



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JANE KELE DE SOUSA FIGUEREDO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E
ANSEIOS DA AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA REGULAR.**

CAMPINA GRANDE – PB
Dezembro/2014

JANE KELE DE SOUSA FIGUEREDO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E ANSEIOS DA AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA REGULAR.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento a exigência parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Guerra

CAMPINA GRANDE-PB
Dezembro/2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F475f Figueredo, Jane Kele de Sousa.
Formação do professor em educação inclusiva [manuscrito] :
desafios e anseios da ação docente na escola regular / Jane Kele de
Sousa Figueredo. - 2014.
35 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Maria José Guerra, Departamento de
Educação".

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Prática
pedagógica. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

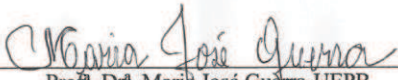
JANE KELE DE SOUSA FIGUEREDO

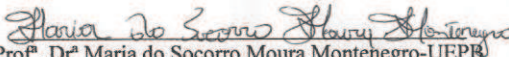
**FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E
ANSEIOS DA AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA REGULAR**

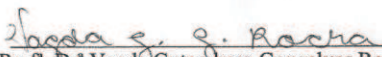
Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de graduada em
pedagogia.

Aprovada em: 05/12/2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Maria José Guerra-UEPB
(Orientadora)


Prof.^a. Dr.^a Maria do Socorro Moura Montenegro-UEPB
(Examinadora)


Prof.^a. Dr.^a Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha-UEPB
(Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus pais Joana Darc e Valdeci, por sempre ter me incentivado e acreditado que a educação era o que de melhor eles poderiam me oferecer. Ao meu esposo, Carlos Júnior, pelo amor, dedicação, carinho e compreensão que me dedicou a cada momento desse árduo processo de minha vida.

Às minhas filhas Anna Júlia e Maria Eduarda, por ser minha fonte de motivação diária e a minha razão de existir, para proporcioná-las tudo de maravilhoso que a vida possa oferecer.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me proporcionado condições físicas e psicológicas para realização desse trabalho.

Não poderia deixar de agradecer o imenso apoio, os conselhos, as conversas e a valiosa orientação dada pela orientadora Prof^a. Dr^a. Maria José Guerra, e toda a sua paciência que a mim foram destinadas.

Agradeço também aos demais professores da graduação que contribuíram cada um a sua maneira com relevantes ensinamentos que a mim foram destinados e os quais me serviram de suporte em muitos aspectos da minha, assim também como na elaboração do seguinte trabalho.

“Somos sem dúvida, homens e mulheres cheios de esperança, pois temos esperança do verbo esperar, pois há que têm esperança do verbo esperar, não esperança, é esperar: eu espero que dê certo, que funcione, espero que resolva... Esperar é ir atrás, é juntar, é não desistir”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este artigo analisa a relevância da formação do professor de Educação Especial e a aplicação de seus conhecimentos na sua prática pedagógica. Discute aspectos históricos relativos aos princípios para o atendimento a esse direito garantido pela Constituição Federal e reiterado na Lei de Diretrizes e Bases e discorre sobre o trabalho da prática docente junto à alunos especiais, frente aos desafios e anseios do ensino regular, a partir das necessidades apontadas, neste caso, pelas professoras pesquisadas. A pesquisa foi realizada no período de Janeiro à Junho de 2014, em duas escolas, uma da Rede Pública e outra da Rede Privada, com quatro professoras. A revisão bibliográfica serviu de base teórica para análise das respostas e comentários. A metodologia de estudo de caso, foi aplicada pelo interesse de conhecer como se efetiva a prática educativa que se passa numa sala de aula do ensino regular, que também possui alunos considerados como especiais, oportunizando analisar na prática elementos da teoria. Como aporte teórico buscamos os estudos de Araújo (2005), Carvalho (2000), Gil (2011), Silva (2009), Vade (2009), entre outros. A análise dos dados revela que a Educação Especial na perspectiva da inclusão em nosso país ainda, investe pouco na formação inicial dos professores alfabetizadores. Observou-se que na escola regular, onde se trabalha com alunos especiais, nem sempre existe um planejamento prévio ou proposta de como o professor deve trabalhar pedagogicamente, o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno especial. Desta forma, os dados analisados veem confirmar, que nos cursos de formação inicial do professor alfabetizador (Pedagogia) existe um componente curricular, mas, de cunho teórico, nos fazendo entender que a prática desse professor é algo preocupante devido à carência de formação específica para atender essa demanda.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação. Prática. Professor.

ABSTRAC

This article examines the relevance of teacher of Special Education and the application of their knowledge in their teaching. Discusses historical aspects of the principles for the care of this right guaranteed by the Constitution and reiterated in the Law of Guidelines and Bases and discusses the work of teaching practice with the special students, the challenges and concerns of mainstream education, from the needs pointed out in this case by surveyed teachers. The survey was conducted from January to June 2014, in two schools, a public network and one of the private network, with four teachers. The literature review served as the theoretical basis for analysis of the responses and comments. The case study methodology was applied for the interest to know as effective educational practice that takes place in a classroom of mainstream education, which is also considered as special students, providing opportunities to analyze the practical elements of the theory. As the theoretical seek the Araújo studies (2005), Carvalho (2000), Gil (2011), Silva (2009), Vade (2009), among others. Data analysis reveals that the Special Education with a view to inclusion in our country yet, little invests in initial training of literacy teachers. It was observed that in the regular school, where he works with special students, there is not always pre-planning or proposal on how the teacher should work pedagogically, cognitive development process of the special student. Thus, the data analyzed see confirm that the initial training courses of literacy teacher (Pedagogy) there is a curricular component, but of theoretical character, making us understand that the practice of teacher is something worrying due to the lack of specific training for meet this demand.

Keywords: Inclusive Education. Training. Practice. Teacher.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	SITUANDO ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE CARACTERIZAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO	12
2.1	ASPECTOS LEGAIS:	14
2.1.1	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961 - Lei 4024/61	14
2.1.2	Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71	14
2.1.3	Parecer nº 848/72 do CFE	15
2.1.4	Constituição Federal - CF/88	15
2.1.5	Lei nº 7853/89	15
2.1.6	Declaração Mundial de Educação para Todos – 1990	16
2.1.7	Declaração de Salamanca / 1990	16
2.1.8	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei 9.394/96	17
2.2	INCLUSÃO COMO POSSIBILIDADE INTEGRAÇÃO	20
2.3	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
3.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR SEGUNDO AS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA E DA REDE PRIVADA OU PARTICULAR	27
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a experiência de professores da rede pública e privada, que trabalham com a inclusão de alunos especiais, matriculados numa sala de aula regular em turmas do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sabemos que a aplicabilidade da Lei de Educação Especial, disposta no Capítulo V, da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, contudo observam-se inúmeras lacunas na prática docente dos professores, que não sabem como agir, que currículo considerar e ainda como avaliar.

Estudos sobre essa modalidade de educação escolar revelam o espaço que ganhou a discussão desta temática no contexto educacional brasileiro, a partir da Declaração de Salamanca, que permitiu um novo olhar sobre a pedagogia centrada na inclusão.

Estudos teóricos demonstram que a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiências pode se concretizar na sociedade de forma natural, assim sendo, deve-se buscar esse modelo também para escola.

Contudo, observa-se que existe uma muralha, no que se refere ao cumprimento da lei e sua aplicabilidade, podendo-se considerar, quase que inexistente, nas salas de aulas brasileiras. Essas discussões têm sido frequentes e confirmam a preocupação de muitos profissionais da educação e serviram de base para a problemática que sustenta esse estudo, levantada a partir das seguintes questões: *Como age em sala de aula o educador que atua com esse novo modelo da Educação Inclusiva? Esse educador possui formação adequada para trabalhar de maneira verdadeiramente inclusiva? A escola oferece condições de estudo e vivência adequada à formação do educador nessa modalidade de educação escolar?*

Pretende-se, pois, com esse artigo apresentar como tem ocorrido o processo de inclusão escolar, na visão do professor da rede regular de ensino, analisando as exigências da Constituição Federal de 1988 que regulamenta a Lei de Inclusão, da Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Educação Especial, para avaliar sua aplicabilidade nas escolas de ensino regular, ou seja, o que dizem, os professores que atuam nos anos iniciais, tanto da escola pública quanto particular, a fim de conhecer de que maneira se deu a formação acadêmica. Pois, ao pensarmos em

Educação Inclusiva devemos objetivar uma escola de construção de conhecimento e não de segregação.

Partindo do pressuposto de que se trata de uma investigação voltada para a compreensão da maneira efetiva de como age o professor que lida com o ensino de educação especial, os desafios e anseios que envolvem essa prática docente, as entrevistas buscam registrar a prática desses profissionais e a analisá-la à luz da revisão bibliográfica.

Compreender o papel do professor nesse contexto é um desafio para os que se dispõem a participar desse processo, buscando novos métodos e técnicas, a fim de facilitar o processo educativo, o que confirma a relevância deste trabalho, que pode contribuir de forma significativa para estudos futuros. Os autores Jerusalinsky e Páez afirmam que [...] são poucas as experiências onde se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão (JERUSALINSKY e PÁEZ, 2001, p. 23).

A demanda, no que se refere à inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares só tem aumentado. Neste sentido, tem recaído sobre a escola, uma avalanche de alunos que apresentam condições psíquicas, funcionais e de aprendizagem, que os docentes não têm experiência de sustentar, sem contar ainda, com o apoio adaptativo necessário.

Estudos realizados no contexto da sala de aula admitem que as dificuldades físicas e estruturais desses espaços educacionais não podem deixar de serem levados em consideração, e ainda, as circunstâncias de trabalho oferecidas aos professores regentes dessa ação pedagógica. Carvalho, ratifica, afirmando que:

A eliminação dos obstáculos arquitetônicos ambientais existentes na escola depende do grau de conscientização dos gestores frente ao significado desses obstáculos e das atitudes decorrentes, para sua superação [...] A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem (CARVALHO, 2000, p. 64-65).

Ou seja, a adequação das escolas a esses alunos dependerá conjuntamente de todos aqueles que fazem e que planejam a escola.

Como objetivo geral busca-se analisar as experiências, da prática pedagógica aliada à Educação Especial, que ocorre na sala de aula da modalidade de ensino regular de duas escolas, uma da rede pública e outra privada, a partir do fazer de quatro

professoras entrevistadas.

De forma mais específica, pretende-se identificar através dos professores entrevistados, se existe no âmbito da unidade de ensino, um planejamento prévio, com o apoio de serviços específicos da escola regular, para auxiliar o professor junto ao aluno de Educação Especial; investigar se o nível de formação inicial e continuada do professor contribui, para atendimento especial, em função das condições específicas dos alunos, a partir do que diz os professores entrevistados; analisar e caracterizar os desafios e anseios apontados pelos professores entrevistados, que trabalham com alunos especiais na sala de aula regular.

Buscando compreender essas questões e refletindo sobre as práticas pedagógicas vigentes, por meio da ação pedagógica desses profissionais entrevistados, passaremos a compreender melhor como tudo isso ocorre dentro contexto escolar.

Este artigo está organizado em três tópicos, a saber: inicialmente introduz o leitor acerca da temática em estudo, em seguida procura situar alguns elementos teórico-metodológicos que caracterizam a educação especial como modalidade de ensino. No terceiro tópico apresenta os resultados, através dos dados coletados e tenta discutir à luz das teorias estudadas e, por fim, faz as considerações finais seguida de algumas referências consultadas para a construção do artigo referente ao Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB.

2 SITUANDO ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE CARACTERIZAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO

A história da humanidade marca severamente o tratamento dado às pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência. Indivíduos fora dos padrões, negados na sociedade que não tinham possibilidades de aceitação.

Na Idade Antiga, a Lei das XII Tábuas autorizava o patriarca romano a matar seus filhos, ainda crianças, quando estes apresentavam alguma deficiência que, segundo crenças culturais, poderia contaminar a sociedade, pondo em risco a sobrevivência dos demais indivíduos (ROSA, 2013, p. 1).

Não havia preparo para acolher pessoas com deficiências na sociedade. Assim, abandono, perseguição e exclusão, eram ações tidas como normais pela sociedade que acabava por validar esse tratamento, acreditando estar protegendo os tidos como normais daquilo que poderia ser uma doença e contaminar a todos.

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Mestre em Educação, no artigo História, Deficiência e Educação Especial (2003), pautada em estudiosos da área de Educação Especial, apontam quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentavam deficiências, conforme descrevemos a seguir.

Uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré- cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984) apud Miranda (2003), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Miranda segue discorrendo sobre o segundo estágio, entre os séculos XVIII e meados do século XIX, que fica caracterizado como a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por fim, a autora apresenta o quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, marcado por um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas tidas como normais.

Apesar, da força deste movimento, na prática o que se constatava eram pessoas aceitas na escola regular, mas que em tese, essa escola, não apresentava ações pedagógicas coerentes com as dificuldades apresentadas para aqueles indivíduos. Aceitava esses sujeitos, mas, o processo de inclusão não acontecia de fato.

Desta forma, registram-se também a partir do século XX, alguns movimentos de luta contra as práticas de categorização e segregação que começaram a questionar os modelos de ensino e aprendizagem causadores de exclusão nos espaços escolares.

Esses debates e discussões nas últimas décadas, só aumentaram, tendo como foco principal a inserção e o direito de pessoas com deficiências, a uma educação de qualidade, acima de tudo, igualitária em termos de oportunidades e possibilidades. Esses questionamentos permitiram a gestão de uma nova proposta de inclusão.

Junto com essa evolução veio à legalidade do direito à educação por parte de pessoas com deficiências. Assim, surgiu à existência de marcos de teor legal, que passaram a fortalecer a inclusão de sujeitos que, em geral estariam fora do ambiente escolar regular.

A seguir tentaremos abordar uma descrição cronológica dos principais documentos legais que passaram a consolidar a Educação Especial na ótica de Educação Inclusiva.

2.1 ASPECTOS LEGAIS:

2.1.1 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961, Lei - nº 4024/61.

Essa lei no Título X que compete à Educação de Excepcionais, afirma nos artigos 88 e 89 que:

Art. 88 - A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (LEI 4024/71, BRASIL, 1961).

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (LEI 4024/71, BRASIL, 1961).

O que se assistia nesse período eram salas de aulas especiais preparadas para receber alunos diferentes, mas, fora da sala de aula comum, ou seja, uma exclusão na tentativa de incluir, contudo, em termos legais, é a primeira vez que a Educação Especial aparece na Lei de Diretrizes e Base (LDB).

2.1.2 Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71

A Lei 5692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus consolida a criação de classes especiais e a partir dela é criado o Centro Nacional de Educação Especial. A atenção ao tratamento especial de alunos com necessidades especiais é citada no artigo 9º.

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LEI 5692/71, BRASIL, 1971).

Romero, (2006, p. 21), afirma que se tem, nessa lei, a explicitação da relação da educação especial com os problemas de aprendizagem [...], observando-se a transformação de crianças cronologicamente atrasadas em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis” (grifo do autor).

2.1.3 Parecer nº 848/72 do CFE

Goldberg (1974) relata que o Parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), eliminou o vocábulo excepcional e classificou como:

[...] um caso de ensino regular, devendo ser enquadrado na linha das diferenças individuais sujeito a um tratamento especial. Desta forma, o aluno excepcional há de conviver com os demais, até onde não seja prejudicial e aprender com eles (GOLDBERG, 1974, p. 18).

Assim, o parecer do CFE nº 848/72 mostra claramente a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado, então chamado excepcional, fixando-se em três pontos fundamentais:

- desenvolvimento de técnicas a empregar na várias formas de excepcionalidade;
- preparo e aperfeiçoamento de pessoal;
- instalação e melhorias de escolas ou seções escolares nos diversos sistemas de ensino.

2.1.4 Constituição Federal - CF/88

A Constituição Federal de 1988 protagoniza o princípio da igualdade, afirmando que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando com isso o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O que fortalece a regulamentação da Lei de Inclusão, através do atendimento educacional especializado. O artigo 208, inciso III, faz referencial a essa modalidade de ensino, ratificando: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CF/88, BRASIL).

2.1.5 Lei nº 7853/89

Essa lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua

integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; e disciplina a atuação do Ministério Público, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

2.1.6 Declaração Mundial de Educação para Todos – 1990

Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em Jomtien, Tailândia, garante o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento discorre que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (WCEFA , 1990, p. 4).

2.1.7 Declaração de Salamanca/1990

Em 1990 com a Declaração de Salamanca, é reforçado o direito à educação da pessoa com deficiência, sendo declarado que às escolas devem acolher e ensinar a todos os alunos, dando oportunidade e acesso a uma escola de qualidade igualitária. A declaração discorre no caput o seguinte texto:

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

Pereira, (2002) reitera a importância desta declaração, no sentido de ampliar o significado e abrangência do termo inclusão.

[...] Trata-se do mais completo texto sobre inclusão, em cujos parágrafos fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que a inclusão não admite exceções – todas as pessoas devem ser incluídas (PEREIRA, 2002, p. 45-46).

Deste modo, esse documento influencia o processo de inclusão escolar igualitária, assegurando assim, o acesso e a permanência desses sujeitos em todos os níveis e graus de ensino. No decorrer do seu texto, a declaração afirma que:

[...] As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Sabemos que a escola tem a função de acolher e atender qualquer indivíduo. Neste sentido, com a Declaração de Salamanca foi reafirmado o compromisso de educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência no sentido de atender crianças, jovens e adultos com deficiências dentro do sistema regular de ensino.

2.1.8 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei 9.394/96

Essa lei veio para reiterar as obrigações legais do Brasil frente aos desafios da Educação Inclusiva. Em seu capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 o seguinte:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
 § 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, é dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Lei 9.394/96, BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96, apresenta o uso da terminologia “educandos portadores de necessidades especiais”(grifo nosso) em confronto ao usado anteriormente “pessoas portadoras de deficiência”(grifo nosso).

Essa confusão conceitual trouxe, também, implicações negativas para a organização do atendimento especializado. Muitos órgãos municipais e estaduais de Educação, inadvertida e precipitadamente, operaram o desmonte da Educação Especial, já que, a ampla abrangência sugerida pela nova

terminologia indicava que todos experimentam necessidades educacionais especiais em algum momento da trajetória escolar, significando que, se mantida, essa modalidade de educação estaria destinada à maioria dos alunos (PARANÁ, 2006, p. 44).

De acordo com Sasaki (2005, p. 5) o termo, pessoas com deficiência, faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, a ser promulgado posteriormente através de lei nacional de todos os Países Membros. Conforme explicação da Comissão de Acessibilidade e Comissão de Valorização da Pessoa com Deficiência (2006), foram sete os motivos que levaram os movimentos a terem chegado a expressão, pessoas com deficiência, os quais citamos na íntegra:

1. Não esconder ou camuflar a deficiência;
2. Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência;
3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i.é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
6. Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
7. Identificar nas diferenças, todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes de natureza tanto humano quanto físico contra as pessoas com deficiência).

Outras convenções aconteceram a fim de reafirmar os direitos das pessoas com deficiência e garantir que fossem evitadas qualquer tipo de discriminação, propiciando a elas plenas condições de integração à sociedade. Entre as quais, citamos dentro de uma

ordem crescente 1999-2006:

- 1999: Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) / OEA;

- 2001: Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) / OMS, que substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades / OMS, de 1980;

- 2003: Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU;

- 2006: *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência /ONU.*

A partir desta última convenção citada no ano de 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU conceitua a deficiência como, sendo - o “resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Com isso, o Estado brasileiro, signatário desta Convenção, a partir deste referencial, estrutura a Educação Especial por meio de três eixos:

1-constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de Educação Inclusiva;

2-institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização;

3-orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa perspectiva, publica novos marcos políticos-legais e pedagógicos, a fim de orientar e subsidiar as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, a gestão escolar, as organizações da sociedade civil, os operadores do direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional. Este documento apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, o qual conceitua a Educação Especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação; o Decreto Nº. 6.571/2008, que dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da Educação Especial e o seu

financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; o Decreto N°. 6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da Educação Inclusiva; e a Resolução N°. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 19).

2.2 A INCLUSÃO COMO POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO

No cotidiano da escola regular circula cada vez mais a necessidade de preparação dos professores para receber e lidar pedagogicamente, com alunos portadores de alguma deficiência. Assim, a fim de refletir na prática as dificuldades apresentadas por alguns professores da rede pública e da rede privada de Educação, faz-se necessário fundamentar teoricamente o tema, amparado pela revisão bibliográfica, buscando também a regulamentação dessa modalidade de ensino.

Pensemos numa escola regular, sala de aula comum, onde alunos diferentes aprendem de forma diferente, com um professor, que a ele cabe a missão de mediar e promover interação no cruzamento de saberes. Até esse ponto não teríamos nada a acrescentar, a não ser pelo fato de que esta sala de aula comum está inserida num processo de inclusão, quando nela existem sujeitos com deficiências que exigem do professor atendimento especializado a fim de direcionar a prática pedagógica no sentido de que todos aprendam juntos e em parceria.

A situação aponta para a necessidade de uma nova postura em relação à forma

de conduzir o processo educativo, ir além de recursos didáticos, mas promover a inclusão como possibilidade de integração, promovendo às pessoas com deficiências, oportunidades iguais a todos os outros.

De acordo com Dicionário Aurélio, incluir significa abranger, envolver, inserir, nos fazendo entender que a expressão “Educação Inclusiva” (grifo nosso), não se limita ao mero entendimento da existência de um grupo restrito de indivíduos que precisam de um auxílio diferenciado devido necessidades especiais. Entendemos que pensar sobre essa modalidade de ensino é muito mais que dedicar-se a preparar materiais e recursos diferenciados, mas sim, “garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo” (MILLER, 2003, p. 9 apud SILVA, 2009, p. 16).

Sabe-se que a Educação Especial, notadamente, se faz presente no cotidiano escolar tornando-se um dos fatores predominantes, que influencia a prática de ensino do professor, construída no cotidiano e com a participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar. Neste sentido, Araújo e Hetkowski (2005), afirmam que:

Quando se afirma que “A educação é direito de todos”, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. Nesta perspectiva é que se fala em “Inclusão”, onde todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos (ARAÚJO e HETKOWSKI, 2005, p. 3).

Ainda citando Mittler (2003, p. 16) apud Silva (2009, p. 16), “a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas”, de forma que o sistema educacional contribua dando condições de especialização para que os professores possam ajudar todos os alunos de forma significativa, oportunizando o processo de ensino aprendizagem para todos. Essa condição na formação do professor torna-se fator indispensável para assegurar que todos os alunos com deficiência que estejam inseridos na sala de aula comum, sejam verdadeiramente, assistidos e apoiados pela equipe pedagógica responsável por esse trabalho.

Brito apud Silva, (2009, p.43), ao tratar da educação inclusiva e o despreparo do professor, se reporta as ideias sobre a formação social da mente de Vygotsky, para dizer que, “a condição humana não é dada pela natureza, e sim construída ao longo de um processo histórico cultural, pautado nas interações sociais realizadas entre o meio”. Para tanto, sugere a autora ao citar Pinto (1999), que o processo pedagógico junto aos alunos

com deficiência, “deve partir do especial para o comum e do universal para o necessário”. Dessa maneira, a autora nos faz refletir de que o sujeito professor não nasce professor, este se constitui, não somente porque conquistou um diploma, mas, sobretudo como resultado de uma vivência, de um processo de construção social, no qual, em interação com outros indivíduos e, em especial, com o aluno, aos poucos vai construindo a sua identidade e a sua competência profissional.

Mudanças verdadeiras não começam de ações isoladas, mas a partir da concepção pedagógica adotada pela escola e levada para sala de aula pelo professor, cuja missão, vai muito além de repassar conteúdos ou cumprir um currículo específico, mas sim, fazer aflorar competências, promovendo uma educação para vida.

Na prática pode até parecer simples, mas é importante lembrar que vivemos em uma sociedade seletiva, onde pessoas são discriminadas todos os dias, ainda pela cor da pele, por possuir poucos recursos, por estar desempregado, em fim, por inúmeras razões que levam ao massacre quase que total do que a constituição chama de direito inconstitucional da igualdade.

Vivemos em uma época em que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença e, isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando ainda as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto repetir desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (FUMEGALLI, 2012, p. 18).

Para que o processo de inclusão aconteça o professor deve identificar as necessidades educacionais de seus alunos, entendendo que os educando tem ritmos e formas diferentes de aprender, não se trata apenas de uma limitação física, mental, visual ou auditiva, mas sim, do entendimento e da reflexão, ou seja, como o sujeito aprende e de que maneira deve integrar os conhecimentos, para que todos se ajudem mutuamente. De acordo com Bueno (1999):

[...] não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO, 1999, p.9).

Bueno prossegue em seu artigo (op. cit. p. 23) discorrendo sobre os desafios que a Educação Inclusiva coloca à formação de professores de Educação Especial: “o de conjugar quatro tipos de necessidades”, citadas na sequência conforme explicitadas pelo autor:

[i] oferecer formação como docente do ensino fundamental, no que tange a formação teórica sólida ou adequada, referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o saber, como o, saber fazer;

[ii] oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas e das crianças com necessidades educativas especiais;

[iii] oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias;

[iv] e oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e possibilitar o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular.

Desta forma, discorrer sobre o percurso da Educação Inclusiva, no contexto educacional brasileiro, é levantar como propósito a implementação da escola como um todo para a necessidade da formação do professor e, por fim, a efetivação de sua prática pedagógica no cotidiano escolar.

2.3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Observa-se que no cotidiano da escola regular está cada vez mais presente a necessidade de preparação dos professores para receber e lidar pedagogicamente com alunos portadores de alguma deficiência. Assim, a fim de refletir na prática as dificuldades apresentadas por alguns professores da rede pública e da rede privada de Educação, faz-se necessário fundamentar teoricamente o tema, amparado pela revisão bibliográfica, buscando também a regulamentação dessa modalidade de ensino,

sobretudo, em relação às atividades centradas na prática do currículo escolar.

A este respeito, para que a escola possa ter uma política de inclusão faz-se necessário levantar neste momento apontamentos que sugerem a adaptação de currículos apropriados para cada necessidade, bem como as adequações necessárias e o uso de estratégias de ensino apropriadas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 2010).

O que comprovamos a luz da lei, é que a determinação para viabilização das condições de ensino aprendizagem, específicas e necessárias aos alunos da Educação Especial é fato e deve competir aos profissionais responsáveis pelo processo e ainda a família. Não deve ser um processo isolado do professor, mas, de responsabilidade de todos que possam, de forma direta ou indireta, contribuir para efetivar os caminhos que levam a inclusão.

É importante lembrarmos que a escola mesmo tendo em seu referencial espaço para todos, ela não foi instituída para trabalhar com as diferenças, a estrutura pedagógica e a divisão de séries, foi formalizada a fim de atender as semelhanças, assim, compreende-se como é difícil para ela adequar-se a condição de inclusão.

O MEC, através da Resolução CNE/CEB 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que descreve sobre o atendimento, currículo e adequações dos sistemas de ensino, a fim de atender alunos da Educação Especial, constituindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), expondo em seus artigos iniciais que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação

do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Resolução CNE/CEB 4/2009).

O que vemos comumente nas salas de aulas comuns é o Atendimento a Educação Especial – AEE, sendo descaracterizado. Professores que não conseguem adequar o currículo e que passam a minimizar os conteúdos levados para alunos com deficiências. O AEE não como objetivo repassar o conteúdo ministrado na classe regular, mas sim:

[...] possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso pleno ao conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários para que ele desenvolva todas as suas potencialidades, seja no ambiente escolar, seja na vida diária, eliminando-se os empecilhos que os mesmos possam ter para relacionar-se em todos e sentidos (2009, SALA DE RECURSO: ATENDIMENTO ESPECIALIZADO OU REFORÇO ESCOLAR?).

O aluno com deficiência deve ter garantido acesso a escola regular, contudo o artigo 10, da Resolução CNE/CEB 4/2009 prevê que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização”, que consta das seguintes etapas:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

O atendimento nas salas de AEE não substitui a sala de aula comum, deve ser feito no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado através da orientação dos estudos de caso, a partir de entrevistas realizadas com quatro professoras, 2 (duas) da rede pública e 2 (duas) da rede privada, onde procurou-se analisar as hipóteses levantadas com base nas descrições e explicações das respostas dos participantes da pesquisa.

Assumimos para a realização desse trabalho a metodologia do estudo de caso, que segundo Lüdke e André (2003, p.21) o estudo de caso em educação enfatiza tanto a interpretação em contexto quanto busca enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional seja pela sistemática reflexiva de evidencia dos dados apreendidos.

Um princípio básico desse tipo de estudo, para uma apreensão mais completa do objeto, é levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a formação geral do professor em Educação Inclusiva, as ações educativas, as percepções, os comportamentos, a interação entre as pessoas, os desafios e os anseios da ação docente numa sala de aula regular, foi feita uma coleta de dados por meio de questionário, seguido de entrevista, contendo quatro questões centrais, referentes à prática cotidiana desses professores.

Quanto ao procedimento metodológico adotado para o tratamento dos dados, ocorreram em duas etapas: a *primeira* onde se verificou através de uma conversa informal, mediada com a prática daqueles profissionais, a caracterização das suas turmas e seus anseios frente ao trabalho inclusivo.

Na *segunda* etapa foram realizadas as entrevistas que serviram de base para os dados deste artigo. Nesse sentido, a entrevista é composta por quatro questões coletadas através dos questionários aplicados as professoras que exercem a sua prática docente no município de Campina Grande/PB. Após a coleta de dados foram agrupados os conteúdos, já dados no texto transcrito, correspondendo a duas categorias: *primeira* corresponde às professoras de Rede Pública de Ensino; a *segunda* categoria está relacionada às professores da Rede Privada ou Particular de Ensino.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta dos dados, a análise foi realizada sob duas vertentes, que foi a *primeira*, em relação às professoras da escola pública e a *segunda* vertente, refere-se as professoras da rede privada regular.

Para efeito da transcrição das falas entre os pares conversacionais ou de pergunta-resposta fornecido pelos sujeitos da pesquisa, em discussão seguimos as orientações de Marcuschi (1999, p. 35) quando nos diz que entre quem pergunta e quem responde vamos encontrar o “par adjacente ou (conversacional) é uma sequência de dois turnos que concorrem e servem para a organização local da conversação”. Além disso, para a análise dos dados foi selecionada as respostas das **Professoras da Rede Pública** que denominadas de **Prp1** e **Prp2**. Contudo para as **Professoras da Rede Privada ou Particular** adotamos **Prpp3** e **Prpp4**, conforme trataremos no tópico a seguir.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR SEGUNDO AS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA E DA REDE PRIVADA OU PARTICULAR

Na tentativa de melhor compreendermos a sistemática de ensino e aprendizagem para uma proposta de inclusão coerente, com o que rege a lei e as indicações do MEC, foi realizado 4 (quatro) questões consideradas básicas para as professoras pesquisadas:

QUESTÃO – 1: *Em sua escola existe um planejamento para se trabalhar com alunos especiais?*

Prp1	Não. O planejamento é realizado no início do semestre e não é dado um enfoque aos alunos especiais.
Prp2	Sim. Mas, trabalhamos aos mesmos conteúdos, só que usando métodos específicos de acordo com as necessidades individuais.
Prpp3	Sou professora da rede de ensino particular e na escola que trabalho apesar de existir alunos com necessidades especiais não existe metodologia específica para trabalhar com esses alunos.
Prpp4	Não. Os alunos são matriculados e não recebem orientações especiais. Nem os alunos e os professores também.

Tanto no contexto educacional da rede pública como da rede privada, existem divergências nas opiniões dos profissionais entrevistados. O que se constata é a ausência de um planejamento voltado para atender alunos com deficiências. Como defendido na revisão bibliográfica, observa-se como fundamental a adequação do currículo. Nas respostas dos professores, o que se entende é a tentativa de escolarizar o aluno com as necessidades especiais, mas sem possibilitar de forma significativa oportunidades de ensino-aprendizagem que conduzam este educando a progressão escolar e a aplicação desses conhecimentos que lhe são propostos, salientando aqui, que são os mesmos para todos os alunos, para a vida.

A fim de analisar a formação do professor e as teorias apreendidas para o trabalho com Educação Inclusiva, pergunta-se:

QUESTÃO – 2: *Em algum momento da sua práxis você recebeu algum treinamento para trabalhar de forma inclusiva?*

- | | |
|--------------|---|
| Prp1 | No curso de Pedagogia houve um componente curricular “Educação Especial”, mas era visto apenas nas teorias, não tivemos a oportunidade de vê-lo na prática. Na escola que trabalho não foi oferecido ainda nenhum treinamento para esse trabalho. |
| Prp2 | Sim, uma capacitação de inclusão, mas ela é contínua. |
| Prpp3 | No período da graduação de forma breve participei de disciplinas voltadas para área de educação inclusiva, entretanto não recebi nenhum treinamento específico promovido pela unidade de ensino que trabalho. |
| Prpp4 | Não. Os professores recebem os alunos especiais e tentam fazer algo por eles, mas sem ajuda dos profissionais especializados. |

Das respostas analisadas, duas professoras sendo (**Prp1**) e (**Prpp3**) fizeram referência ao tema em questão, “inclusão”, ocorrido no período da graduação. No entanto as mesmas afirmaram que, de maneira alguma passaram por treinamentos no que se refere ao trabalho inclusivo durante sua práxis. Já (**Prpp4**) mencionou também a ausência de treinamentos, restando apenas (**Prp2**) que afirmou ter participado de capacitações de forma frequente e as quais lhe foram de grande importância no que se refere a sua prática docente.

Determina-se a luz da legislação que o professor durante sua formação deve receber como componente curricular, a formação necessária ao conhecimento do trabalho de Educação Especial. Uma das professoras entrevistadas inclusive menciona esta determinação, enquanto fato, contudo, o que observamos é que os professores

recebem essas orientações, mas, não buscam aplicar esse conhecimento acadêmico, levando seus professores a refletirem sobre sua prática e as adequações quando necessário. O que assistimos, é um grande jogo de empurra, onde a escola espera que o professor busque o que precisa, e o professor, por sua vez, espera que a escola lhe dê as orientações necessárias. Nesse jogo, quem perde são os educandos, pois os professores como no caso, dos entrevistados em sua maioria, tentam fazer o que lhe é possível, isto, quando conseguem.

Buscando conhecer o cotidiano dessas escolas e ainda, as orientações levadas aos professores, no tocante ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades especiais, questiona-se:

QUESTÃO – 3: *Você recebe orientações periódicas de profissionais especializados como auxílio à sua prática?*

Prp1	Não.
Prp2	Sim.
Prpp3	Não.
Prpp4	Não. Os professores recebem os alunos especiais e tentam fazer algo por eles.

Somente (**Prp2**) mencionou ocorrer o apoio de profissionais extras em sala de aula. Trabalhar com Educação Inclusiva supõe como já afirmado anteriormente na fundamentação deste artigo, parceria com toda a comunidade escolar, para que os professores sintam-se amparados e refletindo continuamente sobre suas ações pedagógicas. A inclusão de alunos com deficiências na escola regular prevê, conforme lei, a necessidade de salas de atendimento especializado em turno extra da escolarização desses alunos, a fim de que, o professor da sala de aula comum, possa junto com a equipe que assiste esses alunos, conduzir o processo de forma que o aluno desenvolva suas competências. Mas, observa-se que nenhum professor cita essa informação e afirmam em sua maioria que não recebem orientação, o que nos leva a concluir que agem por si só.

E, por fim, na procura de compreender a vivência desses profissionais da educação que buscam em meio a sua realidade, lidar com a Educação Especial, haja vista, as limitações visíveis presentes no sistema. Para tanto, foi adotada a seguinte pergunta:

QUESTÃO – 4: *Como você se sente frente a uma demanda escolar que exige cada vez mais de sua prática uma postura inclusiva?*

- Prp1** É preocupante a situação na qual se encontra os nossos professores em relação à educação inclusiva. As leis obrigam receber nas escolas crianças especiais, porém não dão suporte.
- Prp2** Sinto-me estimulada para estudar mais e vencer minhas próprias dificuldades.
- Prpp3** Frustrada, por não poder fazer nada específico por esses alunos.
- Prpp4** Verdadeiramente me sinto frustrada e até conivente com as práticas de alguns profissionais, o fato é que não temos um apoio diferenciado.

Não é surpresa, ver a frustração presente como palavra chave nas respostas de dois dos professores entrevistados. Apesar, do registro feito anteriormente sobre a inércia de procurar o que deve ser feito, pautado nas orientações já estabelecidas pelos órgãos competentes, os professores sofrem pela não efetivação de um processo inclusivo. Não desistem, tentam fazer algo, mesmo que de forma errônea e sem a devida orientação. Há quem inclusive desconheça o suporte legal dado pelas diretrizes da Educação Especial, como a (**Prp1**), mas há também aquela que usa a falta das orientações, como meio de superar e ir além, como a (**Prp2**). O fato é que, faria bem a todos, se a inclusão conduzisse alunos com deficiências, à uma integração verdadeira no contexto escolar.

Assim, nessa ânsia em compreender como ocorre o processo de Educação Inclusiva na sociedade em geral, não devemos deixar de lado a importância dos fatores que contribuem na formação e conhecimento desses profissionais, que em meio às dificuldades existentes, norteiam esse processo de ensino. Compreende-se, que o professor, principal agente no espaço educacional, por falta de preparação, corrobora resumindo a escola a um lugar de abrigo para crianças com deficiências, deixando de realizar como deveria o processo de ensino e aprendizagem, e o mais severo, deixando de incluir, para excluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados fornecidos pelas professoras entrevistadas, observou-se que, em geral, tanto os professores da rede particular, como os professores da rede

pública de ensino, tiveram a mesma opinião referente à falta de apoio especializado para o exercício do trabalho na escola regular com alunos com deficiências.

A relevância das análises comprovou que o profissional capacitado e alicerçado em sua formação, tem condições de exercer um trabalho estruturado e organizado.

Verificou-se que apenas uma das professoras participantes da pesquisa (**Prp2**) se mostrou de forma mais otimista, no que se refere à problemática em questão. O despreparo, às vezes, depende da ausência de uma proposta pedagógica específica, levando o trabalho inclusivo, a ser feito de forma improvisada gerando, assim, nos educadores que lidam com essa realidade, no seu dia a dia, demonstrou sentimentos de impossibilidade no trabalho realizado em sala de aula.

Comungando com as ideias de Yañez (2006) podemos dizer que não será possível delegar a responsabilidade educativa a um professor despreparado, pontuando que, até o presente momento conta-se com a vontade, o bom senso e a disposição profissional de muitos professores que não medem esforços na tentativa de integrar crianças no processo de inclusão. Desta forma, esse estudo abordou questões pertinentes sobre a atuação profissional do professor, que está em sala de aula comum da escola regular.

Refletindo sobre as questões adotadas na pesquisa e destacando primeiramente a importância do planejamento sobre as ações realizadas no interior da sala de aula, é percebido que, por se tratar de profissionais da área de educação, saber o que deve ser feito, é de extrema relevância, uma vez que o ato de planejar permite inovar nossas práticas. E, para a Educação Especial, buscar novas formas de fazer é trazer novas possibilidades de minimizar as dificuldades encontradas no processo de inclusão e isso é algo ainda desafiante, no contexto da sala de aula do professor que requer formação para tal.

A formação continuada do professor, também tem seu ponto de destaque e está aliada a reflexão de uma boa formação acadêmica. Mas, como resultado das respostas confrontadas no questionário, nem todos os entrevistados trilharam por esse caminho.

Finalmente, o último ponto da pesquisa, trata de como esse profissional é orientado frente às preocupações que norteiam os aspectos de inclusão. Pois, muito se propaga sobre a conscientização, mas o incluir é muitas vezes negado em muitas ações do sujeito educador.

Orientar os docentes sobre o modo de como proceder, frente à integração no meio regular de alunos tidos como diferentes, continua sendo, portanto, um desafio a ser

vencido para todos.

Não se trata de um grupo a ser conscientizado, mas de toda uma sociedade, e, na maioria das vezes, os sistemas educacionais limitam os processos e meios, pelos quais as informações poderiam assumir uma melhor condução. A aspiração de querer ver mudanças no nosso sistema de ensino parece utópico, longe de ser a ideal, mas, é urgente e necessária, pois, mudanças na prática escolar, para que haja uma inovação no preparo desses profissionais da educação numa proposta de inclusão vai garantir a todos uma escola justa que cumpra sua função social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Kátia Soane Santos, HETKOWSKI, Tânia Maria. **Inclusão: um direito de todos**, 2005.

Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=980>>. Acesso em 01 de dezembro de 2014.

BRASIL. Lei 4024/61, de 20/12/1961. Fixa diretrizes e bases para escola básica e outras providencias. _____. In: Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dez.1961.

BRASIL. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias. _____. In: Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. _____. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2 ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. _____. In: Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRITO, Nazineide. Educação inclusiva e o (des)preparo do professor: breves considerações. In: SILVA, Markus Figueira da. (org.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. 2 ed. Natal: UFRN, 2004.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. nº5, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Comissão de Acessibilidade e Comissão de Valorização da Pessoa com Deficiência, 2006. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/utilidade_publica_pe

[ssoas_deficiencia.aspx](#)
Acesso em 31-Jan-2015.

_____. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: o Desafio de uma Educação para todos?** Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado Do Rio Grande Do Sul/ Dhe – Departamento de Humanidades e Educação Curso de Pós-Graduação Lato Sensu. **Educação Especial:** Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. Ijuí – RS/ 2012.

JERUSALISKY, A. & CANIZA DE PÁEZ, S.M. **Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento.** In: Escritos da criança. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

GIL, Juca. Todos significa todos. In: **Revista Nova Escola.** Nº16, outubro/novembro 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 2003.

MARCUSCHI, L. Antônio. **Análise da conversação.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf
Acesso em 31-jan-2015.

MOÇO, Anderson. Não basta matricular. Receber os estudantes com deficiência é um avanço. Falta garantir que eles aprendam. In: **Revista Nova Escola.** Nº 239, janeiro/fevereiro 2011.

O problema do Excepcional – Publicação da APAE, conferência de abertura do Curso de Formação e Atualização de Professoras Primárias para o Ensino do Excepcional – Deficiente Mental, 1974.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, SEED: 2006.

PEREIRA, Geraldo Matos. **Educação Especial no Brasil – despreparo, preconceito e discriminação.** Trabalho monográfico apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de docência do Ensino Superior. Rio de Janeiro, 2002.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990:** configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Maringá: [s.n.], 2006.

ROSA, Daniela de Paula. **Violência contra crianças com deficiência: a proteção à**

luz do direito. Artigo extraído do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 21 de junho de 2013.

SALA DE RECURSO: ATENDIMENTO ESPECIALIZADO OU REFORÇO ESCOLAR? 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/sala-de-recurso-atendimento-especializado-ou-reforco-escolar/26480/#ixzz3QX8UO7Su>

SASSAKI, Romeu Kazumi . **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, janeiro de 2005.

Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf> Acesso em 31-Jan-2015.

SILVA, Lídia Martins da. **Educação Inclusiva e Formação de Professores.** Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso/Campus Cuiabá - Cuiabá – Mt . Setembro 2009.

WCEFA - **Conferência Mundial de Educação para todos.** Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

PINTO, Antonio Luiz de Toledo, SANTOS, Márcia Cristina Vaz dos e CÉSPEDES, Lívia. Vade mecum. Obra coletiva em colaboração com a Editora Saraiva. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

YANEZ, Z. A. G. **Aspectos Instrumentais na psicose:** reflexão para uma educação inclusiva. Escritos da Criança, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 6,2ª Ed., p. 193-221, 2006.

<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/>

<http://www.dicionariodoaurelio.com/incluir>