

Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: Um olhar sobre a formação docente

Inclusion of students with special educational needs in regular school: A look at teacher education

Ivone Miranda dos Santos Menezes¹ José Antonio Torres González²

Resumo: *Esse artigo discute a inclusão escolar, com ênfase na formação docente, a partir do seguinte questionamento: Sabe-se que é crescente a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, mas será que o professor está preparado para garantir a aprendizagem desse público? Quais são as principais necessidades desse profissional na escola inclusiva? Tem como objetivo. Identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itabuna/Bahia-Brasil. Utilizaram-se os seguintes instrumentos para coleta de dados: questionário para professores e gestores; análise do Projeto Político Pedagógico da escola, dos planos de aula e observação sistemática das práticas, atitudes, comportamentos e falas dos docentes. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa e configura-se como uma pesquisa descritiva. O foco da investigação foi direcionado para um Colégio público de Ensino Médio, situado na cidade de Itabuna- Ba/Brasil. Esse estudo de caso teve como suporte teórico vários autores, dentre os quais destacamos: Sasaki (2003), Adorno (1995), Mantoan (2004) e documentos da política educacional brasileira. Os resultados aqui apresentados revelaram que a principal necessidade do professor é a formação específica para trabalhar com alunos com NEE.*

Palavras-chave: *formação docente; inclusão escolar; necessidades educacionais especiais.*

Abstract: *This article discusses school inclusion, with emphasis on teacher education, from the following question: It is known that the enrollment of students with special educational needs in the regular school is increasing, but is the teacher prepared to guarantee the learning of this public? What are the main needs of this professional in inclusive school? It*

¹ Pós-graduação em psicomotricidade e Mestranda pela Universidad Autónoma de Assunción - Py. Email:enovi13@hotmail.com

² Professor no curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Assunción. Doutorado em Educación Especial. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Espanha. Diretor do Departamento de Pedagogia da Universidad de Jaen, Espanha. Email: jtorres@ujaen.es

aims to identify the main needs of teachers of basic education in relation to the inclusion of students with special educational needs in a state college in Itabuna / Bahia-Brazil. The following instruments were used for data collection: questionnaire for teachers and managers; Analysis of the School's Political Pedagogical Project, lesson plans and systematic observation of teachers' practices, attitudes, behaviors and speeches. The study presents a qualitative and quantitative approach and is set up as a descriptive research. The focus of the research was directed to a Public High School, located in the city of Itabuna-Ba / Brazil. This case study was supported by a number of authors, among them: Sasaki (1999-2003), Adorno (1995), Mantoan (1997-2006) and Brazilian educational policy documents. The results presented here revealed that the main need of the teacher is the specific training to work with students with SEN.

Keywords: *teacher training; school inclusion; Special educational needs.*

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como ponto de partida a reflexão sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE³, na escola regular, bem como sobre a interação entre professor e alunos que favoreça o processo de inclusão em ambiente escolar. A questão relaciona-se diretamente com a formação continuada de professores e equipe pedagógica.

Constata-se que a presença crescente, na rede regular de ensino, de crianças e jovens com NEE é uma realidade cada vez mais evidente. Dessa forma, percebe-se a exigência de uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar. A temática desta pesquisa surge a partir da experiência da autora que trabalha, há mais de quinze anos, em uma escola pública estadual que recebe anualmente alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo informações da secretaria da unidade escolar pesquisada, nos últimos cinco anos (2012 – 2016), observa-se que o quantitativo de matrículas de alunos com NEE tem crescido consideravelmente: em 2012 foram 16 alunos matriculados, em 2013 esse número passou para 44 alunos, Já em 2014 a matrícula apresenta um pequeno decréscimo, em relação ao ano anterior, com 33 alunos matriculados. Em 2015, a matrícula volta a crescer, em relação

³ Necessidades Educacionais Especiais, termo utilizado em documentos oficiais brasileiros que se refere às deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

a 2014, foram 35 alunos frequentando as salas de aula dessa escola. O último dado pesquisado foi em 2016, quando aparece novamente um acréscimo nas matrículas, novamente em relação ao ano anterior, com 37 alunos.

No entanto, pode-se afirmar que esta escola, não está preparada pedagogicamente para receber tal público. No cotidiano dessa instituição, observam-se muitas angústias e inquietações por parte dos professores que se sentem incompetentes para trabalhar com estes estudantes e também a necessidade de um olhar mais cuidadoso aos seres humanos por parte dos governos estadual e federal.

Cabe lembrar que, no percurso pedagógico da pesquisadora, foram surgindo algumas inquietações que mobilizaram este estudo, tais como: Como tem sido a prática do professor na escola em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de modo a favorecer o processo de inclusão em ambiente escolar? Que formação possuem esses profissionais para trabalhar com este público? Quais metodologias, atitudes e procedimentos devem ser utilizados pelos docentes com vistas ao novo olhar do processo educativo inclusivo? Frente a essas angústias, nossa problematização gira em torno das necessidades do professor para dar conta da inclusão de alunos com NEE na sala regular.

A fim de apresentar respostas a essas e outras indagações serão explicitados nesse trabalho, os resultados da pesquisa intitulada: Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: um olhar sobre a formação docente. Nessa perspectiva, esse artigo traz como objetivo geral: Identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itabuna/Bahia-Brasil.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que viabilizem a inclusão de estudantes que apresentam NEE no ensino regular, garantindo sua inserção na cultura escolar formal. Também devem subsidiar decisões políticas em prol da construção coletiva de um programa de formação docente que contribua para o redimensionamento da organização e funcionamento escolar, para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Histórico da Educação Especial no Brasil

No Brasil, de acordo com Bernardes (2000), o atendimento à pessoa com deficiência teve início no século XIX e foi marcado por importantes períodos no desenvolvimento de

práticas escolares, como o da institucionalização, o da integração e atualmente, o da inclusão escolar.

Conforme Mazzota (2005), assim como na Europa, as primeiras instituições criadas no Brasil destinaram-se exclusivamente para o atendimento das pessoas surdas e cegas, e foram instituídas no Rio de Janeiro por um decreto imperial. Em 1854 foi inaugurado o primeiro instituto para cegos denominado, Instituto dos Meninos Cegos, o qual, em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant. E pela Lei nº 839 de 1857, D. Pedro II instituiu o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos, hoje Instituto Santa Inês.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 1990, outros documentos foram sancionados como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

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 o currículo, métodos, organização e recursos específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A Formação Docente e a Educação Inclusiva

O movimento pela inclusão escolar é um tema discutido em todo o mundo, e no Brasil, o tema ganhou notoriedade a partir da participação do país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, em 1990. A discussão sobre a formação de educadores para a inclusão e escolarização adequada das pessoas com dificuldades de aprendizagem teve início a partir desta Conferência.

Esse estudo destaca os conhecimentos e aptidões requeridas em uma boa prática pedagógica, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades educativas, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

Ressaltamos que a necessidade de preparação adequada dos professores está também recomendada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual LDBEN (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras. No artigo 59 inciso III da LDBEN vem falando da importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, “[...] professores, do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A busca pela valorização e profissionalização da docência responde a necessidade contemporânea de melhoria da qualidade da educação no Brasil. Tal discussão torna-se imperativa quando se trata da Educação Especial, na perspectiva da inclusão, modalidade do sistema educacional e campo temático do conhecimento que faz a reflexão sobre as questões relacionadas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a resolução do CNE/CEB nº 01/2002, evidencia também a necessidade de, na formação inicial e continuada de professores, serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares.

Dessa forma, torna-se importante que se cumpram as determinações legais e que os professores sejam capacitados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos estudantes, pois o docente tem como principal desafio, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno. Diante dessas circunstâncias, o que se almeja é formar professores aptos a atuar em um ambiente escolar democrático, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Segundo Sasaki (2003, p. 01):

É necessário reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades, entre outros.

Dessa maneira, a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, do questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos para a inclusão. Sobre essa formação Mantoan, (2004b p.60) destaca que:

[...] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

Ao dialogar com a autora sobre a importância de garantir a aprendizagem a todos os alunos, Ainscow (1995, p. 14), sinaliza que:

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior são estranhos. Consequentemente é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomarem. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor desenvolva um senso crítico para que enfrente o desafio novo para todos, que é ensinar na e para a diversidade humana.

Ainscow (1995) recomenda o trabalho em equipe e a experimentação como sendo direções possíveis para o desenvolvimento das ações docentes que atendam às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiências na escola inclusiva. A autora ressalta que a reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais. Especificamente porque, as nossas tradições levaram-nos a conceitualizar o trabalho de uma forma relativamente estreita, em que foram excluídas muitas possibilidades que poderiam ter gerado melhores oportunidades de aprendizagens para as pessoas que se pretende ajudar. Durante muito tempo a orientação era olhar para o trabalho fundamentalmente em termos técnicos, esquecendo-se do humano.

Preparação dos docentes para atuar na escola inclusiva: saberes necessários

Nesse contexto de preparação de docentes, vale ressaltar a concepção Adorniana sobre formação. Adorno (1995, p. 140) nos esclarece a pertinência do debate sobre para que educar:

Quando sugeri que conversássemos sobre: Formação – para quê? Ou Educação – para quê? A intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

Nesse sentido, Adorno (op. cit.) esclarece que a formação possível esteja somente sendo capaz de manter a ideia de capacitação/preparação dos professores para atuarem na escola inclusiva, quando o que se faz é apenas informar aos mesmos sobre algumas possibilidades de intervenções junto aos estudantes com deficiência. É reducionista a ideia de uma formação que apenas instrumentalize pedagogicamente os educadores, pois, apenas o conhecimento sobre técnicas e métodos, não é o único caminho para uma intervenção pedagógica bem-sucedida.

Além de técnicas e métodos, o professor deve ser capaz de saber escolhê-las, quando usá-las, como usá-las, de transformá-las (adaptando-as de acordo com as necessidades). Para chegar a esse comportamento almejado, é imperativo que nos cursos de formação (inicial e continuada) sejam priorizadas as competências e habilidades. O professor autônomo é capaz de buscar o conhecimento das metodologias existentes e de desenvolver as suas próprias, à luz daquelas.

Outra discussão que retoma o ponto anterior se constitui em termos da inclusão de disciplinas com enfoque nas temáticas das necessidades educacionais especiais advindas das deficiências dos estudantes, nos cursos de licenciatura no ensino superior. Algumas instituições públicas e privadas já incorporaram em suas matrizes curriculares, em caráter obrigatório ou não, disciplinas que contemplem debates sobre a educação de pessoas com deficiência. Sobre essa questão, Costa (2002, p. 42), afirma que:

Com isso quero dizer: educar alunos com deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos alunos. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus alunos viabilizar o fim dos espaços considerados da educação especial,

significando isso a possibilidade de acesso inicial e permanência em uma mesma escola para alunos com deficiência e alunos sem deficiência, na perspectiva da educação democrática.

A afirmação da referida autora sintetiza a ideia central deste trabalho: Garantir a inclusão de alunos com NEE na escolar regular e a melhoria da educação para todos os estudantes. Isso permite ratificar que o professor é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade inclusiva demanda escolas verdadeiramente inclusivas, portanto, constituídas por indivíduos/professores livres, reflexivos e autocríticos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário o compromisso dos sistemas de ensino com a formação continuada do professor, ressaltando que eles devem ser:

[...] comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (Mantoan, 2004a, p.57).

Assim, na perspectiva da inclusão, a escola não é só para acolher positivamente a diversidade ou compartilhar o espaço de aprendizagem, mas principalmente precisa saber lidar com essa diversidade.

METODOLOGÍA

Esse trabalho delimita os sujeitos de pesquisa aos professores de uma escola pública em Itabuna- Bahia/Brasil, atuantes em salas de aula que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, bem como à equipe gestora dessa escola. Pode-se considerar que o seu alcance está relacionado à possibilidade de reflexão e autorreflexão crítica da formação e da prática pedagógica dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Buscou-se, nesse trabalho, refletir sobre os desafios atuais da formação de professores que atuam em salas de aula regular com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), e, para tanto, a investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa quantitativa que apresenta os dados da população-amostra, mas teve também uma abordagem qualitativa pelo fato de possibilitar a aproximação junto aos

informantes e buscar entender o sentido dado por eles às suas experiências e vivências. Portanto, esta pesquisa teve um enfoque misto.

Esse trabalho é caracterizado como um estudo de caso, definido aqui como “estudos que, ao utilizar os processos de pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista, analisam profundamente uma unidade para responder à formulação do problema, testar hipóteses e desenvolver alguma teoria” (Sampieri e Mendoza, 2008).

A metodologia utilizada nesse estudo consistiu em uma análise investigativa, de nível descritivo da realidade da formação continuada dos professores que atuam em classe regular com alunos com NEE em um colégio estadual, de Ensino Médio, localizado na cidade de Itabuna - Bahia – Brasil. Participaram do estudo trinta e três (33) professores e três (03) gestores de ambos os sexos e com idade média de quarenta e cinco (45) anos.

Justifica-se a seleção e análise de apenas uma das dezenove (19) escolas da rede pública estadual de Itabuna, como *lócus* de investigação, por considerar que o estudo no cotidiano educacional exige uma convivência significativa no campo da pesquisa e essa tarefa absorve um longo tempo de dedicação. Diante disso, a escolha da referida instituição deu-se pelo elevado número de alunos com NEE matriculados e frequentando a sala de aula regular.

Para coletar os dados desta pesquisa, foi utilizado um questionário com 18 questões fechadas para os professores, e outro com dezenove (19) perguntas, também fechadas, para a equipe diretiva deste colégio. Os itens do questionário passaram pela aplicação do coeficiente alfa de Cronbach para avaliar a validade e a confiabilidade do instrumento utilizado nessa pesquisa. Os itens do questionário foram respondidos através de uma escala ordinal, a escala Likert, em que as respostas variavam, sendo representadas qualitativamente pelas seguintes percepções: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, não concordo totalmente, não concordo parcialmente, além de outras percepções. Assim, foi possível tabular os resultados e chegar às devidas conclusões da pesquisa.

O referido instrumento foi impresso e aplicado no período de outubro a dezembro de 2016 e teve como principais tópicos:

- Perfil dos professores que trabalham em sala regular, com alunos com necessidade educacionais especiais, nesta escola;
- Participação dos docentes em cursos de formação continuadas sobre inclusão;
- Visão dos educadores sobre inclusão de alunos com NEE na escola regular, dentre outros.

Para a aplicação desses questionários utilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLC para o pedido de autorização aos sujeitos de pesquisa para a participação nesse estudo. O tempo médio para execução desse instrumento foi de 30 minutos.

Além da aplicação do questionário, foi realizada a observação sistemática das práticas pedagógicas, atitudes, discursos e comportamentos dos professores, realizadas dentro da escola, bem como a análise documental do planejamento formal destes profissionais e do Projeto Político Pedagógico da instituição.

A observação *in loco* foi realizada nos momentos de reuniões pedagógicas, nas Atividades Complementares (AC), nas quais os professores dialogam sobre suas experiências em sala de aula, e também nas ações realizadas por estes professores e gestores nos projetos pedagógicos que acontecem em vários ambientes da escola (sala dos professores, pátio, biblioteca, quadra, etc). Para esta ação, foi elaborado um roteiro pré-determinado, com os itens que foram observados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados advindos dos questionários se somaram aos outros extraídos da análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola pesquisada, dos planos de cursos dos professores e também da observação sistemática que foi realizada junto aos docentes. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977). A análise de conteúdo aplica-se a discursos e baseia-se na dedução ou inferência sistemáticas, de forma objetiva identificando algumas características da mensagem, por meio da construção de categorias, reunidas por temas de significação.

Nessa perspectiva, descrevem-se que os sujeitos dessa pesquisa são na sua maioria pessoas maduras e experientes com idade maior que 45 anos, 78,8% delas são do sexo feminino, confirmando a predominância do gênero feminino entre os professores. A maioria trabalha em uma carga-horária 40 horas semanal, apenas nessa escola. Desse grupo, 27 professores possuem vínculo empregatício efetivo na rede estadual de ensino da Bahia. Em relação à formação acadêmica, os dados mostram que parcela considerável dos educadores (90,9%), possui nível superior com licenciatura.

Para finalizar o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, pergunta-se sobre a experiência do professor e do gestor no convívio com pessoas que apresentam necessidades educacionais

especiais. O resultado revela que a maioria dos participantes afirmaram que já conviveram com pessoas com NEE, porém, ao ser perguntado quem são as pessoas que apresentam NEE com quem teve experiência, há uma barreira impeditiva, supostamente criada por preconceito, receio, vergonha ou algo similar para assumir que muitas vezes essas pessoas estão na própria família, daí, infere-se que a maioria respondeu “outros”.

A maioria dos professores e gestores concebe a inclusão como um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem e acreditam que o sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado. No entanto, é preciso entender que, aceitar simplesmente os alunos com suas diversidades na sala de aula regular não faz de uma escola inclusiva. Aranha (2004) diz que uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, um ensino significativo.

De acordo com os participantes dessa pesquisa, a formação acadêmica recebida contribuiu de forma incipiente para que os mesmos adquirissem competências para trabalhar com o aluno público-alvo da inclusão. Relacionando esta questão com a informação de que parcela significativa dos educadores (90,9%) possui nível superior com licenciatura, constata-se que, os cursos de formação de professores, ofertados pelas universidades públicas ou particulares e/ou institutos federais precisam proporcionar condições para que os professores saibam atuar junto aos alunos com NEE, conforme preconiza a legislação em vigor no Brasil.

Os dados revelam que 45,5% dos respondentes nunca participou de nenhum curso de capacitação para trabalhar com esta temática, e um número significativo (24,2%), participou de apenas um curso. Diante dessa realidade, tem-se a informação de que 69,7% dos professores apresentam a formação continuada como uma de suas principais necessidades para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre essa questão, a Resolução CNE/CEB, nº 2/2001, prevê que a formação dos professores que atendem aos alunos com NEE pode aparecer de duas formas: capacitados e especializados. O artigo 18 define ambos os modelos e especifica que aos professores que já exercem o magistério deve ser oferecida a oportunidade de formação continuada em nível especializado. E essa formação é de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios.

Nesse sentido, Omote (2003) considera que os professores do ensino comum necessitam de uma boa formação para serem bons profissionais com conhecimento e experiência indispensáveis à educação dos alunos com necessidades especiais, e também para saberem usar os recursos e os procedimentos metodológicos especializados.

“[...] na minha turma tem um aluno com características de autista. “Nós somos muito limitadas, pequenas, temos que avançar. É difícil entrar no mundo dos autistas”.

Essa colocação da professora revela a insegurança que a ausência da formação provoca nos educadores e reforça a informação revelada nos dados de que as principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

De acordo com Magalhães (2006), a maioria dos professores tem receio em receber alunos com necessidades especiais, entretanto, é natural e pertinente à medida que não houve uma formação adequada para atender esta demanda de alunos.

Dialogando com o autor, destaca-se o termo “maioria dos professores” usado pelo mesmo, pois, não são todos, há uma parcela de educadores que, simplesmente, não está preocupada com a presença desses alunos na sala de aula. Na observação sistemática, realizada no colégio selecionado, foi possível perceber que alguns docentes ignoram a presença dos alunos com NEE. Esses, em nenhum momento, relataram alguma situação vivenciada com esse público, mesmo quando o tema da inclusão estava em pauta nas conversas informais na sala dos professores ou nos encontros pedagógicos realizados na escola. Segundo a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), o silêncio também revela muita coisa. Pode-se analisar o conteúdo do silêncio desses professores. Esse tipo de análise permite tornar visíveis certos tipos ou modelos de comportamentos emocionais mais ou menos inconscientes relativamente ao objeto.

Ainda nas observações sistemáticas, quando o grupo de professores do turno matutino discutia sobre as tarefas a serem executadas e apresentadas durante o desenvolvimento de determinado projeto, foi possível registrar as seguintes declarações:

A professora C. S. sugeriu ao grupo que os alunos com NEE fossem trabalhados separadamente pelos professores da sala de recursos. A professora S. R. sugeriu que esses alunos poderiam ser treinados, ensaiados fora das suas turmas de origem e depois “encaixados

nas equipes de apresentações”. A professora R. M. sugeriu uma oficina de artes com estes alunos sobre a temática do projeto.

O relato dessas falas corresponde ao objetivo específico que propôs analisar, a partir do discurso do professor da escola pesquisada, como as práticas pedagógicas e atitudes destes profissionais favorecem a concepção inclusiva da educação. Diante do exposto, os discursos desses educadores favorecem a uma prática segregatória da educação. Conforme Bardin, (1977, p.14). “Por detrás de um discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde um sentido que convém desvendar”.

Em relação ao planejamento e proposta curricular, parte considerável dos docentes, 78,8% declarou que, apenas às vezes ou quase nunca, planejam ações diferenciadas para atender às especificidades dos seus alunos. Os alunos com NEE não precisam de um currículo diferenciado, mas da abertura e da flexibilidade daqueles que o aplicam, considerando os diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem desses estudantes.

“O aluno F. lê bem pouco e não consegue interpretar as fórmulas e as questões de física que apresento para toda a turma, então ele tem tirado notas baixas nas avaliações escritas dessa disciplina. Quando eu percebi sua dificuldade em leitura, resolvi fazer as avaliações de física com ele de forma oral, ou seja, eu perguntava, de forma contextualizada e ele conseguia entender e interpretar a pergunta e respondeu de forma correta. Dessa forma ele conseguiu alcançar notas melhores que outros alunos que não apresentam dificuldades. Percebi, então, que o aluno F. possui um raciocínio lógico-matemático rápido e correto. Certa vez esse aluno teve a maior nota da turma.”

(Depoimento da professora A.

P)

Neste caso, observa-se que essa professora possui uma visão inclusivista de educação. Diante dessa situação, infere-se que alguns profissionais, mesmo não possuindo formação e capacitação específica para trabalhar com alunos com NEE, se preocupam em fazer um bom trabalho com base em suas experiências e em estudos particulares.

Sobre o processo de avaliação dos alunos com NEE, parte considerável dos sujeitos de pesquisa confirmou que, utiliza a nota como instrumento para avaliar os seus alunos sempre ou quase sempre. Sobre essa questão da avaliação, cabe destaque o depoimento de uma professora, extraído na observação sistemática:

“Eu mesma coloco nota cinco na caderneta para todos os alunos com deficiência, eles vão passar mesmo! Eu dei nota cinco para L. S. em tudo porque ele pelo o menos copia as respostas de Português”.

(Depoimento da professora M.

A.)

A forma de avaliar a aprendizagem ou os avanços de determinado aluno pode se tornar um forte obstáculo à inclusão ou o contrário, favorecer esse processo. De acordo com a LDBEN/96, artigos 24, os critérios de avaliação e promoção, com base no aproveitamento escolar, devem ser organizados de forma a cumprir os princípios constitucionais de igualdade de direito ao acesso e permanência na escola. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental deve ser incondicionalmente assegurado a todos, e por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, devem contemplar as diferenças existentes entre todos os seus alunos. A referida lei dá ampla liberdade e autonomia às escolas quanto à forma de avaliação, não havendo a menor necessidade de serem mantidos os métodos atuais.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, observou-se que nesse documento de planejamento das ações educativas aparece um capítulo sobre educação inclusiva, embora a pesquisa revele que a maioria dos sujeitos envolvidos nesse estudo desconhece o conteúdo desse instrumento.

A análise das observações⁴ das falas, atitudes, comportamentos e práticas desenvolvidas dos professores e gestores, nos diversos espaços da escola, sinalizou pistas importantes sobre como as concepções ideológicas e pedagógicas desses profissionais se concretizam em suas ações educacionais. Porém, verifica-se a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito das práticas pedagógicas dos professores nas escolas inclusivas.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular constitui um grande desafio para a educação na atualidade. Muitas lutas nos movimentos sociais organizados estão sendo travadas para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade e o reconhecimento e respeito às diferenças.

⁴ As observações realizadas com os professores foram registradas no caderno de campo da autora, tendo garantida a confiabilidade das falas e os autores foram identificados apenas pelas iniciais de seus nomes, portanto, não é possível identificá-los.

A partir dessa análise e discussão, conclui-se que pontos importantes sobre a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular foram abordados e refletidos, inclusive no que se refere aos direitos legalmente instituídos na legislação brasileira atual. Ressalta-se aqui, a relevância da formação continuada sobre educação inclusiva para que os professores possam atuar com mais segurança, competência e autonomia em classes regulares que recebem alunos com deficiência.

Sobre esse assunto, os resultados dessa pesquisa demonstraram que os professores abordam sobremaneira a necessidade de formação continuada específica para trabalhar com a educação inclusiva, pois segundo a pesquisa a maioria dos docentes não se sente preparada para atuar em turmas que possuem alunos com NEE. Sinalizam ainda, que a responsabilidade pela oferta dessa formação é do governo estadual e federal. A ausência de formação específica para que os professores possam trabalhar com alunos com NEE tem provocado o surgimento de planejamentos e propostas curriculares excludentes, que não oferecem atividades diferenciadas para atender esse público. Outra necessidade apontada é o conhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem que possibilite ao professor a adequação curricular, a diversificação dos procedimentos avaliativos, o domínio das tecnologias e a capacidade para trabalhar em parceria com a família.

Foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da pessoa com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que com ela atua como mediador no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, destaca-se nesse estudo, a importância da interação entre o professor da classe regular e o aluno com NEE, pois juntos, encontrarão formas de atuação que possa favorecer um processo educativo inclusivo, eficaz e significativo, com o objetivo de superar os obstáculos e dificuldades encontradas na educação das pessoas com NEE. Assim, acredita-se que sem uma formação continuada no cotidiano da escola, com educadores sensíveis à causa e comprometidos com o trabalho pedagógico, não é possível garantir a inclusão desses educandos.

Conclui-se também que a escola deve estar aberta, em todo momento, à participação da comunidade e de todos os alunos, inclusive daqueles com NEE, para que todos tenham conhecimento da proposta pedagógica inclusiva da instituição. A partir dos resultados dessa pesquisa, evidenciou-se a necessidade de realização de políticas públicas, destinadas à

população em geral, a respeito da necessidade de todos terem ações de tolerância e respeito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (1995). Educação – para quê? In: Kadelbach, Gerd. Theodor Adorno: Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Ainscow, M. (1995). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M et al (Orgs.). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Arantes, V. (Org.) (2006). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.
- Bardin, L. (1977) Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. Presses Universitaires de France.
- Bernardes, A. (2000). Da integração à inclusão, novo paradigma. Recuperado de: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgado em 05/10/ 1988.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN nº 9.394/ 1996.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>
- Magalhães, R. (2006). Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a partir de Contribuições da Educação Especial. In Silva, A.M.M. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço.
- Mantoan, M. (2004b). O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista do centro de educação de São Paulo. Recuperado de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r2.ht>.

Mazzota, M. (2005). Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. (5a ed). - São Paulo: Cortez.

Omote, S. Formação do Professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: Barbosa, R.L.L. (2003). (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP.

Sasaki, R. (2003). Pressupostos da educação inclusiva. In: Educação inclusiva: conceito e prática. Palestra.

Sasaki, R. (2003). Pressupostos da educação inclusiva. In: Educação inclusiva: conceito e prática. Palestra

Costa, V. (2002). Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. In: Movimento - Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF.