar um novo modelo de educação especial se o principal agente de mudança, o professor, não estiver engajado e preparado para atuar nessa realidade? Na visão do professor que variáveis podem dificultar ou facilitar o seu trabalho com alunos de inclusão?

A inclusão escolar é o modelo de educação especial praticado atualmente na rede de ensino público com objetivo de promover a socialização e a igualdade de direitos para pessoas com necessidades especiais. Esta seria a proposta central dos principais documentos internacionais que tratam do tema: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Com o presente estudo procurou-se compreender que realidade envolve o contexto inclusivo no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da visão de quem diretamente a vivencia, ou seja, os professores.

Na resenha da literatura, distribuída em alguns itens, busquei apresentar o complexo conjunto de fatores que compõe a realidade da inclusão nas escolas

da rede estadual de ensino do estado de Goiás. Para analisar como a educação inclusiva reflete uma transformação na educação e na sociedade em geral as contribuições de Sasaki (2005), Sanches e Teodoro (2006), Mendes (2006) e Mantoam (1997) permitiram a compreensão desse processo histórico, em que em um determinado momento da evolução da sociedade a educação especial surgiu como uma tentativa de inserir os indivíduos diferentes que eram excluídos da sociedade por serem considerados anormais.

A educação especial no contexto internacional aparece quando o tema ganhou força nos anos de 1940 com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), evoluiu com a concepção de educação inclusiva, integração escolar e o atual modelo denominado de inclusão escolar advindo da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Inspirado pelas mudanças no conceito de educação inclusiva, o Brasil também demonstrou preocupação com a esta temática desde a construção da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), declarando que, no que se refere ao direito à educação, o atendimento às pessoas com necessidades especiais deveria ser feito preferencialmente no ensino público. Pioneiro no Brasil, o Estado de Goiás foi um dos primeiros a elaborar um projeto de transposição do modelo tradicional de educação para o modelo de educação inclusiva. Em 1999, foi criado o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Goiás, 1999) como principal ação de governo para o período de 1999 a 2002.

O Estado de Goiás esteve foi pioneiro da transformação do sistema tradicional de educação para o modelo de educação especial na perspectiva inclusiva. No período de 1999 a 2002 a causa da inclusão foi a principal ação de governo, sendo planejada para ocorrer em quatro etapas: Sensibilização (1999);

Implantação (2000); Expansão (2001); Consolidação (2002). Tanto o planejamento e definições conceituais quanto a execução dessas etapas foram desenvolvidos no Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Goiás, 1999).

O Programa Estadual deu autonomia suficiente para que o Estado de Goiás definisse seu próprio conceito de inclusão escolar como:

o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. A nenhum tipo de aluno foi recusada a sua matrícula nas escolas inclusivas. As escolas passaram a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidiram aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno pudesse aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências (Goiás, 1999, p. 10).

Embora a proposta de inclusão escolar tenha ganhado adesão política e econômica das esferas federal e estadual, estudos têm encontrado obstáculos para que a inclusão aconteça da maneira desejada, evidenciando que o agente principal desta ação, o professor, tem encontrado barreiras que interferem na concretização da sua prática pedagógica.

Com os aportes teóricos de Crochik (2011), Almeida (2003), Codo (1999), Esteves (1999), Perrenoud (1999) e Saviani (2009), o segundo capítulo enfoca como o contexto de inclusão escolar é percebido pelos docentes da rede pública de ensino e que obstáculos eles têm vivenciado.

A diversidade de características individuais presentes na escola inclusiva promove um ambiente de interação social singular tanto pelas interações entre os alunos com e sem necessidades especiais quanto pela interação entre estes alunos e os profissionais da educação. Ainda que a inclusão escolar tenha surgido para promover o respeito e aceitação das diferenças, estas podem desencadear atitudes discriminatórias e preconceituosas, porque o diferente causa estranhamento e quando não há recursos para lidar com as diferenças o processo de socialização fica prejudicado. Como apontaram as pesquisas de Crochik e colaboradores (2006), Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa (2005) e Vitaliano (2007), mesmo sendo percebida como algo positivo e benéfico para o desenvolvimento social e cognitivo de alunos especiais, professores e estudantes demonstraram insegurança e atitudes preconceituosas em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino público.

No entanto, é na formação do professor que se evidencia a principal questão de dificuldade em relação ao trabalho no contexto da inclusão. Analisando-se os aspectos históricos da formação docente é possível notar que a capacitação desse profissional não recebeu a devida atenção nas primeiras iniciativas formais na construção da educação para todos, que pode ser observado nos documentos internacionais e nacionais que regulamentam a inclusão escolar como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Constituição Brasileira (Brasil, 1988).

De acordo com a revisão realizada por Saviani (2009), as transformações sociais não se refletiram nas políticas de formação do professor, demonstrando a fragilidade e precariedade do currículo dos cursos de formação superior nas

áreas de licenciatura. Diante disto, não causa estranheza a constatação relatada em diversos estudos de que o próprio professor reconhece sua incapacidade de trabalhar com o público inclusivo devido à sua formação insuficiente, além de relatarem outras condições desfavoráveis ao sucesso de seu trabalho, como a remuneração salarial insatisfatória, a falta de recursos materiais e infraestrutura das escolas, e a oferta de cursos de capacitação para aperfeiçoamento na área da educação especial.

Trabalhar sem preparação ou suporte necessário em um ambiente tão exigente só poderia despertar o sentimento de impotência e de fracasso dos professores, além de possibilitar o desenvolvimento de estresse ou outras patologias relacionadas ao trabalho docente. Ao perceber tal possibilidade, e mediante queixas dos próprios professores, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, por meio da Coordenação de Ensino Especial, criou um projeto de pesquisa e intervenção intitulado “Saúde Emocional do Professor no Contexto da Inclusão para a Diversidade”. A pesquisa foi coordenada por Trindade-Alves e colaboradores (2010) e teve como objetivo central investigar a Síndrome de *Burnout* e fatores presentes no trabalho do professor regente efetivo da rede pública. Em dados preliminares os autores conseguiram associar alguns fatores sócio-demográficos (sexo, idade, grau de instrução e tempo de profissão) com as dimensões que caracterizam a síndrome. Isso ressalta a importância de se avaliar o impacto da inclusão escolar sobre os professores e todo o sistema de ensino, pois se o ideário por trás da inclusão se afasta da realidade cotidiana, pode-se deixar uma lacuna entre o que de fato é a proposta da inclusão e a concepção ou percepção que seus “agentes” tem sobre ela.

Diante dessa questão o objetivo central do presente trabalho foi investigar qual a percepção dos professores da rede pública de Goiânia sobre sua realidade docente e suas condições de trabalho em escolas inclusivas, quais os benefícios e as dificuldades que eles percebem sobre a inclusão. Em seguida, pretendeu-se avaliar as diretrizes das políticas públicas de âmbito internacional, nacional e do Estado de Goiás sobre a inclusão escolar e a realidade percebida pelos professores. Como objetivo específico investigou se há correlação entre as condições de trabalho e formação do professor de Goiânia com sua posição sobre a inclusão de alunos especiais no ensino regular da rede pública.

Este trabalho foi organizado em quatro capítulos distintos. No capítulo 1 são apresentadas algumas considerações sobre a Educação Especial, enfocando primeiramente o percurso histórico dos eventos que influenciaram o surgimento das propostas iniciais de inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade e na escola. Em seguida, apresenta-se como tais eventos ajudaram a elaborar documentos internacionais que se consolidaram como marcos mundiais da proposta de Educação Inclusiva. Dentre os países que participaram dos debates e discussões sobre essa temática, o Brasil apoiou o desenvolvimento de políticas públicas que favorecessem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas públicas regulares. Após as ações em nível nacional, são apresentadas as iniciativas de transformação do sistema de ensino no Estado de Goiás. A Educação Inclusiva no Estado de Goiás se tornou a principal ação de governo entre os anos de 1999 a 2002.

No capítulo 2, pretendeu-se mostrar como o contexto inclusivo pode influenciar o trabalho docente. Para isso, fez-se necessário demonstrar que a escola é um ambiente diversificado e que por isso as interações sociais que nela

ocorrem devem ser observadas. A diversidade pode causar estranhamento, principalmente quando há vários tipos de necessidades especiais com as quais as crianças e adultos não estão habituados a interagir. Dito isto, considerou-se o debate sobre o preconceito como um fenômeno presente também no contexto inclusivo. Os três assuntos que se seguem podem ser destacados como centrais na discussão a que se propõe o presente estudo. A formação acadêmica dos professores que trabalham em escolas inclusivas; a percepção dos professores sobre a inclusão escolar; e os fatores estressores associados ao trabalho no contexto inclusivo que podem ter efeito sobre a saúde do professor.

A metodologia do trabalho será tratada no capítulo 3, em que são realizadas a descrição dos participantes, do instrumento de coleta de dados, no caso um questionário auto-aplicável, e, por fim, a descrição do procedimento de pesquisa junto aos participantes e instituições de ensino, bem como o tratamento dos dados. No capítulo 4 são apresentados os resultados quantitativos (tabelas e gráficos) e qualitativos, e a respectiva discussão dos mesmos de acordo com a literatura estudada.

Capítulo 1 Considerações sobre a Educação Especial

A Educação Especial foi uma temática tratada de modo global e ganhou adesão de diversos países. Pela relevância mundial, a repercussão nacional no Brasil, e a importância dada à proposta inclusiva pelo Estado de Goiás, faz-se necessária a apresentação da trajetória de discussões e ações efetivas desenvolvidas ao longo dos anos no contexto internacional, nacional e local.

1.1 Percurso histórico da educação especial

A preocupação com a educação especial, como um direito básico de qualquer pessoa, teve início depois da segunda Guerra Mundial, ao final dos anos de 1940. Após a guerra, a situação das nações diretamente envolvidas era de destruição, pois sua economia, infraestrutura e recursos humanos estavam abalados. O impacto social e psicológico provocado pela maior barbárie já cometida até hoje, o holocausto, fez com que nações de todo o mundo se reunissem para refletir sobre esse acontecimento e buscar uma solução para que isso não se repetisse em outros países. A Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), em assembleia geral elaborou o documento conhecido como Declaração Universal dos Direitos Humanos. O objetivo central deste documento foi apresentar os direitos fundamentais do ser humano, como educação, liberdade, dignidade e igualdade de direitos.

.A fragilidade social ocasionada pelo desemprego, a fome e a miséria advindas do conflito da primeira Guerra Mundial criaram as condições sociais para que a segunda guerra ocorresse. As tragédias das guerras e pós-guerras desencadearam profundas marcas no plano psicológico dos indivíduos envolvidos no conflito, obrigando-os a refletir e buscar ampliar as formas de compreender e lidar com suas necessidades enquanto sociedade. Temendo que

as mesmas situações se repetissem, Theodor Adorno (1969/2006), em seu texto *Educação após Auschwitz*, procurou demonstrar que a educação teria o papel de se contrapor à condição de fragilidade da sociedade, preparando-a para uma consciência crítica, tendo como objetivo em si, evitar que a agressividade humana, traço dominante na personalidade autoritária, voltasse a promover uma tragédia humana tão grande ou pior como o holocausto em Auschwitz. Por meio da educação a sociedade poderia opor-se ao domínio do autoritarismo, preservando as diferenças, as singularidades humanas que a tornam mais forte.

Com base nessas informações, é possível observar que a Declaração dos Direitos Humanos e a proposta de Adorno sobre a educação como forma de se evitar situações de violência a qualquer um dos direitos básicos do indivíduo poderiam estar correlacionadas e com um propósito em comum de construir a base de uma sociedade mais igualitária e humana, até então caracterizadas pelas desigualdades e discriminação.

A partir da Declaração dos Direitos Humanos, outras iniciativas começaram a surgir pelo mundo, com o objetivo de oferecer às pessoas discriminadas por alguma deficiência a reintegração à sociedade, promovendo o acesso à educação e ao trabalho. Na Europa da década de 1950, mais especificamente na Dinamarca, surge o conceito de Normalização cujo princípio básico apresentava alternativas para que às pessoas com deficiência pudessem experimentar uma vida normal ou comum em sua cultura (Mendes, 2006; Moussatché, 1997; Sanches & Teodoro, 2006).

Como menciona Mendes (2006), os disseminadores da normalização foram Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969). Os dois se opuseram ao modo vigente de educar as pessoas com deficiência, em instituições reclusas e

limitadas, argumentando que elas poderiam ter um modo de vida mais integrado. Para eles, essas pessoas poderiam compartilhar as atividades sociais com indivíduos considerados saudáveis ou normais. Mendes (2006) chama a atenção para outro autor importante nessa discussão sobre inclusão de pessoas com deficiência, qual seja, Wolfensberger (1972). Ao aperfeiçoar o princípio de normalização, Wolfensberger propõe uma redefinição nos ambientes sociais, com um planejamento dos serviços destinados às pessoas deficientes, de modo que suas experiências se aproximassem daquelas vividas pelos indivíduos considerados “normais”. Serviços de saúde, educação, trabalho e lazer foram repensados para receber os deficientes junto à população dita normal. Esse movimento de normalização transformou pouco a pouco a sociedade, desinstitucionalizando as pessoas com deficiência, isto é, retirando-as das instituições até então destinadas a cuidados especiais. O princípio de normalização, porém, não foi muito bem aceito pela comunidade científica na época, pois parecia se tratar de uma tentativa de “normalizar” o indivíduo ao fazê-lo se adequar ao estilo de vida do restante da comunidade. A idéia por trás da normalização era mostrar que pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos e deveres de qualquer pessoa tida como normal na sociedade.

O momento político, econômico e histórico durante a década de 1960 sugeria uma reflexão sobre o lugar e o papel social do deficiente na sociedade (Mendes, 2006). Visto a relevância dessa discussão, a ONU (1975) promoveu a criação de uma resolução que tratava especificamente sobre os direitos das pessoas deficientes. Em nove de dezembro de 1975 foi apresentada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. A exemplo da declaração dos direitos humanos, este novo documento asseguraria a participação do cidadão

com deficiência em qualquer espaço social, com os mesmos direitos e deveres que os demais. Apresenta em seu primeiro artigo uma definição de “pessoa deficiente”: “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” (ONU, 1975, p. 1). O artigo seis dessa declaração pontua que as pessoas com deficiência têm direito a todos os tipos de serviços que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades e de sua integração social.

As mudanças políticas proporcionadas pela Declaração dos Direitos Humanos fizeram com que muitos países buscassem compreender e assegurar a integração do deficiente à sociedade por meio do acesso à educação formal. Na Inglaterra no final da década de 1970 um grupo de estudos coordenado por Mary Warnock desenvolveu um relatório denominado *The Warnock Report* (1978) que visava mostrar uma nova forma de atender os deficientes nas escolas, sendo o primeiro trabalho a definir o termo necessidades educativas especiais (NEE), sendo:

(...) qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afeta a aprendizagem a tal ponto que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que se possa beneficiar de uma educação eficaz (Warnock, 1978, p. 41).¹

Com esta referência de necessidades educativas especiais ampliou-se a visão sobre incluir mudanças no currículo escolar como forma de integração do deficiente. Essa contribuição foi realmente importante para que novas ações

¹ Tradução literal feita por Dorziat (2009).

fossem planejadas para receber o aluno com deficiência no mesmo ambiente que os demais alunos com desenvolvimento típico para a idade. Ao longo do relatório de Warnock (1978) sugere-se que para identificar a necessidade educativa especial a criança deveria apresentar dificuldade de aprendizado decorrente de sua deficiência, de forma que a impedisse de aprender como as demais crianças da mesma idade e do mesmo nível de escolarização (Warnock, 1978).

Sem dúvida o *Warnock Report* (1978) foi um marco do movimento da educação especial pela abordagem que realizou sobre a inserção social e o acesso dos deficientes à educação de qualidade nas escolas ou classes comuns. Contudo, esse estudo não provocou mudanças reais imediatas na situação do aluno com deficiência no Reino Unido, pois mesmo com suas redefinições na forma de pensar a educação para os deficientes, persistia o modelo de integração, em que o tipo e a gravidade da deficiência determinavam a modalidade de inclusão na escola, ou seja, se o aluno com deficiência leve poderia participar integralmente na classe comum sem apoio especializado ou se seria encaminhado para uma escola especial (Mendes, 2006).

A partir do conceito de normalização, o que se viu no *Warnock Report* (1978) foi uma mudança de visão com o surgimento do modelo de integração escolar. A integração escolar foi um importante processo que pregava iniciativas para acabar com exclusão sofrida pelas pessoas com deficiência. De acordo com Sanches e Teodoro (2006), a integração escolar tinha como meta central diminuir a segregação social e a discriminação sofrida pelos portadores de deficiência. Para tanto, o modelo propunha que fossem criadas classes especiais destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), assim, existiria dentro de uma mesma escola classes diferentes para alunos ditos normais e alunos com

NEE (Mantoam, 1997). Contudo, a criação das classes especiais para atender os deficientes foi se tornando um sistema paralelo de ensino, como por exemplo, uma metodologia de ensino diferencial, bem como formas de avaliação do aprendizado, e que por razões lógicas, políticas e econômicas passou a exigir mudanças no sistema educacional tradicional (Mendes, 2006). Segundo Mendes (2006) havia benefícios no contexto integrador para os portadores de NEE e seus colegas sem deficiência. Para os deficientes, os desafios, as oportunidades e as experiências vividas nesse ambiente promoveriam aprendizagens para o convívio social. E para os alunos sem deficiência, os benefícios viriam a partir da aceitação das diferenças.

Para Sasaki (2005), a integração escolar apresentava um contraponto importante no qual o portador de NEE era responsabilizado pelo seu desempenho, pois estando ele em escolas regulares tinha a obrigação de acompanhar os indivíduos não deficientes. Essa perspectiva foi influenciada pelo modelo médico da deficiência, no qual o problema estaria na pessoa, a qual ela deveria buscar a superação da sua deficiência para poder se integrar à sociedade. Mesmo assim, o aluno com necessidades educativas especiais (NEE), teria um professor especializado que desenvolveria um programa individual que atendesse às suas carências (Sanchez & Teodoro, 2006).

Embora de forma pontual e lenta, as iniciativas propostas até meados da década de 1980 certamente impulsionaram as transformações na educação especial. Foram essenciais para que novas discussões globais em prol das pessoas com necessidades especiais ocorressem. De maneira geral, vários trabalhos sobre a educação especial retratam a década de 1990 como o período de grande articulação política, social e econômica para a promoção da inclusão

social e educacional das pessoas com necessidades especiais (Sanchez & Teodoro, 2006; Mendes, 2006).

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, a qual ficou conhecida como a transição da concepção de integração escolar para a concepção de inclusão escolar, e conseqüentemente para a de educação inclusiva, que são os modelos atuais presentes na educação especial (Mendes, 2006; Sanchez & Teodoro, 2006; Sasaki, 2005;).

Como resposta à visão de integração escolar, surgiu na década de 1990 a proposta de inclusão escolar. O princípio básico da inclusão escolar pregava que, em primeiro lugar, houvesse uma mudança geral na sociedade. Em seguida, todos os elementos que provocavam a exclusão e o isolamento dos deficientes deveriam ser retirados da sociedade. Esta deveria se adequar para atender as pessoas deficientes, mudando a visão de que os portadores de NEE são indivíduos incapazes de viverem no meio social. Agora, seria a sociedade que assumiria a responsabilidade pelo aluno com NEE. Passa a vigorar o modelo social da deficiência (Vieira & Denari, 2007; Sasaki, 2005).

Essa nova postura inclusiva implica numa transformação da metodologia de ensino das escolas regulares, antes elaborada apenas para crianças normais, e que agora abrangem todos os indivíduos da classe, incluindo os alunos com NEE. No entanto, Sanches e Teodoro (2006) argumentam que isso só seria possível se transformasse o professor especialista em um profissional de apoio. Ele deveria tornar-se um facilitador do aprendizado para agir junto ao professor titular.

As reflexões iniciais em Jomtien (UNESCO, 1990), visando diminuir a exclusão escolar e social, demonstram que os esforços de várias nações para assegurar o acesso à educação para todos, compromisso assumido desde a declaração dos direitos humanos (ONU, 1948), ainda não eram suficientes para mudar a realidade da educação mundial. Os países em desenvolvimento passavam por períodos difíceis em termos sociais, econômicos e políticos, e como consequência milhões de pessoas, principalmente os grupos minoritários, ainda não tinham acesso à educação formal, além disso, existia a segregação e discriminação social (Mendes, 2006; Sasaki, 2005).

Entretanto, o diferencial dessa conferência não foi somente reforçar os compromissos assumidos anteriormente, mas principalmente enfatizar a equidade de acesso à educação. Para tanto, foi elaborado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com o objetivo de servir como um guia geral para que os governos internacionais, nacionais e estaduais pudessem desenvolver suas próprias políticas públicas para a educação, traçando objetivos e metas que melhorassem as condições de sua realidade educacional (UNESCO, 1990).

A comunidade mundial obteve êxitos com os trabalhos desenvolvidos a partir de Jomtien, visto que novos planos de ação foram criados para ampliar os serviços e políticas em favor das pessoas com necessidades especiais. A Organização das Nações Unidas e demais entidades internacionais passaram a adotar um conjunto de normas para propiciar a igualdade de oportunidades para as pessoas deficientes, com diretrizes de planejamento em vários campos, como educação, trabalho, saúde, segurança, cultura e família (ONU, 1993).

Reconhecidamente, o ano de 1994 é ainda hoje considerado o mais importante para a inclusão escolar, já que foi a partir de uma conferência realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, que surgiu a Declaração de Salamanca que tratou dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Mendes, 2006; Sanchez & Teodoro, 2006; Sasaki, 2005; UNESCO, 1994). Este documento proclama que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (...)” (UNESCO, 1994, p. 1). Neste trecho, nota-se que será obrigação da escola se adequar e adotar uma postura pedagógica que vá ao encontro das necessidades educativas especiais dos portadores de necessidades especiais. Além disso, outro ponto do documento recorre aos governos incitando-os a “adotar como matéria de lei ou de política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças em escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo (...)” (UNESCO, 1994, p. 1).

No texto acima, percebe-se que há uma abertura para interpretações sobre como as crianças seriam incluídas nas escolas regulares, pois havendo a possibilidade de que essa inclusão seja feita de outro modo, como colocar a criança integralmente em uma escola especializada, segundo a gravidade da deficiência ou dificuldade de aprendizagem, estar-se-ia incorrendo na prática integracionista. Por outro lado, essa mesma possibilidade de interpretação poderia ser entendida como a mais essencial forma de respeito à diversidade, característica do ambiente inclusivo, pois se estaria garantindo a essas crianças seu direito de receber suporte especializado naquilo que a torna diferente, mas,

ao mesmo tempo, mantendo-a na escola regular. O problema talvez estivesse na forma como o texto foi redigido, pois traz um pouco da perspectiva da integração escolar, ou seja, que a inclusão teria como pré-requisito a capacidade da criança em superar suas deficiências. Ao invés disso, poderia-se modificar o trecho “(...) proceder de outro modo (...)”, para “oferecer os serviços de apoio complementares à inclusão”.

A Declaração de Salamanca, com mais de 80 artigos, estrutura de forma coordenada um novo plano de ação para a educação para todos, mas focado nas necessidades educativas especiais. Considera-se que o que a diferencia dos documentos anteriores diz respeito à atuação global que envolve governo, escola e comunidade. Novas orientações foram elaboradas para melhor atender as exigências da educação para todos, principalmente no que se refere à atenção para com a escola de perspectiva inclusiva, o que implicou em análises sobre a gestão escolar, o recrutamento e capacitação de professores, a criação de serviços externos de apoio, questões de infraestruturas adaptadas, a aproximação da escola com a comunidade e a necessidade de recursos financeiros para atender à demanda.

A nova visão também exigiu a redefinição do conceito de necessidades educativas especiais, utilizado até então como referência aos portadores de alguma deficiência (física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla), em que a mesma atuava negativamente sobre a capacidade de aprendizado do indivíduo (Warnock, 1978). Sendo assim, o princípio condutor das políticas públicas e práticas educacionais deveria incluir qualquer tipo de criança, jovem ou adulto, ou seja, pessoas com necessidades especiais, superdotados, pessoas em

situação de pobreza e grupos minoritários, como pessoas de culturas, etnias e línguas diferentes (UNESCO, 1994).

Portanto, na Declaração de Salamanca pode-se observar que a concepção de Warnock (1978) sobre necessidades educativas especiais foi mantida como base, mas ampliada no quesito necessidades educativas, pois não só os deficientes seriam atendidos na educação regular, mas também pessoas com características sociais, linguísticas e econômicas diferentes, em que tais dificuldades representam uma carência ou dificuldade de aprendizado (UNESCO, 1994; Sanchez & Teodoro, 2006).

As discussões e políticas públicas relativas à inclusão escolar, apresentadas até o momento, serviram como embasamento para que cada nação pudesse desenvolver suas próprias políticas de inclusão. O Brasil, como participante ao longo dos anos de todas essas discussões, possui uma variedade de características socioculturais e subjetividades ímpares que o torna um país com um contexto educacional diversificado. Sendo assim, a temática da educação especial tem recebido a atenção de várias frentes de estudo, com o intuito de avançar cada vez mais na direção de uma educação verdadeiramente para todos.

1.2 O caminho brasileiro de educação inclusiva

Entre os países em desenvolvimento, o Brasil havia demonstrado interesse em garantir os direitos fundamentais dos portadores de deficiência desde a década de 1960 e por isso incluiu esta questão em suas primeiras ações políticas (MEC/INEP, 2007).

Segundo informa o Ministério da Educação do Brasil, o movimento em favor da integração dos deficientes na educação formal se inicia ainda no período da monarquia no Brasil. É quando o Império cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857. Entretanto, é somente no século XX que surgirão as instituições mais atuantes na inclusão do deficiente no país, sendo elas o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1945.

Desde seus surgimentos estas duas instituições mantêm um caráter de ensino e reabilitação especializados. Porém, dentro da proposta de inclusão desenvolvida em Salamanca, pode-se compreender que a Pestalozzi e a APAE são colaboradoras desse processo ao prestarem os serviços externos de apoio especializado designados na declaração.

A representação legal da educação especial no Brasil só despontaria de fato no início dos anos 1960, quando se aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei n.º 4.024, de 20/12/1961 (Brasil, 1961), garantindo o direito à educação no sistema de ensino aos excepcionais (MEC/INEP, 2007). A partir de então começa a ser estruturado, em 1973, um seguimento do governo para atuar especificamente com a educação especial, denominado de Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Contudo, as ações do governo ainda estavam apoiadas em uma “política especial” para os deficientes e superdotados, o que implicava em campanhas assistencialistas e isoladas (MEC/INEP, 2007).

Para romper com a postura assistencialista especializada foi necessário a criação de uma seção própria para a temática na carta magna do país. A Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) estabelece que seja dever do Estado garantir educação a todos, sendo que isso só se efetivaria mediante a

garantia de atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Com a preocupação de atender tais medidas a nova LDB - lei n.º 9394, de 20/12/1996, aprovada em 1996 (Brasil, 1996) também trata da educação especial, ampliando ainda mais os serviços oferecidos e proporcionando garantias no mercado de trabalho para pessoas deficientes, por meio da inclusão de disciplinas profissionalizantes no currículo escolar (Niskier, 1996). Podem-se identificar em ambas as versões da LDB a ênfase pela preferência em integrar os alunos com NEE na rede regular de ensino público.

Uma importante conquista do país foi a aprovação da lei federal nº 8.069/1990 intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Já influenciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), o estatuto define sobre os direitos gerais, o acesso à educação de qualidade e sobre o dever do Estado em garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” - artigo 54, inciso III (Brasil, 1990, p. 21).

Tanto na Constituição Federal do Brasil, quanto na LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente estão presentes os mesmos resquícios da visão integracionista evidenciados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no que se refere à preferência pela inclusão na escola regular, desde que não haja empecilho para isso, como por exemplo, o alto nível de comprometimento da capacidade de aprendizado e de comportamento da criança com NEE, pois isto seria uma condição que faria a escola especializada a melhor escolha para a educação de tal criança.

O Brasil esteve presente e atuante nas principais discussões sobre educação especial, bem como buscou desenvolver políticas públicas baseadas nas orientações e planos de ações criados pela ONU (1948) e UNESCO (1990, 1994), tornando cada vez mais a educação especial uma modalidade transversal que permeasse todos os níveis de educação (Brasil, 1999). Diversas leis federais foram responsáveis pelas constantes mudanças do cenário da educação regular e da educação especial, ao ampliar os direitos e a acessibilidade à educação para os alunos com NEE. As ações também incluíam o aumento do número de vagas para alunos com NEE nas escolas públicas regulares, com matrícula compulsória e gratuita (Brasil, 1999, 2001; ONU, 2006); a formação de professores voltada para a atenção à diversidade (Brasil, 2002a); o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Brasil, 2002b) e do Sistema Braille em todas as etapas de ensino (Brasil, 2002c); a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (Brasil, 2005); o investimento de recursos federais para a acessibilidade arquitetônica às escolas, e a criação de salas de recursos para os alunos com NEE (Brasil, 2007).

A transformação do cenário nacional da educação especial tem sido positiva em muitos aspectos, pois, ano após ano, novas diretrizes têm surgido para complementar e implementar novos atendimentos ao aluno com necessidades educativas especiais na rede pública regular de ensino. Esse caminho propiciou uma nova perspectiva de educação especial, a educação inclusiva. Em vistas disso, o MEC desenvolveu um trabalho de pesquisa que examinou as mudanças geradas pela inclusão de deficientes na educação regular e a mudança de paradigma. Como resultado desse trabalho foi elaborado o documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), cujo objetivo é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (...)” (MEC/SEESP, 2007, p. 14) no ensino regular, em que a proposta inclusiva passa a fazer parte do projeto pedagógico da escola, ou seja, tudo aquilo que havia sido garantido legislativamente na última década em favor da pessoa com NEE estaria imperativamente presente em todas as atividades da escola.

No Brasil, existem hoje cerca de 45,6 milhões de pessoas (23% da população total) com algum tipo de deficiência ou incapacidade, seja ela física, mental, auditiva, visual, múltipla ou motora (IBGE, 2010). Esses dados representam um aumento considerável de 8,1% desde o último censo populacional realizado em 2000, cujo número era de 24,6 milhões, cerca de 14,5% da população na época (IBGE, 2005; IBGE, 2010).

De acordo com o censo educacional de 2010 (MEC/INEP, 2010), o número de matrículas na educação especial no país é de mais de 702 mil, incluindo as escolas especializadas, escolas inclusivas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 1998, quando as primeiras iniciativas para a educação inclusiva começaram a tomar forma, a evolução das matrículas da educação especial foi se tornando evidente visto que, em 1998, a maioria das matrículas estava nas escolas especializadas e ou classes especiais (375 mil de 700 mil), enquanto que atualmente esse número está em torno de 218 mil. Por outro lado, observou-se que nas escolas comuns regulares houve um aumento significativo de matrículas desde 1998 a 2010, passando de 325 mil para 484 mil, respectivamente (MEC/SEESP, 2006; MEC/INEP, 2010).

Esses números demonstram que a preocupação com uma educação para todos tem conseguido atender a uma questão básica de oportunidade de educação para pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), tendo como principal ação a inclusão escolar em escolas públicas regulares e ou em classes comuns.

Ora, a inclusão escolar seria apenas parte da busca por soluções, na medida em que o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização. A exclusão pode iniciar-se no nascimento ou no momento em que aparece qualquer tipo de deficiência adquirida ou congênita em um membro da família. Goffman (1963/2004), quando trata do estigma, por exemplo, é um autor importante nessa discussão. O estigma é entendido como sendo uma "(...) referência a um atributo profundamente depreciativo (...)" que marca o indivíduo como fora do padrão socialmente desejado, deixando-o afastado de alguns espaços sociais (Goffman, 1963/2004, p. 6). Para o autor, o normal confirma sua normalidade perante o padrão social desejado de homem, em contraposição à anormalidade do outro, do diferente, do incapaz de exercer o papel desejado no contexto social. Acima de tudo, Goffman (1963/2004) afirma que a estigmatização ocorreria nas relações sociais em decorrência de preconceções e expectativas negativas em relação a alguma característica individual, que podem ser observados não só em marcas físicas no corpo, mas também no caráter da pessoa e em referência aos grupos sociais do qual o indivíduo faz parte (etnia, nacionalidade ou crenças religiosas).

1.3 A Educação Inclusiva no Estado de Goiás

O progresso das políticas públicas nacionais para a inclusão escolar serviu de orientação para que os governos estaduais também trilhassem o caminho para um sistema de educação voltado à diversidade social (Goiás, 1999). O estado de Goiás foi um dos pioneiros na inclusão escolar no Brasil. A sensibilização com a educação especial foi influenciada também pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Porém, por questões de interpretação do documento a concepção de inclusão escolar foi obscurecida pela concepção de integração escolar², retardando as mudanças. Com o tempo o engano foi corrigido e o governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, lançou oficialmente, em 1999 a campanha para transformação do sistema educacional. O desenvolvimento dos projetos e discussões foram promovidos e coordenados pela Superintendência de Ensino Especial (SUEE) da Secretaria de Educação, tendo como ponto de partida a realização do Fórum Estadual de Educação de Goiás, em 1998. A partir desse evento foi criado o Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (o Programa Estadual), que deu início à mudança de visão e de planejamento da educação no estado (Goiás, 1999).

O desenvolvimento dos trabalhos de implantação do Programa Estadual passou pela redefinição dos conceitos chaves da perspectiva inclusiva, sendo o mais importante deles o de inclusão escolar. De acordo com o documento (Goiás, 1999, p. 10), a inclusão escolar foi definida como:

o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. A nenhum tipo de aluno foi recusada a sua matrícula nas escolas inclusivas.

² Ver página 13, 14 e 15

As escolas passaram a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidiram aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno pudesse aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências.

A partir de tal concepção de inclusão escolar, foi construída uma postura mais abrangente em relação a quem participaria dessa nova fase da educação como, por exemplo, as escolas seriam abertas para acolher e trabalhar com a diversidade humana e não apenas com pessoas deficientes, adotando então o conceito mais amplo de necessidades educativas especiais, como proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Por outro lado, como no Programa Estadual, não há claramente especificado o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), utilizou-se aqui a definição oferecida pelo MEC por meio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), qual seja, qualquer dificuldade de aprendizagem temporária ou permanente, relacionada com uma condição individual, econômica ou sociocultural (deficiência física, sensorial, intelectual, emocional, altas habilidades/superdotação ou qualquer combinação destas), que torna necessário o acesso a um currículo especial ou a uma condição de aprendizagem adaptada, para que o aluno possa receber uma educação adequada.

A implantação do Programa Estadual foi planejada para o período de 1999 a 2002, ou seja, durante um mandato governamental, como principal ação de governo. Nesse período de quatro anos foram planejadas ações anuais para a operacionalização do Programa Estadual, sendo as seguintes: Sensibilização

(1999); Implantação (2000); Expansão (2001); e Consolidação (2002). A inovação desse projeto poderia causar impacto negativo no sistema educacional se implantado de modo imperativo às escolas da rede pública de ensino, pois sua proposta conceitual ainda não estava amplamente discutida, além disso, não havia sido avaliada a sua viabilidade em qualquer escola. Portanto, a adesão ao Programa Estadual foi inicialmente voluntária, desde que atendidos os critérios por demanda, região, número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas classes especiais, para que cada unidade escolar pudesse avaliar o processo de transição de uma escola integradora, com sistema paralelo de educação, para gradualmente se tornar uma escola preparada para a diversidade (Goiás, 1999).

Para o avanço do Programa Estadual foi necessário a implementação de cinco ações diretas sobre o sistema de ensino (Goiás, 1999): (1) Escolas inclusivas – modificação do projeto político-pedagógico das escolas regulares que aderiram ao programa, de modo que assegurassem a aceitação do aluno com NEE e a adequação de suas metodologias de avaliação, maior envolvimento da escola com a família e a comunidade; (2) Unidades de Referência – fazer das escolas especiais existentes centros de apoio ao aluno em atendimento de reabilitação não-hospitalar, apoio técnico-pedagógico aos professores e aos alunos, e oferecer atendimento pedagógico e social aos alunos cujo tipo de deficiência ainda os permitem participar da classe regular; (3) Atendimento Educacional Hospitalar – garantir o direito da criança e adolescente hospitalizado de receber a mesma educação que teria ao frequentar a sala de aula, mantendo seu aprendizado do conteúdo curricular, portanto, sem ficar prejudicado ao voltar para a escola; (4) Metodologias e recursos especiais – suporte pedagógico,

didático e informacional para a subsidiar a educação inclusiva, formação de equipe multiprofissional com psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo; (5) Interfaces e parcerias – integração com os demais serviços da Secretaria de educação e outros órgãos estatais para a otimizar os resultados da implantação da educação inclusiva.

A implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva atingiu suas principais metas para o Estado, aumentando o número de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, a quantidade de alunos atendidos na capital e no interior, bem como a melhoria das condições estruturais e profissionais para o trabalho com a educação inclusiva (Goiás, 1999). Quanto às limitações, estiveram relacionadas com a disponibilidade de recursos financeiros e humanos para atender todo o estado em um tempo relativamente pequeno. Contudo, o cenário nacional a partir de 1999 foi muito favorável à consolidação da educação inclusiva (Goiás, 1999). Uma vez reconhecida a nova proposta de educação para a diversidade, a SUEE concentrou seus esforços para a criação de 10 projetos que foram implantados em todas as escolas engajadas no Programa Estadual, com o intuito de fomentar e ampliar os espaços para os alunos com necessidades educativas especiais, suas famílias e a comunidade: Projeto Escola inclusiva, Depende de Nós, Hoje, Re-Fazer, Unidades de Referência, Caminhar Juntos, Comunicação, Despertar, Espaço Criativo e Prevenir (Goiás, 1999; Makhoul, Campos, Ribeiro & Rodrigues, 2010).

Segundo Makhoul, Campos, Ribeiro & Rodrigues (2010), durante os anos que se seguiram, o Programa Estadual foi tão bem sucedido que foram necessárias algumas mudanças na estrutura organizacional e política da

Secretaria de Educação e na Superintendência de Ensino Especial para permitir a plena transformação e a otimização do sistema educacional de Goiás.

Em 2010, a Coordenação de Ensino Especial, antiga SUEE, lança, em comemoração aos 10 anos da implantação do Programa Estadual, uma coleção de cadernos com artigos que contam a história de ações e projetos realizados ao longo do tempo para a melhoria da educação especial no Estado. Ao todo são nove cadernos que relatam os resultados alcançados pelos 10 projetos individuais mencionados anteriormente, juntamente com o avanço político, estrutural, profissional e social da educação inclusiva, consolidado em Goiás. A publicação tem os seguintes títulos: (1) Caderno 1 – Atendimento Educacional Especializado AEE; (2) Caderno 2 - Atendimento Educacional Especializado AEE; (3) Caderno 3 – Diálogo sobre Avaliação e Currículo para a Diversidade; (4) Caderno 4 – João Roberto; (5) Caderno 5 – Interseccionando as Diferenças; (6) Caderno 6 – Sociedade Goiana de Inclusão; (7) Caderno 7 – Educação Inclusiva e os Serviços Especializados CAP, CAS, NAAH/S, e Projeto Hoje; (8) Caderno 8 – Equipe Multiprofissional na Educação; (9) Caderno 9 – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: 10 anos (Goiás, 2010).

Conforme o exposto anteriormente pode-se notar que, no que diz respeito a políticas públicas e normas gerais dirigidas à educação especial, o Estado de Goiás esteve empenhado em promover uma mudança concreta no sistema educacional. Todavia, existe uma dificuldade inerente em transpor do documento e, efetivamente, aplicar de forma bem sucedida cada uma das metas do Programa Estadual, principalmente em uma realidade repleta de obstáculos, como a resistência das escolas, gestores, professores, pais e alunos à mudança

para um novo conceito de ensinar e de convivência social. Além disso, como aponta Almeida (2003), sendo o contexto escolar dinâmico e diversificado, a inclusão escolar, em essência, não poderia acontecer em um tempo e ordem pré-determinados como planejado no Programa Estadual (Sensibilização, Implantação, Expansão e Consolidação).

Embora a inclusão escolar seja vista como o modelo mais benéfico para se promover o respeito à diversidade do contexto escolar, desde que o Programa Estadual foi implantado no Estado de Goiás não houve, por parte dos órgãos governamentais responsáveis, uma avaliação do impacto do novo conceito de educação inclusiva para que se analisassem o que deveria ser revisto ou modificado (Santos, Lima & Silva, 2008).

De acordo com as observações de Santos, Lima e Silva (2008) e Almeida (2003), a qualquer tempo em que se definiram nos documentos internacionais e nacionais as diferenças entre integração escolar e inclusão escolar ficou evidente que os dois modelos não estavam completamente separados, pois, havendo exceções quanto à inclusão de “todas as crianças” em escolas regulares, o que seria feito era integrá-las em classes especiais. Esta situação permite que algumas questões sejam levantadas: (a) a inclusão é para todos ou só para alguns?; (b) a inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico bem-sucedido?; (c) a inclusão seria positiva ou prejudicial para os alunos sem NEE? (d) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão? (Ferguson & Ferguson, 1998, citado por Mendes, 2006).

Para Ferguson e Ferguson (1998, citado por Mendes, 2006), o dilema entre integração e inclusão é antigo, e a tentativa de resolução acaba por levar a

um questionamento anterior sobre qual seria a verdadeira função da escola: educar para o convívio social ou transmitir conhecimento formal.

Entre as barreiras levantadas em diversos estudos sobre a educação inclusiva (Almeida, 2003; Santos, Lima & Silva, 2008; Sant'Ana, 2005; Saviani, 2009; Perrenoud, 1999; Monteiro & Manzini, 2008; Vitaliano, 2007; Negreiros, Carvalho, & Teixeira, 2010), a formação do professor tem lugar de destaque, pois seria ele o principal agente da inclusão, mas o que se tem visto é que este profissional não tem recebido a capacitação adequada ou suficiente para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. As exigências do contexto inclusivo têm mostrado o quanto os professores estão despreparados, mesmo hoje com a notoriedade da temática da educação inclusiva os currículos dos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas para este trabalho.

Capítulo 2 Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar

Com o advento das escolas inclusivas o trabalho do professor de escola regular se transformou em um ambiente com o qual este profissional ainda não estava adaptado. Frente a esta nova realidade, necessária, mas complexa de ser implantada, o professor enfrenta dificuldades em atender ao público com necessidades especiais com os recursos disponibilizados, formação profissional remuneração salarial e infraestrutura institucional. No entanto, este mesmo profissional, seja atuante ou em processo de formação, consegue perceber os benefícios da inclusão escolar, sendo estes a socialização do aluno com necessidades especiais, e o aprendizado pela convivência com as diferenças.

2.1 Interações sociais no contexto da Inclusão escolar

A sociedade contemporânea ainda não está pronta para atender as necessidades das pessoas com deficiência. Mesmo com a globalização dos meios de comunicação, e com as crescentes descobertas de novas tecnologias, pode-se perceber o quanto ainda é difícil para a sociedade acolher os excluídos e aceitar as diferenças. Este despreparo para com as pessoas com necessidades especiais se encontra em todos os ambientes sociais, desde a escola primária até o mercado de trabalho, permeando as relações interpessoais (Maciel, 2000).

Observa-se o quanto o ambiente escolar passou por mudanças para tentar se adequar à diversidade e às diferenças individuais que o contexto de educação inclusiva pode oferecer. Diante dessa diversidade de características individuais, torna-se importante o estudo das relações interpessoais nesse ambiente, pois é preciso entender como são construídas as concepções e

atitudes da sociedade em relação às pessoas com necessidades educativas especiais (Vieira & Denari, 2007).

Maciel (2000) chama a atenção para a diversidade de deficiências que existem na sociedade e como cada uma delas provoca reações diferentes nos outros indivíduos. No caso das deficiências que têm maior visibilidade ao primeiro olhar (p.ex. física e motora), percebe-se de imediato uma apreensão causada pela falta de repertório de interação com essas pessoas. Da mesma forma acontece com as pessoas que têm deficiências, em um primeiro momento, menos visíveis. Tal estranhamento frente à deficiência pode ser devido à falta de oportunidades de interação com esses indivíduos durante as fases da infância e adolescência, em que o contato e a convivência auxiliariam no desenvolvimento de novas concepções e atitudes acerca de pessoas com necessidades especiais e das deficiências (Silva, 2006).

Para Niendicker e Zych (2008) a inclusão trata-se de um processo a longo prazo, que caminha a passos lentos, porém, ressalta a importância do envolvimento da família do aluno com NEE, pois, é onde ocorrem as primeiras interações da criança. Outro ambiente importante neste processo de desenvolvimento é a escola primária, sendo o contexto no qual a criança começa a interagir com um grupo maior de pessoas, principalmente de mesma faixa etária, tendo contato com situações em que terá que buscar aceitação e um lugar no grupo.

Em vista da diversidade de características individuais presentes no contexto da educação inclusiva, torna-se relevante a compreensão de como são estabelecidas as interações sociais entre os indivíduos que fazem parte desse ambiente, ou seja, os alunos com e sem deficiência. Com este interesse, Vieira e

Denari (2007) fizeram uma revisão bibliográfica com o objetivo de apresentar os estudos já realizados em diferentes países sobre as concepções e atitudes de crianças frente à deficiência e à inclusão. Segundo estes autores, as crianças desde muito cedo aprendem a distinguir características individuais e a fazer julgamento de valores. Esta aprendizagem ocorre por meio de orientações dos adultos, por meio dos valores sociais, a partir da observação de modelos comportamentais, e pela influência da mídia. De modo geral, as pesquisas revisadas sugerem que em grande parte existe um desconhecimento sobre as deficiências, muitas vezes devido a informações equivocadas que acabam por favorecer a construção de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Outras pesquisas (Morais, Otta & Scala, 2001; Lopes, Magalhães & Moura, 2003; Turini 2006; Martins 2007; Cabral, 2011) investigaram a rede de relações sociais que se constroem no contexto escolar a partir da análise da preferência por interações entre estudantes com e sem NEE, através do teste sociométrico, além da observação direta do comportamento lúdico destas crianças.

O teste sociométrico é uma ferramenta importante no estudo da estrutura social do grupo (Lopes, Magalhães & Moura, 2003). Esse instrumento consiste de perguntas que investigam quais indivíduos do grupo são aceitos ou rejeitados por outros membros, nas interações. A partir dessa escolha é possível a construção de um sociograma ou matriz sociométrica, que permite a visualização dos indivíduos mais aceitos, os mais rejeitados e os mais isolados pelo grupo social (Alves, 1972/1974). Apesar de ser reconhecidamente uma ferramenta eficiente, na maior parte das vezes o teste sociométrico não é a única forma de coleta de dados em estudos dessa natureza. O sociograma ou matriz

sociométrica não é suficiente para se obter informações precisas sobre como os agrupamentos são formados, pois o relato de preferência de interação pode não corresponder com o que ocorre durante os momentos de socialização (Turini, 2006). Associados, o teste sociométrico e a observação direta de comportamentos podem oferecer maior clareza sobre como efetivamente a interação entre crianças ocorre, visto que, a observação direta permite a comparação ou confirmação dos relatos de preferência e o que diretamente acontece (Carvalho, Musatti & Shavitt, 1984).

Batista e Enumo (2004) realizaram uma pesquisa sobre interação social entre crianças com deficiência mental e seus colegas com o objetivo de analisar a preferência e a iniciativa de interagir entre essas crianças. Para isso utilizaram o teste sociométrico e a observação direta do comportamento dessas crianças no recreio. Eles constataram que as crianças deficientes são menos aceitas do que seus colegas, e têm mais dificuldades em manter um contato social. Destacam outro aspecto importante que ajuda a compreender tal dificuldade que é o fator tempo de contato em que os alunos estão juntos em situações sociais mais abertas. O pouco tempo de contato durante o recreio pode ter favorecido uma reação mais estereotipada dos alunos não deficientes, ressaltando as diferenças entre eles.

Assim como os autores acima, Turini (2006), Martins (2007), e Cabral (2011) estudaram de maneira semelhante as relações entre crianças com deficiência mental (DM) que interagiam com seus colegas, tendo como hipótese geral que as crianças com DM seriam as menos escolhidas para estudar ou brincar, situando-se à margem do grupo social. Turini (2006) observou os comportamentos pró-sociais de 12 crianças com DM (seis meninos e seis

meninas) durante o recreio, por meio da observação direta. Trabalhou com categorias comportamentais, como ajuda, empatia e cooperação, que auxiliaram na análise das interações. De modo geral, os dados demonstraram que o DM, tanto meninos e meninas, conseguiam se comportar de forma adequada ao grupo, além de serem receptores de comportamentos amigáveis dos colegas com desenvolvimento típico.

Os espaços de interações sociais encontrados na escola, principalmente as brincadeiras que ocorrem em atividades coordenadas ou durante o recreio, são situações importantes para que a criança possa desenvolver suas habilidades e potencialidades, bem como possa entrar em contato com os conceitos e valores culturais. As brincadeiras livres fornecem a condição para se possa observar as necessidades de cada criança e seu nível de desenvolvimento (Carvalho & Pedrosa, 2007; Cordazzo, Westphal Tagliari, Vieira & Oliveira, 2008).

De acordo com Buysse, Goldman e Skinner (2002), em sua pesquisa sobre os efeitos do ambiente social na formação de relações interpessoais (parceria e amizade) entre crianças com e sem deficiências, eles constataram que existem diferenças significativas em cada contexto de inclusão escolar. Foram coletados dados de 333 crianças (120 com deficiência e 213 consideradas normais) em dois contextos: 1) programas especializados com classes em que a maioria das crianças tinha algum tipo de deficiência; 2) programas de atendimento infantil que na maioria das classes tinha crianças consideradas normais. Esses pesquisadores utilizaram três escalas, sendo uma delas direcionada aos professores, solicitando que eles avaliassem o desenvolvimento social dos alunos a partir de suas competências e habilidades sociais; a outra

escala também aplicada aos professores investigava suas crenças a respeito da inclusão; os pesquisadores utilizaram outra escala para descrever a funcionalidade das habilidades a partir de nove domínios; o questionário foi utilizado para que os professores listassem o número e a natureza das relações entre as crianças nos dois contextos.

Os resultados do estudo descrito acima (Buisse, Goldman & Skinner, 2002) indicam que as crianças consideradas normais têm um número significativamente maior de amigos nos programas especializados, do que crianças com deficiência. Entretanto, no contexto do centro de atendimento infantil não foi encontrado diferença significativa entre o número de amizades relatadas para as crianças normais e para as crianças deficientes. Os autores ressaltam a importância de estudos sobre as interações sociais que ocorrem entre crianças deficientes e não deficientes, e como os contextos de inclusão influenciam essas interações. Além disso, destacam a participação dos professores como uma variável importante para este tipo de pesquisa, pois podem ser considerados como mediadores ou facilitadores do processo de interação.

Embora os comportamentos das crianças estejam em constante processo de aprendizagem, foi possível notar que o ambiente inclusivo tem, aparentemente, a vantagem de favorecer a formação de relações amigáveis e recíprocas entre as crianças com desenvolvimento típico e os alunos com NEE. Se a função da escola é socializar as crianças, na inclusão essa função está se cumprindo, porém, há que se considerar que o contexto inclusivo não pode ser analisado somente pela perspectiva da relação entre alunos, mas também pelo olhar dos demais agentes da inclusão, como os professores e a família do

indivíduo que carrega um estigma, cuja diferença pode ser o desencadeante de atitudes discriminatórias ou preconceituosas. De acordo com Itani (1998) o preconceito também pode ser encontrado nas escolas inclusivas, dentro das salas de aula, como uma resposta às diferenças.

2.2 Preconceito

As discussões sobre preconceito são amplas em várias áreas do conhecimento, como na Psicologia, Sociologia e Antropologia, e em diversas vertentes teóricas nas mesmas. O intuito desse estudo, no entanto, não foi discorrer sobre as várias definições de preconceito, pois este é tão complexo que mereceria uma análise à parte. Mas, apesar de não fazer essa discussão, faz-se necessário a abordagem a esse assunto, pois a escola está inserida em uma sociedade que diferencia e discrimina, logo, essas atitudes podem se manifestar na escola de perspectiva inclusiva, que está repleta de diversidade.

Para aproximar a discussão sobre inclusão escolar e preconceito, os trabalhos de Crochik e colaboradores (2003, 2006, 2008 e 2011) são relevantes, pois os autores apresentam como o preconceito manifesta-se no ambiente inclusivo em relação ao deficiente. Para isso, inicialmente, necessita-se compreender como o preconceito se desenvolve:

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros das relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa –

se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo (Crochik, 2011, p 19).

De acordo com essa concepção sobre o desenvolvimento do preconceito, pode-se analisar que a escola faz parte do processo de socialização do indivíduo e da sociedade, portanto, as experiências vivenciadas ali podem ser fundamentais para que alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas sem NEE consigam estabelecer, ou não, relações que respeitem as diferenças. O sucesso da inclusão escolar seria alcançado mediante a compreensão das atitudes de professores e colegas em relação a ela (Crochik, Ferrari, Hryniewick, Barros & Nascimento, 2006).

A fim de compreender como a educação inclusiva e o preconceito estariam relacionados, Crochik e colaboradores (2006) investigaram a atitude de alunos de Licenciatura da área de humanas, biológicas e exatas de universidades em São Paulo sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola pública. Segundo os autores, foi possível perceber que há uma posição ligeiramente favorável à educação inclusiva, mas não de forma significativa. Além disso, não foram encontradas diferenças significativas entre as áreas de humanas, biológicas e exatas sobre essa posição, o que contraria as expectativas quanto à Licenciatura na área de humanas, pois seriam os estudantes com mais informações sobre o propósito da inclusão. No entanto, foram observadas correlações entre atitudes preconceituosas e ser contrário à inclusão de deficientes na escola pública. Crochik e colaboradores (2006) analisaram que a atitude, no mínimo desfavorável, dos alunos de Licenciatura retoma a questão da formação de professores nessas áreas e a necessidade de

olhar para a forma e o conteúdo dos currículos e como podem interferir na postura do professor a respeito da educação inclusiva.

Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Rosa (2005) investigaram a visão de alunos sem necessidades educativas especiais sobre o processo de inclusão, utilizando questionários. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes era favorável à inclusão escolar, porém, ressaltaram que existem alguns fatores que dificultam esse processo, como a discriminação social. Por outro lado, os participantes mostraram sentimentos positivos e de confiança em relação à inclusão escolar.

A aceitação do diferente por parte da sociedade e a construção de relações sociais amigáveis entre o deficiente e o indivíduo dito normal passa pela experiência cotidiana que estes podem ter, pois, segundo apontam Batista e Enumo (2004), Vasconcelos, Gouveia, Souza Filho, Sousa e Jesus (2004) e Crochik (2011), o contato permite a reflexão sobre as diferenças. Falcão (2004) apresenta uma proposta de Allport (1954) que sugere que o contato interpessoal pode ser uma variável importante quando se estuda o preconceito. Segundo esse autor, o contato entre membros de diferentes grupos criaria condições para a diminuição do preconceito. O contato permitiria que os indivíduos de grupos diferentes percebessem semelhanças entre si. Porém, isto somente ocorreria em determinadas condições onde os indivíduos pertencessem ao mesmo status social e que buscassem objetivos comuns; e que esse contato fosse sancionado por uma instituição ou lei. Contudo, não há um consenso quanto ao efeito do contato interpessoal sobre a diluição do preconceito. Em uma análise geral, a educação inclusiva atenderia às condições expostas por Allport (1954) para a diminuição do preconceito por meio do contato interpessoal.

Uma das prerrogativas da proposta inclusiva é de que a ênfase sobre a educação de pessoas com necessidades especiais passe do aluno para a escola como principal foco de mudança, o que envolve professores e a administração escolar. Deve-se considerar que o professor é o principal mediador ou facilitador do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança com necessidades especiais (Mellouki & Gauthier, 2004; Perrenoud, 1999). Contudo, o que mais pôde ser observado na literatura científica sobre o estágio de implantação da educação inclusiva tem sido a precariedade da formação desse profissional para trabalhar na inclusão (Anjos, Andrade & Pereira, 2009; Crochik et al., 2009; Crochik, 2011; Crochik, Pedrossian, Anache, Meneses & Lima, 2011; Sant'Ana, 2005; Monteiro & Manzini, 2008; Saviani, 2009; Vitaliano, 2007) . Embora, como visto anteriormente, haja outros aspectos da inclusão que são relevantes para a compreensão dessa nova perspectiva educacional, a formação do professor, incluindo a reflexão sobre seu currículo, mostra-se fundamental, posto que os discursos sobre os benefícios da inclusão não se confirmam na realidade cotidiana relatada pelo professor.

2.3 Formações de Professores: aspectos históricos e políticas públicas

Inicialmente, para melhor compreensão de como a educação especial passou por mudanças nos últimos 40 anos é necessário retomar as diferenças entre os processos de integração e inclusão escolar. O processo de integração em sua essência consistia na criação de classes especiais, no caso das escolas da rede regular de ensino público. Nesse sistema de educação as crianças com

necessidades educacionais especiais (NEE) eram integradas a essas classes somente quando consideradas capazes de acompanhar os alunos não deficientes, sendo, então, responsáveis por seu próprio desempenho. Nota-se que, dessa forma, a integração ocorreria parcialmente, posto que a inserção estava condicionada ao tipo de deficiência e o comprometimento cognitivo do aluno. No processo de inclusão escolar as classes especiais foram extintas, pois havia toda uma transformação na forma de trabalho da escola, onde todos os alunos com NEE eram aceitos, independentemente do tipo de deficiência, não sendo preciso pré-requisitos para isso (Batista & Enumo, 2004; Sassaki, 2005; Sanches & Teodoro, 2006).

Antes mesmo de se falar nas mudanças trazidas pela inclusão escolar, outro assunto também pertinente à educação, especificamente no Brasil, é a função social e a importância do professor para que os verdadeiros benefícios do modelo de inclusão escolar e, de modo geral, da educação especial, se tornem a realidade que desejam os governantes. Historicamente, a profissão docente passou por diferentes concepções no que diz respeito à sua formação e funções na escola.

As relações interpessoais que fazem parte do ambiente escolar vão além da relação entre professor e aluno, ou das relações entre colegas de classe, visto que o atual modelo de gestão educacional preconiza a comunidade escolar como agente de mudança e melhoria da educação, pois seria composta por mais do que alunos e educadores, mas também por pais e familiares dos alunos e a sociedade de modo geral (Facco, 2007; Mantoan, 2003). Os benefícios dessa visão ampliada de gestão educacional podem ser observados nos trabalhos desenvolvidos pela escola, principalmente porque o projeto político-pedagógico

da instituição prevê a participação da comunidade escolar no planejamento e execução de atividades curriculares e extracurriculares (Marins & Matsukura, 2009). No caso das escolas inclusivas, a participação dos pais e familiares dos alunos com necessidades educativas especiais é essencial para que a escola possa se tornar um ambiente favorável para o desenvolvimento da criança e de suas relações sociais. Ainda que seja um modelo positivo de gestão escolar, a realidade na maioria das escolas inclusivas públicas é diferente, pois a família ainda possui alguma resistência em participar da vida acadêmica dos filhos, por diversas razões de ordem ocupacional e de tempo, e acaba transferindo para a escola algumas de suas responsabilidades, como ensinar valores morais que comumente são aprendidos em família. E, nessa condição, professores e diretores acabam por ser cobrados pelo mau comportamento da criança dentro e fora da escola.

Entender a atual condição do professor da inclusão escolar requer o conhecimento do modo como a profissão docente, tanto na questão pedagógica quanto na questão das atribuições funcionais, vem se modificando conforme a própria educação vem acompanhando as transformações na sociedade.

O percurso histórico da formação do professor pode ser analisado segundo o trabalho de Saviani (2009), ao retratar o início da formação de professores como uma resposta institucional ao problema da instrução popular, surgida no século XIX. No Brasil, os primeiros esforços com a formação docente vieram com a criação das Escolas Normais, no Brasil Império (1827). A exigência da formação didática fez com que o professor buscasse o estudo por suas próprias economias. Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação pedagógico-didática.

No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com domínio dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras.

Em busca de um padrão de ensino, as Escolas Normais (1890) passaram por reformas para o melhoramento do currículo e a adição de práticas docente durante a formação: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890, citado por Saviani, 2009, p. 145)

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e do Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração da Escola Nova. A Pedagogia começa a trilhar os caminhos da ciência ao ser incorporada por estes institutos (Saviani, 2009). A transformação desses institutos de educação em São Paulo e no Distrito Federal em universidades proporcionou os cursos de formação de professores para escolas secundárias, preparando as bases para a introdução da educação especial como lugar de trabalho do professor.

Ao curso de Pedagogia, além da formação para habilitação específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009). Mas na década de 1980 um movimento em prol da docência como identidade profissional do professor, reivindicava melhorias na legislação, pois os professores estavam recebendo

cada vez mais atribuições profissionais, sem que novas oportunidades de formação fossem oferecidas. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) não correspondeu a essas expectativas, pois, ao invés de preconizar a formação superior e a licenciatura, criou alternativas para a formação do professor com tendência a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009).

Como conclusão desse pequeno esboço histórico, Saviani (2009) constatou que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. O que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

O bom senso leva a pensar que, se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar, e até mesmo inspirar as transformações culturais, pois a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso. No entanto, a escola não poderia cumprir sua missão se mudasse de função a cada mudança de governo, crises ou conflitos graves. Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho

dos professores evolui lentamente porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional colocam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz de fato por uma evolução das práticas pedagógicas (Mellouki & Gauthier, 2004; Perrenoud, 1999).

Sem dúvida, as evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais transformam os públicos escolares e as condições de escolarização e acabam por obrigar a escola a mudar. Ela se adapta, então, mas o mais tarde possível, de modo defensivo. Na ausência da adesão massiva das pessoas da escola a uma política de educação visionária e audaciosa, a mudança social, adquire antes de tudo, aparências de uma imposição a ser ignorada pelo maior tempo possível.

De acordo com Perrenoud (1999), mesmo aqueles que estão convencidos de que a escola deve se adaptar à modernidade não estão prontos para elevar o nível de formação e de profissionalização dos professores. Eles mantêm novas expectativas com relação ao sistema educativo, mas recusam-se a admitir que isso custe um centavo a mais.

De todas as mudanças no sistema educacional em prol da inclusão que influenciaram uma nova perspectiva de educação, são quase imperceptíveis as menções nas normas e diretrizes gerais, à formação do professor para a educação especial nas escolas públicas regulares. Para exemplificar isso em nível internacional, pode-se trazer de volta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e mostrar que apenas em um artigo foi mencionado o professor como tendo um “papel essencial” na educação, porém,

não trata da formação desse profissional para a inclusão. Entretanto, em justiça, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trata em vários artigos a importância da formação especializada dos professores desde a graduação, para que possam atender às necessidades educativas do público especial na escola regular. Infelizmente, o que se tem visto é que a formação do professor continua a ser assunto para depois, ou quando do contrário, é tratado com medidas superficiais que, em muitos casos, só aumentam o tamanho do problema, como apontam Michels (2006) e Saviani (2009) sobre a proposta da LDB (Brasil, 1996) de oferecer formação mais rápida e barata nos institutos de educação superior como alternativas ao ensino na universidade.

Para completar a contextualização da problemática da formação docente, Saviani (2009) toca em um ponto mais contundente ao notar que mesmo na resolução (CNE/CP, n.º1, de 15/05/2006) que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), a Educação Especial é retratada em dois momentos (artigo 5º, inciso X³ e artigo 8º, inciso III⁴) de maneira superficial, como mais uma modalidade de ensino, e opcional à formação. Em suma, há uma contradição persistente entre as políticas públicas direcionadas à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e a realidade vivida pelo professor da educação especial, em que o discurso não se transforma em ação de mudança da condição do profissional da educação.

Os professores, mesmo participando dos momentos de discussões nos Conselhos de educação, acabam sendo os últimos a receberem a devida

³ demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras

⁴ [...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não- governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas.

atenção e preparação para tais mudanças. Prova disso pode ser observado nos vários trabalhos, aqui mostrados, que investigaram os sentimentos, concepções e percepções dos professores sobre a inclusão, em que se constatou que estes profissionais frequentemente apontam sua formação precária ou insuficiente como principal dificuldade no trabalho docente.

2.4 A percepção docente sobre a inclusão escolar

Por todo o Brasil foram realizadas diversas pesquisas sobre como o professor do ensino público concebe, trabalha e se identifica na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (Sant'Ana, 2005; Vitaliano, 2007; Crochik et al, 2011; Anjos, Andrade & Pereira, 2009; Monteiro & Manzini, 2008; Carvalho, Teixeira & Negreiros, 2010; Bites, 2007; Marins & Matsukura, 2009; Milano, 2004; Facco, 2007; Smeha & Ferreira, 2008; Neves, 2006; Artioli, 2006). Como mostram essas pesquisas, independentemente da região ou estado brasileiro a inclusão escolar se apresenta, sob o olhar do professor, como um ambiente carente de ações verdadeiramente eficazes para a mudança de perspectiva educacional.

Em um estudo realizado em Mato Grosso do Sul, Crochik e colaboradores (2011) investigaram a posição do professor da rede pública sobre a inclusão escolar, suas vantagens e desvantagens. Para oferecer uma visão mais precisa, os autores aplicaram uma escala sobre atitudes em relação à inclusão para dois grupos diferentes: Grupo A – seis professores que tiveram experiência com alunos deficientes em sala; Grupo B – seis professores sem experiência em sala com alunos deficientes. Crochik e colaboradores (2011) demonstraram que, de maneira geral, os professores foram favoráveis à inclusão de deficientes na

escola pública. Porém, também foram observadas atitudes preconceituosas em relação a esses alunos. Diante das contradições do ambiente inclusivo, os professores relataram um “sentimento de impotência”, pois sua formação foi insuficiente ou inexistente para esse trabalho, além de outros fatores de dificuldade levantados por eles: limitações dos alunos com necessidades especiais, pouco envolvimento dos pais na educação do aluno, desagrado com as imposições legais à inclusão desse aluno e obstáculos da cultura educacional tradicional que manifestam na ausência de apoio institucional.

De outro ponto de vista, Vitaliano (2007) estudou como alunos de licenciatura se sentiam sobre a possibilidade de trabalhar com alunos com necessidades especiais, ou seja, se sua formação durante a graduação os havia oferecido os conhecimentos suficientes para desenvolver suas atividades pedagógicas com esses alunos. Segundo o autor, 84% dos 178 participantes responderam que não tinham conhecimento suficiente para o trabalho na inclusão. Outros 63% dos entrevistados relataram interesse em fazer cursos de formação direcionados para a educação especial, além de indicarem quais os assuntos que poderiam ser trabalhados, como metodologia de ensino e recursos pedagógicos para ensino aprendizagem.

Aparentemente, o relato dos professores da inclusão escolar está permeado por um discurso paradoxal, visto que sua posição tem estado entre a aceitação da diferença e os benefícios gerais da inclusão, e a condição de trabalho preocupante, pois sem formação adequada, reconhecimento digno da profissão e a falta de incentivos à qualificação profissional, o professor não consegue desempenhar efetivamente seu papel de formador de cidadãos. Interessante seria observar se tal discurso se modifica ao longo da experiência

com alunos de inclusão ou se permanece inalterado. Com esse propósito, Monteiro e Manzini (2008) verificaram se o discurso do professor regente da inclusão se modificaria no decorrer do ano letivo após a inserção de alunos com NEE em suas turmas. Em escolas do interior paulista, os autores coletaram dados a partir de entrevistas e puderam constatar que houve mudança na concepção do professor em relação ao aluno com NEE em sala, mas apontam que a experiência com esse aluno por si só não foi razão suficiente para a mudança, posto que a dinâmica da sala foi um fator relevante, além do quê, muitas das expectativas dos professores se confirmaram, o que os autores denominaram de “profecias auto-cumpridoras” (p.50).

Assim como os trabalhos realizados em outras localidades, as pesquisas realizadas em Goiás mostraram um caminho semelhante, no sentido de que a inclusão escolar se tornou uma nova realidade no sistema educacional, ao menos no âmbito das políticas públicas, mas que se apresenta como um ambiente complexo e cheio de carências, que são sentidas principalmente no discurso do professor do ensino público regular.

Para explicitar o exposto, recorre-se à pesquisa realizada por Neves (2006) com professores de Educação Física de uma escola inclusiva do município de Goiânia. O autor entrevistou 20 professores de Educação Física que tiveram ou tinham alunos com necessidades especiais em suas aulas. A entrevista abordou o processo de inclusão e como os professores se localizavam nele, ou seja, se estavam cientes e preparados para isso; questionou sobre a experiência do professor com o aluno deficiente e as possibilidades de trabalho na aula de Educação Física; e averiguou sua concepção geral de inclusão e possíveis sugestões para o modelo. Corroborando outros estudos semelhantes,

Neves (2006) destacou que a apreensão do professor de Educação Física foi evidente, porque, de acordo os relatos, a inclusão aconteceu de uma hora para outra sem qualquer tipo de preparo ou discussão sobre a matrícula de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. A ausência de capacitação predominou no discurso dos professores, bem como relatos sobre a falta de estrutura física para trabalhar com os alunos especiais. Por outro lado, as dificuldades apontadas não foram observadas como impedimento para a aceitação e a visualização de benefícios mútuos para a escola, o professor e os alunos com e sem necessidades especiais.

A questão da formação falha ou inexistente do professor que está atuando na inclusão seria, entre outras coisas, o fator de maior dificuldade para a completa realização do processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. A análise geral de tal situação permite sugerir que o ambiente de trabalho do professor regente da inclusão escolar no Brasil, e especificamente em Goiás, pode ser considerado um ambiente frustrante e em alguns casos estressante. A partir dessa realidade, Smeha e Ferreira (2008) procuraram investigar a relação entre o trabalho docente na inclusão e o sofrimento psíquico em quatro professores de uma escola do Rio Grande do Sul. De acordo com que os participantes declararam, a falta de recursos humanos, materiais e metodológicos são fatores que dificultam a realização do trabalho de forma satisfatória tanto para o professor quanto para o aluno com NEE. As adaptações improvisadas na maneira de desenvolver o trabalho em sala e a constante descaracterização do mesmo podem influenciar o desempenho do professor e como consequência o surgimento de problemas físicos e emocionais.

2.5 A saúde do professor e fatores estressores associados ao trabalho no contexto inclusivo

Segundo Dejours (1987), o trabalho humano pode ser considerado um espaço de realizações, satisfação e prazer, que fazem parte do processo de constituição da personalidade do indivíduo. Mas este mesmo espaço pode ser fonte de fatores de risco à saúde do trabalhador, podendo também se tornar um ambiente nocivo e patogênico. Por todo o exposto anteriormente, no que diz respeito às condições de trabalho do professor e sua percepção sobre as dificuldades de trabalhar com alunos de inclusão (Crochik et al, 2011; Anjos, Andrade & Pereira, 2009; Carvalho, Teixeira & Negreiros, 2010; Bites, 2007; Marins & Matsukura, 2009; Milano, 2004; Facco, 2007; Smeha & Ferreira, 2008; Neves, 2006), pode-se inferir que a escola inclusiva é atualmente um ambiente estressor para o professor devido às várias responsabilidades e exigências esperadas desse trabalhador e os conflitos relativos à sua função na escola.

Diante deste contexto, conforme apresentado por Lapo e Bueno (2003), Codo (1999), Esteve (1999), os vínculos sociais no ambiente de trabalho são os primeiros a sofrerem os efeitos prejudiciais dos estressores presentes na escola, proporcionando o surgimento de mal-estar e adoecimento. Estes, por sua vez, podem se manifestar de modo geral em uma reação ou tensão fisiológica que está diretamente relacionado ao ambiente de trabalho, sendo essa condição denominada estresse (Lipp, 2002).

De acordo com Lipp (2002), o estresse ocupacional caracteriza-se por vivências extremamente desagradáveis, associadas a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeadas por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o

estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado (ver Crochik et al, 2011; Neves, 2006; Smeha & Ferreira, 2008).

Quando o trabalhador se encontra em estresse, persistindo os estressores percebidos (baixa remuneração salarial, alta carga horária de trabalho, formação em educação especial deficiente, falta de recursos materiais, baixo investimento em cursos de capacitação, e infraestrutura institucional inadequada), instala-se a exaustão que, no limite, pode levar o trabalhador a não resistir às condições do ambiente laboral. De acordo com Leite (2007), ele não sucumbe a tais condições, mas sim, desenvolve a chamada Síndrome de *Burnout*. De acordo com Maslach e Jackson (1981, citado por Trindade-Alves, Cunha, Ribeiro, Rosa e Goiáz, 2010), a Síndrome de *Burnout* pode ser definida como uma “síndrome psicológica em reação a estressores crônicos presentes no ambiente de trabalho” (p. 36).

Para Leite (2007), perante uma situação de estresse insustentável o *burnout* é a resposta possível, pois se caracteriza como um mecanismo de defesa do sujeito frente ao ambiente estressante. É importante que se esclareça o limite conceitual entre *burnout* e estresse, considerando que são fenômenos intimamente relacionados, mas possuem as suas particularidades. Considerando a conceitualização de Maslach e Jackson (1981) adaptada ao modelo proposto por Codo (1999), *burnout* é um fenômeno psicológico de caráter defensivo que abrange, além da exaustão emocional, duas outras estratégias destinadas a eliminar as principais fontes de estresse para os trabalhadores: a baixa realização profissional e a despersonalização; enquanto que o estresse é uma

reação fisiológica às tensões do ambiente de trabalho. Os autores citados concluem que o estresse é o sofrimento produzido pela tensão enquanto que o *burnout* é uma forma de proteção, um mecanismo de defesa contra um nível de tensão que se revelou excessivo.

A perspectiva psicossocial de Maslach e Jackson (1981) define a Síndrome de *burnout* a partir de uma visão multifatorial, mais precisamente tridimensional. Seriam elas: Exaustão Emocional (EE); Despersonalização (DP) ou Cinismo; e Realização Profissional (RP). O estresse laboral crônico leva o indivíduo ao total esgotamento de suas energias físicas e psicológicas, chegando ao limite de suas forças, e isto indicaria a Exaustão Emocional (EE), considerada a característica central do *burnout*, mas não a única. A Despersonalização (DP) ou Cinismo acaba por ser a consequência lógica da EE, pois sem forças o trabalhador também vai se distanciando das relações sociais de trabalho (usuário-cliente ou trabalhador-empresa). O cinismo seria o reflexo do desinteresse, desprezo, rispidez e intolerância demonstrada pelo trabalhador frente a outras pessoas do trabalho, o que afetaria seu desempenho profissional. Por não mais conseguir desempenhar seu trabalho o indivíduo desenvolveria sentimentos de ineficácia, fracasso e insatisfação com suas atividades laborais. Sendo assim, teria baixa Realização profissional (RP), portanto, se afastaria afetivamente do trabalho tendo dificuldades de corresponder aos objetivos e metas da organização.

Para Maslach e Jackson (1981), a síndrome se instalaria somente na presença desses três fatores, pois os mesmos estão ligados ao desequilíbrio crônico entre as exigências do trabalho e a capacidade do trabalhador de responder a elas. Em suma, a ausência de estratégias por parte do trabalhador

para enfrentar os conflitos afetivos no ambiente de trabalho, acarreta exaustão emocional e esta desencadearia o *burnout*.

O panorama da educação especial no Brasil, incluindo aqui as condições de trabalho do professor no ensino público, constitui um ambiente conflitante e que oferece risco à saúde física e mental do profissional da educação pública, portanto, não só doenças como estresse e a síndrome de *burnout* podem ser observadas no contexto inclusivo. Como apontam Lapo e Bueno (2003), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), e Silva (2009), existem outras patologias que afastam os professores do trabalho, como doenças cardiorrespiratórias, do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Isto mostra que a realidade do professor que lida diretamente com alunos de inclusão é cercada de agravantes que afetam sua saúde mental e física. Portanto, torna-se importante entender como a inclusão escolar é desenvolvida em diversas regiões do país e como o profissional da educação está inserido e atuando neste contexto.

No estado de Goiás, mas especificamente na capital Goiânia, a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Coordenação de Ensino Especial, elaborou um projeto de pesquisa e intervenção intitulado “Saúde Emocional do Professor no Contexto da Inclusão para a Diversidade”, em que visava conhecer as condições de trabalho do professor regente nas escolas da capital. Segundo Trindade-Alves et al (2010), a proposta dessa pesquisa surgiu de observações cotidianas das queixas dos professores sobre suas condições de trabalho. A pesquisa teve como objetivo central a investigação da Síndrome de *Burnout* e fatores presentes no trabalho do professor de escolas públicas associados ao seu desenvolvimento. Ainda que esta pesquisa encontre-se em andamento, os autores demonstraram que algumas características sócio-demográficas, como

idade, grau de instrução e tempo de profissão, podem estar associadas aos fatores significativos para o desenvolvimento desta síndrome. Tal indicação reforça a relevância da preocupação com as condições dos professores da inclusão escolar, pois se estes não têm a possibilidade de desenvolver seu trabalho em um ambiente saudável, não surpreenderia se o professor entrasse em colapso.

Perante as adversidades do contexto inclusivo relativas ao trabalho do professor, alguns questionamentos podem ser feitos, como propõem Santos, Lima e Silva (2008). Diante da tamanha responsabilidade atribuída ao professor, mas não exclusiva a ele, pode-se perguntar se nas discussões sobre o processo de implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva os professores participaram ou foram consultados sobre as implicações práticas para a realidade escolar do Estado. Teria sido muito mais importante, como analisam os autores, a inserção de um plano de avaliação das mudanças que ocorreriam, tendo como objetivo a investigação da realidade inclusiva, começando pela sala de aula, e a proposta de adequação das diretrizes inclusivas à realidade do sistema educacional, pois só assim a inclusão se tornaria a educação para todos (alunos, professores, educadores, familiares e sociedade) que tanto se espera.

Em suma, a apresentação e análise das políticas públicas internacionais, nacionais e do Estado de Goiás indicam que as normas e orientações sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular demonstram contradições que surgem da observação da realidade do sistema de educação, descritas pelos professores. Entretanto, existem mais razões para acreditar que a inclusão surge para contribuir com a diminuição das

desigualdades sociais ao proporcionar, no mínimo, a socialização das pessoas com necessidades educativas especiais (crianças, jovens, adultos e idosos). Há que se aproveitar o discurso político sobre inclusão, embora ele não seja recente, mas que está cada vez mais em evidência, para que a educação realmente possa se tornar a formadora de cidadãos e base de reflexão sobre a sociedade.

O objetivo geral do presente estudo foi investigar qual a percepção dos professores acerca de sua realidade docente e suas condições de trabalho em escolas inclusivas, buscando identificar os benefícios e as dificuldades percebidas por eles sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, realizar uma análise das premissas elaboradas nas políticas públicas de âmbito estadual, nacional e internacional referente à inclusão escolar e sua correlação com a realidade inclusiva relatada pelos professores.

Especificamente, este estudo objetivou verificar se existe correlação entre as condições de trabalho e formação do professor com a sua percepção à respeito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.

Capítulo 3 Método

3.1 Participantes

Tratou-se de um estudo de delineamento descritivo, quantitativo e qualitativo, cuja amostragem dos participantes foi realizada segundo a conveniência ou acessibilidade do pesquisador aos dados (Gil, 1989). Foram utilizados três critérios para a escolha dos participantes: (1) ser professor efetivo da rede estadual de ensino, (2) estar lecionando ou ter lecionado a menos de um ano em escolas inclusivas e ou (3) trabalhar como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou professor de apoio (itinerante). Participaram deste estudo 55 professores da rede regular de ensino pública estadual da cidade de Goiânia, Goiás, que lecionavam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 13 do sexo masculino e 42 do sexo feminino, com idade variando entre 22 e 65 anos, com idade média de 40 anos. De acordo com a função/cargo exercida na escola, os participantes estão distribuídos em 44 professores titulares/regentes, sete professores de apoio (recentemente denominado itinerante), um professor de AEE e três intérpretes de Libras.

Com relação à formação superior, 34 professores possuíam pelo menos uma especialização, seis com duas especializações, dois com três especializações, cinco com mestrado e oito professores apenas graduados. Referente ao tempo de trabalho em sala de aula, três professores trabalham a menos de um ano, seis estão de um a quatro anos em sala de aula, 27 participantes possuíam de cinco a 15 anos de experiência de sala de aula, nove com experiência de 16 a 20 anos e 10 com 21 anos ou mais de sala de aula. O tempo de experiência em escolas inclusivas ficou distribuído da seguinte forma:

cinco professores com menos de um ano, 16 professores de um a quatro anos, 21 participantes com experiência de cinco a 10 anos, e 12 participantes com mais de 11 anos de experiência. Apenas um participante não informou o tempo de experiência em escolas de inclusão do ensino público (ver tabela 1).

Tabela 1. Número de participantes distribuídos por tempo de experiência profissional.

Experiência Profissional		Frequência	%
Experiência Docente	Menos de 1 ano	3	5,5
	De 1 a 4 anos	6	10,9
	De 5 a 15 anos	27	49,1
	De 16 a 20 anos	9	16,4
	21 anos ou mais	10	18,2
	Total	55	100
Experiência em Inclusão	Não informou	1	1,8
	Menos de 1 ano	5	9,1
	De 1 a 4 anos	16	29,1
	De 5 a 10 anos	21	38,2
	Mais de 11anos	12	21,8
	Total	55	100
Pós-Graduação	Sem Especialização	8	14,5
	1 Especialização	34	61,8
	2 Especializações	6	10,9
	3 Especializações	2	3,6
	Mestrado	5	9,1
	Total	55	100

Conforme mostra a tabela 2, dentre os participantes, 29 afirmaram possuir ao menos um curso de formação na área de educação especial, sendo que 10 deles possuem o curso de Libras, nove cursaram Educação Inclusiva, dois tem formação em Psicopedagogia, outros dois fizeram curso conjunto de Libras-Braille, e para os demais cursos apenas um professor formado cada. Os que não

possuem curso algum em Educação Especial somam 26 professores, cerca de 50%.

Tabela 2. Professores que possuem ou não formação em Educação Especial e seus respectivos cursos de formação.

Cursos de formação	Formação em Ed. Especial		Total
	Sim	Não	
Não possui	0	26	26
Atividade Física e Inclusão	1	0	1
Não informou	1	0	1
Educação Inclusiva	9	0	9
Psicopedagogia	2	0	2
Libras	10	0	10
Braille	1	0	1
Libras-Braille	2	0	2
Deficiência Visual e TDAH	1	0	1
Projeto Manhã e EJA	1	0	1
Apoio ao Síndrome de Down e Def Auditivo	1	0	1
Total	29	26	55

A escolha das Unidades Escolares (UE) para a coleta de dados foi realizada mediante a indicação das escolas consideradas centros de referência em inclusão pela Subsecretaria Metropolitana de Goiânia. Ao todo foram escolhidas nove escolas, desde que no mínimo um professor aceitasse participar de forma voluntária da pesquisa. As escolas foram identificadas por letras para preservar sua privacidade.

Tabela 3. Número de participantes por escola, quantidade de questionários entregue nas escolas e a taxa de devolução.

Escolas	Participantes	Questionários entregues	Taxa de devolução
A	6	15	40,0%
B	5	14	35,7%
C	3	15	20,0%
D	11	31	35,5%
E	5	9	55,6%
F	7	14	50,0%
G	10	21	47,6%
H	3	3	100,0%
I	5	12	41,7%
Total	55	134	47,3% (média)

3.2 Instrumentos

Foi utilizado um questionário auto-aplicável com perguntas abertas e fechadas direcionadas aos professores (Anexo A). Foram obtidas informações sobre a percepção dos educadores a respeito do processo de inclusão, abordando seus pontos positivos e negativos. Além disso, foram abordadas questões relativas às políticas públicas de inclusão escolar em Goiás, a partir de informações obtidas no questionário sobre condições de trabalho (remuneração salarial, formação acadêmica, infraestrutura física e recursos disponíveis). O questionário contou com uma escala tipo *Likert* para obter informações sobre o quanto cada uma das condições de trabalho descritos anteriormente seriam fatores de dificuldade para o professor. A escala contou com uma pontuação de 1 a 5, sendo 1 - não representa dificuldade; 2 - representa uma pequena dificuldade; 3 – representa uma dificuldade considerável; 4 – representa grande dificuldade; 5 – representa extrema dificuldade.

3.3 Procedimento

Foi realizado um levantamento prévio do número de instituições da rede estadual de ensino público, junto à Subsecretaria Metropolitana de Educação, que fazem parte do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás. A partir destas informações efetuou-se uma seleção entre as 21 instituições de referência em inclusão, e cinco escolas foram escolhidas para a aplicação de um questionário-piloto com 23 questões. O contato com os professores foi realizado nos dias de reuniões pedagógicas e trabalhos coletivos entre os meses de Novembro a Dezembro de 2011, e assim os objetivos do estudo puderam ser apresentados. Todas as instituições e participantes que aceitaram colaborar de forma voluntária com a pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Participaram do questionário-piloto 31 professores. Após a análise do piloto, algumas questões foram modificadas para se obter melhores informações sobre as condições de trabalho do professor, sua formação e percepção sobre o processo de inclusão escolar.

Um novo questionário foi elaborado para a coleta de dados e aplicado em outras escolas. Para a nova coleta foram selecionadas nove escolas que estavam entre as instituições de referência em inclusão e há mais tempo no programa de inclusão. Em seguida, o pesquisador entrou em contato novamente com as escolas com o intuito de apresentar os objetivos do estudo e solicitar a colaboração das mesmas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) foi assinado pelos professores que concordaram em participar da pesquisa. A coleta foi realizada entre meados do mês de janeiro a início do mês de março de 2012.

O questionário para os professores foi composto por duas questões tipo *Likert* (4 e 6), quatro perguntas abertas (1, 3, 5 e 8) e sete fechadas (2, 7, 9, 10, 11, 12 e 13), somando 13 questões ao todo (ver anexo A). O questionário foi entregue aos professores nas escolas onde trabalhavam, principalmente durante o intervalo (recreio), nos períodos matutino, vespertino e noturno (EJA) e puderam ser levados para casa, caso necessário, para que os professores pudessem respondê-lo. O pesquisador realizou visitas diárias em todas as escolas em busca dos questionários que foram levados para casa pelos participantes. Foram considerados todos os questionários devolvidos com no mínimo a primeira questão respondida. Ao todo foram distribuídos nas escolas 134 questionários, e 55 foram devolvidos.

Os dados dos questionários dos professores foram avaliados a partir da Análise de Conteúdo – AC (Bardin, 1977) e as respostas foram categorizadas conforme o critério semântico, cuja unidade de registro é o tema. A categorização por tema, segundo Bardin (1977), é realizada pelo agrupamento de elementos (frase ou frase composta) que são extraídos de afirmações sobre determinado assunto, ou seja, busca-se o “núcleo de sentido que compõe a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (p. 105). Este método permite tanto uma análise quantitativa, com a execução de testes estatísticos simples, quanto uma análise qualitativa das questões subjetivas derivadas de relatos verbais ou escritos. A construção das Categorias Temáticas foi realizada ao final da leitura e organização de todos os questionários. A partir da codificação das categorias pode-se fazer a contagem dos elementos que são agrupados por tema, denominadas Unidades de Análise Temática - UAT (Bardin, 1977).

Em sua essência, o questionário abordou a percepção dos professores sobre inclusão escolar, ou seja, os benefícios e dificuldades da inclusão, aspectos da formação desses profissionais e sobre os recursos disponíveis para este trabalho. Os questionários foram lidos individualmente pelo pesquisador e outro profissional da psicologia para a categorização das respostas às questões abertas, permitindo a quantificação das mesmas.

Para a tabulação e processamento dos dados foi utilizado o pacote estatístico *Predictive Analytics SoftWare - PASW* (18º versão para a plataforma *Microsoft Windows*) e o *software Microsoft Excel* (versão 2007) para o gerenciamento de planilhas e tabelas.

Capítulo 4 Resultados e Discussão

Os dados a seguir foram discutidos com base na literatura apresentada anteriormente, visando comparar os achados obtidos por meio do questionário com os encontrados em outros estudos, de maneira que permita a discussão sobre a inclusão escolar na rede pública e o trabalho docente nesse contexto. Além disso, observar as particularidades desse ambiente de trabalho, ou seja, sua relação com as políticas públicas para educação especial.

Condições de trabalho no contexto inclusivo

Na Figura 1 foram elencados oito indicadores laborais que fazem parte do contexto da inclusão escolar, sendo estes representantes de dificuldades percebidas pelos professores. Para cada Indicador Laboral relatado na figura 1 (FP - Formação Profissional; RM - Recursos Materiais; AI - Apoio Institucional; CC - Cursos de Capacitação; RS - Remuneração Salarial; II - Infraestrutura Institucional; ATC - Atividade/Carga Horária; SE - Suporte Especializado) há uma variação de percepção (“Não representa dificuldade”; “Representa pequena dificuldade”; “Representa uma dificuldade considerável”; “Representa grande dificuldade”; “Representa extrema dificuldade”) em relação ao quanto esses indicadores têm efeito sobre o trabalho do professor na inclusão escolar. Notadamente pôde-se observar que para todos os indicadores apresentados aos professores, houve unanimidade na percepção que todos representavam uma extrema dificuldade para a atuação do professor em escolas inclusivas. A seguir são especificados os indicadores: Cursos de Capacitação (CC) apresentou o maior número de professores (F=32) que percebem esse item como algo que representa uma extrema dificuldade para o profissional da inclusão. Ficando em

segundo lugar o indicador Remuneração Salarial (RS) com 29 indicações; em terceiro ficou Atividade/Carga Horária (ATC) e Suporte Especializado (SE) com ambos 27 indicações; em quarto lugar, o indicador Formação Profissional (F=24); quinta posição, Infraestrutura Institucional (II) com 22 indicações; em sexto, Recursos Profissionais (RM) com 19 e em sétimo, Apoio Institucional com 18 indicações.

Também foram observados os indicadores com menor frequência de resposta dada pelos professores. Dos oito indicadores apresentados, seis deles foram considerados pelos professores como não representando dificuldade para seu trabalho na inclusão escolar. Nos indicadores AI e ATC foi observado que dois professores indicaram não ser uma dificuldade. Em segundo lugar ficou o indicador RM com frequência igual a três. Em seguida o indicador II com frequência igual a quatro participantes. O indicador FP e SE foram percebidos por cinco professores como não representando uma dificuldade. E por último o indicador Curso de Capacitação com seis indicações.

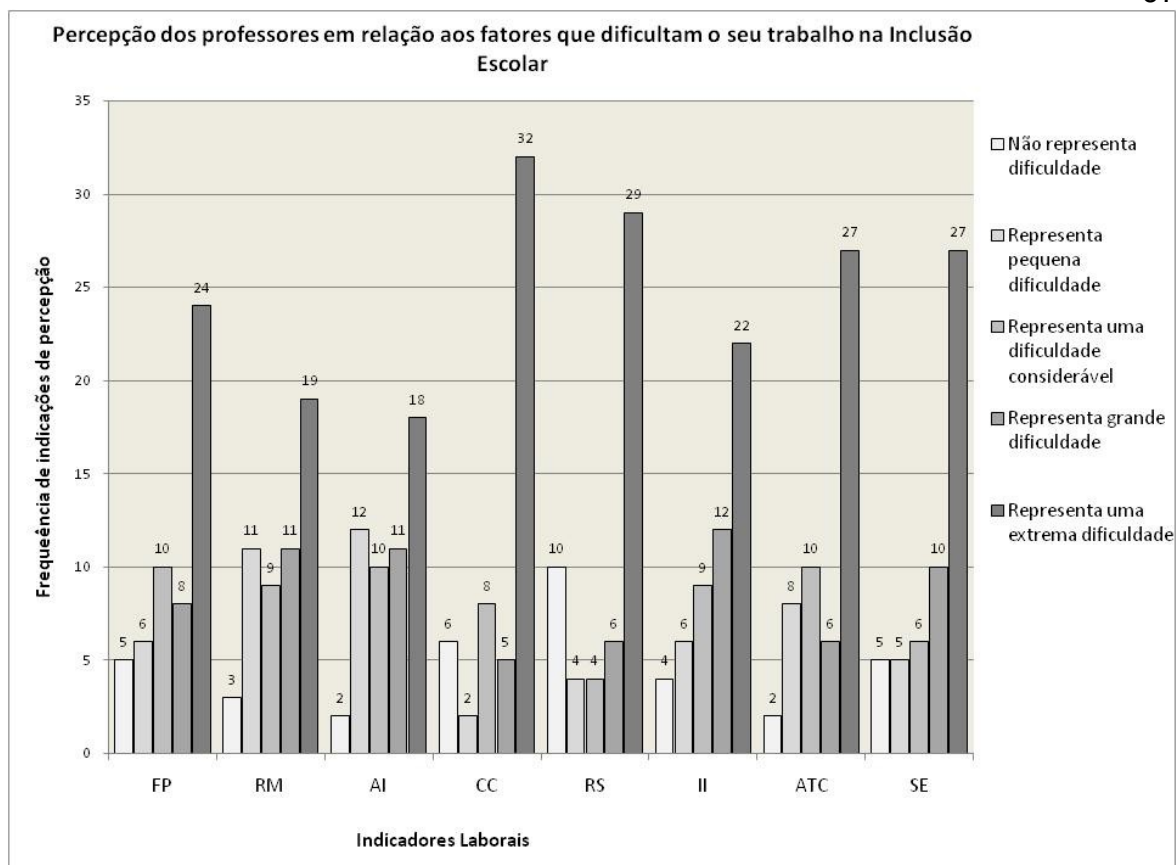


Figura 1. Frequência (F) de respostas sobre a percepção dos aspectos do trabalho do professor na inclusão escolar que representam um problema para sua atuação com alunos com necessidades educativas especiais. N=53. Indicadores Laborais: FP=Formação Profissional; RM=Recursos Materiais; AI=Apoio Institucional; CC=Cursos de Capacitação; RS=Remuneração Salarial; II=Infraestrutura Institucional; ATC=Atividade/Carga Horária; SE=Suporte Especializado.

A escola constitui-se em um ambiente de múltiplas relações e significados, pois é um ambiente de trabalho, aprendizagem e convívio social, no qual seus integrantes se identificam. Como ressaltam Vieira e Denari (2007), a história de vida e a cultura são aspectos importantes que influenciam o modo como as pessoas se relacionam com outros indivíduos e ou espaços sociais e que, no contexto de inclusão, não é diferente. Além disso, as atitudes e valores pessoais também são resultado dessas relações que vão se construindo ao longo da vida.

No que se refere à escola como espaço de trabalho, em que relações também são constituídas, estão ali implícitos sentimentos, desejos e conflitos

vivenciados pelos professores, seus alunos, e demais profissionais da educação. O misto de prazer e sofrimento é inerente ao trabalho humano, como afirma Dejours (1987), portanto, o que se pôde observar é que para os professores pesquisados suas condições de trabalho na inclusão escolar possuem um impacto negativo sobre sua percepção do que representa ou não uma dificuldade nesse contexto. Enxergando todos os indicadores como causadores de extrema dificuldade de trabalho os professores enquadram-se na descrição de estresse ocupacional, definida por Lipp (2002), em que as condições gerais de trabalho e o clima organizacional contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de frustração e experiências desagradáveis. Para Smeha e Ferreira (2008), as condições de trabalho têm efeito direto sobre o equilíbrio psicológico do trabalhador que, por conseguinte, pode afetar sua saúde física e emocional.

Ao analisar o tempo de experiência dos participantes em escolas inclusivas pode-se notar que 89,1% deles, ou seja, 49 professores relataram possuir de um ano a mais de 11 anos de docência em salas de inclusão (ver tabela 1). Se as condições de trabalho desses professores se mantêm ao longo deste período, esse fator deve ser considerado, pois, segundo Leite (2007), a persistência de condições de trabalho estressantes pode favorecer o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*. Observando condição semelhante, Trindada-Alves e colaboradores (2010) se propuseram a investigar a Síndrome de *Burnout* em professores da rede estadual de Goiás. Na capital Goiânia os pesquisadores puderam constatar que embora os professores investigados não possuíssem a síndrome, os mesmos encontravam-se com estresse crônico, com alta exaustão emocional, despersonalização e realização profissional moderada.

Este mesmo público, ou seja, professores da rede estadual de ensino foi alvo da presente pesquisa, ainda que o *Burnout* não tenha sido abordado diretamente, pode-se argumentar a existência de um ambiente propício para o seu surgimento, ou ainda o desenvolvimento de outras doenças relacionadas ao ambiente laboral, como pontuam Lapo e Bueno (2003) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005).

Especificamente há a possibilidade de se discutir os resultados de alguns dos indicadores laborais, como Cursos de Capacitação (CC), Remuneração Salarial (RS), Atividade/Carga-horária (ATC) e Suporte Especializado (SE). Tais indicadores se destacaram por sua frequência, ou seja, pela quantidade de participantes que os apontaram como mais difíceis dentro da escola inclusiva. A falta de Cursos de Capacitação é o principal agravante, segundo os professores. Por outro lado, uma breve análise revela que mais da metade dos professores (F=29) possuem curso de formação na área de Educação Especial, ainda que proporcionalmente os professores regentes tenham menos formação que as outras categorias de professor. O sentimento de incapacidade ou inabilidade demonstrado pelos professores pode ser decorrente de que os próprios cursos da área de educação especial não apresentam uma estrutura curricular coerente com a realidade inclusiva. Anjos, Andrade e Pereira (2009) obtiveram relatos de professores que disseram se esforçar na busca de conhecimento para aprimorar seu trabalho com alunos inclusos, mas que ainda sim sentiam dificuldades para desempenhar seu trabalho de modo satisfatório, alegando até mesmo que a vontade em atender os alunos especiais seria mais importante do que o próprio conhecimento técnico-formal sobre o assunto.

As mudanças sociais, como a inclusão escolar, exigem novas adaptações da escola. Do ponto de vista financeiro, as verbas destinadas à formação dos professores parece não corresponder com a realidade cada vez mais cheia de exigências e atribuições. Isto pode de alguma forma influenciar a percepção dos professores de que sua remuneração salarial é o segundo indicador laboral de maior impacto sobre seu trabalho. De acordo com Saviani (2009), a valorização social do papel do professor tem aumentada nos últimos anos, até mesmo de modo romântico, pois dele se espera a responsabilidade de formar indivíduos em um ambiente de diversidade. Esta tarefa estaria sendo atribuída a ele sem oferecer as ferramentas necessárias para que tal professor realize esse feito. Em estudo com professores já exonerados do cargo, Lapo e Bueno (2003) evidenciaram que o abandono do magistério ocorreu na grande maioria dos casos pela baixa remuneração salarial e pelas péssimas condições de trabalho na rede estadual de São Paulo (SP).

Interessante notar, no entanto, que a remuneração salarial (RS) obteve dentre os indicadores laborais a maior frequência para “não representa dificuldade” (ver Figura 1). Mesmo não sendo um dado aparentemente significativo possibilita retomar os achados de Smeha e Ferreira (2008), em que professores demonstraram criar um vínculo afetivo com seus alunos, e que o progresso social do aluno seria motivador para professor, ou seja, uma recompensa para seus esforços e sacrifícios, como trabalhar com um baixo salário. Mellouki e Gauthier (2004) argumentam que a despeito da má condição de trabalho e baixa remuneração salarial, o papel de professor é socialmente valorizado, pois seria ele o responsável pela formação de indivíduos conscientes, críticos e preparados para construir uma sociedade melhor. Entretanto, de

acordo com Saviani (2009), o valor social do professor vai de encontro à realidade dessa profissão, visto que os investimentos na estrutura curricular, na formação e qualificação profissional estão aquém da necessidade da educação no país. Para tentar ilustrar essa situação pode-se mostrar o relato da participante P18, que é intérprete, sobre uma vivência positiva com alunos de inclusão:

“Quando eu mesmo tirei dinheiro e recursos próprios para ministrar aulas estimulantes e participativas os alunos tiveram um rendimento considerável”.

Com o intuito de melhor apresentar os dados da questão seis (“Classifique de 1 a 5 [...] os problemas que você enfrenta como professor da inclusão”), optou-se também por fazer uma separação dos dados dos indicadores laborais e dos dados do nível de dificuldade percebida pelo professor, conforme a Figura 1. Esta separação teve o objetivo de mostrar entre os níveis de percepção do professor os que se destacaram pelo menor e maior valor. Para tal, utilizou-se a mediana como a melhor medida de tendência central, pois é menos sensível aos valores extremos observados nos indicadores (Dancey & Reidy, 2008).

As medianas analisadas a partir da Figura 1 e descritas a seguir são relativas ao grau de percepção dos professores sobre as dificuldades enfrentadas por eles no trabalho na inclusão escolar. A maior mediana observada ($m=25,5$) foi a da percepção de que todos os indicadores, descritos anteriormente, representam para os professores extrema dificuldade para sua atuação. Em segundo estão as percepções de “grande dificuldade” e “uma dificuldade considerável” com o valor da mediana igual a nove (9). Em terceiro lugar ficou “representa pequena dificuldade” com mediana seis ($m=6$). Por último, com a menor mediana, a percepção “não representa dificuldade” ($m=4,5$).

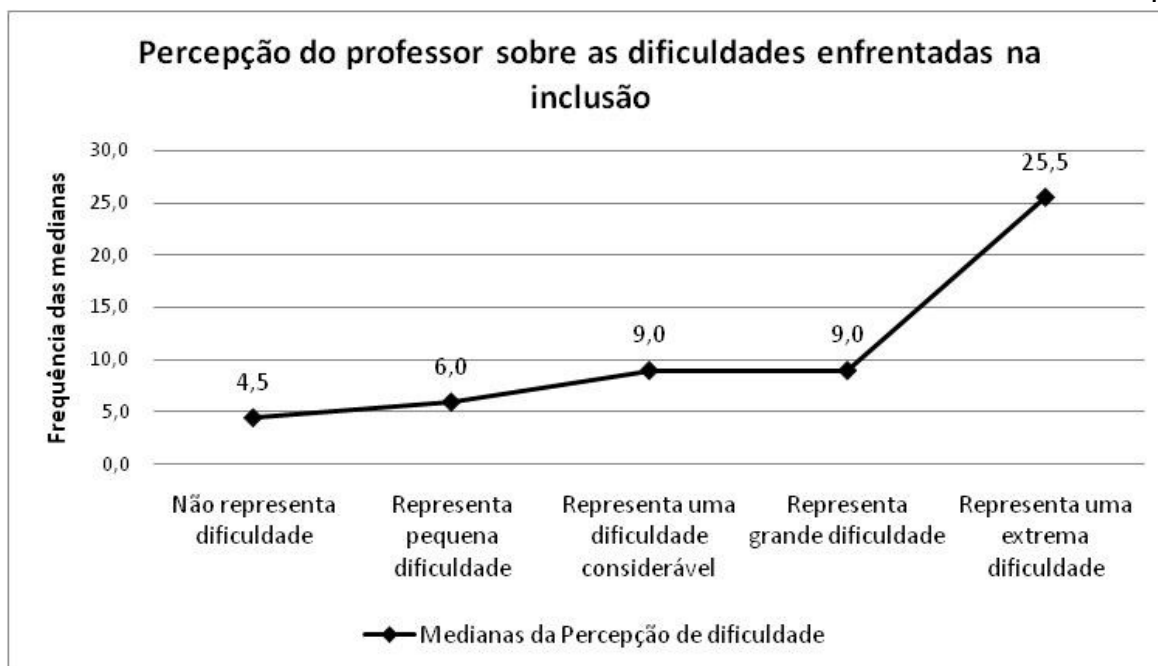


Figura 2. Mediana do nível de dificuldade percebida pelos professores sobre o trabalho na inclusão escolar. N=53.

Em uma visão geral do gráfico pode-se afirmar que para os professores pesquisados todos os indicadores laborais do trabalho na inclusão escolar são extremamente desagradáveis, com os quais os professores têm grande dificuldade para se ajustar e ou receber auxílio. Assim como nos estudos de Crochik e colaboradores (2011) e de Smeha e Ferreira (2008), essa situação pode gerar o sentimento de impotência e frustração relatada pelos participantes. Como bem analisa Bites (2007), a participação do professor no processo de construção da educação inclusiva foi anulada ao longo do tempo, e como efeito o professor se tornou passivo perante a carência de mudanças exigidas ou esperadas para os agentes da inclusão escolar. A autora ainda salienta que dessa forma se desmantela o papel de formador de indivíduos críticos, pois em nenhum momento o próprio professor é “incluído” ativamente na construção das políticas públicas da educação especial. Tudo acontece por meio de imposições decretadas.

Formação docente

Ao serem questionados sobre o quanto sua formação superior os preparou para trabalhar com inclusão escolar (“Percebo que minha formação na universidade... me preparou para trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais...”), 58,5% dos professores discordaram totalmente dessa afirmação, como mostra a Figura 3 abaixo. Ainda nessa questão, 17% disseram que discordam parcialmente que sua graduação os preparou para trabalhar na inclusão. Concordando parcialmente com a questão, 22,6% acreditam ter recebido algum tipo de formação para inclusão escolar. Já 1,9% concordaram totalmente quanto a terem recebido uma formação adequada ou suficiente para trabalhar com alunos com NEE no ensino público. Nenhum participante se posicionou indiferente à questão.

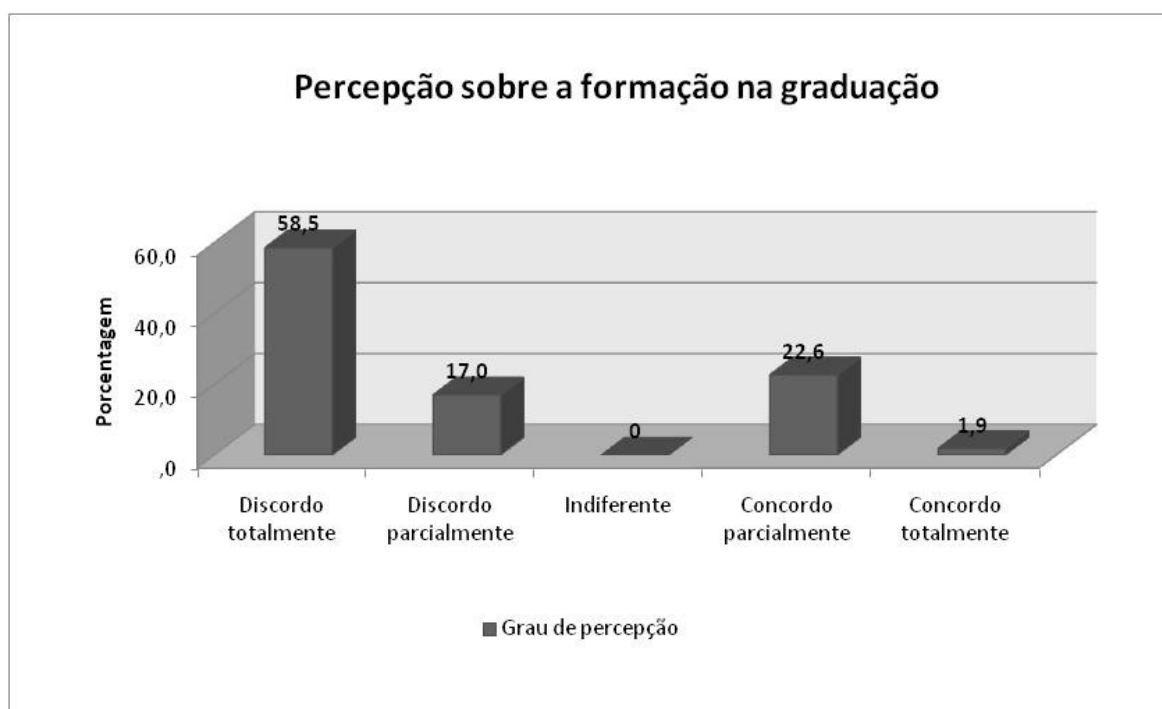


Figura 3. Percepção do professor sobre o quanto a sua formação na graduação o preparou para trabalhar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). N=53

O gráfico acima torna possível a visualização evidente de que os professores são capazes de avaliar o quanto sua formação tem impacto sobre seu trabalho cotidiano em escolas de inclusão. Ao retomar o tempo de

experiência em docência dos participantes pode-se notar que existem professores com mais de 40 anos de graduação e professores que acabaram de se formar, há aproximadamente dois anos, mas em ambos os relatos observa-se a preocupação com sua formação docente (graduação) para trabalhar com alunos com NEE. Esta constatação corrobora os achados de Crochik e colaboradores (2011) em que professores denunciaram a fragilidade de sua formação na graduação e até mesmo sugeriam mudanças no currículo do curso de Pedagogia, como parte da solução para a formação docente. Saviani (2009) aponta que desde a década de 1980 a profissão de professor vem recebendo cada vez mais atribuições sem a necessária formação correspondente. Essa situação agravou-se com as determinações e diretrizes da LDB (1996) que arranjaram uma forma mais rápida e superficial de formação superior com os institutos de educação superior. Simplesmente uma medida “paliativa” para tentar acompanhar as transformações sociais e educacionais (Saviani, 2009).

Para além da percepção dos professores sobre sua formação, foi também perguntado se os mesmos conseguiam desempenhar de modo satisfatório suas atividades pedagógicas com os alunos de inclusão. Dentre os 53 participantes que responderam à questão, 67,9% consideram satisfatório o seu desempenho pedagógico com alunos inclusos. Os demais 32,1% dos professores não se sentem satisfeitos com seu trabalho pedagógico. Ao traçar um paralelo entre os dados acima e a questão anterior (Figura 3) é possível inferir a existência de uma incoerência no discurso do professor pesquisado, visto que os mesmos se consideram despreparados, por falta de formação adequada, para trabalhar com alunos especiais, mas a maioria se diz satisfeita em seu desempenho pedagógico.

Ao explicar sua satisfação com seu trabalho, os professores regentes relataram que muito do que conseguem realizar se deve à sua própria vontade e ao mínimo apoio dado pelo professor itinerante, ou intérprete ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, persiste a alegação de que é pouca ou inexistente a estrutura física e os recursos materiais necessários. Os professores itinerantes, intérpretes ou de AEE argumentam que seu trabalho também é influenciado pelo do professor regente. No trabalho de Crochik e colaboradores (2011), tanto professores com e sem experiência com alunos de inclusão ressaltaram a importância do apoio especializado em sala para mediar o processo de ensino dos alunos especiais. Entre os relatos dos professores que acreditam desempenhar suas atividades pedagógicas satisfatoriamente, pode-se destacar alguns:

P11 (Apoio) “Nem sempre, pois depende de muitos fatores como a compreensão e aceitação do professor regente, as condições de aprendizagem do próprio aluno e os acompanhamentos médicos e outros (remédio, terapia que precisam do rigor do acompanhante familiar)”.

P17 (Regente) “Com o auxílio dos intérpretes e ou dos professores de apoio que fazem a intervenção entre professor e aluno, mas confesso que é um pouco complicado, pois eles necessitam de atenção especial e com a grande quantidade de aluno por sala é difícil dar-lhes a atenção devida”.

P9 (Intérprete) “Partindo do plano de aula da professora regente busco no conteúdo o que é mais relevante para juntamente com a professora ensinar a matéria”.

Semelhante ao apresentado em respostas anteriores, os professores que disseram não conseguir desenvolver satisfatoriamente suas atividades com os

alunos de inclusão pontuaram que sua formação não os capacitou para tal trabalho ou não possuem a especialização adequada. Todos que responderam não para esta questão são professores regentes:

P52 “A questão não é apenas desempenhar. Mas, conseguir um nível satisfatório, ou seja, conseguir que aquele aluno especial articule, conforme suas habilidades, os conhecimentos abordados”.

P38 “Não tenho conhecimento, experiência, recursos, muito menos organização do tempo que vão ao encontro da AEE”.

Posição sobre a inclusão escolar

Adiante na Figura 4 são apresentados os professores pesquisados que responderam as questões dois (“Você convive com alguém com necessidades educativas especiais fora da escola...?”) e três (“Você é favorável à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais... no ensino regular nas escolas públicas?”) (N=55). Pôde-se constatar que 42 deles se disseram a favor da inclusão de alunos com NEE no ensino público, sendo que desse total, 25 disseram conviver com pessoas com NEE fora do ambiente escolar (parente, vizinho ou amigo), e 17 afirmaram não possuir este tipo de convivência fora da escola. Considerando a mesma amostra (N=55), 13 participantes se posicionaram contra a inclusão de alunos com NEE no ensino público, incluindo oito que relataram possuir algum tipo de convivência com pessoas com NEE fora da escola, e cinco disseram não conviver com essas pessoas.

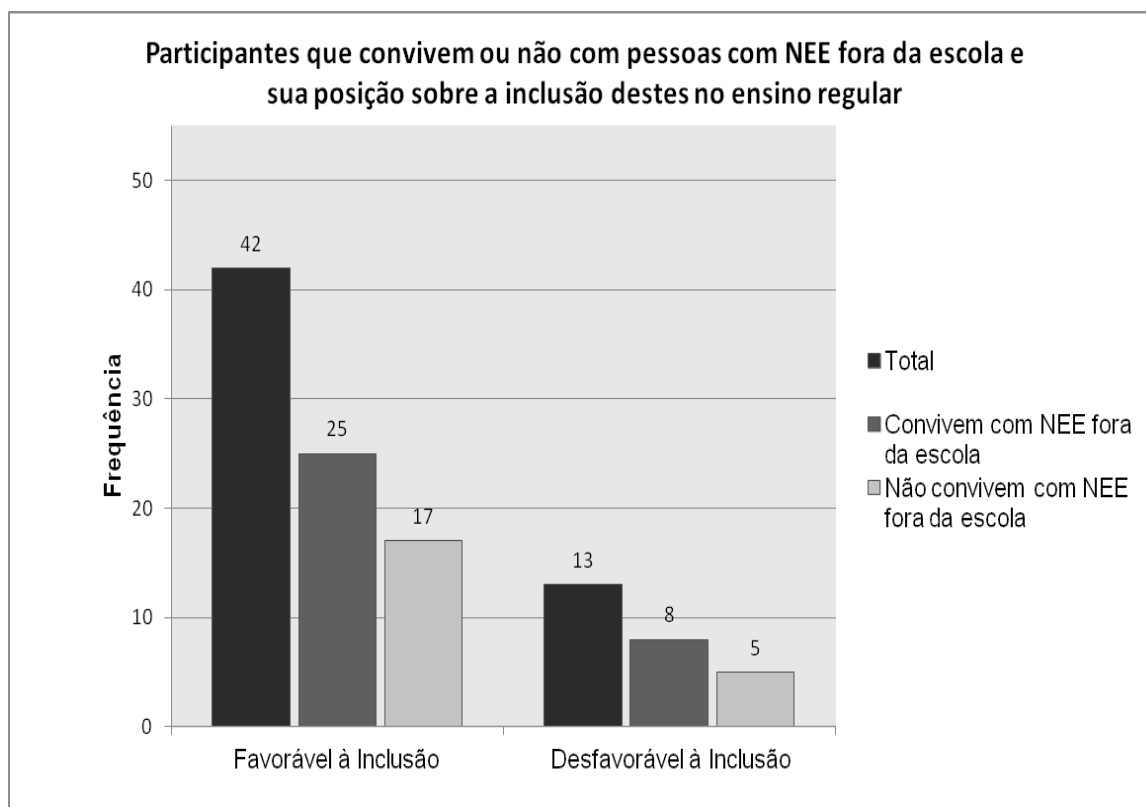


Figura 4. Professores que convivem com pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) fora da escola (parente, filho, vizinho), e sua posição sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular da rede pública (N=55).

A maioria expressiva dos professores favoráveis à inclusão na escola pública mantém essa posição por acreditarem que sua função principal é a socialização dos alunos com necessidades especiais. No entanto, os mesmos apontam ressalvas quanto a essa inclusão, mostrando que sua posição inicial é condicional a uma realidade esperada. Para exemplificar isso, seguem alguns relatos:

P18 “Sim e não, pois sou a favor de uma inclusão que realmente cumpra seu papel, que tenha uma equipe preparada, com recursos pedagógicos adequados, porém, sou contra a inclusão vigente que pelo contrário prejudica o ensino”.

P32 “Desde que as instituições de ensino quanto os profissionais da educação sejam preparados para receberem essa clientela. Pois hoje se dá o direito de incluí-los no ensino regular, mas não é fornecida a estrutura necessária para tanto”.

P29 “Sim. Desde que sejamos preparados anteriormente para tal. Desde que haja um suporte pedagógico, também capacitado, professor de apoio (preparado) entre outros fatores”.

Esses relatos são condizentes com os encontrados por Crochik e colaboradores (2006) em cursos de Licenciatura, em que as atitudes foram mais favoráveis à inclusão de pessoas com NEE na escola regular, porém os mesmos, futuros professores, se mostraram preconceituosos. Semelhante resultado foi visto no trabalho de Vitaliano (2007), em que os alunos ditos favoráveis também argumentaram a falta de conhecimento aprofundado. Novamente, a formação acadêmica tem sido um tema que influencia significativamente a posição dos professores sobre a inclusão escolar, mesmo que estes percebam sua função social.

Para os participantes que se colocaram contrários à inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, as justificativas são semelhantes às dos professores favoráveis: falta de formação e capacitação dos profissionais da educação; falta de estrutura física; metodologia de ensino deficitária. Acompanhe abaixo:

P19 “A forma como é aplicada a inclusão no ensino regular é passível de várias falhas, dentre elas: formação do educador, (falta) professor de apoio, material exclusivo, etc. A inclusão hoje parece apenas uma forma de se colocar tal jovem na sala sem assistência séria”.

P26 “Não acredito que a inclusão seja eficaz, essas pessoas com necessidade educativas produziram mais e teriam um melhor rendimento com tratamentos especiais voltados para cada caso e necessidade. Os tratamentos médicos não são feitos dependendo de cada necessidade das pessoas?! Então, assim deve ser a educação”.

P35 “Tentar incluir esses alunos aos demais, a meu ver, é um atestado de incompetência do poder público, que não se importa e não consegue construir, organizar, contratar e treinar pessoas que possam se dedicar somente a eles, dando-lhes um tratamento realmente eficiente, que não faça do incluso um motivo de piada e maldades de outros alunos”.

Conceito de Inclusão

Na Tabela 4 abaixo pode-se observar os dados de acordo com a análise das Categorias Temáticas da primeira questão do questionário aplicado aos professores (“o que você entende por Inclusão Escolar?”), chegando a um total de 125 Unidades de Análise Temáticas (UAT) que estão divididas em seis categorias com 18 subcategorias (Tabela 4). Estas foram organizadas segundo sua frequência em ordem decrescente.

Somando um total de 32 UAT a primeira categoria foi denominada de Socialização do Aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As respectivas subcategorias são: Promover a interação social (N=17); Oportunizar a interação dos alunos com NEE com os demais alunos (N=6); Participação na escola (N=6); Benefício para o desenvolvimento do indivíduo (N=3).

A segunda categoria foi nomeada de Incluir na Escola/Ensino Regular com total de (N=30) e as subcategorias foram: Inclusão do aluno com NEE no

ensino regular/normal (N=27); Ingresso e aceitação do aluno com NEE na escola, família e amigos (N=3).

Em terceiro lugar ficou a categoria Apoio e Adaptação do Sistema de Ensino-Aprendizagem ao Aluno com NEE (N=27) e as subcategorias foram: Adaptação do sistema escolar (N=15); Inclusão como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem (N=5); Possibilitar a acessibilidade (N=4); Expandir a inclusão para fora da escola (N=3).

Direito à Educação e à Cidadania apresentou a quarta categoria no total de 17 UAT distribuídas em três subcategorias: Direito à cidadania (N=10); Direito à educação e ensino de qualidade (N=6); Programa democrático (N=1).

A penúltima categoria diz respeito à Aceitação das Diferenças Individuais (N=15) e as subcategorias de Aceitação e valorização da diversidade (N=6); Inclusão sem preconceito e discriminação (N=6); Capacidade de conviver, entender e compartilhar com o diferente (N=3).

A categoria Trabalho do Professor na Inclusão Escolar teve a menor frequência de UAT com total de (N=4), na qual metade delas foram subcategorizadas em: Grande desafio trabalhar com esse público (N=2) e Professores não são capacitados para receber alunos com NEE (N=2).

Tabela 4. Unidades de Análise Temática distribuídas em categorias e subcategorias, extraídas a partir do entendimento do professor sobre inclusão escolar.

Categorias	Subcategorias	F
Socialização do Aluno com Necessidades Educativas Especiais	Promover a interação social	17
	Oportunizar a interação dos alunos com NEE com os demais alunos	6
	Participação na escola	6
	Benefício para o desenvolvimento do indivíduo	3
Subtotal		32
Incluir na Escola/Ensino Regular	Inclusão do aluno com NEE no ensino regular/normal	27
	Ingresso e aceitação do aluno com NEE na escola, família e amigos	3
Subtotal		30
Apoio e Adaptação do Sistema de Ensino-Aprendizagem ao Aluno com NEE	Adaptação do sistema escolar	15
	Inclusão como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem	5
	Possibilitar a acessibilidade	4
	Expandir a inclusão para além da escola	3
Subtotal		27
Direito à Educação e à Cidadania	Direito à cidadania	10
	Direito à educação e ensino de qualidade	6
	Programa democrático	1
Subtotal		17
Aceitação das Diferenças Individuais	Aceitação e valorização da diversidade	6
	Inclusão sem preconceito e discriminação	6
	Capacidade de conviver, entender e compartilhar com o diferente	3
Subtotal		15
Trabalho do Professor na Inclusão Escolar	Grande desafio trabalhar com esse público	2
	Professores não são capacitados para receber alunos NEE	2
Subtotal		4
TOTAL GERAL		125

Em um primeiro momento esses dados apontam para o entendimento de que inclusão escolar é uma forma de socialização dos indivíduos com necessidades especiais, oportunizada pela sua inserção em escolas públicas do

ensino regular que, por sua vez, devem se adaptar para tornar acessível o processo de ensino aprendizagem. Desta forma, segundo a percepção dos professores, estaria se assegurando o direito fundamental de acesso à educação de qualidade e construindo uma sociedade (ao menos a escolar) em que as diferenças fossem aceitas e valorizadas. Finalmente, para os professores a inclusão se constituiria em um ambiente de trabalho desafiador posto que sua formação não os torna suficientemente capacitados para trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais.

Esta é a maneira como os professores participantes concebem inclusão escolar a partir de seu cotidiano, o que em termos gerais está em acordo com a definição apresentada em Jomtien (UNESCO, 1990) e no Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Goiás, 1999). Evidente que em nenhum destes documentos existe uma referência sobre a dificuldade de trabalhar em escolas inclusivas ou sobre como preparar os profissionais da educação para atender as NEE dos alunos. Ainda assim, tal questão se mostrou relevante para os professores participantes, mesmo que em menor proporção, como pode ser visto abaixo.

Na Figura 5, visualizam-se as frequências de Unidades de Análise Temáticas (N=125). Obteve-se a maior porcentagem com 26% da frequência na categoria Socialização dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em segundo ficou a porcentagem de 24% a categoria Incluir na Escola/Ensino Regular. Em terceiro com 22% a categoria Apoio e Adaptação do Sistema de Ensino-Aprendizagem ao Aluno com NEE. Quarto lugar ficou a categoria com a frequência de 13%: Direito à Educação e à Cidadania. Na quinta colocação

observa-se a categoria Aceitação das Diferenças Individuais (12%). E com 3% de frequência ficou a categoria: Trabalho do Professor na Inclusão Escolar.

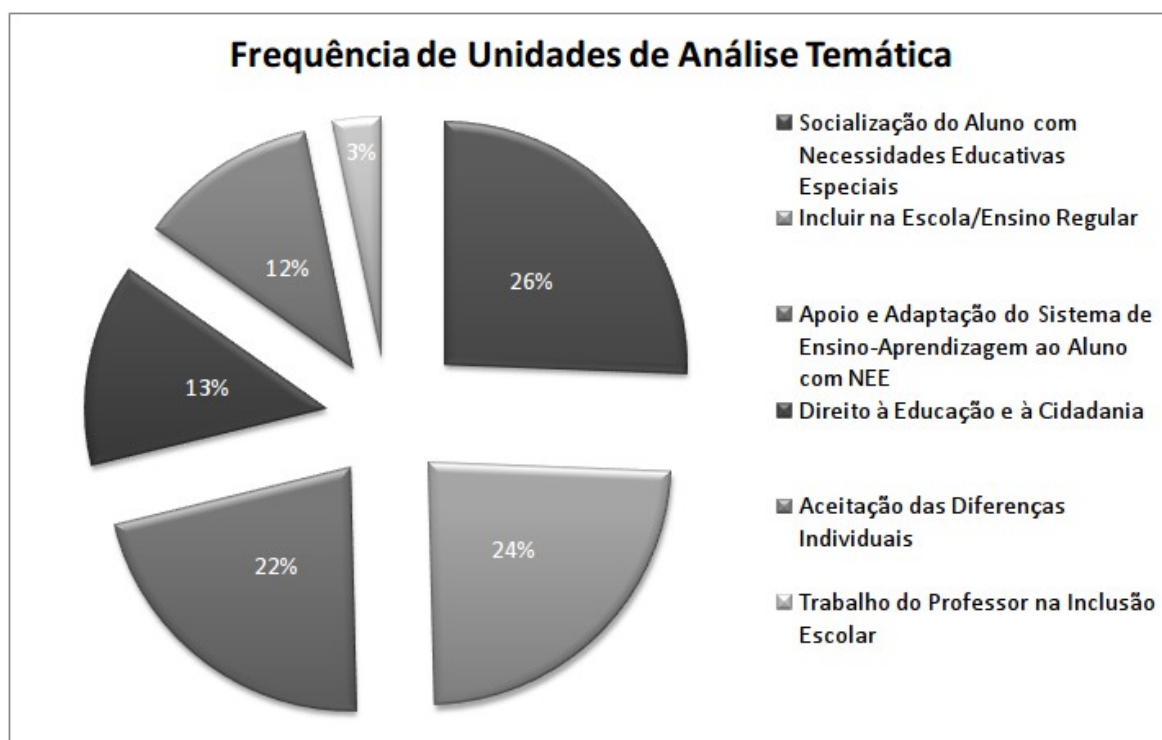


Figura 5. Frequência total do número de Unidades de Análise Temática (UAT) por cada categoria de resposta sobre o que o professor entende por inclusão.

Revelada a percepção dos participantes sobre o processo de inclusão escolar, a partir das categorias temáticas levantadas, nota-se que os mesmos veem a inclusão mais como um processo de socialização para melhor aprendizado do convívio social, do que como um contexto de ensino formal de qualidade que prepara pessoas para o ambiente profissional e mercadológico, cuja socialização seria uma consequência implícita, e não o foco principal. No entanto, essa visão pode remeter às primeiras iniciativas de inclusão dos deficientes na sociedade, pois desde o conceito de Normalização já havia essa tendência, ou seja, aos deficientes seria dada a oportunidade de participar das mesmas atividades e espaços sociais das pessoas sem necessidades especiais (Mendes, 2006; Moussatché, 1997; Sanches & Teodoro, 2006). Tal tendência foi

se tornando cada vez mais presente visto que o modelo de integração escolar reforçava a proposta de diminuição da exclusão e discriminação social, e promovia ambientes interativos entre pessoas com e sem necessidades especiais, em que a aceitação das diferenças seria uma consequência desse processo (Mendes, 2006; Sanches & Teodoro, 2006).

Embora a socialização seja verdadeiramente um benefício da inclusão escolar, parece não haver consenso sobre qual seria sua função: socializar ou educar. Esse é um questionamento apresentado por Ferguson e Ferguson (1998, citado por Mendes, 2006) que revela um problema presente na realidade da educação especial, ou até mesmo na educação de modo geral, ou seja, qual a função da escola e o papel do professor. Uma possível explicação para as respostas dos professores (Tabela 4 e Figura 5) mencionarem a inclusão como processo de socialização seja pelo fato de que esse caminho não exigiria uma mudança na prática pedagógica do professor, cuja formação foi insuficiente para prepará-lo para a inclusão, e por conta da resistência ou dificuldade em se produzir um ambiente propício para inclusão idealizada.

Em menor proporção, mas presente nos dados, foi o relato de que alguns professores além de mencionarem sua visão sobre inclusão, também fizeram menção ao seu trabalho nesse contexto ressaltando as dificuldades, 3% das UAT. Assim como visto anteriormente, o trabalho do professor não aparece nas definições de inclusão escolar nos documentos oficiais (ONU, 1975; UNESCO, 1990, 1994), ficando “fora do processo” de inclusão, mesmo sendo ele o principal agente de atuação e transformação (Mellouki & Gauthier, 2004). Em uma análise global, pode-se inferir com base nos dados analisados que o professor não se vê dentro do processo de inclusão por isso não observou sua participação positiva

ou contribuições para a construção de uma educação para todos. Mas sim confirmou que sua formação não o preparou de forma adequada para trabalhar com educação especial (Almeida, 2003; Sant'Ana, 2005; Perrenoud, 1999).

Conclusão

O investimento econômico e político na educação são constantemente citados como as principais formas de se melhorar a vida dos cidadãos e, conseqüentemente, de um país. Quanto mais pessoas tiverem acesso à educação de qualidade, mais oportunidades elas terão de crescerem e se desenvolverem. Assim, a educação especial tem recebido bastante atenção ao longo dos anos, pois pretende assegurar que pessoas com alguma necessidade educativa especial também tenham direito a frequentar a escola e de aprender com seus iguais. No entanto, tal pretensão tem esbarrado em obstáculos como a carência de escolas inclusivas e professores capacitados. Obstáculos esses que até o momento parecem não ter soluções claramente definidas nas atuais políticas públicas para educação especial. Portanto, justifica-se a necessidade de estudos que contribuam para a construção de um caminho possível e viável para sustentar a inclusão escolar no ensino regular.

Um dos primeiros objetivos do presente estudo foi averiguar a percepção do professor sobre sua realidade docente e suas condições de trabalho. Percebeu-se que a rotina do professor que trabalha com alunos de inclusão é marcada por contrastes que se iniciam na própria construção do contexto político idealizado de inclusão escolar, ou seja, de que essa inclusão atenda à diversidade de necessidades educativas. Este ideal de que todas as pessoas com NEE possam ser recebidas na escola pública regular está presente nas políticas públicas, mas, não encontra correspondência na realidade vivenciada pelo profissional da educação inclusiva, em vista de que de uma “hora para

outra” lhe é imposta uma nova atribuição para a qual não se sente devidamente preparado.

Ao longo dos anos, principalmente depois da década de 1990, as políticas públicas evoluíram bastante, no sentido de atender as pessoas com NEE, desde a deficiência física ou cognitiva até a superdotação, passando pelos grupos minoritários e baixa condição econômica. Por outro lado, tais políticas pouco enfatizaram o trabalho e a formação do professor, mantendo-o “incapacitado”, sem desenvolver as competências básicas para trabalhar com alunos especiais na rede regular de ensino.

Na literatura, os relatos dos professores confirmam a maior parte dessas informações, contudo, há mostras de que estes profissionais conseguem avaliar os benefícios da inclusão escolar, tanto para os alunos especiais quanto para seus colegas sem necessidades especiais e para a comunidade escolar. A socialização dos inclusos é percebida por grande parte dos professores e demais profissionais da educação como o benefício imediato da inclusão, pois permite aos alunos participar das atividades e espaços sociais, além de auxiliá-los no seu desenvolvimento. Favorecer a socialização parece ser a alternativa mais viável para os professores diante das dificuldades de trabalhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos especiais. O professor que deseja um desempenho satisfatório de suas atividades pedagógicas acaba desenvolvendo comportamentos proativos e criativos para que suas aulas alcancem suas metas.

Não só a formação do professor se mostrou um fator de dificuldade, mas também outros fatores como a disponibilidade de recursos materiais, suporte especializado de psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos; a pouca oferta de cursos de capacitação para educação especial e a remuneração

salarial insuficiente; a alta carga de atividades semanais e o pequeno apoio da instituição de ensino que, neste caso específico, está vinculado ao suporte dado pelos órgãos governamentais da educação estadual e federal.

Ao apontar todos estes fatores como de extrema dificuldade, o professor demonstrou que sua relação com o ambiente de trabalho é estressante, e que o desequilíbrio entre a satisfação pessoal e a realização profissional pode favorecer o surgimento de sentimentos desagradáveis em relação à inclusão escolar, principalmente em relação aos alunos com necessidades especiais. Infelizmente, parece não haver nas políticas públicas analisadas qualquer estratégia de enfrentamento para esta possibilidade, o que deixa o professor ainda mais desamparado, assim como o próprio aluno incluso, principal razão da inclusão escolar, pois a desatenção para esta questão fomenta um ambiente propício à discriminação, ao preconceito e à exclusão.

Ao analisar os documentos apresentados no início do trabalho, pode-se observar que, em termos de políticas públicas, a inclusão escolar está bem fundamentada e amparada por dispositivos legais que sustentam sua implantação na educação brasileira. Contudo, a inclusão ainda não está atingindo seus objetivos tanto no que se refere ao desenvolvimento dos alunos com NEE, quanto na competência dos professores para trabalhar com esse público.

A pedagogia inclusiva não está claramente definida nos documentos oficiais, tão pouco faz parte do currículo dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Para Saviani (2009), todo o discurso de inclusão escolar de nada adiantaria se os professores não recebessem uma formação adequada, e mais ainda, mesmo com uma boa formação seriam necessárias condições adequadas

de trabalho e salário para estimular a profissão. O autor complementa ainda que se os investimentos para a educação são reduzidos, o que parece estar acontecendo, o discurso sobre valorizar a educação é incoerente ou vazio.

Foi também objetivo deste trabalho analisar as propostas para educação especial nas políticas públicas nas esferas estadual, nacional e internacional. Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é possível notar a construção da inclusão escolar de forma mais cuidadosa, ou seja, seguindo um ordenamento sistêmico de mudanças para que a escola regular estivesse pronta para atender às necessidades educativas dos alunos especiais. No entanto, Almeida (2003) avalia que a educação especial e a inclusão escolar parecem mais uma invasão ao ensino regular, pois sua implantação nas escolas públicas atravessou aquele ordenamento.

A aparente dicotomia entre ensino regular e ensino especial é confrontada cada vez mais com evidências de sua existência, pois a educação especial continua sendo uma estrutura paralela dentro do sistema de educação, merecendo organização própria. Ora, se o conceito por trás da inclusão escolar é o de que a sociedade se modifique, e isso inclui a estrutura governamental, para atender às necessidades educativas especiais dos alunos, nada mais esperado que a educação especial seja incorporada ao ensino regular, dentro da educação básica e fundamental.

No tocante ao Programa Estadual de inclusão escolar do Estado de Goiás, percebeu-se que o trabalho de fundamentação e estruturação da inclusão escolar utilizou como base as orientações de outros documentos nacionais e internacionais e, assim como estes, apresenta benefícios e falhas. Entre os benefícios destacam-se oferecer a oportunidade de educação na rede pública

regular para pessoas com NEE, além de desenvolver diversos projetos complementares para atender à diversidade de necessidades especiais, integrando escolas especiais e escolas públicas. Essencialmente, o Programa Estadual reafirma e assegura os direitos fundamentais expressos na Declaração universal dos direitos humanos, na Constituição do Brasil e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pela similaridade com outras políticas públicas, o Programa Estadual, também exhibe falhas, principalmente no que se refere a estratégias ou parâmetros de avaliação dos impactos e resultados da implantação do modelo de inclusão escolar na rede regular de ensino público. Não utilizar qualquer mecanismo de avaliação das transformações exigidas pela inclusão ao longo do tempo, pode prejudicar a elaboração de novas ações de melhorias para a comunidade escolar. Há mais de 10 anos a inclusão foi implantada em Goiás e percebe-se a carência de tais mecanismos e estratégias de avaliação, em forma de políticas públicas, pois, as evidências têm mostrado que essa carência é atual e presente, visto que neste e em outros estudos os professores, alunos e escolas têm enfrentado dificuldades para estabelecer um ambiente de real desenvolvimento educacional.

Como bem analisaram Almeida (2003) e Santos, Lima e Silva (2008), em alguma medida as próprias políticas públicas existentes já são responsáveis pela atual situação descrita neste trabalho, uma vez que muitas das decisões foram tomadas a distância das escolas e impostas aos profissionais da educação. Portanto, a inclusão que começou fora da escola, seguindo a hierarquia governamental de tomada de decisões, e depois foi introduzida pouco a pouco, encontra-se agora estática, pois o caminho inverso da hierarquia não ocorre. A

forma mais utilizada de coleta de informações pela alta cúpula da educação no país é o número de novas matrículas de alunos com NEE na rede pública, sendo esta a principal medida de avaliação do sucesso da inclusão escolar. Isso só poderia implicar em escolas cada vez mais cheias de alunos com necessidades especiais, salas mais heterogêneas e professores pouco capacitados e mal remunerados e insatisfeitos.

Embora não tenha sido realizada qualquer estatística inferencial sobre os dados, supõe-se que o objetivo de verificar possíveis correlações entre as condições de trabalho e formação do professor e sua percepção sobre inclusão escolar foi alcançado. Isto porque na maior parte de suas respostas os professores mencionaram sua formação e condições de trabalho como fatores que dificultam seu desempenho pedagógico e a maneira como descrevem o contexto inclusivo.

A título de conclusão, compreende-se que as evidências obtidas neste estudo e as apontadas na literatura da área, parecem não sustentar a inclusão escolar de alunos especiais em escolas regulares, visto que a diversidade, e em alguns casos o comprometimento, de algumas necessidades educativas especiais tornam improvável que as escolas e os professores possam ser capacitados e equipados material e metodologicamente para atender esses alunos. A proposta geral de inclusão, de educação para todos, como recomenda os principais documentos da área, não encontra sustentação no atual sistema brasileiro de ensino público, porque quem determina os rumos da educação talvez nunca tenha estado em uma sala de aula tradicional, tampouco em uma sala inclusiva. Porém, acredita-se que a alternativa para se chegar mais perto da inclusão escolar e social desejada seja transformar as escolas públicas em

escolas de tempo integral, auxiliadas por instituições de ensino especial. Não há como tratar os diferentes igualmente, mas sim desigualmente, respeitando os limites de cada membro da comunidade escolar.

Entende-se que a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados foi satisfatória na medida em que o presente estudo corroborou alguns dos principais resultados de outros estudos semelhantes descritos na literatura. Quanto ao instrumento de coleta, o mesmo se mostrou eficiente na obtenção dos dados, pois se considerando as condições de coleta, horário de expediente dos participantes, um questionário com questões abertas e fechadas, com estruturas diferenciadas, foi adequado para atender aos objetivos do estudo. No entanto, há que se ressaltar que o procedimento de permitir que o participante levasse o questionário para casa possa de alguma forma ter influenciado em sua resposta como, por exemplo, ter consultado material especializado ou ser influenciado por alguém durante uma discussão sobre o assunto.

Sugere-se para estudos posteriores, com objetivos semelhantes para a mesma temática, a utilização conjunta da observação *in loco* e o questionário, pois a averiguação das relações interpessoais entre professores e alunos com e sem necessidades especiais permitiria conhecer como a socialização se desenrola no ambiente inclusivo.

Referências

- Adorno, T. (2006). *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, trad.). São Paulo: Paz e Terra. Trabalho original publicado em 1969.
- Almeida, D. B. (2003). *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Tese de Doutorado não publicado. Universidade Estadual de Campinas.
- Alves, D.J. (1974). *O Teste Sociométrico: sociogramas*. 2ª edição. Porto Alegre: Globo. (trabalho original publicado em 1972).
- Anjos, H. P.; Andrade, E. P. & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40).
- Artioli, A. L. (2006). A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. *Psicologia da Educação*, 23, 103-121.
- Bardin, L. (2001). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, trad). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bites, M. F. S. C. (2007). A implementação da política educacional de inclusão em Goiás ou: como Ignorar os Professores no Processo de Tomada de Decisões na Educação Escolar. In: Reunião Anual da Anped, Caxambu - MG.
- Brasil, Ministério da Educação (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Brasília.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno - MEC/CNE/CP. (2006). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (Resolução nº 1, 15 de maio de 2006). Brasília.

- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno – CNE/CP. (2002a). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação básica. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP (1961). Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (1999). Decreto n.º 3298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2002b). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da outras providências. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2002c). Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002, Grafia Braille. Acessado no dia 02/12/2011 do website ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc.
- Brasil, Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF.
- Brasil, Presidência da República, Casa Civil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Retirado no dia 27/03/2008, do site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>.
- Buysse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M.L. (2002). Settings effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.

- Cabral, F. A. (2011). *Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2007). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Carvalho, A. M. A.; Musatti, M. & Shavitt, E. (1984). Amizade entre crianças: em estudo sobre algumas relações comportamento interativo e escolha sociométrica. *Psicologia*, 10(3), 27-40.
- Codo, W. (Org.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cordazzo, S. T. D.; Westphal, J. P.; Tagliari, F. B.; Vieira, M. L. & Oliveira, A. M. F. Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438.
- Crochik, J. L. (2003). Manifestações de preconceito em relação às etnias e aos deficientes. *Boletim de Psicologia*, 52(118), 89-108.
- Crochik, J. L. (2008). O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. Em M. H. S. Patto.; S. L. Mello.; M. L. S. Schmidt & J. L. Crochik (Orgs.). *Perspectivas Teóricas acerca do Preconceito* (pp. 69-101). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochik, J. L. (2011). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. 1ª reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochik, J. L.; Pedrossian, D. R. S.; Anache, A. A.; Meneses, B. M. & Lima, M. F. E. M. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 565-582. São Paulo.
- Crochik, J. L.; Ferrari, M. A. L. D.; Hryniewicz, R. R.; Barros, O. N. & Nascimento, R. B. (2006). Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento*, 24(46), 55-70.

Crochik, J. L.; Freller, C. C.; Dias, M. A. L.; Feffermann, M.; Nascimento, R. B. & Casco, R. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59.

Dancey, C.P. & Reidy, J. (2006). Estatística sem Matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows. 3ª edição (reimpressão 2008) Porto Alegre: Artmed.

Dejours C. (1987). A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Editora Cortez/ Oboré.

Dorziat, A. (2009). A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 269-288.

Esteves, J.M. (1999). *O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

Facco, M. A. (2007). *Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Falcão, L. C. (2004). *Adoção de crianças por homossexuais: crenças e formas de preconceito*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Gasparini, S. M.; Barreto, S.M.; & Assunção, A.A. (2005). O Professor, as Condições de Trabalho e os Efeitos sobre sua Saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gil, A. C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2ª edição. São Paulo: Atlas.

Goffman, E. (2004). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (M. Lambert Tradução). Publicação original em 1963.

Goiás, Secretaria da Educação, Superintendência de Educação Básica, Coordenação de Ensino Especial. (2010). *10 Anos do programa estadual*

de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva: cadernos da Inclusão. Goiânia, Goiás.

Goiás, Secretaria, Superintendência de Ensino Especial (1999). *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*. Goiânia, Goiás.

IBGE, (2005). IBGE e CORDE Abrem *Encontro Internacional de Estatística sobre Pessoas com Deficiência*. Retirado no dia 30/10/2008 do website http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1

IBGE, (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Sinopse do censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, RJ.

Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. Em J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (97P. 119-134, 2ª edição). São Paulo: Summus.

Lapo, R.; & Bueno, O.B. (2003). Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n.º 118.

Lipp, M. N. (2002). *O estresse do professor*. Campinas: Papyrus.

Lopes, L. W. R.; Magalhães, C. M. C. & Mauro, P. I. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.

Maciel, M.R.C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão escolar. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 51-56.

Makhoul, C. S.; Campos, E. M. S.; Ribeiro, G. M. & Rodrigues, N. M. C. (2010). Programa Estadual de Educação para Diversidade numa perspectiva inclusiva: 10 anos de história. Em C. S. Makhoul, D. B. Caetano, E. M. C. Rodrigues & S. D. Carvalho (Orgs.), *Programa Estadual de Educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva: 10 anos de história* (caderno 9, pp. 6-44).

- Mantoam, M. T. E. (1997). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memron.
- Mantoam, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é? por que? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Marins, S. C. F. & Matsukura, T. S. (2009). Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, 15(1), 45-64.
- Martins, J. L. G. (2007). *Educação inclusiva: formação de grupamentos afetivos, intelectuais e recreativa entre deficientes mental incluídos em escala regular e seus grupos de pares*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Maslach, C.; & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of the Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C.; & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Manual 2ª edição. Palo Alto, Califónia: Consulting Psychologists.
- MEC/INEP, (2010), *Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Resumo técnico censo escolar 2010*, do site http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_0402011.pdf.
- MEC/SEES, (2006), *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília, DF.
- MEC/SEESP, (2007), *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, 25(87), 537-571.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(3), 387-405.

- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33).
- Milano, L. G. (2004). Educação inclusiva: do proclamado ao realizado, o caso da escola estadual esperança. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica de Goiás.
- Monteiro, A. P. H. & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira*, 14(1), 35-52.
- Morais, M. L. S; Otta, E. & Scala, C. T. (2001). Status Sociométrico e Avaliação de Características Comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 119-131.
- Moussatché, A. H. (1997). Diversidade e processo de integração. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. (pp. 10-12). São Paulo: Memnon.
- Negreiros, F.; Carvalho, A. C. S. & Teixeira, S. M. O. (2010). *Entre o discurso e a ação: a inclusão escolar sob a ótica dos professores no Piauí*. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação. Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação, Teresina, PI.
- Neves, C. P. (2006). *A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de educação física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica de Goiás.
- Niendicker, C. & Zych, A. C. (2008). As Interações do aluno surdo em sala de Aula. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, 3(1), 1-11.
- Niskier, A. (1996). *LDB a nova Lei da Educação: tudo sobre a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor.
- ONU – Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

- ONU - Organização das Nações Unidas. (1975). *Declaração dos Direitos das pessoas Deficientes*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.
- ONU – Organização das Nações Unidas. (1993). *Normas para Equiparação de Igualdades para Pessoas com Deficiência da ONU*, 20 de dezembro de 1993.
- ONU – Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sant’Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Santos, C. S.; Lima, L. F. & Silva, R. P. S. E. (2008). Análise das políticas públicas do Estado de Goiás para inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. IV Simpósio Internacional o Estado e as Políticas Públicas no tempo presente. Uberlândia, MG.
- Sassaki, R.K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 1, 19-23.
- Saviani, D. (2009). Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Silva, D.N.H. (2006). Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis tem a nos dizer sobre esse debate? *Cadernos Cedes*, 26(69), 121-139.
- Silva, N.R. (2009). Condições de Trabalho e Saúde de Professores de Alunos com ou sem Necessidades Educacionais Especiais. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal de São Carlos.

- Smeha, L. N. & Ferreira, I. V. (2008). Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 31,37-48.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. .R., Bolonheis, R. C. M. & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão Escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-115.
- Trindade-Alves, C. L. ; Cunha, J. P.; Rosa, L. M. & Goiáz, R. F. S. (2010). Perfil dos professores regentes efetivos da rede Estadual de Educação de Goiânia: um estudo dos fatores de Burnout. Em A. L. B. Santos; C. L. T. Alves (Orgs.), *Equipe Multiprofissional na Educação, caderno 8* (pp. 32-45). Goiânia, Goiás.
- Turini, F. A. (2006). *Comportamentos pró-sociais em crianças com deficiência mental*. Dissertação de mestrado não publicado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: Jomtien, 1990.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994*. Retirado no dia 27/03/2008, do site <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Vasconcelos, T. C.; Gouveia, V. V.; Filho, M. L. S.; Sousa, D. M. F. & Jesus, D. M. F. (2004). Preconceito e intenção em manter contato social: evidência acerca dos valores humanos. *Psico-USF*, 9(2), 147-154.
- Vieira, C. M. & Denari, F. E. (2007). O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: Revisão Bibliográfica. *Educação e Contemporaneidade*, 16(27), 31-40.
- Vitaliano, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 399-414.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: report of the committee of*

enquiry into the education of handicapped children and young people.
London: HMSO (versão online). Retirado do website
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>

Anexos

Anexo A

QUESTIONÁRIO

As informações deste questionário serão mantidas em sigilo, sendo acessíveis somente ao pesquisador.

1.O que você entende por Inclusão Escolar?

2.Você convive com alguém com necessidades educativas especiais fora da escola (deficientes, superdotados ou EJA)? () Sim () Não

Quem? _____

3.Você é favorável à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (deficientes, superdotados ou EJA)* no ensino regular nas escolas públicas?

() Sim () Não **Descreva:**

4.Percebo que minha formação na universidade (graduação) me preparou para trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais (deficientes, superdotados ou EJA)*.

() Discordo totalmente () Discordo parcialmente () Indiferente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente

5.Você consegue desempenhar de modo satisfatório suas atividades pedagógicas com os alunos de inclusão?

() Sim () Não

Explique: _____

* Necessidades Educativas Especiais: qualquer dificuldade de aprendizagem temporária ou permanente, relacionada com uma condição individual, econômica ou sociocultural (deficiência física, sensorial, intelectual, emocional, altas habilidades/superdotação ou qualquer combinação destas), que torna necessário o acesso a um currículo especial ou a uma condição de aprendizagem adaptada, para que o aluno possa receber uma educação adequada.

6. Classifique de 1 a 5 (sendo 1 - não representa dificuldade; 2 - representa pequena dificuldade; 3 - representa uma dificuldade considerável; 4 - representa uma grande dificuldade; 5 - representa extrema dificuldade) os problemas que você enfrenta como professor da inclusão. Faça um X no número.

Formação profissional	1	2	3	4	5
Recursos materiais	1	2	3	4	5
Apoio Institucional	1	2	3	4	5
Cursos de capacitação	1	2	3	4	5
Remuneração salarial	1	2	3	4	5
Infraestrutura da instituição	1	2	3	4	5
Atividades/Carga horária	1	2	3	4	5
Suporte especializado (psicólogo, professor de apoio, assistente social, fonoaudiólogo)	1	2	3	4	5

7. Idade _____ Sexo: () Masculino () Feminino

8. Graduação _____ Ano de conclusão _____

9. Possui especialização? () Sim () Não. Ano de conclusão _____
Qual?

10. Há quanto tempo você trabalha em sala de aula?

() Menos de 1ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos
() 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () 21 anos ou
mais

11. Há quanto tempo você trabalha em escolas de inclusão escolar?

() Menos de 1ano () 1 a 4 anos () 5 a 10 anos () Mais de 11
anos

12. Você já fez algum curso de formação na área de Educação Especial?

() Sim () Não

Quantos? () 1 curso de formação () 2 cursos de formação () 3 ou mais cursos

Ano em que concluiu? _____

Quais?

13. Você é professor:

- Titular/Regular Apoio Atendimento Educacional Especializado AEE
 Intérprete

Anexo B

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

____,

CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“O Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar: a percepção dos professores”** como participante. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Leonardo Conceição Guimarães sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade legal.

Assinatura do Participante

Goiânia, ____/____/____

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O Trabalho Docente no Contexto da Inclusão Escolar: a percepção dos professores

Pesquisador Responsável: Dr. Lorismario Ernesto Simonassi

Pesquisadores participantes: Leonardo Conceição Guimarães

Telefone para contato: 3946-1116

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento e não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás pelo telefone 3946-1071.

A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é um processo crescente e que pode beneficiar o desenvolvimento destes indivíduos como cidadãos. Sendo assim, tal processo de inclusão deve ser objeto de estudos, visando a melhor compreensão de seus efeitos sobre o desenvolvimento escolar e social desses indivíduos.

O objetivo desta pesquisa será investigar como os professores de escolas públicas do ensino regular percebem a inclusão escolar dentro do atual contexto educacional, levando em consideração suas condições de trabalho e formação profissional.

Aos professores será entregue um questionário autoaplicável com perguntas abertas a respeito de sua percepção sobre o processo de inclusão escolar e sobre suas condições de trabalho como educador na inclusão.

As entrevistas poderão implicar em prejuízos para os participantes da pesquisa, pois poderão alterar suas relações e rotinas na escola. Contudo, espera-se que a pesquisa contribua com a produção de conhecimento sobre a temática e os benefícios da participação serão indiretos, decorrentes da publicação e divulgação dos resultados da pesquisa.

Os participantes e a instituição terão garantido o sigilo de seus nomes, onde somente o pesquisador terá acesso a estes dados e em hipótese alguma os mesmos serão divulgados.

Nos casos em que o participante sinta-se de alguma forma lesado ou prejudicado pela sua participação nesta pesquisa lhe será assegurado o direito de ser ressarcido pelos danos eventuais.

Dr. Lorismario Ernesto Simonassi

Leonardo C. Guimarães
(Pesquisador)