

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

MARIA SOELI CARDOSO

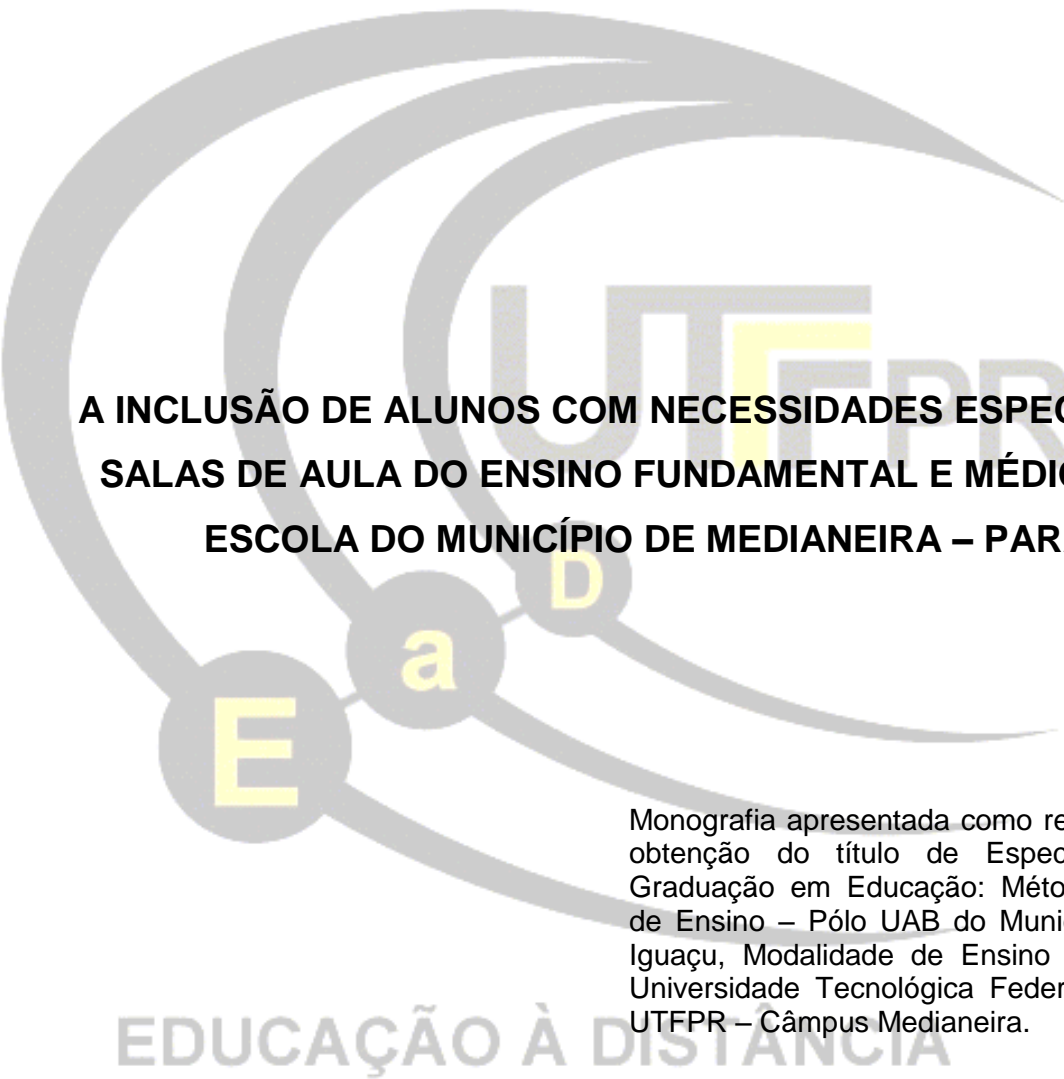
**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM
SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA – PARANÁ**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2014

MARIA SOELI CARDOSO



**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM
SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA – PARANÁ**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador(a): Prof^a. Me. Silvana Mendonça Lopes Valentin.

MEDIANEIRA

2014



TERMO DE APROVAÇÃO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA – PARANÁ

Por

MARIA SOELI CARDOSO

Esta monografia foi apresentada às. 13h30min horas do dia 12 **de dezembro de 2014** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Me. Silvana Mendonça Lopes Valentin
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof^o Esp. Rogério Eduardo Cunha de Oliveira
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Me. Joice Maria Maltauro Juliano
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico esta monografia a minha filha pelos momentos de ausência e a minha família
pela confiança.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelo apoio incondicional;
E a todos que de alguma maneira tornaram este caminho mais fácil de ser
percorrido.

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas para as quais singelas palavras não são suficientes para traduzir minha gratidão. Mesmo assim, não posso deixar de registrar meu agradecimento a algumas delas:

A minha família, em especial, a meu pai, minha mãe e minha filha.

À orientadora desta pesquisa, Prof^a. Silvana Mendonça Lopes Valentin por suas contribuições, críticas e incentivo carregados de compreensão e confiança que possibilitaram a concretização deste trabalho.

Aos professores e a direção das escolas participantes desse estudo, pela acolhida e receptividade.

Aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino pelo auxílio no decorrer da pós-graduação.

Ao Prof^o. Neron Alípio Cortes Berghauser, Rute Womer, Marinêz de Souza, Aida Terezinha Jacobus de Moraes, Fernanda Jacobus de Moraes e Alice Jacobus de Moraes, Salete de Fátima Copati Back e Susiani Back Albano e demais amigos e colegas de trabalho.

E a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a realização desta monografia.

“Se fizéssemos o que somos capazes,
ficaríamos espantados com nós mesmos”.

(THOMAS EDISON)

RESUMO

CARDOSO, Maria Soeli. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Específicas em Salas de Aula do Ensino Fundamental e Médio em uma Escola do Município de Medianeira** – Paraná. 2014. 48p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

A presente pesquisa propôs, através de um estudo de caso, analisar a questão da Inclusão de alunos com necessidades específicas em uma escola da rede pública, na qual pretendeu-se: i) traçar o perfil dos professores e equipe pedagógica que atuam com alunos com necessidades específicas; ii) verificar como o professor avalia os alunos com necessidades específicas; iii) averiguar se os professores tem formação na área da Inclusão e/ou Educação Especial. A pesquisa foi realizada em um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR, com a participação de professores do Ensino Fundamental e Médio e equipe pedagógica. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, sendo um específico para equipe pedagógica e outro para professores. Os resultados revelaram que na equipe pedagógica do colégio predomina o gênero feminino, com idade entre 31 e 40 anos, todos com ensino superior concluído em Pedagogia, experiência profissional variada e sem curso de Pós-graduação em Inclusão e/ou Educação Especial. Dentre os professores, a maioria era do sexo feminino, com faixa etária entre 20 e mais de 45 anos, todos com graduação concluída e com 05 a 10 anos de experiência profissional em sala de aula. Apenas um baixo percentual destes possui formação na área de Inclusão Social. Do ponto de vista das adaptações avaliativas, a flexibilização esteve presente, sendo que os professores afirmaram utilizá-las de acordo com a identificação das necessidades de cada aluno. Entretanto, verificou-se que, para que a Inclusão ocorra de fato no contexto escolar, são necessárias mudanças no sistema educacional, que devem ganhar atenção prioritária, a formação de professores, a elaboração de materiais diversos que orientem o trabalho docente e de demais profissionais da educação e uma política educacional que proporcione recursos suficientes para garantir uma educação satisfatória e de qualidade ao aluno com necessidades específicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Política Inclusiva. Ensino. Avaliação. Formação de Professores.

ABSTRACT

CARDOSO, Maria Soeli. **The Inclusion of Students with Special Needs in Classrooms of Elementary and Secondary Education in a School of the City of Medianeira** - Paraná. 2014. 48p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

This research proposed, through a case study, consider the issue of inclusion of pupils with special needs in a public school, where it was intended: i) define the profile of teachers and teaching staff working with students with special needs; ii) see how the teacher assesses students with special needs; iii) determine whether teachers have training in Inclusion and/or Special Education. The survey was conducted in a college of state schools in the city of Medianeira, PR, with the participation of teachers in primary and secondary education and teaching staff. For data collection questionnaires were used, one specific to teaching staff and one for teachers. The results revealed that in teaching the college team dominates the females, aged between 31 and 40 years, all with higher education completed in Pedagogy, varied professional experience and no Graduate Course on Inclusion and/or Special Education. Among the teachers, the majority were female, aged between 20 and more than 45 years, all completed undergraduate and 05-10 years of professional experience in the classroom. Only a low percentage of these have training in the area of Social Inclusion. From the standpoint of evaluation adjustments, the relaxation was present, where teachers said they used them according to identify the needs of each student. However, it was found that for Inclusion does occur in schools, changes are needed in the education system, which should gain priority attention, teacher training, the development of various materials to guide the teaching and other professionals education and educational policy that provides sufficient resources to ensure a satisfactory and quality education to students with special needs.

Keywords: Special Education. Inclusive Policy. Education. Evaluation. Formation of Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 01: | Percentual do Gênero Predominante entre Professores de um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 30 |
| Figura 02: | Percentual da Faixa Etária de Professores de um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 31 |
| Figura 03: | Percentual do Ano de Graduação de Professores de um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 31 |
| Figura 04: | Percentual do Tempo de Experiência Profissional de Professores de um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 32 |
| Figura 05: | Percentual de Turmas em que Lecionam os Professores de um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 33 |
| Figura 06: | Percentual de Turmas em que Há Alunos com Necessidades Específicas em um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 33 |
| Figura 07: | Percentual das Turmas de Alunos com Necessidades Específicas em que os Professores Realizam Aulas Diferenciadas em um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 34 |
| Figura 08: | Percentual de Professores que Consideram suas Estratégias de Ensino Adequadas aos Alunos com Necessidades Específicas em um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 35 |
| Figura 09: | Percentual de Professores que Realizam Avaliações Flexibilizadas para Alunos com Necessidades Específicas em um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 36 |
| Tabela 01: | Perfil da Equipe Pedagógica de um Colégio da Rede Estadual de Ensino do Município de Medianeira, PR | 27 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO | 13 |
| 2.2 TIPOS DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS | 15 |
| 2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 18 |
| 2.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 21 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 25 |
| 3.1 LOCAL DA PESQUISA | 25 |
| 3.2 TIPO DE PESQUISA..... | 25 |
| 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA | 26 |
| 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 26 |
| 3.5 ANÁLISE DOS DADOS..... | 26 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 27 |
| 4.1 EQUIPE PEDAGÓGICA..... | 27 |
| 4.2 DOCENTES | 30 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 39 |
| REFERÊNCIAS | 40 |
| APÊNDICE(S) | 43 |

1 INTRODUÇÃO

Com as constantes mudanças na sociedade atual, os indivíduos estão deixando de viver isolados e passando a conviver com pessoas diferentes, é a chamada Inclusão Social (RODRIGUES, 2013).

Nesse contexto também surge a Educação Especial, modalidade de educação voltada a Inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola, o que gerou e gera inúmeras discussões, controvérsias e reflexões sobre as possibilidades de ensinar e aprender (SALVI, 2003). A Educação Especial visa oferecer um ensino de qualidade a alunos com facilidades e/ou dificuldades de aprendizagem, preferencialmente na rede regular de ensino, de maneira a eliminar o preconceito, e formar o indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania (CARVALHO, 1997; BRASIL, 2001).

Partindo do exposto, torna-se evidente a importância do estudo da diversidade em sala de aula, já que a escola é um dos principais ambientes responsáveis pela socialização. Para Drago e Rodrigues (2008) a escola possui uma parcela de culpa quanto à exclusão de alunos quando trata-se da Educação Especial no ambiente escolar, pois não está conseguindo introduzir o aluno com necessidades especiais nos contextos educacional e social.

Porém, se considerado o ponto de vista da atuação do educador, podem ser observadas inúmeras dificuldades no que diz respeito à diversidade dentro da sala de aula, pois poucos estão preparados para lidar com as diferenças físicas, culturais, econômicas, religiosas e até mesmo cognitivas em um mesmo ambiente (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003). Segundo Cortesão (1998) as disparidades geradas pelas diferenças podem significar grandes ganhos para o processo de ensino e aprendizagem por que exige do profissional a adaptação na realização de currículos, planejamentos, atividades e avaliações em busca de igualdade de acesso na educação.

Desta forma, o presente estudo propõe, através de um Estudo de caso, analisar a questão da Inclusão de alunos com necessidades específicas em uma escola da rede pública. Pretende-se dessa maneira, traçar o perfil dos professores e equipe pedagógica que atuam com alunos com necessidades específicas; verificar

como o professor avalia os alunos com necessidades específicas; e averiguar se os professores tem formação na área da Inclusão e/ou Educação Especial.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Ao longo da história, as pessoas “deficientes” foram assinaladas de diferentes formas. Inicialmente, a deficiência era considerada um fenômeno metafísico e, ao longo da Idade Média, nos países europeus, eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria, a dos excluídos e deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003).

A partir de meados do século XVI são registrados atendimentos à pessoas com necessidades especiais no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental, pois a fuga ao padrão considerado normal deixa de sofrer influência da Igreja para se tornar objeto de estudo da Medicina (FERREIRA, 1994). No século XIX, com o desenvolvimento de pesquisas na área médica, um novo enfoque passou a ser dado à deficiência, centrado em concepções clínicas que se ocupavam da doença, dos tratamentos e da cura (SEED, 2006), Jean Itard, na França, foi considerado o pai da Educação Especial, por ter investido grande parte de sua vida na recuperação de um menino portador de deficiência mental profunda (FONSECA, 1995).

Nesse período, inicia-se a história da Educação Especial através dos primeiros estudos sobre tratamento de pessoas portadoras de deficiência, como por exemplo os de Philippe Pinel que sistematizou os primeiros estudos científicos sobre a mente humana, tornando o psíquico matéria de conhecimento objetivo e quantitativo, decorrendo uma classificação para as doenças mentais; os de Esquirol, que estabeleceu a diferenciação entre idiotia e demência; os de Seguin, que elaborou um método para a educação de crianças com atraso mental, que denominou método fisiológico (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003; SEED, 2006).

O século XX inaugurou novos princípios na área de Educação Especial, no sentido de favorecer a inclusão das pessoas com necessidades especiais nos sistemas sociais e educacionais, pois a educação escolar para o “deficiente” mental e a desinstitucionalização passam a acontecer através de programas escolares (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003; COMIN, 2010).

No Brasil, na década de 70, a Educação Especial sofreu uma ampliação com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas de atendimento aos deficientes e a criação de órgãos normativos federal e estaduais. Criaram-se classes especiais, fase que se inicia com a categorização e classificação de deficientes mentais, resultando a aplicação da famosa escala métrica de inteligência criada por Binet e Simon (em 1905), os testes de quociente intelectual – QI (BUENO, 1993 apud STOBÄUS; MOSQUERA, 2003).

Nessa mesma década um amplo movimento fez com que diferentes países da Europa e das Américas prestassem uma atenção particular à organização dos seus serviços de educação especial às crianças. Já a partir dos anos 1980, surge a “integração educativa como opção, defendendo-se que o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito, no âmbito da escola regular” (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p.18).

Devido à inquietação que a exclusão do portador de deficiência causava nos países da Europa, e também para reafirmar o direito de educação para todos, realizou-se a primeira Conferência Mundial: Educação para Todos em 1990 na Tailândia e em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, encontro patrocinado pelo governo espanhol e pela UNESCO, conhecida na história da Educação como a Declaração de Salamanca (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003; COMIN, 2010). Esses documentos abriram espaço para a ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns (SEED, 2006).

A Declaração de Salamanca reafirmou que o movimento pedagógico, além das características democráticas, deve ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam as necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo (SALVI, 2003). Esse documento partiu da pressuposição de que:

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da

sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 09).

O Plano Nacional de Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) são categóricos em apontar novos caminhos para a Educação Especial. Nesse conjunto de fundamentos político-legais, inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação, sendo o primeiro deles a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os alunos com necessidades especiais como o público-alvo a que se destina essa modalidade de educação (SEED, 2006).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Desde então, o papel da Educação Especial vem assumindo a cada ano importância maior na perspectiva de atender as exigências de uma sociedade em processo de renovação onde todas as pessoas, sem discriminação, devem ter acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania, garantindo-lhes com isso o exercício de seus direitos e deveres (STOBÄUS; MOSQUERA, 2003).

2.2 TIPOS DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS

As terminologias se transformam ao longo da história. O uso da expressão “pessoas portadoras de deficiência” ou “deficientes” foi muito empregado no

passado, mas atualmente estas vêm sendo substituídas por “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com necessidades educativas especiais” ou “pessoas com necessidades específicas” (CARVALHO, 1997; SEESP/MEC, 2006). Entretanto, grande parte das legislações ainda utiliza a terminologia pessoas com deficiências.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 considera “deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade no desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define pessoa com “deficiência” como “aquela que possui impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam como necessidades específicas:

Superdotação, notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos como capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora, isolados ou combinados.

Condutas típicas, manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social.

Deficiência auditiva, perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como surdez *leve/moderada*: perda auditiva de até 70 decibéis; surdez *severa/profunda*: perda auditiva acima de 70 decibéis.

Deficiência física, variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala.

Deficiência mental, funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade.

Deficiência visual, redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como: *cegueira*, perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção; *visão reduzida*: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima.

Deficiência múltipla, associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (BRASIL, 1998, p.25-27).

O documento acima mencionado também ressalta a importância da atenção à essa diversidade na comunidade escolar e baseia-se na conjectura da realização de adaptações nos currículos escolares para poder atender aos casos particulares de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998).

De acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004) considera-se aluno com necessidades educacionais especiais o indivíduo que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.

Semelhantemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem os sujeitos com necessidades educacionais especiais, como os indivíduos que durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001; SANTOS, 2012).

Aparecem, portanto, nestas definições, duas noções estreitamente relacionadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais, que de acordo com a LDBEN (1996) são de responsabilidade da educação especial, “a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino para os alunos que possuem algum comprometimento devido a elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender”, onde:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, Art. 58, 1996, p.21).

Assim, a escola regular deverá estar organizada e adaptada para as necessidades de cada aluno, visando garantir o acesso e o sucesso no ensino e aprendizagem (ANDRADE, 2008; RODRIGUES, 2013), assegurando “aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, Art. 59, 1996, p.21).

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor possui uma responsabilidade muito grande no sentido de propiciar um aprendizado eficaz, mas para isso é necessário conhecer os alunos, bem como suas especificidades (SÁ, 2014). Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que na atuação em sala de aula, o professor deve levar em consideração fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, além de características pessoais de *déficit* sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se ainda dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima, visando assim garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou através de medidas extras que atendam às necessidades individuais (BRASIL, 1998).

Entretanto, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área para uma boa atuação no atendimento educacional especializado, além de aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar de atuação em salas comuns de ensino regular (BRASIL, 2008).

A LDBEN (1996) ressalta que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, Art. 59, 1996, p.21-22).

Além do citado acima, o presente documento também destaca que, fica

Instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (1996), onde que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício (BRASIL, Art. 87, 1996, p.30).

Semelhantemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades, onde durante a construção do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, sejam consideradas, dentre outras competências, as referentes à formação específica. Também devem propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Todavia, ainda existem muitos obstáculos para a implementação da educação inclusiva no Brasil, e a falta de preparo e de formação do professor, consiste em um dos principais (COMIN, 2010). Carvalho (1997) traz como reivindicação do ponto de vista da formação inicial de educadores o fato das Universidades não assumirem, efetivamente, o papel de centros de pesquisas de temas polêmicos como as dificuldades de aprendizagem e seu enfrentamento, além de não contribuírem para a qualidade da formação dos futuros profissionais dessa área. Para a formação continuada, o autor destaca a necessidade de reflexão dos professores acerca de sua formação e de sua desinformação, aliados a constante busca por melhorias no que diz respeito às necessidades educativas de seus alunos.

Assim, a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se em um fator chave para o progresso do estabelecimento de escolas inclusivas, e é partindo-se desse pressuposto, que a Declaração de Salamanca propõe ações visando essa melhoria:

Treinamento pré-profissional que forneça a todos os estudantes de pedagogia, orientação positiva frente à deficiência, possibilitando o entendimento do que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis. O conhecimento e habilidades dizem respeito à boa prática de ensino e inclui a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.

Treinamento de professores que forneça a preparação de todos para exercitar sua autonomia e aplicar suas habilidades na adaptação do currículo, instruções para atender as necessidades especiais dos alunos, e colaborar com especialistas e com os pais. Deve ser realizado a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e difíceis condições sob as quais eles trabalham. Sempre que possível, deve ser desenvolvido na escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.

O treinamento de professores necessita de uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências, e deve ser desenvolvido como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

O treinamento especializado em educação especial deve ser integrado ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

Deve-se preparar materiais escritos e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.

Levar em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores as habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais.

Devem ser promovidas redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é importante o envolvimento ativo de pessoas com necessidades especiais em pesquisa e treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10-11).

Segundo Batista (2006), a formação de professores do ensino regular precisa, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos, onde a revisão não deve se restringir a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns, mas sim:

Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, através de práticas que acompanhem a evolução das ciências da educação e que não excluam o aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação também é fundamental, para que os professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

Na formação dos professores, além da graduação, devem ser criados cursos de especialização em educação de pessoas com deficiência, cada um deles focando uma das deficiências, diferenciando-as, mas a formação

em ciência da educação deve continuar sendo a base da formação de todos os profissionais.

Nos cursos de pós-graduação para professores de alunos com necessidades específicas, a programação deve incluir o conhecimento profundo da “deficiência”, do ponto de vista das diferentes áreas do conhecimento. Para esses professores especialistas, por exemplo, a maneira pela qual se adquire/constrói o saber é conteúdo fundamental de formação. Mas a essa formação tem-se que acrescentar uma parte prática, onde estes aprenderão a criar estratégias de estimulação da atividade cognitiva.

A formação especializada deve incluir também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada aluno necessita.

A formação continuada de professores preferencialmente deve acontecer, a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é um material vivo, que propicia uma visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem. É primordial que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa formação, para que não se caia nas malhas da generalização do atendimento, seja por patologias, por métodos, técnicas, receituários pedagógicos e/ou fornecidos por outras especialidades.

Para a realização da formação continuada, devem ser previstos um número significativo de horas para a atualização teórica, o estudo e discussão dos casos. Nessa formação deve haver momentos em que só os professores estão juntos, e também os encontros com especialistas de outras áreas (BATISTA, 2006, p.27-28).

Assim, considerando-se o exposto acima, pode-se dizer que, para a formação e atuação de um professor na Educação Especial, torna-se imprescindível o conhecimento de aspectos e requisitos que vêm constituindo a diversidade da instituição escolar em todo seu contexto (GIOVANELLA, 2007).

2.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação é uma das questões mais polêmicas entre os educadores e demais profissionais da área. Apesar de ser tida como parte integrante do processo de formação por diagnosticar questões relevantes, aferir resultados alcançados para os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias, alguns educadores fazem sua aplicação apenas para verificar as dificuldades e facilidades do aluno ou meramente como um caráter classificatório (ÁLVARES MENDES, 2002). Portanto, pode-se dizer que a avaliação no ensino

regular é um dos fatores mais complexos a serem considerados. E quando considerada a avaliação na educação especial, o que pode-se dizer?

Nesse contexto, o professor deve procurar sanar as suas dificuldades, no sentido de conhecer como o aluno aprende e posteriormente como avaliar e o que avaliar no processo de aprendizagem do sujeito com necessidades específicas. Assim, o professor deve fazer observações contínuas e integrais do educando, comparando os resultados já obtidos e observando seu esforço de acordo com suas condições permanentes (HOFFMANN, 1993). O conhecimento sobre as características dos avaliados contribui com as decisões de planejamento educacional e com a inclusão de providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação, servindo para acompanhar o progresso do aluno, comparando-o com ele mesmo (SEESP/MEC, 2006).

Informações semelhantes são repassadas pela configuração da Educação Especial, que considera necessário respeitar o direito de todos os alunos com necessidade educacionais especiais inclusive nos procedimentos avaliativos, que nesse contexto também podem ser designados como adaptações avaliativas. Estas servirão para nortear as próximas intervenções pedagógicas para os demais estudantes e devem ocorrer individualmente já que cada um apresenta um ritmo próprio, cabendo ao professor observar se os objetivos individuais estabelecidos estão sendo alcançados (BRASIL, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem as adaptações avaliativas como sendo

A seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, e propor modificações sensíveis na forma de apresentação de técnicas e instrumentos de avaliação e sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de maneira a atender às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais (BRASIL, 2001, p.36).

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial caracterizam como estratégias avaliativas “os procedimentos usados pelos professores voltados para o rendimento escolar dos alunos, onde para identificar necessidades educacionais especiais, implica em indicadores que permitem conhecer”:

- A natureza dos procedimentos usados, se somativos – determinação do grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, ou formativos – modificação do aluno em direção aos objetivos;

- a frequência das práticas avaliativas;
- as ações que se seguem ou, como usa os resultados das avaliações;
- os tipos de perguntas que o professor faz para avaliar a aprendizagem dos alunos;
- a participação dos alunos em processos autoavaliativos;
- se prevalecem as comparações entre resultados obtidos por alunos ou o aluno é comparado com ele mesmo;
- se são feitas análises das habilidades adaptativas, sociais e das competências curriculares dos alunos;
- o uso de adequações nos processos avaliativos;
- a avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos;
- a comunicação dos resultados aos alunos e familiares;
- se os alunos também avaliam a prática docente (SEESP/MEC, 2006, p.59-60).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a avaliação deve considerar o conhecimento prévio, o nível atual de desenvolvimento do aluno e as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que busca analisar o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo nessa avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. Ainda nessa conjuntura, o educador deve buscar criar estratégias que considerem que alguns alunos precisam de mais tempo para a realização de trabalhos e a utilização da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, na dimensão das práticas inclusivas, professores e equipe pedagógica devem se envolver na organização do processo de aprendizagem, e por meio da flexibilização e adaptações curriculares - de conteúdos, métodos, avaliação – buscar a participação de todos os alunos, considerando seus conhecimentos prévios, suas necessidades linguísticas diferenciadas e o contexto social (SEED, 2006).

Dentre os modelos de avaliação de grande utilização na educação especial está o proposto por Carvalho (2005) que não visualiza somente o aluno durante o processo, mas sim a concepção interativa e contextualizada de seu desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, visa identificar as potencialidades e necessidades educacionais especiais através do desempenho do aluno e das condições oferecidas e vivenciadas na escola e na família. Portanto, a avaliação estende-se tanto no contexto familiar quanto escolar.

Sendo assim, pode-se dizer que o processo avaliativo é importante para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, e o professor precisa estar apto a utilizar instrumentos apropriados de avaliação e cooperação com alunos com necessidades específicas, assim como para desenvolver hábitos de regulação de aprendizagem, onde suas práticas pedagógicas promovam autonomia, independência, busca pela aquisição de métodos de estudo, hábitos de pesquisa e organização da informação, fazendo com que o aluno seja instigado a desenvolver o sentimento de competência (BRASIL, 2001; RODRIGUES, 2013). Mas, devido à sua complexidade e à dificuldade de se prestar atenção nas relações implícitas no processo, a avaliação deve reservar espaços constantes para que os professores se encontrem, em relações dialógicas, para avaliar e aprimorar suas práticas, analisar as necessidades educacionais especiais de alunos, trocar sugestões e buscar alternativas para o enfrentamento das dificuldades existentes (SEESP/MEC, 2006).

Contudo, a avaliação no contexto da educação especial ainda é uma questão de angústia aos professores já que a maioria não possui o conhecimento das várias técnicas e modelos de avaliação propostos para a educação inclusiva, e são poucas as informações/capacitações das equipes pedagógicas e demais segmentos envolvidos na educação dentro da escola. Infelizmente, a formação básica necessária para ensinar e atender de maneira correta as especificidades dos alunos com necessidades educacionais ainda é precária no âmbito educacional.

Deste modo, são necessárias mudanças de postura em relação às práticas avaliativas, como por exemplo, substituir os instrumentos referidos por outros que permitam analisar as variáveis implícitas no contexto onde o aprendiz está; valorizar a contribuição dos professores, preparando-os para avaliar as necessidades especiais de seus alunos; utilizar o diálogo e as observações como ferramentas de trabalho; compartilhar a análise dos dados obtidos com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; envolver o avaliado e a família e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais (SEESP/MEC, 2006).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto e novembro de 2014 em um colégio da rede pública do município de Medianeira, PR. A instituição de ensino está localizada na área urbana do Município de Medianeira, tendo como mantenedora a Secretaria do Estado da Educação/Governo do Estado do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu.

A comunidade que faz parte da escola é composta por alunos procedentes das zonas urbana (centro e bairros) e rural, pertencentes a diferentes classes sociais; a comunidade é participativa e integrada às ações do colégio. Na instituição há Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Hoje apresenta cerca de 2000 alunos (SEED, 2014).

3.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada é de natureza aplicada (GIL, 2010) por fornecer informações sobre as diferenças identificadas em sala de aula, e descritiva quanto aos objetivos (GIL, 2002) por descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com relação as dificuldades impostas pela inclusão de alunos com necessidades específicas em sala de aula.

Com base nos procedimentos técnicos é classificada como levantamento, pois as informações foram obtidas a partir da interrogação direta a um grupo significativo de professores e pedagogos acerca do problema estudado (GIL, 2010). Quanto à natureza dos dados a pesquisa é qualitativa, por analisar opiniões e informações de maneira não numérica (GIL, 2010).

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O universo da pesquisa compõe-se por um colégio de ensino fundamental, médio, profissionalizante e normal da rede pública localizado no município de Medianeira, Paraná. A amostra foi escolhida de maneira aleatória junto a população de 37 (trinta e sete) professores e 03 (três) pedagogos atuantes na instituição escolar.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados questionários, sendo um específico para equipe pedagógica (Apêndice A) e outro para professores (Apêndice B). A escolha baseou-se na afirmação de Bryman (1989) em que a entrevista através de questionário possibilita ao informante ser espontâneo e enriquecer a interpretação que se busca para entender a ocorrência das variáveis do fenômeno em estudo.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados dos questionários aplicados a equipe pedagógica foram avaliados de forma qualitativa. Já os dados obtidos junto aos professores foram submetidos inicialmente a análise estatística descritiva básica e em seguida foram avaliados de forma qualitativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 EQUIPE PEDAGÓGICA

Os dados da tabela a seguir representam o perfil da equipe pedagógica da escola entrevistada (Tabela 01).

Tabela 01 – Perfil da equipe pedagógica de um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

| | | PG1 | PG2 | PG3 |
|---|------------------|-----|-----|-----|
| Gênero | Feminino | x | x | x |
| | Masculino | | | |
| Faixa etária | Menos de 20 anos | | | |
| | De 20 a 25 anos | | | |
| | De 26 a 30 anos | | | |
| | De 31 a 35 anos | | | x |
| | De 36 a 40 anos | x | | |
| | De 41 a 45 anos | | | |
| | Mais de 45 anos | | x | |
| Curso de Graduação | Sim | x | x | x |
| | Não | | | |
| | Em andamento | | | |
| Ano de conclusão de Graduação | Antes de 1970 | | | |
| | De 1970 a 1980 | | | |
| | De 1981 a 1990 | | x | |
| | De 1991 a 2000 | x | | x |
| | Após 2000 | | | |
| Curso de Especialização em Educação Especial | Sim | | | x |
| | Não | x | x | |
| | Em andamento | | | |
| Tempo de experiência | Menos de 05 anos | | | |
| | De 05 a 10 anos | | | x |
| | De 11 a 15 anos | | | |
| | De 16 a 20 anos | x | | |
| | De 21 a 25 anos | | | |
| | Mais de 25 anos | | x | |

*PG1: pedagogo 01; PG2: pedagogo 02; PG3: pedagogo 03.

De acordo com os resultados obtidos pode-se verificar predominância do gênero feminino na equipe pedagógica do colégio, quando somente um dos entrevistados apresenta idade superior a 45 anos.

Com relação à formação profissional, pode-se verificar que todos possuem Ensino Superior em Pedagogia, sendo que apenas um formou-se entre os anos 1981 e 1990, enquanto os demais se formaram entre 1991 e 2000. Para o tempo de experiência profissional houve variação, onde um possui de 05 a 10 anos de atividade pedagógica, um de 16 a 20 anos e um mais de 25 anos. Apenas um dos componentes da equipe pedagógica possui curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Educação Especial Inclusiva.

Após o questionamento aos pedagogos constatou-se que no colégio em estudo existem mais de nove turmas de ensino fundamental e médio, sendo todas de responsabilidade dessa equipe. Também verificou-se que há nessa instituição de ensino alunos portadores de necessidades especiais, normalmente um por turma. Quando questionados sobre sugestões de aulas diferenciadas a serem utilizadas pelos professores nessas turmas, as respostas da equipe foram: *“Avaliações diferenciadas, Aulas expositivas, Metodologias que atendam as necessidades de cada caso, Para surdos, o uso de imagens, Desenhar no quadro esquemas”*.

Verificou-se que dentre os instrumentos pedagógicos sugeridos, são ótimas opções o *“uso de imagens para surdos”* e a flexibilização de *“metodologias para que atendam a necessidade de cada caso”*. Entretanto, não houve especificações quanto ao número e tipo de questões a serem utilizadas nas avaliações diferenciadas. Também percebeu-se a influência do ensino tradicional onde utilizam-se apenas a exposição de ideias e esquemas no quadro negro.

Aos serem questionados sobre a existência de dificuldades no atendimento de alunos com necessidades específicas, 100% afirmaram que *“sim”*, pois: *“A maior dificuldade está na comunicação com alunos surdos quando não está presente uma intérprete, o constrangimento é acompanhar um cadeirante masculino ao banheiro, não sei como agir quando um aluno com necessidade específicas sente preconceito consigo mesmo, é preciso que a escola também possua um psicólogo”*.

Do ponto de vista do atendimento aos alunos surdos e cadeirantes, pode-se dizer que ainda é grande a defasagem na preparação da equipe escolar, e principalmente, do número de profissionais intérpretes disponíveis fora de sala de aula. A sociedade, a escola e os alunos ainda estão se adaptando a nova realidade da Inclusão Social. Portanto, acredita-se que dentre as adequações necessárias no

ambiente escolar para adaptação do aluno com necessidades específicas, está a presença de psicólogos com formação específica em Educação Especial.

Para mobiliário acessível, demais recursos de tecnologia assistiva, ajuda técnica e outros equipamentos necessários ao atendimento de alunos com necessidades específicas, a escola está “razoavelmente” apropriada, pois “ajusta-se conforme as necessidades dos alunos e dentro de suas possibilidades, por que algumas adequações dependem de verbas públicas que ainda não chegaram até a *escola*”.

Pode-se dizer que novamente, a Inclusão social sofre com os deslizes das políticas públicas, onde as escolas primeiramente recebem os alunos com necessidades especiais para depois serem fundamentados os profissionais e disponibilizados os recursos adaptativos.

Assim, visando a melhoria do ensino diante da Inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas, na visão da equipe pedagógica deve-se: “Fornecer conhecimento teórico e preparação aos professores e equipe escolar, aumentar o número de profissionais de apoio como os intérpretes, e incluir psicólogos, mudar a formação inicial das licenciaturas e pedagogias nas universidades e fornecer formação continuada específica na área de Educação Especial”.

Deste modo, pode-se dizer que apesar das políticas públicas preverem critérios como qualificação e preparação de professores e equipe escolar, número suficiente de profissionais especializados e mudanças na base de formação dos profissionais da educação, essa realidade ainda está presente apenas no “papel”, ou seja, não chegou de fato, ao ambiente escolar.

Como articular as temáticas da Inclusão social torna-se indispensável para uma educação de qualidade, procurou-se examinar se a equipe pedagógica da escola em estudo concorda com as alterações inseridas pela Educação Especial no ensino comum, onde verificou-se que consideram-na positiva por que: “É necessário que a sociedade tenha consciência de que o aluno/indivíduo com necessidades específicas é um cidadão, tem direitos e merece reconhecimento”.

A justificativa apresentada pelos pedagogos para a Inclusão de alunos demonstra o comprometimento e o conhecimento de suas responsabilidades, que

iniciam-se com as flexibilizações e adaptações curriculares e estende-se às constantes interações entre professor e apoio pedagógico em busca do rendimento escolar satisfatório.

4.2 DOCENTES

Dos 37 professores entrevistados, 78% eram do sexo feminino e 22% do sexo masculino (Figura 01), com faixa etária entre 20 e mais de 45 anos (Figura 02).

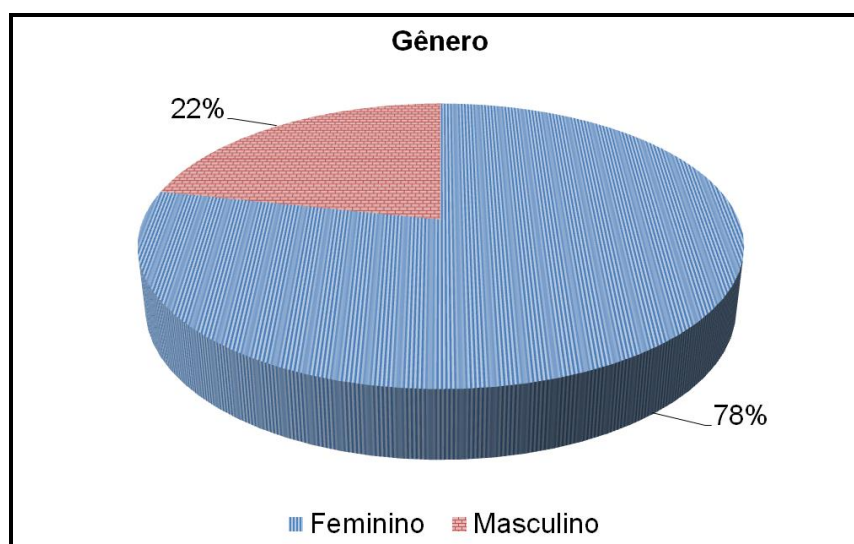


Figura 01 – Percentual do gênero predominante entre professores de um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

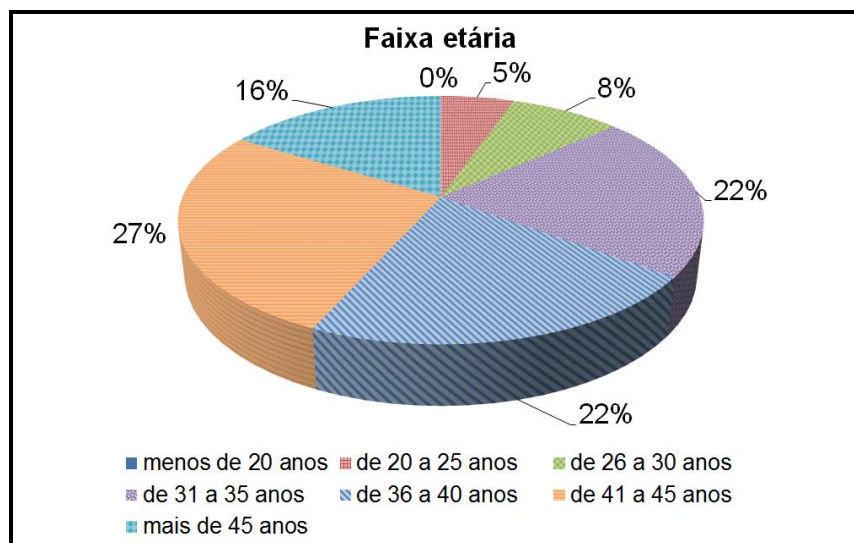


Figura 02 – Percentual da faixa etária de professores de um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

Todos os educadores atuantes na escola em estudo possuem graduação concluída. Dentre os cursos estão: Matemática, Geografia, História, Letras (Português/ Inglês/Espanhol), Artes visuais, Química, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Sociais, tendo a maioria concluído o Ensino Superior após o ano 2000 (Figura 03) e com experiência profissional em sala de aula entre 05 e 10 anos (Figura 04).

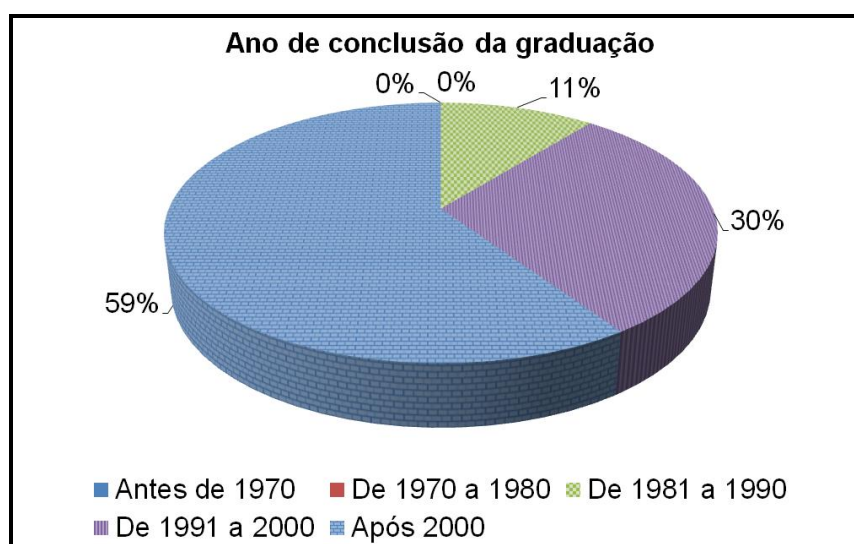


Figura 03 – Percentual do ano de graduação de professores de um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.



Figura 04 – Percentual do tempo de experiência profissional de professores de um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

Semelhantemente aos dados fornecidos pela equipe pedagógica, os professores afirmaram haver na instituição de ensino, alunos com necessidades específicas, como por exemplo, cadeirantes, surdos, disléxicos, com paralisia cerebral e Síndrome de Asperger.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelecer que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores do ensino regular capacitados para a integração destas nas classes comuns, apenas 24% dos professores entrevistados possuem Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) na área de Educação Especial, com os cursos de Educação Inclusiva, Libras, Neuropedagogia, Múltiplas Deficiências e Estudos Adicionais em Deficiência Mental.

A maioria dos docentes (32%) leciona para mais de 9 turmas (Figura 05), sendo que em 54% destas há pelo menos um aluno com necessidades específicas (Figura 06).

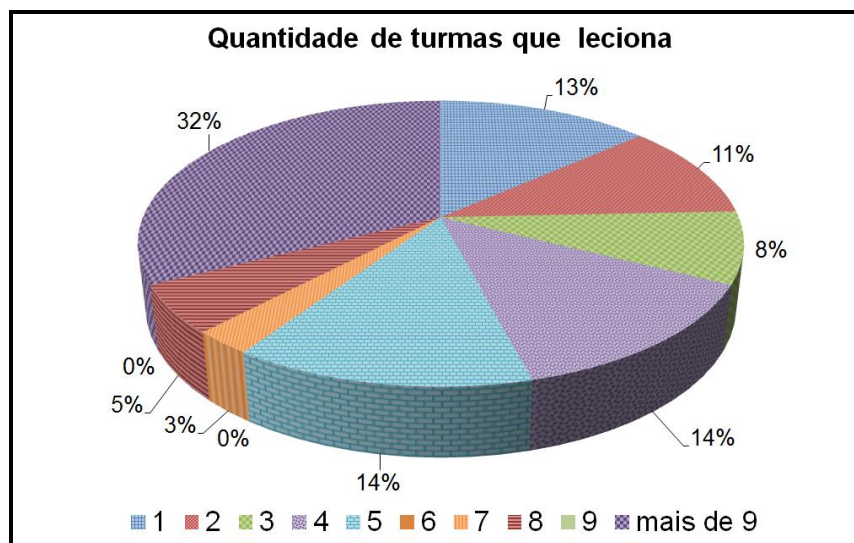


Figura 05 – Percentual de turmas em que lecionam os professores de um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.



Figura 06 – Percentual de turmas em que há alunos com necessidades específicas em um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

De acordo com a Declaração Mundial da Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, os programas de formação inicial devem “incutir em todos os professores da educação básica uma orientação voltada a atender às necessidades educacionais especiais nas escolas” (BRASIL, 2001, p.14). Entretanto, 86% dos professores confirmaram que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná não tem fornecido cursos de capacitação voltados a área de inclusão no contexto escolar, justificando muitas das dificuldades de docência.

Outro fator importante a ser considerado é a aprendizagem escolar, que está intimamente vinculada a um currículo, organizado para orientar os diversos níveis de

ensino e as ações docentes. Nesse contexto, é que o Programa Escola para Todos vem requerer a dinamicidade, de modo a permitir o ajuste da atuação docente às necessidades do aluno através de adaptações curriculares (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares para educação especial visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Dentre as adaptações podem ser citadas as organizativas, os objetivos e conteúdos e as avaliativas (SÁ, 2014).

As adaptações organizativas correspondem a organização didática da aula, como por exemplo, os conteúdos e as aulas diferenciadas, que nesse estudo são realizadas por 62% dos professores (Figura 07); as estratégias de ensino; os objetivos de interesse do aluno, entre outros (SÁ, 2014; BRASIL, 1998).



Figura 07 – Percentual das turmas de alunos com necessidades específicas em que os professores realizam aulas diferenciadas em um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

Como as adaptações organizativas possuem um caráter facilitador do processo de ensino e aprendizagem, procurou-se verificar quais são as estratégias de ensino comumente utilizadas por esses professores, onde predominaram: “aulas com dinâmicas em grupos, com vídeos e peças, recursos visuais, maior utilização de material audiovisual, atendimento individual, no caso de surdos, trabalhar mais o visual e falar devagar para que o interprete consiga traduzir; no caso do Asperger, é preciso um maior tempo para realização de atividades além de incentivo contínuo”.

Porém, dentre os educadores atuantes no ensino para alunos de Inclusão, apenas 29% consideram suas estratégias de ensino adequadas, pois a maioria (62%) somente “as vezes” consegue atingir os objetivos propostos (Figura 08).



Figura 08 – Percentual de professores que consideram suas estratégias de ensino adequadas aos alunos com necessidades específicas em um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

Nessas circunstâncias também estão as adaptações avaliativas, que nesse estudo são utilizadas por 68% dos professores entrevistados (Figura 09).

As adaptações avaliativas dizem respeito à seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno e propõem modificações na forma de apresentação das técnicas, dos instrumentos de avaliação e da linguagem de modo a atender as peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais (BRASIL, 1998). Segundo os professores desse estudo, as avaliações costumam ser flexibilizadas de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais de cada aluno (SÁ, 2014).



Figura 09 – Percentual de professores que realizam avaliações flexibilizadas para alunos com necessidades específicas em um colégio da rede estadual de ensino do município de Medianeira, PR.

A educação especial concebida como modalidade de educação escolar complementar é necessária para que os alunos com necessidades educacionais especiais alcancem os fins da educação geral (SÁ, 2014). Porém, muitas são as dificuldades em sala de aula relatadas pelos professores (40%) para que os objetivos propostos pelos parâmetros curriculares sejam alcançados: “Dificuldade de o aluno me entender caso o interprete não esteja na sala, falta de conhecimento para avaliar se o aluno está entendendo os conteúdos, elevado número de alunos em sala de aula o que impossibilita um trabalho adequado com o aluno com necessidade específica pouco suporte na adaptação curricular, *falta de capacitação tanto na formação inicial quanto na continuada e deveríamos ter cursos com mais informações sobre cada tipo de necessidade específica*”.

Semelhantemente à visão apresentada pelos pedagogos pode-se dizer que os professores, assim como os demais profissionais atuantes na escola ainda sofrem com o descaso e esquecimento dos órgãos competentes responsáveis pela Inclusão Social. Portanto, acredita-se que a questão dos alunos com necessidades específicas está em grande parte comprometida devido as políticas governamentais.

Já, do ponto de vista do mobiliário acessível, demais recursos de tecnologia assistiva, ajuda técnica e outros, 67% dos professores consideram que a escola está “*razoavelmente*” apropriada, assim como a equipe pedagógica.

Sendo assim e considerando-se o cenário geral da escola pública os professores sugerem ações para a melhoria do ensino diante da Inclusão de alunos com necessidades especiais: “Mudar a base de formação do professor – Graduação, investir na capacitação de professores e equipe escolar para receber esse aluno, aumentar o número de profissionais especializados na escola, melhorar as condições de atendimento ao aluno com necessidades especiais, reduzir o número de alunos por sala, investir em recursos físicos, disponibilizar ao professor material didático diferenciado e trabalhar, toda a escola, como uma única equipe, acreditando que a inclusão social é possível independentemente das dificuldades”

Portanto, pode-se dizer que, conforme já mencionado pela equipe pedagógica, é necessário um maior investimento de recursos financeiros e mudanças nas políticas públicas para que a Inclusão nas escolas aconteça de fato, pois a *“educação precisa sair do papel e dos discursos eleitoreiros e tornar-se realmente prioridade”*.

A inclusão social ainda sofre muito preconceito dentro do ambiente escolar, porém dentre os educadores questionados, 57% concordam com a inserção dos alunos com necessidades específicas no ensino regular pois: “é necessário para que ocorra a inclusão e o aprimoramento do conhecimento, a escola deve ser um ambiente acolhedor para todos, sem distinção, todos são iguais perante a Lei, é preciso acabar com o convencionalismo, os alunos considerados “normais” precisam vivenciar as diferenças independentemente do grau de dificuldade que apresentam os alunos com necessidades específicas”.

Já 26% discordam da inserção dos alunos com necessidades específicas no ensino regular por que: “A escola normal não sabe socializar os alunos com necessidades especiais, no ensino comum o professor não consegue trabalhar como o aluno merece, pois sem o conhecimento de necessidades especiais torna-se difícil a oferta de um ensino de qualidade a esse aluno, da maneira como está hoje a Inclusão não funciona, é preferível que estejam em escolas especiais”.

Os professores que não se posicionaram sobre a problemática da Inclusão nas escolas (17%), se justificam: “As escolas comuns ainda não conseguem superar o desafio de prestar atendimento adequado a estes alunos, mas quando

conseguirem efetivamente não há necessidade de escolas especiais, devem frequentar as duas, o ensino comum e em contraturno escolas especiais, depende de cada caso, os que possuem condições devem sim estarem inseridos no meio, mas os que possuem dificuldades maiores devem ter escolas e profissionais especializados, hoje a inclusão é realizada de forma irregular, apenas com objetivo de se esvaziar as escolas especiais, é preciso analisar o “melhor” para o aluno e não apenas valores financeiros, ou seja, o que este significa enquanto despesas ao estado”.

Por conseguinte, pode-se dizer que mesmo que as perspectivas social, educativa e política apontem para a organização das escolas educacionais, no contexto inclusivo, os objetivos não estão sendo alcançados. Os professores, equipe pedagógica e demais profissionais da educação, não possuem como base de sua formação inicial e/ou continuada os conhecimentos necessários para atuarem de maneira efetiva nessa área. Além disso, os recursos financeiros são escassos e burocráticos, o que impossibilita as adaptações físicas e os treinamentos voltados à Educação Especial.

Sendo assim, são necessárias mudanças no sistema educacional onde algumas atuações devem ganhar atenção prioritária para que a integração progrida. Em primeiro lugar, formar os professores, com a finalidade da educação inclusiva. Em segundo lugar, elaborar materiais diversos que orientem o trabalho docente e de demais profissionais da educação. Em terceiro lugar, favorecer a estabilidade das equipes docentes, condição necessária para favorecer a elaboração de projetos educacionais mais permanentes e, finalmente, uma política educacional efetiva, gradativa, continua, sistemática e planejada, que proporcione recursos suficientes para garantir uma educação satisfatória com a perspectiva de realmente oferecer ao aluno com necessidades específicas uma educação de qualidade (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na equipe pedagógica do colégio em estudo houve predominância do gênero feminino, sendo que somente um dos profissionais com idade superior a 45 anos. Todos possuíam Ensino Superior concluído em Pedagogia, com experiência profissional variada, chegando a atingir mais de 25 anos. Apenas um dos entrevistados possui curso de Pós-Graduação em Inclusão e/ou Educação Especial.

Dentre os professores, a maioria era do sexo feminino, com faixa etária entre 20 e mais de 45 anos, todos com graduação concluída e com 05 a 10 anos de experiência profissional em sala de aula. Verificou-se que um baixo percentual destes possui formação na área de Inclusão social.

Do ponto de vista das adaptações avaliativas, que referem-se à seleção de técnicas e instrumentos a serem utilizados para avaliar o aluno com necessidades especiais, a flexibilização esteve presente, onde os professores afirmaram utilizá-las de acordo com a identificação das necessidades de cada aluno.

Diante da pesquisa realizada observou-se que todos os entrevistados estão empenhados na inclusão, e que os objetivos propostos foram atingidos.

A partir deste estudo, abrem-se novas perspectivas para novas pesquisas numa área específica da inclusão.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir.** São Paulo: Artmed, 2002.

ANDRADE, B.V.F.F. **Gestão da diversidade na sala de aula. Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grand.** 9f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Santiago, 2008.

BATISTA, C.A.M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

BRASIL, SEESP/MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** 2.ed. Brasília: MEC, 2006. 92p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira**: integração e segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2005.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2.ed., v.3, São Paulo: Artmed, 2004.

COMIN, B.C. **A Inclusão das Crianças com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Ensino Regular**: Desafios e Perspectivas para Educadores. 2010. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2010.

CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: Reflexões Críticas. In: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional. 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P.S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **FACEVV**, São Paulo, n.1, 2008.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1994.

FONSECA, V. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOVANELLA, M.C.M.N. A Diversidade em Sala de Aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7. 2007. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR. p. 2537-2548. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-326-09.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Meditação, 1993.

RODRIGUES, P.C.R. **Multiculturalismo: A diversidade cultural na Escola**. 132f. Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

SÁ, E.D. **Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial**. Banco de escola: Educação para Todos. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

SALVI, I. **A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional**. Instituto Catarinense de Pós-graduação. 2003. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

SANTOS, K.S. A Política Nacional de Educação Especial e a 'Perspectiva Inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS. p. 1-17.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2006. 58p.

STOBÄUS, J.C.D.; MOSQUERA, J.M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado a Equipe pedagógica

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE
ENSINO

01. Gênero: Feminino Masculino.
02. Faixa etária:
 menos de 20 anos de 20 a 25 anos de 26 a 30 anos
 de 31 a 35 anos de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos
 mais de 45 anos.
03. Curso de Graduação:
 Sim. Qual o curso? _____
 Não possuo
 Em andamento. Qual o curso? _____
04. Ano de conclusão da Graduação:
 Antes de 1970 De 1970 a 1980 De 1981 a 1990
 De 1991 a 2000 Após 2000.
05. Curso de Especialização em Educação Especial:
 Sim. Qual o curso? _____
 Não possui
 Em andamento. Qual o curso? _____
06. Tempo de experiência:
 menos de 05 anos de 05 a 10 anos de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos de 21 a 25 anos mais de 25 anos.
07. Qual o número de turmas de ensino fundamental que a escola possui?
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 mais de 9.
08. Qual o número de turmas de ensino médio que a escola possui?
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 mais de 9.
09. Nessas turmas há alunos portadores de necessidades especiais?
 Sim Não.
10. Qual é o número de alunos portadores de necessidades especiais por turma?
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 mais de 9.
11. Quais são suas sugestões de aulas diferenciadas para os professores nessas turmas?
- _____
- _____

12. Você tem alguma dificuldade a ser relatada e que possa ser aprimorada para melhor atendimento dos alunos com necessidades específicas presentes em sala de aula?

Sim Não Sem resposta.

Se a resposta for sim, qual?

13. A escola está adequada para atender os alunos com necessidades específicas (mobiliário acessível, demais recursos de tecnologia assistiva, ajuda técnica, etc)?

Sim Não Razoavelmente Sem resposta.

14. Quais são suas sugestões para a melhoria do ensino diante da Inclusão de alunos com necessidades específicas nas escolas?

15. Você acha que os alunos com necessidades específicas devem frequentar:

Ensino comum Escolas especiais Sem resposta.

Justifique.

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos Docentes

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE
ENSINO**

01. Gênero: Feminino Masculino.

02. Faixa etária:

- menos de 20 anos de 20 a 25 anos de 26 a 30 anos
 de 31 a 35 anos de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos
 mais de 45 anos.

03. Curso de Graduação:

- Sim. Qual o curso? _____
 Não possui
 Em andamento. Qual o curso? _____

04. Ano de conclusão da Graduação:

- Antes de 1970 De 1970 a 1980 De 1981 a 1990
 De 1991 a 2000 Após 2000.

05. Curso de Especialização em Educação Especial:

- Sim. Qual o curso? _____
 Não possui
 Em andamento. Qual o curso? _____

06. Tempo de experiência:

- menos de 05 anos de 05 a 10 anos de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos de 21 a 25 anos mais de 25 anos.

07. Qual o número de turmas que você possui?

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 mais de 9.

08. Na escola onde você trabalha há alunos com necessidades específicas?

- Sim Não.
- _____
- _____

09. E nas turmas em que você leciona há alunos com necessidades específicas?

- Sim Não.
- _____
- _____

10. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, qual é o número de alunos com necessidades específicas por turma?

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 mais de 9.
- _____
- _____

11. A Secretaria de Educação tem fornecido cursos de Capacitação para os professores voltados a área de inclusão?

Não Sim. Quais?

12. Você procura realizar aulas diferenciadas nessas turmas?

Sim Não As vezes.

13. Que estratégias de ensino você utiliza para facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos de necessidades específicas?

14. Você considera suas estratégias de ensino adequadas aos alunos de necessidades específicas?

Sim Não As vezes Sem resposta.

15. Suas avaliações são flexibilizadas para atender as necessidades dos alunos com necessidades específicas?

Sim Não As vezes Sem resposta.

16. Você tem alguma dificuldade a ser relatada e que possa ser aprimorada para melhor atendimento dos alunos com necessidades específicas presentes em salas de aula?

Sim Não Sem resposta.

Se a resposta for sim, qual?

17. A escola onde você trabalha atende às necessidades dos alunos com necessidades específicas (mobiliário acessível, demais recursos de tecnologia assistiva, ajuda técnica, etc)?

Sim Não Razoavelmente Sem resposta.

18. Quais são suas sugestões para a melhoria do ensino diante da Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas?

19. Você acha que os alunos com necessidades específicas devem frequentar:

Ensino comum Escolas especiais Sem resposta.

Justifique.
