Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste

FLÁVIA TORRES FREIRE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Concepções e desafios na prática de docentes do ensino regular de escolas municipais da cidade de caruaru-PE

Caruaru – Pernambuco
2012

FLÁVIA TORRES FREIRE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Concepções e desafios na prática de docentes do ensino regular de escolas municipais da cidade de caruaru-PE

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção de grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria G. D. Bazante

Co-orientadora: Profª Drª Ana Maria T. Duarte

Caruaru – Pernambuco
2012

Catalogação na fonte
Bibliotecária Simone Xavier CRB4 - 1242

F866e Freire, Flávia Torres.
Educação inclusiva: concepções e desafios na prática de docentes do ensino regular de escolas municipais da cidade de Caruaru-PE. / Flávia Torres Freire. - Caruaru, 2012.
48 f; il.; 30 cm.

Orientadora: Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Pedagogia, 2012.
Inclui referências

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão. 3. Deficientes - Caruaru-PE. 4. Formação de professores. I. Bazante, Tânia Maria Goretti Donato (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2012-152)

FLÁVIA TORRES FREIRE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Concepções e desafios na prática de docentes no ensino regular de escolas municipais da cidade de caruaru-PE

Relatório final, apresentada a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como parte das exigências para a obtenção do título de Pedagoga.

Caruaru, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa Tânia Mª G. Donato Bazante – UFPE/CAA/NFD
Orientadora

_____

Profa Ana Maria Tavares Duarte – UFPE/CAA/NFD
Co-orientadora

_____

Prof Prof Alexandre Viana Araújo – UFPE/CAA/NFD
Examinador

_____

Profa Hélida Nogueira Vilar de Araújo Santos - FAFICA
Examinadora

Agradecimentos

A Deus

Principal condutor dessa pesquisa, pela saúde, paz, e pelo seu infinito amor.

Aos meus pais e familiares

Pela compreensão, amor e apoio, em todos os momentos especialmente nos momento em que mais precisei.

As Professoras

Drª Tânia Maria G. D. Bazante e Profª Drª Ana Maria T. Duarte, que contribuíram para o enriquecimento dessa pesquisa, e da minha vida acadêmica.

Aos meus colegas de sala de aula

Pelos momentos que compartilhamos durante o curso, de alegrias, de tristezas, e de satisfações por cada conquista alcançada. Em especial a minha amiga Andréia de Lima, pois muito aprendi com sua pessoa.

Dedicatória

A todos que assim como eu acreditam numa educação inclusiva
capaz de promover o reconhecimento, respeito e valorização
das diferenças como algo intrínseco ao ser humano.

Somos iguais no direito de
sermos, inclusive, diferentes!
Rosita Edler.

RESUMO

Diferentemente de sociedades passadas a sociedade atual tem percebido as pessoas com deficiência como atores sociais capazes de construirem suas próprias histórias ao invés de serem meros expectadores destas, e isso se deve a longos anos de lutas sociais. Esse trabalho se reporta a um das esferas sociais onde se refleti esse novo olhar que é a educacional onde a proposta é a inclusão de estudantes deficientes no ensino regular. Nesse contexto, essa pesquisa intenta compreender as concepções e desafios docentes diante da inclusão de estudantes com deficiência/s no ensino regular. Para além, buscamos investigar o desenvolvimento de competências legais inclusivas nos processos de formação inicial e/ou continuada desses docentes, os principais desafios ressaltados quanto à efetivação dessas competências no âmbito escolar, e por fim apresentamos algumas contribuições com base nos dados evidenciados. Para tanto fizemos uma leitura das concepções encontradas sobre a educação das pessoas com deficiência, a partir de entrevistas com docentes da rede municipal de ensino de Caruaru, PE sobre educação inclusiva, considerando os acontecimentos que deram origem a educação inclusiva. Tomamos como base teórica Mazzotta (1966), Sassaki (1997), Carvalho (2010), História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010), entre outros que abordam sobre essa temática temos os textos legais tais como: a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial na educação básica (2001), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Quanto à metodologia utilizada destacamos a pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, com as referências de André (1995) e Bardin (2004) além de observações e a aplicação de um questionário como base teórica em Rampazzo (2009). Essa nova perspectiva educacional nos fez pensar suas possibilidades e desafios, intentamos contribuir para o debate e reflexão que direcionem esforços ao avanço da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Deficiente.

ABSTRACT

Unlike past societies today's society has realized the disabled as social actors able to build their own stories rather than being mere spectators of these, and this is due to long years of social struggles. This work refers to a social spaces they reflect this new look that is educational in which the proposal is the inclusion of disabled students in mainstream education. In this context, this research attempts to understand the concepts and challenges teachers on the inclusion of students with disabilities / s in mainstream education. In addition, we seek to investigate the development of inclusive legal skills in the initial training process and / or continued these teachers, the main challenges highlighted as to the effectiveness of these skills in schools, and finally present some contributions based on the disclosed data. To this end we did a reading of the concepts found on the education of disabled persons, based on interviews with teachers of the municipal school Caruaru, PE on inclusive education, considering the events that gave rise to inclusive education. We take as theoretical basis Mazzotta (1966), Sassaki (1997), Carvalho (2010), History of Political Movement of Persons with Disabilities in Brazil (2010), among others that address on this theme have the legal texts such as the Declaration of Salamanca (1994), the National Curriculum Guidelines for special education in basic education (2001), and the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2007). As for the methodology used to highlight qualitative research and content analysis, with André references (1995) and Bardin (2004) as well as observations and application of a questionnaire as a theoretical basis in Rampazzo (2009). This new educational perspective made us think its possibilities and challenges, intentamos contribute to the debate and reflection that direct efforts to the advancement of inclusive education.

Keywords: Education, Inclusion, Disability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO 1 - O PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Refletindo a Educação Inclusiva 14

CAPÍTULO 2- O CAMINHO E O CAMINHAR: metodologia, análise e discussão dos dados..... 21

2.1. Concepção Docente na Educação Inclusiva..... 23

2.2. Formação Docente e Competências para atuar na Educação Inclusiva..... 26

2.3. Competências e imaginários Docentes..... 31

2.4. Desafios Docentes na Educação Inclusiva..... 34

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 41

REFERÊNCIAS..... 43

ANEXOS..... 45

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática Educação inclusiva no ensino regular se justifica pela vivência nos diversos campos educacionais onde a presença de estudantes com deficiência tem sido cada vez mais frequente ao mesmo tempo em que se dá essa constatação surgem também diversas perguntas como: a escola está pronta para receber esses alunos no que concernem às adaptações nos espaços? Nos recursos didáticos e tecnológicos? Na formação dos docentes atuantes?

Inquietações estas que nos impulsionaram a aprofundar nos contextos históricos educacionais desses sujeitos, bem como, nos construtos legislativos que embasam a inclusão educacional destes, na qual se decore nas próximas etapas.

Partimos do ponto das concepções sociais/educacionais históricas de pessoas com deficiência/s, da qual nos deparamos com a informação de que as concepções vem sofrendo diversas transformações ao longo dos séculos, essas concepções são refletidas em todos os segmentos da sociedade, sobretudo nos espaços educacionais.

Sassaki (1997) delimita as essas fases evidenciadas dessas concepções no percurso históricos, são elas: Exclusão, Segregação Institucional, Integração e a atual proposta de Inclusão social das pessoas com deficiências no ambiente escolar, onde são difundidas a ideia de visibilidade social desses sujeitos, não somente por suas limitações, mas, principalmente por suas potencialidades.

Nessa trajetória histórica evidenciamos a grande dívida social gerada a essas pessoas, mas, também destacamos ao longo da história as conquistas advindas de novas concepções sociais que resultaram na constatação de que as ‘limitações físicas’, não são motivos para que essas pessoas tenham direitos negados, e é essa nova concepção que impulsiona lutas por inclusão dando assim origem às conquistas de direitos, antes negado.

Entre essas conquistas evidenciamos a construção de leis educacionais que regulamentam a inclusão e que esta pesquisa se detém com maior profundidade, na tentativa de identificar algumas aproximações e distanciamentos entre o que os textos legais analisados propõem e o que de fato tem se concretizado no âmbito da educação desses sujeitos nos contextos pesquisados.

Nosso objetivo geral consiste em compreender as concepções e desafios docentes diante da inclusão de estudantes com deficiência/s no ensino regular, nesse foco, levantamos dados sobre as concepções históricas sociais da educação de pessoas com deficiência até a atual concepção inclusiva.

E avançamos buscando investigar o desenvolvimento de competências legais inclusivas nos processos de formação inicial e/ou continuada dos docentes entrevistados, bem como, a postura desses profissionais diante dessas exigências, as possibilidades de concretização, os principais desafios ressaltados quanto à efetivação dessas competências no âmbito escolar, e por fim apresentamos algumas contribuições com base nos dados evidenciados.

Buscamos por meio dessa pesquisa, alimentar um sentimento de criticidade a concepções que se apresentam tão romantizadas no discurso, a tal ponto que se deixa de enxergar a necessidade de ser prover meios para a viabilidade eficaz das leis educacionais inclusivas propostas ao longo da história.

O trabalho em questão se justifica pela necessidade de uma maior produção de pesquisa acadêmica nessa área, considerando que as conquistas legais atuais de educação inclusiva asseguram à acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular, porém, na prática essa construção envolve diversas implicações, entre elas mobilizações políticas e dos profissionais da educação envolvidos.

Dessa forma, essa nova demanda gera a necessidade de que os profissionais atuantes nesse processo estejam sendo preparados para essa inclusão, desde a sua formação inicial e principalmente a continuada. Essa proposta é ousada na medida em que quebra o paradigma da homogeneidade que por tantos anos foi considerada a ideal na fase da integração escolar.

Sob esse novo olhar para a heterogeneidade no contexto escolar, a educação de estudantes com deficiência, torna-se um constante desafio, quanto à construção de estratégias, e práticas pedagógicas que contemplem entre outras essa diversidade, e resultem na qualidade do ensino para todos e todas.

No corpo do trabalho encontraremos dois capítulos, no primeiro percorremos o contexto histórico social das concepções de educação especial, evidenciando as atuais concepções de educação. Para tanto, nos reportamos aos teóricos Sassaki (1997); Mazzotta (1996); o livro História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010),

que nos traz as lutas e as conquistas tecidas ao longo da história das pessoas com deficiência, conquistas de direitos sociais antes negados.

No segundo capítulo apresentamos nossas reflexões sobre metodologia, às análises e discussão dos dados. Para isso, contamos com as contribuições teóricas de Carvalho (1997-2010); Omote (2003); Prieto (2006), Rodrigues (2003), e os documentos legais a Declaração de Salamanca (1994); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), com os sujeitos e com as escolas campo de pesquisa.

Nas considerações finais ampliamos nossas reflexões e retomando os elementos da investigação realizada, ampliamos os debates sobre as inquietações da pesquisa e as situações que localizamos para além das indagações que iniciaram o trabalho.

CAPÍTULO I: O PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: refletindo a educação inclusiva

Partindo do pressuposto da compreensão das concepções que norteiam a cultura educacional de um meio social, é preciso acima de tudo considerar o contexto social maior em que a escola está inserida “a sociedade”, suas crenças, seus costumes, suas concepções de vida, etc, tendo em vista que, as ideologias presentes no mundo escolar estão diretamente implicadas em todas as esferas sociais e vice-versa.

Nesse sentido, percorrermos o contexto histórico social da Educação Especial, a partir de como a sociedade visibilizava as pessoas com deficiências, sendo este olhar social, o determinador do papel social desses sujeitos na sociedade, sobre isso nos reportamos a Sassaki (1997) que destaca que as construções educacionais desses sujeitos se deram em quatro fases: Exclusão, Segregação Institucional, Integração e Inclusão.

Definidas, por sua vez, a partir de estudos realizados com experiências concretas vividas em países da Europa e América do Norte, mas, contudo, essas mesmas fases também foram evidenciadas em outros países, entre eles o Brasil.

A primeira fase denominada, fase da Exclusão, foi observada até o século XVII, e se caracterizou pelo total menosprezo familiar e social das pessoas com deficiências, nesse período denominado pré-cristão, Carvalho (2010a, p.32), destaca que:

> Leis romanas autorizavam os patriarcas a matar seus filhos defeituosos, o mesmo ocorrendo em Esparta, na Grécia, onde eram cultivados os ideais da estética corporal, principalmente. Pessoas com deficiências ou com fragilidades eram lançadas no abismo Taigeto, com mais de 2.400 metros de profundidade...eram estranhas ao padrão de normalidade instituído, não merecendo, portanto, permanecer vivas, pois não contribuiriam para a sociedade e dariam muito trabalho.

A fala da autora demonstra o quanto essas pessoas foram vitimadas ao longo da história, eram vistas como seres humanos amaldiçoados, em que a sociedade tinha que se livrar rapidamente, não existia nenhum respeito à vida, mas, ao que era considerado socialmente aceito.

Apesar dessa prática está relatada entre as referências estudadas, nas sociedades primitivas, ainda hoje, aqui mesmo no Brasil, temos notícias de índios que sacrificam seus filhos deficientes, o chamado infanticídio, pelos mesmos conceitos que o faziam as sociedades primitivas, o de que esses representam um fardo para o meio em que vivem.

A segunda fase, a Segregação institucional, ocorreu entre o século XVIII e XIX. Sobre essa fase Sassaki aponta:

> Excluídas da sociedade e da família, pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos, ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. (1997, p.112)

Nesse contexto, surge à Educação Especial, as escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. A isso se atribui o fato de que "a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência seriam produtivas se recebessem escolarização e treinamentos profissionais" (idem).

No entanto, essas instituições voluntárias, não recebiam nenhum tipo de contribuição dos poderes públicos. E como essas instituições eram poucas, e disponham de poucos recursos, não conseguiam atender a todas as pessoas com deficiência, certamente que neste período muitas famílias eram desacreditadas dos seus entes com deficiência por desconhecerem suas potencialidades permitindo assim que estes permanecessem no anonimato.

Fazendo uma ponte com o contexto brasileiro, apesar do período da fase de Segregação institucional, bem como das demais fases terem sido evidenciado em tempos distintos dos países europeus e norte-americano, apresentam semelhanças quanto às características. Nas fases de exclusão e segregação institucional, por exemplo, de acordo com a produção encontrada no livro "História do Movimento Político das pessoas com deficiência no Brasil", destaca-se que:

> Durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. (2010, p. 21-22)

Nessa mesma direção Mazzotta (1996), explica que a Educação Especial no Brasil se caracterizou por dois períodos, o primeiro século XIX de 1854 a 1956, que se estabeleceu por iniciativas oficiais e particulares isoladas, o segundo no século XX, de 1957 a 1993, por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Voltando ao cenário dos países da Europa e América do norte Sassaki (1997) destaca a terceira fase, a Integração, que se estabelece no final do século XIX e XX, com a chegada de escolas especiais inseridas em escolas públicas.

Porém, estudantes com deficiência ficavam em salas separadas dos demais estudantes, isso acontecia, porque se acreditava que os estudantes com deficiência em sala

comum aos demais estudantes colocaria em risco a eficácia do trabalho do professor, da professora, prejudicando o ensino de estudantes não deficientes.

A classificação das salas comuns para as salas especiais ocorriam por meio dos testes de inteligência, que de acordo com as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (2001, p. 21): *"ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, consequentemente, a rotulação a que eram submetidos"*.

As Diretrizes ressaltam, ainda, que o aluno, a aluna, é que precisaria se adequar a escola, ou seja, sua integração total no ensino comum era uma condição para sua presença e permanência nesse lugar. Aquelas e aquelas que não conseguiam acompanhar o currículo lhes restavam à transferência para as salas especiais.

Apesar de muitos embates sobre essa questão, Sassaki (1938, p.133), ressalta que *"os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potência acadêmica"*. Essa situação beneficiava a classe elitista da época, pelas condições favoráveis que lhes possibilitavam um maior rendimento escolar.

Contudo, diversos [1]acontecimentos mundiais, dão início a uma nova visão das pessoas com deficiência, dentre eles estão:

> As duas guerras mundiais que marcaram o século XX produziram um enorme contingente de mutilados em batalhas que, além das deficiências físicas, apresentaram problemas emocionais e de reabilitação social. Essa situação, paradoxalmente, estimulou o desenvolvimento científico das práticas de reabilitação, bem como o movimento em defesa dos direitos de minorias. (CARVALHO, 2010a, p. 32)

Assim ainda no século XX se inicia diversas mobilizações nacionais e internacionais, em prol da garantia de direitos sociais das pessoas com deficiência entre eles o de inclusão escolar. Mobilizações estas organizadas principalmente, pelas pessoas com deficiência. Em suas lutas as reinvindicações por equidade, em todas as esferas sociais onde se configurava uma trajetória que se fortalecia na busca pela superação da desigualdade.

"A História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil", é um dos muitos materiais produzido e sistematizado com as demandas vividas nacionalmente em

[1] Entre outros como a Revolução Francesa séc. XVII; A industrialização séc. XVIII; A globalização séc. XX e XXI passam a dá visibilidade as potencialidades das pessoas com deficiência, e a partir daí, se desencadeiam diversas mobilizações sociais, com o intuito da garantia de direitos sociais iguais.

nosso país em que podemos encontrar narrativas que trazem fragmentos de histórias de vida e de luta dessas pessoas, desse material destacamos:

> O Brasil vive desde meados do século passado e inicio do século XXI um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. (2010, p.12)

É diante desse novo cenário de lutas sociais, que se inicia a quarta fase, A Inclusão. Essa fase tem como precursores: "*Países desenvolvidos, como os EUA, o Canadá, assim como a Espanha e a Itália, foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas*", (SASSAKI, 1997, p. 113).

As atuais leis, em nível mundial, passam então a contemplar a inclusão escolar de pessoas com deficiência/s na busca da promoção de equidade social para todos e todas. A proposta de educação inclusiva é abrangente, onde diversos grupos sociais marginalizados na sociedade estão inseridos, o autor abaixo destaca:

> Na realidade, o conceito de educação inclusiva abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham, as que pertencem a minorias linguísticas, étnicas ou culturais etc. Em última instância, trata-se da educação de qualidade para todas as crianças e jovens. (Omote, 2003, p. 154)

É importante frisar que o termo necessidades educacionais especiais utilizadas ao longo do texto caminha em comum acordo com o termo inclusão também usado, no entanto, que em suas resperstivas definições trazem suas amplas dimensões, abrangindo o olhar para as crianças em diversos contextos na sociedade.

Essa pesquisa, no entanto, se reporta apenas a um dos grupos contido nessa mandala que tem por fim a inclusão, que é grupo dos estudantes com deficiência, é importante também trazer a título de conhecimento que a principal referencia base dessa pesquisa as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica (2001).

Frequentemente se direciona em todo texto, sobre o termo "crianças com necessidades educacionais especiais" que a educação especial além de tradicionalmente atender a crianças com deficiência (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas).

Entre outras vinculadas a causas orgânicas, também traz nova abordagem passando a atender "aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica..." (pg.44), justificando assim o uso contínuo dos dois termos "inclusão' e necessidades educacionais especiais".

Nessa pesquisa, principalmente o de necessidades educacionais especiais considerando que as Diretrizes também o faz generalizando em muitos casos para dá contribuições educacionais para ambos grupos quer sejam limitações educacionais advindos de causa orgânica ou não.

Dando continuidade aos acontecimentos históricos relacionados às pessoas com deficiência, no século XX desencadearam-se na sociedade mobilizações de diversos grupos sociais excluídos na sociedade, na busca por direitos iguais. Porém, apesar de uma maior visibilidade alcançada por esses grupos na sociedade no século XX e XXI.

Assim como entre outros grupos minoritários as pessoas com deficiência/s também sofreram diversos tipos de estigmas sociais, tendo em vistas o seguimento de diversos padrões estabelecidos pela sociedade, no entanto, percebemos aos poucos as conquistas dessa classe que cada vez mais tem avançado na conquista de direitos sociais.

Entre as conquistam se destaca o de exercerem diversas funções no mercado de trabalho, e nestes espaços se destacando, fazendo com que cada vez mais as empresas contratem pessoas deficientes, direito esse que teve seu pontapé inicial na legislação.

A educação, portanto, refletem muitos desses desafios dessa sociedade que ainda muito tem que avançar nessas conquistas, isso significa que nós não devemos nos conformar simplesmente com a inserção dos estudantes deficientes no ensino regular, temos que de fato fazer valer o que realmente a proposta inclusiva estabelece.

Isso significa mobilizar [2]recursos que possibilitem a igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ressalta que:

> Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classes, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. (2001, p. 27)

[2] Acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, profissionais habilitados na proposta inclusiva, projetos que promovam a consciência da proposta escolar inclusiva, e apoio informativo aos pais, entre outros.

As mobilizações sociais que resultaram em diversas conquistas legais tanto nacionais quanto internacionais se constituem como um grande avanço para visibilizações e garantias de direitos desses/as pessoas com deficiência/s, mas, as leis por si só não garantem a efetivação dessa inclusão.

Temos que admitir que a inclusão de estudantes deficientes como as leis evidenciam, não ocorre de uma hora pra outra, é, portanto, um movimento contínuo e coletivo, isso se torna um desafio para qualquer instituição educacional, pois requer acima de tudo que todos os integrantes da escola tenham esse olhar de respeito às diferenças e viabilizem meios para que todas as pessoas independentes de suas diferenças tenham o direito de ter oportunidades iguais.

CAPÍTULO 2: O CAMINHO E O CAMINHAR: metodologia, análise e discussão dos dados

A abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa é a qualitativa que permite uma maior aproximação da realidade investigada por meio de múltiplas dimensões, "isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas". (ANDRÉ, 1995, p. 14).

A pesquisa em curso é descritiva e exploratória, pois nos possibilita absorver informações detalhadas sobre o objeto pesquisado, e de sua relação com os diversos fatores que os envolvem para apartir destes compreender os fatos apresentados, sobre eles destacamos: "Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas". (Rampazzo, 2009, p. 55).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, esse instrumento foi considerado o mais apropriado para essa pesquisa, tendo em vista que traz certas vantagens, sobre elas destacamos ainda Rampazzo (2009, p. 117): "Atinge simultaneamente um maior número de pessoas; obtém respostas mais precisas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, há mais tempo para responder, e em hora mais favorável".

Para a o maior número possível de retorno dos dados, foram distribuídos 20 questionários, destinados aos docentes do ensino regular, no entanto, só foram devolvidos 15 questionários, de quinze sujeitos. Também utilizamos conversas informais e observações, que nos ajudaram a compreender melhor o objeto pesquisado, oferecendo-nos informações adicionais para qualificar o processo de investigação.

A partir da proposta e desafio da pesquisa, buscamos interpretar os dados coletados, por meio da análise de conteúdo, sendo esse um instrumento na qual nos possibilita "*o desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências*. *É ainda dizer não <<à leitura simples do real>>* (BARDIN, 2004, p. 24). O que proporciona enxergar nas entrelinhas indícios das reais subjetividades dos sujeitos.

A pesquisa de campo foi realizada em 07(sete) escolas públicas municipais, da cidade de Caruaru- PE, que atendem pessoas com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Dentre essas escolas, apenas 01(uma) não dispõe de sala de recursos.

Embora, sejam escolas que atendem pessoas com deficncia através de observações percebemos que em muitas delas ainda existe a falta de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física, falta espaços nos acessos, os banheiros não são adaptados,

falta auxiliar de sala nas salas onde existem estudantes deficientes que requerem maior acompanhamento para se desenvolverem, faltam de equipamentos adequados para situações de necessidades particulares.

Os sujeitos alvos da pesquisa que responderam aos questionários foram docentes atuantes no ensino regular dessas sete escolas alvo do campo de pesquisa e que tem efetivamente a experiência de conviver no ensino regular com estudantes com deficiência.

Na análise dos dados, trazemos os tópicos que seguem e que vão mapeando as questões reveladas pelos instrumentos de coleta de dados.

2.1 Concepções Docentes na Educação Inclusiva

Desse tópico em diante buscamos refletir quanto à construção objetiva da educação inclusiva, de estudantes com deficiência/s no ensino regular, a partir do olhar docente, contemplando suas concepções e desafios enfrentados nessa função. Tomamos como base para grande parte das questões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001, p. 31) em que enfatizam:

> São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre a educação especial e desenvolvidas competências para:
>
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
>
> II– flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
>
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
>
> IV– atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Para melhor compreendermos os dados obtidos das questões, as respostas estão inseridas em gráficos e tabelas. A primeira questão buscou investigar as concepções que os

docentes apresentam sobre a educação inclusiva, partindo da ideia de que são as concepções de mundo que norteiam as práticas pedagógicas docentes, nesse sentido, questionamos: *Na sua opinião: Quais os benefícios advindos da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular?*[3]

Nesse questionamento as respostas obtidas apontam que, os principais ganhos da inclusão de estudantes deficientes no ensino regular são a socialização e um melhor desempenho escolar desses estudantes, tomamos como exemplo a resposta R8: *É o aluno especial interagir diariamente com outros alunos que podem contribuir para seu melhor desenvolvimento na questão da convivência e aprendizagem.*

Bem sabemos que os ganhos da inclusão são diversos e todos/as envolvidos no processo são beneficiados, no entanto, para que de fato a inclusão venha a ser concretizada, requer a observância de diversos elementos, entre essas observâncias a autora alerta para essas possíveis distorções:

> - Confundir inclusão com inserção;
> - Privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimentos dos aspectos cognitivos;
> - Limitar a "leitura de mundo" à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade... Carvalho (2010b, p. 87)

Percebemos então que a inclusão enquanto discurso, está presente nas concepções docentes, há de se questionar, no entanto, de que forma esta inclusão tem se dado no dia-a-dia escolar, e de que forma os recursos tem sido mobilizados na tentativa de ir além da *integração*, sendo esta já ultrapassada por não satisfazer as necessidades educacionais desses estudantes.

Apesar dos dados terem sido colhidos de sete escolas diferentes, é possível percebermos as semelhanças em algumas respostas, que nos apontam o quanto o discurso da inclusão está no imaginário dos sujeitos, sob a visão de que a socialização é o principal ganho

[3] Anexos 1 e 2

no processo de inclusão dos estudantes deficientes no ensino regular, outras palavras foram evidenciadas como: entrosamento; respeito às diferenças e interação.

No entanto, se o ideário é a maior ferramenta que se tem, esta precisa ser usada para reivindicar reformulações nas Políticas educacionais, tanto de formação docente, quanto de recursos pedagógicos diferenciados que promovam a inclusão.

Consideramos Carvalho (2010b, p. 81) quando esta traz o ideário norteador de propostas de escolas inclusivas:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito a participação.

É importante os docentes entenderem e aceitarem a proposta educacional inclusiva, no entanto, não apenas enquanto discurso, mas como prática, como luta social, e não simplesmente como algo a ser feito pelo poder público, pela família destes, ou por profissionais do [4]AEE, mas como responsabilidade pessoal, assim como o é cuidar do ambiente, cumprir deveres sociais, etc.

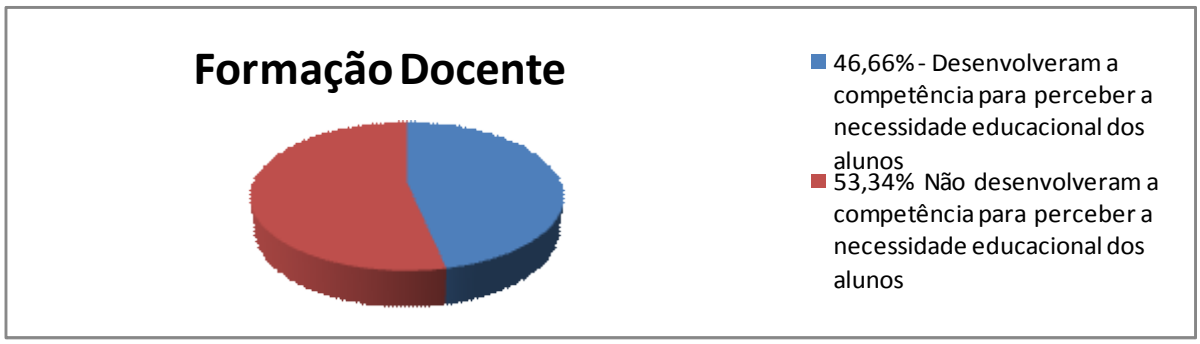
Dessa forma, perder tempo em apontar culpados, que são todos, menos "eu", não irá promover a inclusão, mas, sim, perpetuar concepções consideradas ultrapassadas, que inconscientemente são adotadas em muitas práticas docentes e escolar como um todo, em relação aos estudantes com deficiência/s.

[4] AEE - Atendimento Educacional Especializado

2.2. Formação Docente e Competências para atuar na Educação Inclusiva

As questões: três, quatro, cinco e seis, a seguir, foram elaboradas tomando-se por base as competências anteriormente citadas, tratadas nas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001). A primeira competência se utiliza do termo macro 'necessidades educacionais especiais', contudo, os sujeitos entrevistados, ficaram cientes de que essa pesquisa se refere precisamente a apenas um desses subgrupos, o dos estudantes com deficiência/s.

Nesse sentido, com o intento de percebermos se na formação dos docentes entrevistados evidencia-se o desenvolvimento da referida competência, na questão três questionamos: *Sua formação podendo ter sido Magistério ou Educ. Superior lhe forneceu disciplinas ou conteúdos que contemplaram a educação especial lhe qualificando para: - perceber as necessidades educacionais especiais?* Onde evidenciamos:



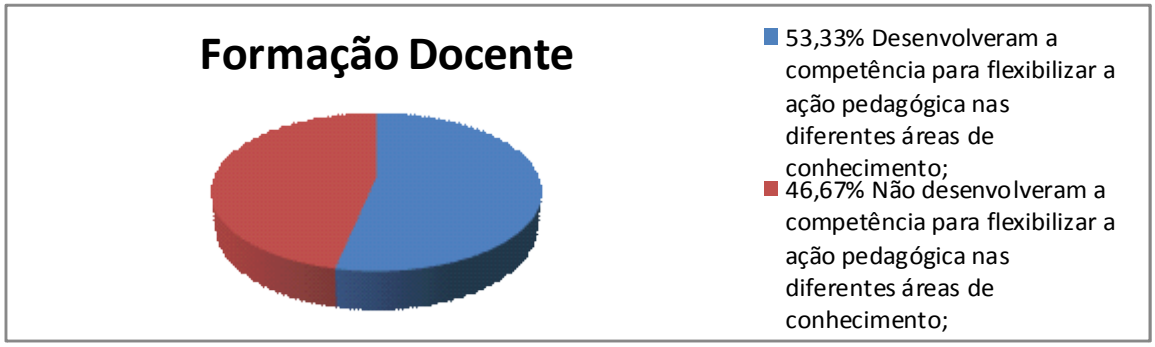
Os números revelam que menos da metade dos entrevistados afirmaram em suas respostas, terem desenvolvido essa competência no processo inicial de formação docente, considerando que de uma forma geral, perceber as necessidades educacionais dos alunos, se dá observando os estudantes no cotidiano escolar.

Percebendo-se o não avanço curricular, ou ao contrário, pela assimilação muito rápida do currículo, juntamente com a observação do comportamento destes em diversos momentos de aprendizagens e socialização. Esta competência, portanto, não parece ser algo diferente da tarefa que o docente precisa realizar cotidianamente com todos os seus estudantes.

Nesse sentido, nos surpreendemos com o resultado de mais da metade dos entrevistados afirmarem não terem desenvolvido essa competência no processo inicial de formação docente.

Desenvolver essa competência é imprescindível para que o docente possa intervir com práticas pedagógicas diferenciadas, buscando atender a necessidades de cada estudante, e/ou tomar medidas para que a família possa encaminhar este estudante quando necessário, para o acompanhamento de profissionais do atendimento educacional especializado e/ou outros da área de saúde.

Quanto ao desenvolvimento da competência - *flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento*; obtivemos:



Apesar dos números apresentarem um avanço, ainda não é satisfatório, pois os que não a desenvolveram 46,67% demonstra as limitações ocorridas nos cursos de formação docente, compreendendo que, *flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento*, requer acima de tudo *acreditar* que esses estudantes possuem potencialidades que precisam ser estimuladas.

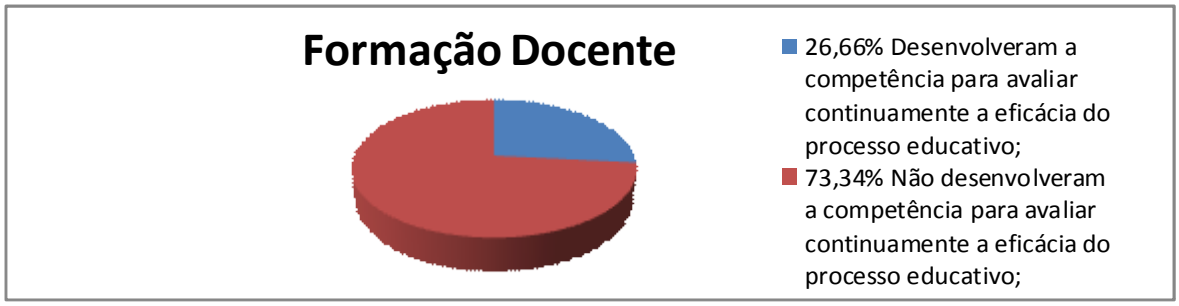
Em seguida, *conhecer* as limitações apresentadas por cada estudante, buscando informações quanto as características da deficiência apresentada, e a partir daí, *se dispor* para *construir* caminhos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento integral desses estudantes, isso não implica num currículo diferenciado, mas sim adaptado às peculiaridades destes.

Os cursos de formação docente, portanto, ao não identificar a importância de se trabalhar essa competência, em conteúdos disciplinares de forma teórica e prática, estão contribuindo para que esses docentes não tomem pra si essa responsabilidade, tendo em vista a sua não vivência no curso de formação.

Prieto (2006, p. 59) destaca que: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para o seu desenvolvimento profissional”.

É necessário que as formações promovam para além do discurso da proposta de inclusão, também subsidie a construção de ações educacionais inclusivas, onde se dinamize amostras de adaptações curriculares bem como de materiais pedagógicos; afim de que elaborem se planos de aula que contemplem a diversidade em sala de aula.

Quanto ao desenvolvimento da competência - *avaliar continuamente a eficácia do processo educativo*; Obtivemos:



Nesse tópico, fica evidente que, assim como a competência anteriormente analisada, a avaliação dentro da proposta inclusiva, nos cursos de formação docente tem deixado imensas lacunas, considerando que mais da metade dos entrevistados afirmam não terem desenvolvido a competência para *avaliarem continuamente a eficácia do processo educativ.*

Por meio de conversas informais em uma das escolas dessa pesquisa, foi nos evidenciado que os estudantes com deficiência no ensino regular, não são avaliados formalmente como assim é os demais estudantes, e o pior, não existe uma avaliação alternativa para estes, apenas são deslocados de uma sala para a outra, por questão de idade. Isso nos leva a questionar que tipo de inclusão é essa, que faz questão de incluir no contexto escolar, mas, excluir durante o processo educacional?

Sobre como deve ser a avaliação do processo educacional, de estudantes com deficiência numa escola inclusiva, a lei sugere que:

> Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de

> identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las. (Declaração de Salamanca 1994, p. 9)

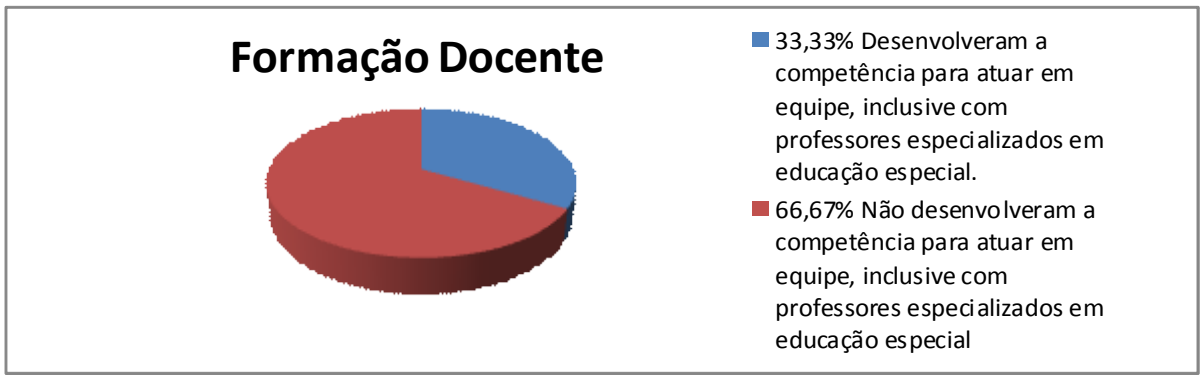
É importante destacar ainda as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2011, p. 58) quando afirmar que:

> Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

Diante dessas questões fica claro que, o desenvolvimento dessa competência para a prática do docente, atuante no ensino regular, também fica a cargo das formações continuadas, já que os cursos de formações iniciais desses sujeitos não contemplaram essa competência, deixando-os/as despreparados/as nesse aspecto, estes/as mediante a necessidade de estudar para compreender e concretizar por iniciativa própria.

No caso de existir uma formação continuada que contemple essa competência, se faz necessário também o acompanhamento do órgão superior, já que a formação por si só não é garantia de que esses profissionais adotará em suas práticas a construção dessa competência.

Quanto ao desenvolvimento da competência - a*tuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial*. Os dados revelam que:



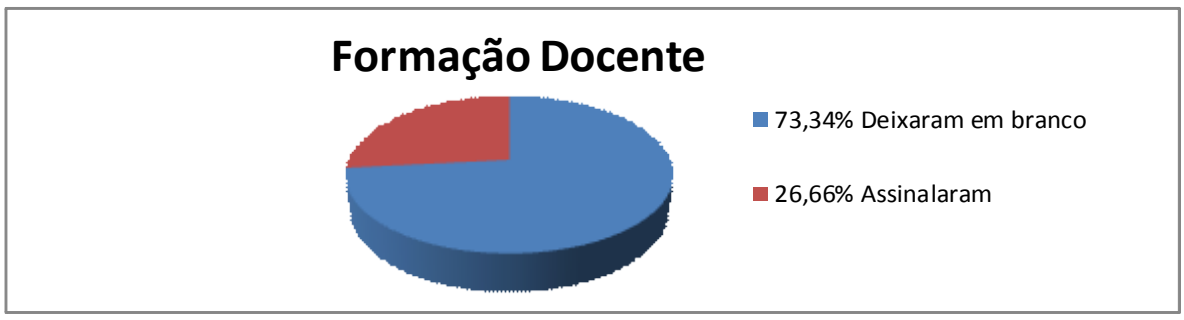
Esse resultado nos reforça ainda mais o despreparo dos docentes do ensino regular, para atuar na educação inclusiva, demonstrado pela falta de clareza que os docentes do ensino regular apresentam sobre as suas reais funções, dentro da proposta de educação inclusiva.

É comum encontrarmos docentes que escanteiam na sala de aula, os estudantes com deficiências, embora discursem a favor da inclusão destes no contexto escolar, na prática sequer buscam informações junto aos profissionais da sala de recursos, ou outros profissionais, e até mesmo por meio de livros, revistas, internet, etc, na busca em favorecer a construção da aprendizagem desses estudantes, através de adaptações de materiais e curriculares.

É importante destacar que a ausência dessa interação, estará contribuindo para uma formação desintegrada desses estudantes, onde seus formadores por seguirem práticas pedagógicas dissociadas, estão perdendo a rica oportunidade de, em conjunto compartilharem conhecimentos e propostas educacionais que mais possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência/s. Nesse sentido, Destacamos:

> A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógicos especializados, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório. (Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001, p. 51)

Quanto ao quesito - *nenhuma das respostas*, referindo-se a possibilidade dos sujeitos entrevistados não terem desenvolvido nenhuma das competências anteriormente aqui analisadas, aparentemente parece ser desnecessária esse tópico, mas, ao contrário se faz importante, para percebermos o nível de formação dos sujeitos com maior precisão, nesta, percebemos:



Tendo em vista que 26,66% afirmam que não desenvolveu em seus cursos de formação inicial, nenhuma dessas competências mencionadas. Considerando que, esse

resultado advém de formações em períodos diferentes que ocorreram entre 1986 a 2000, é perceptível o quanto o discurso da inclusão está tão presente no cenário mundial, porém, distante da junção teoria e prática onde ela mais deveria está, nos cursos de formação docente.

2.3. Competências no imaginário dos docentes

Na questão quatro questionamos: - *Diante das competências aqui apresentadas, você as considera cabíveis a sua função?* Temos 2 (duas) possibilidades de respostas, que são:

Sim, todas essas competências se apresentam como essenciais na prática do professor do ensino regular, diante da atual proposta educacional inclusiva, e devem ser realizadas em constante interação com os professores da sala de recursos.

Não. Apesar de serem instituídas legalmente para o professor do ensino regular, uma/s delas deveriam ser atribuições únicas do professor da sala de recursos. Qual/is? E por quê?

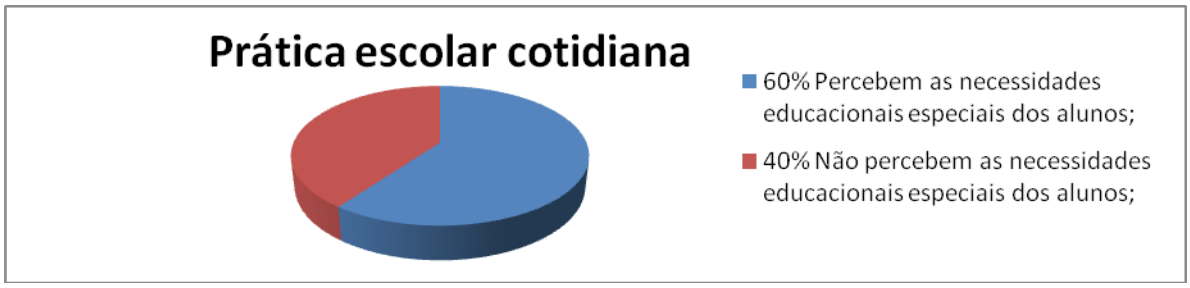
Quanto à justificativa para a resposta "não", foram dadas as seguintes respostas:

- *Porque os professores da sala de recursos, receberam treinamento e foram capacitados para melhor atender esse público. Cabem a sala de aula regular, a socialização com os alunos e professores atividades de recreativas.*

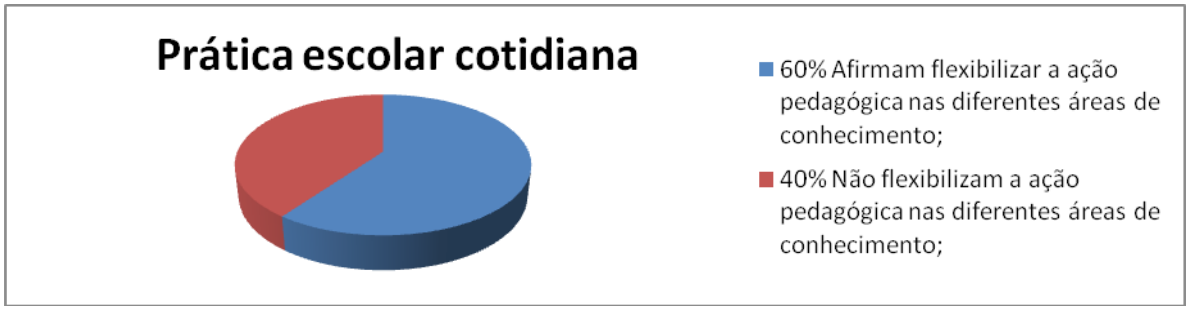
- *Diagnóstico, trabalho direcionado individual o que é muito complicado de ser feito na sala regular.*

Por considerarmos que a quarta questão e a quinta estão interligadas, analisamos ambas, assim temos na quinta questão: *Quais dessas competências você consegue concretizar*

em sua prática escolar cotidiana? - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; Revelou que:

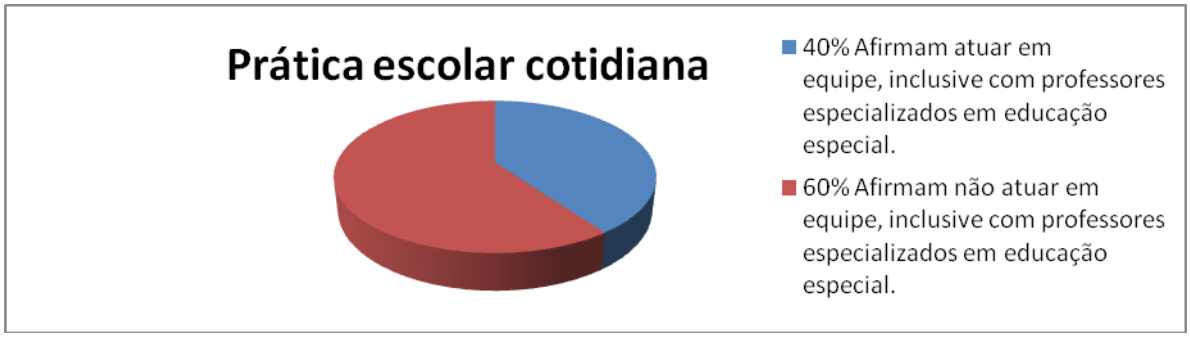


Na competência: - *flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento*, evidenciamos:



Na competência - *avaliar continuamente a eficácia do processo educativo*, encontramos os seguintes resultados:

Na competência - *atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial,* obtivemos:



Quanto ao quesito - *nenhuma das respostas*, os entrevistados não assinalaram essa questão.

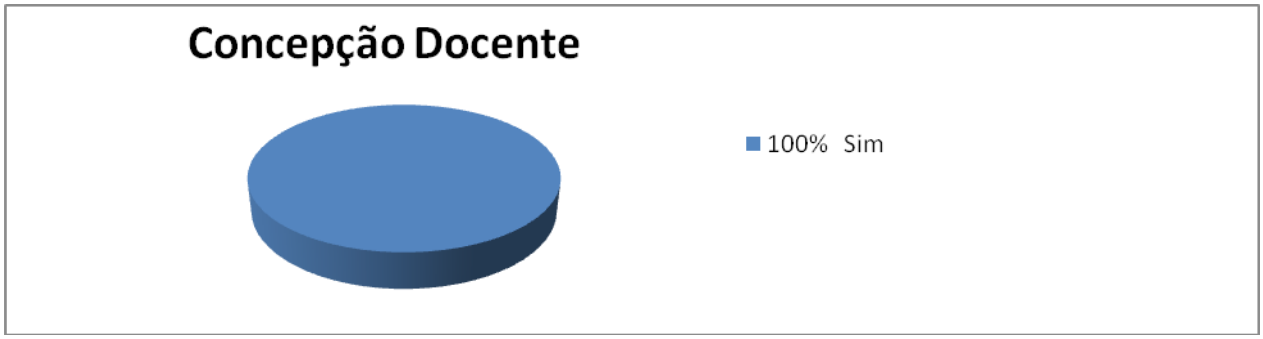
Percebemos então na questão quatro, 86,66% dos entrevistados admitem que essas competências destacadas pelas Diretrizes sejam cabíveis a função docente, diante da inclusão de estudantes com deficiência/s no ensino regular, porém, em relação a quinta questão, percebemos que entre o que é aceito, para o que se é vivenciado, existem distanciamentos.

Isso porque tornar real a inclusão, nem sempre depende unicamente do docente, mas, também da mobilização escolar como um todo, dos recursos despendidos, de formações iniciais e continuadas que possibilitem as informações necessárias para a construção de práticas pedagógicas, o mais eficaz possível junto aos estudantes com deficiência/s.

Nesse sentido concordamos com Rodrigues (2003, p.18) ao afirmar que: *"Ora, muitas das propostas metodológicas para o atendimento na diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula partem do pressuposto simplista de que a sua adopção e aplicação pelo professor dependem de um mero acto de vontade. Pura ilusão"*.

Entre nossos objetivos destacamos: Identificar os principais desafios ressaltados quanto à efetivação dessas competências no cotidiano escolar. Esse distanciamento entre teoria e prática, revela a angústia desses sujeitos, à medida que acreditam na proposta inclusiva para esses estudantes, no entanto, não conseguem vivenciar todas as competências que consideram necessárias, pelos diversos motivos que já destacamos.

Na questão seis, buscamos investigar: *Você considera que seja possível um professor do ensino comum desenvolver essas competências em seu cotidiano escolar? Justifique sua resposta.*[5]



Percebemos que todos concordam que seja possível um docente do ensino comum desenvolver essas competências em sala de aula, para tanto, são expostos uma diversidade de fatores que precisam ser mobilizados, para que essas competências se tornem reais, entre elas,

[5] Anexo 2

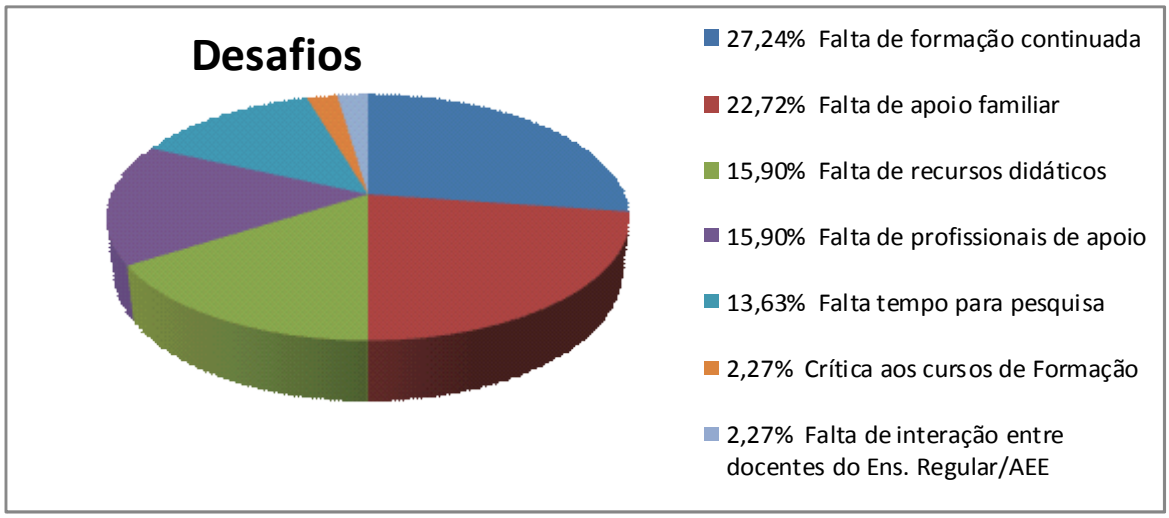
formações específicas, apoio dos profissionais das salas de recursos e disponibilidade de todas as partes, professores, alunos, AEE e família.

É, portanto, um conjunto de mobilizações que coletivamente são construídos e vivenciados no cotidiano escolar, onde todos precisam fazer parte do processo como sujeitos ativos deste.

2.4. Desafios Docentes na Educação Inclusiva

Na sétima questão buscamos identificar os desafios que os docentes têm enfrentado diante da proposta educacional inclusiva, para tanto foi feita a seguinte pergunta: *Qual/is fator/es você aponta como desafios para a concretização dessa/s competência/s em sua prática escolar cotidiana?*

Nessa questão dispomos de oito opções de respostas[6], e suas respectivas pontuações feitas pelos sujeitos pesquisados, e que representando graficamente os desafios pontuados temos:



Evidenciam-se nessa questão os grandes desafios enfrentados pelos sujeitos pesquisados, quanto à inclusão de estudantes com deficiência/s no ensino regular. A falta de formação continuada promovida pelo órgão superior que contemple as competências acima

[6] Anexo 3

destacadas é, portanto, a opção mais pontuada, com 27,24% das respostas, diante disso, destacamos o texto a seguir:

> Inclusão, portanto, não significar simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001, p. 40)

Nesse sentido percebemos que o professor fica a mercê de informações, de como desenvolver práticas educacionais eficientes com estudantes que apresentam [7]NEE, especificamente os com deficiência/s, ou seja, se não existe uma mobilização coletiva para se conhecer as realidades dos contextos.

A partir delas coletivamente se chegar a soluções adequadas, também compreendemos que não se pode cobrar dos docentes práticas inclusivas no ensino regular, se estes em sua grande maioria não sabe como desenvolvê-las.

Quanto o segundo tópico mais pontuado com 27,24% das pontuações, "a falta de apoio das famílias nos processos de formação educacional dos estudantes especiais", nesse compreendemos que para que possa existir uma participação das famílias dos deficientes no processo educacional destes, se faz necessário, por parte da escola, desenvolver um trabalho de informação e conscientização, junto a essas famílias, quanto às limitações.

Mas, principalmente sobre as potencialidades das pessoas com deficiência/s, e a importância destas de serem desde cedo estimuladas por todos, do convívio escolar e familiar para o desenvolvimento de uma vida autônoma. Para isso, é preciso em primeiro lugar que, a escola compreenda e respeite as questões subjetivas que permeiam a vida familiar desse estudante, entre eles, a que Carvalho (2010a, p. 31) ressalta:

> As fantasias dos pais narcisicamente atingidas pelo nascimento e presença de um "filho especial" e sua desilusão frente à geração desse filho o qual não se identificam, estendem-se aos irmãos e a toda a família e, por consequência, à sociedade, constituindo-se em fator contributivo à segregação social.

Quando não há uma compreensão dessa desilusão sofrida no contexto familiar, e isso implica [dá voz as angústias dessas famílias] para, a partir daí, realizar um trabalho de

[7] NEE – Necessidades Educacionais Especiais.

conscientização da importância da parceira da família com a escola, para o melhor desenvolvimento possível do estudante com deficiência/s.

Corre-se o risco da escola, ao invés de ter a família do deficiente como aliada, tê-la como inimiga, considerando que esta família poderá está fazendo o caminho inverso ao da escola.

A escola realizando um trabalho de inclusão educacional e social, por meio de práticas e estímulos que possibilitem na medida do possível uma vida autônoma desse sujeito, e a família superprotegendo-o, tornando-o dependente de todos constantemente, para realizar tarefas básicas, como por exemplo, cuidar da própria higiene pessoal.

Quanto à falta de recursos didáticos, que obtiveram 15,90% das pontuações, entre eles livros, jogos, etc, o resultado dos questionários demonstram claramente que a inclusão nesse sentido, caminha a passos lentos, tendo em vista que, o investimento público quanto a isso, ainda tem sido muito pouco.

Isso revela a falta de compromisso social com a inclusão, sendo a escola uma dos meios dessa inserção social. É, portanto, nosso dever reivindicar maiores investimentos financeiros para compra de materiais pedagógicos e instrumentos necessários para que os estudantes com deficiência/s possam está sendo incluídos em todo o processo educacional.

Mas, também é dever do docente, promover a inclusão em sala de aula, e coletivamente no contexto escolar, como um todo, não esperando unicamente pelo investimento financeiro do poder público maior, pois se assim for, certamente que o acesso ao currículo adaptado, não acontecerá tão breve, por isso, precisamos nos comprometer para além do discurso, também nas práticas cotidianas.

Por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos”. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001, pg. 33).

Quanto ao tópico que também obteve 15,90% dos pontos “A ausência de um profissional de apoio atuante no ensino regular, que tenha um acompanhamento pedagógico permanente junto ao estudante/s com deficiência/s em sala de aula”.

Em todas as escolas que aconteceu essa pesquisa, apenas numa delas foi encontrado profissionais de apoio atuantes junto aos estudantes com deficiência/s no ensino regular, além do professor de sala.

Em conversas informais foi evidenciado por umas dessas três profissionais de apoio, que a criança da qual faz acompanhamento pedagógico, só conseguiu esse acompanhamento, porque a mãe desta, insistentemente reinvidicou a garantia desse direito para a sua filha, junto a Secretaria de Educação do Município.

As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001, p. 36) destaca a modalidade de apoio na classe comum, como uma das diversas alternativas pedagógicas mobilizadoras de práticas inclusivas, considerando-as na íntegra, temos:

> Nesse processo, há que de se considerar as alternativas já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, que se têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância em suas diferentes possibilidades de realização (itinerância intra e interescolar), como também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto da unidade escolar, como por exemplo a modalidade de **apoio alocada na classe comum,** sob a forma de professores e/ou profissionais especializados, com os recursos e materiais adequados

Faz-se necessário, mobilizações da comunidade escolar e da sociedade como um todo, por maiores investimentos para essa modalidade de ensino, junto aos órgãos públicos responsavéis, se faz necessário também à reivindicação por profissionais habilitados, que possam dá conta da demanda dos contextos em que esses estudantes estão inseridos.

Sobre o desafio falta de tempo para pesquisar sobre a temática, 13,63% dos entrevistados a assinalaram, há de se compreender que as causas que levam a esse tópico, sendo: os professores com dois ou mais vínculos escolares, considerando sua desvalorização salarial.

O que acarreta por vezes, práticas pedagógicas unificadas, entre eles (avaliação, currículo, materiais pedagógicos, etc.), não respeitando a diversidade dos estudantes no contexto na qual está inserido. Isso, porém não justifica a não busca a constante reflexão da sua prática docente, considerando que a função docente é complexa, por esta diretamente ligada à formação humana, requer práticas reflexivas, ao invés de práticas robóticas, sendo o princípio ético da profissão docente, o compromisso de formar cidadãos autônomos e críticos e produtivos na sociedade.

No tópico: Outros desafios enfrentados e/ou observações, apenas o sujeito R9 respondeu: *- Os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores a criação de uma* ***consciência crítica*** *sobre a realidade que eles vão trabalhar e o* ***oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.***

A resposta destacado pelo sujeito R9, evidencia três pilares para os cursos de formação docente, não só inicial, mas, também continuada, nos parecendo estes bastante pertinentes a profissão, a primeira é apontada é a: ***consciência crítica***, que nos remete ao fato de sermos profissionais que refletem sobre a prática, atuando de acordo com as necessidades dos estudantes.

Apresentando-se não simplesmente como simples executadores de projetos prontos implantados em escolas, que por vezes não abrangem as necessidades dos estudantes em sua totalidade, por se estabelece de forma vertical, homogenía, não respeitando as diversidades do contexto escolar.

Um exemplo disso são os livros didáticos desses projetos, que em conversas informais com os sujeitos em campo, foi nos evidenciado que, estes não são adaptados para estudantes com deficiência/s visuais nem auditivas, apenas faz menção no início dos livros de português o alfabeto em Libras.

O segundo ***oferecimento de uma fundamentação teórica***, e o terceiro ***que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz***, os três, porém, são dependentes um do outro, tendo em vista que uma ação pedagógica escolar eficaz, não dissocia teoria e prática, a partir sempre de um olhar crítico.

No tópico: *A ausência de interação entre o professor do ensino regular, com o profissional da sala de recursos, quanto à construção de um plano de trabalho em conjunto.* Obtivemos 2,27%, ou seja, apenas um respondeu ser este um desafio de sua prática.

No entanto, não é esse mesmo resultado que foi apresentado na questão cinco, em relação ao desenvolvimento na prática da competência: *atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial,* onde mais da metade dos docentes do ensino regular, afirmam não atuar em equipe com docentes do AEE.

Como anteriormente citamos, é de extrema importância para o bom andamento do desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com deficiência, que o docente do ensino regular interaja, mas, para isso acontecer se faz necessário que a escola disponha desses profissionais, destacamos alguns destes:

> Serviços de apoio pedagógico especializado na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; (Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001, p. 47)

Sabemos que a existência de todos esses profissionais atuantes no contexto escolar ainda é um sonho distante, tendo em vista que, o investimento financeiro, para a educação brasileira, ainda não tem a sua porcentagem ideal, e ainda por isso os desvios de recursos, e ainda a não visibilidade devida a essa modalidade de educação especial, torna a inclusão uma construção mais teórica que prática.

Estes, porém, não deve ser, no entanto, motivos para deixarmos de acreditar na escola inclusiva, é preciso realizarmos o que estiver ao nosso alcance. Carvalho (2010a, p. 54) destaca que diante das dificuldades dos docentes do ensino regular:

> Muitos desanimam e desistem (de si mesmos, eu diria). Mas, felizmente, há outros que decidem lutar, conscientes da importância do papel que desempenham e que, além de pedagógico, é também político e social. Estes, reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, não ficam indiferentes a elas... Procuram rever suas práticas pedagógicas em sala de aula, buscando ensinar a toda a turma, tornando a escola um espaço de aprendizagem e participação de todos, com todos e para toda a vida.

Percebemos então, que os docentes principalmente os do ensino regular, na perspectiva da proposta educacional inclusiva, realizam uma tarefa primordial, contribuindo para promoção da inclusão, ou da perpetuação da exclusão, por meio de suas práticas de sala de aula adotadas. É obvio que a responsabilidade da inclusão escolar não é unicamente desses profissionais, mais de todos da sociedade escolar e não escolar.

Na segunda questão, se coloca nessa ordem da análise, considerando que os seus dados obtidos, apenas teriam validade, após a análise de todas as questões, sendo então: *Qual sua formação profissional na área educacional?* Obtivemos:

Essa questão busca responder ao questionamento subjetivo, se os docentes que apresentam mais formações na área docente, estão mais bem preparados para atuar no contexto de educação inclusiva, ao que nos deparamos com a informação de que estes apresentam as mesmas defasagens, dos docentes com menos formação.

Com o intuito ainda de tentar identificarmos essa relação, questionamos o ano de formação desses sujeitos, na qual, evidenciamos que estas tiveram uma variação entre os anos de 1986 a 2012. E embora, consideremos que os currículos dos cursos de formação docentes, de períodos mais recentes, deveriam está acompanhando a adesão da proposta educacional inclusiva com maior rigor e intensidade, tal qual ela se apresenta na realidade educacional, percebemos que estes não estão de fato preparando os docentes, o que leva a constatações tão expressivas como estas dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas conclusões sobre essa pesquisa nos levam a identificar que as defasagens de base que se apresentam nos cursos de formação docente, e na produção acadêmica que possam tornar concretas na escola essas competências, e estas possam ser utilizadas não só nos cursos de formação docente inicial, mas, também e principalmente na formação continuada.

As práticas pedagógicas inclusivas, dos/as docentes do ensino regular só poderão ser eficazes, se estes/as receberem subsídios teóricos e práticos adequados, capazes de possibilitar o plano de trabalho que contemple a diversidade em sala de aula, observando-se sempre as reais necessidades dos/as estudantes. No entanto, enquanto a inclusão continuar sendo um processo motivado de fora para dentro do contexto escolar, e tomada apenas enquanto discurso certamente se dará continuidade a uma exclusão maquiada, onde a responsabilidade é sempre do outro.

Isso implica a necessidade de um maior compromisso dos órgãos educacionais superiores, para mobilizações necessárias para efetivação da prática, e no sentido micro, que a escola assuma na prática a inclusão em todo o contexto escolar.

Podemos ainda ressaltar que as conquistas de direitos evidenciadas nas legislações nacionais e internacionais são conquistas extremamentes positivas, e na nossa sociedade como um todo podemos ver que a sociedade tem cada vez mais inserindo as pessoas deficientes nos mais diversos segmentos sociais e a educação como um ato político não pode estar divorciado das polêmicas que se travam na sociedade mais que qualquer outro segmento social, não pode ficar alheia ao potencial dos nossos estudantes deficientes.

Pelo contrário, é preciso estimular suas potencialidades, e para isso, termos um trabalho pedagógico direcionado que atendem as especificidades desses estudantes, isso implica em mudanças de comportamento entre todos do ambiente escolar, primeiramente a mudança conceptual, e em seguida das práticas vivenciadas, para que a inserção social desses estudantes seja cada vez mais uma realidade.

A educação inclusiva não foi criada para ser uma utopia, embora o que podemos analisar em nossa pesquisa “esteja sendo’, ela surge da necessidade que temos de enxergar o outro, não como um ser inferior devido as limitações fisicas, pois de alguma forma todos nós temos

limitações, mas, ao mesmo tempo que temos potencialidades e estas necessitam de estimulos internos e externos para serem desenvolvidas, e o papel do educador é esse criar oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem e respeitar as especificidades de cada estudante.

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma necessidade humana de reconhecermos que o outro deve ser percebido a sua diferença, na sua história de vida, nas suas potencialidades e limitações, e estas limitações não vistas como fragilidades a ponto de expor o/a estudante ao sentimento de dó, e por vezes até substimando estes/estas no processo de aprendizagem invisibilizando-o/a, com a idéia de que só a integração destes/as no contexto escolar é o suficiente, e que estes/estas não aprendem.

Concluimos que nenhum ser humano deve ter seus direitos negados simplesmente por não se enquadrarem nos padrões socialmente estabelecidos como "normais", nesse sentido, provocamos as reflexões: Será que a inclusão estabelecida no discurso legal da educacão tem se estabelecido na prática em sua grande maioria no meio educacional apenas como uma perpetuação desse discurso?

Será que se as imposibilidades materiais e outras aqui apresentadas realmente são os verdadeiros motivos para a educação inclusiva de fato está saindo dos papéis legais? Ou será que a apesar de termos avançado legalmente, ainda em nossa sociedade está impregnado o preconceito, que por vezes não é admitido, mas, pode está sendo concretizados por meio de ausências de práticas pedagógicas, que assegurem o direito ao desenvolvimento da aprendizagem dos/das estudantes.

Nós professores precisamos de fato refletir sobre nossas concepções e práticas e fazermos uma auto-analise se realmente estamos nos dispondo a essa inclusão se estamos nos esforçando para perceber as necessidades educacionais dos/as nossos/as estudantes, e se apartir disso, estamos buscando desenvolver práticas inclusivas, ou se simplesmente estamos deixando de realizarmos nossa parte, por acreditar que só os recursos materiais dos quais reinvindicamos por si só darão conta da inclusão, pura ilusão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. Marli E. D. **A abordagem qualitativa de pesquisa:** etnografia da prática escolar. 2 ed. SP: Papirus, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3ª Ed. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL, Brasília. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/MEC-SEESP_Politica_Nacional.pdf> Acesso em 30 de jan de 2012.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http: //www.adiron.com.br/site/uploads/File/Movimento(1).pdf> acesso em 30 de set. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivo/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> acesso em 25 de jan de 2012.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/**Secretaria de Educação especial – MEC; SEESP, 2001.

CARVALHO, Rosita E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial.** RJ: WVA, 1997.

_____. **Educação Inclusiva:** Com os pingos nos "is". 7ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2010b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. Atlas: SP, 2008.

MAINIERE, Cláudia Mara P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social.** Sociedade. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. SP: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Alda J. A. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. Ed. SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NETO, Otávio Cruz. DESLANDES. In: Suely Ferreira (Org); **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003, Cap. 10.

PRIETO, Rosângela G. Arantes. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. In: ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar:** Pontos e contrapontos. SP: Summus, 2006. p.59 - 64.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica:** para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 4. Ed. SP: Loyola, 2009.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas.** 5. Métodos Quantitativos e Qualitativos. SP: Atlas, 1999.

RODRIGUES. A. J. Contextos de Aprendizagem e integração/inclusão de alunos com Necessidades. In: BAUMEL, R. C. R. de C. (org.). **Educação Especial:** Do querer ao fazer. SP: Avercamp, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1

Para melhor interpretação, os sujeitos estão denominados em (R1 ao R15).

ENSINO REGULAR: BENEFICIOS	
R1	*É que a inclusão faz com que essas crianças tenha* ***condições de vive na comunidade escolar****.*
R2	*Eu acho que os* ***alunos com deficiência deve estar em sala de aula junto com os outros*** *alunos para que eles não sintam se rejeitados diante dos seus problemas.*
R3	*É importante a inclusão* ***pelo fato de haver um certo companheirismo****. Dando oportunidade aos especiais* ***de se entrosarem com os demais alunos e se sentirem capazes como pessoa****, como aluno e futuros profissionais.*
R4	*É que há socialização dos alunos estudantes com os demais, pelo* ***respeito as diferenças*** *com os demais, mas que pra isso acontecer, o professor tem que dialogar com os estudantes para que haja essa aceitação.*
R5	*Não respondeu.*
R6	*A escola inclusiva tem como pontos positivos* ***a socialização.***
R7	*Permitir que* ***todos sejam respeitados*** *e socializem de forma natural com os colegas, não se sentindo inferiores.*
R8	*Um dos pontos positivos* ***é o aluno especial interagir diariamente com outros alunos*** *que podem contribuir para seu melhor desenvolvimento na questão da convivência e aprendizagem.*
R9	***A educação inclusiva é anunciada como a forma mais recomendável de atendimento educacional*** *para os alunos que apresentam deficiências, altas habilidades e condutas típicas de síndromes*
R10	***As crianças especiais tem a oportunidade de interagir lado a lado com as demais,*** *do ensino regular.*
R11	*As crianças especiais irão* ***ter contato e interagir com outras do ensino regular.***
R12; R13; R14 E R15 não responderam essa questão	

ANEXO 2

Nas justificativas temos:

- As salas de recursos ***estarem sempre com pessoas habilidades em colaborar*** *com o professor da sala de aula.*

- Sim, desde que ***participe de formações*** *que o prepare e tenha* ***apoio dos profissionais*** *da sala de recursos diariamente.*

- Se houver ***formação especializada*** *para esse professor e salas com um* ***número menor de alunos.***

-Porém, depende muito do ***interesse do professor****, da capacidade de agir, de entendê-las, como profissional, deverá então, aprofundar suas potencialidades, seus conhecimentos, para poder atender as necessidades educacionais especiais.*

- Porém, é necessário haver ***compromisso e disponibilidade de todas as partes****,* ***professores, alunos, AEE e família.*** *Quando todos nós tivermos consciência de nossos compromissos e direitos, teremos mais uma "porta aberta"para a verdadeira inclusão.*

- Mas depende de alguns fatores: Como o preparo, se ele ***receber treinamento*** *e for capacitado, e* ***tiver alguém que o auxilie em sala de aula****, dá para fazer uma melhor trabalho.*

- Mas, é necessário que se tenha ***apoio especializado*** *para os que necessitam e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo.*

- Sim. Considero que seja possível ***pela capacidade adquirida em capacitações e estudos.***

- Apesar da dificuldade do sistema de ensino, os profissionais está desenvolvendo o trabalho.

- Afinal somos professores e temos a responsabilidade de desenvolver um trabalho com nossos alunos.

ANEXO 3

Qual/is fator/es você aponta como desafios para a concretização dessa/s competência/s em sua prática escolar cotidiana?

Não existe formação continuada para os professores do ensino regular, oferecidas pelo órgão superior, que contemplem essas competências.	12
A falta de conscientização e apoio da família do deficiente, quando esta não aceita a deficiência, demonstrando desinteresse pelo AEE, deixando a inclusão escolar desse estudante sob a responsabilidade única do professor do ensino regular.	10
A não disponibilidade de recursos didáticos, tais como livros, materiais pedagógicos, jogos educacionais inclusivos, e outros, que atendam as especificidades das deficiências.	7
A ausência de um profissional de apoio atuante no ensino regular, que tenha um acompanhamento pedagógico permanente junto ao estudante/s com deficiência/s em sala de aula.	7
A ausência de interação entre o professor do ensino regular, com o profissional da sala de recursos, quanto à construção de um plano de trabalho em conjunto.	1
Indisponibilidade de tempo para pesquisar sobre essa temática.	6
Outros desafios enfrentados e/ou observações especificar: *- Os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores a criação de uma consciências crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.*	1
Nenhuma das respostas	0