

## **AÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM ATENDIMENTO À INCLUSÃO EDUCACIONAL: VISÃO DOS EDUCADORES**

Débora Prado da Silva  
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira  
(Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM)

### **Resumo**

No Brasil, a permanência dos alunos com deficiência na sala regular aparece a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estudo objetivou identificar ações desenvolvidas pelas escolas públicas de Uberaba/MG em atendimento à demanda de inclusão educacional, na visão dos educadores. Foi realizada análise de conteúdo de cinco entrevistas de professores de ensino fundamental de escolas públicas. Identificou-se três categorias a partir das falas dos professores, sendo elas: Despreparo para a inclusão; Abertura para inclusão; Assistência aos professores. As escolas e os professores muitas vezes não estão preparados para o processo inclusivo e os profissionais sabem disso; mas eles utilizam de diversos recursos, sendo que alguns são criados por eles para conseguir atender os alunos inclusos.

*Palavras-chave:* inclusão educacional; professores; educação inclusiva

### **Abstract**

#### **Actions of Public Schools to Attend The Educational Inclusion: Educators Point of View**

In Brazil, the permanence of students with disabilities in regular class appearance since the Guidelines and Bases for National Education Law. The study aimed to identify the actions development by public schools in Uberaba/MG to attend the demand of educational inclusion, from the teachers point of view. Was realized a content analysis of five elementary public schools teacher interviews. Three categories was identified from the teacher's speech: Unpreparedness for inclusion; Opening for inclusion; Assistance to teachers. Schools and teachers, in the most times, are not prepared for inclusive process and the professionals know that; but they use different features, some of which are created for them to be able to attend the students included.

*Keywords:* educational inclusion; teachers; inclusive education

### **Introdução**

A inclusão educacional pode ser vista como uma forma de inserir a criança

com deficiência no ambiente de uma escola regular, acolhendo a diversidade dos estudantes. Assim, a inclusão inicia com a ideia de que a educação é um direito humano, visando uma sociedade mais justa

(Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009). Segundo Lacerda (2006) a inclusão educacional é um processo dinâmico e gradual que propõe a possibilidade de aprendizado de conteúdos acadêmicos, de acordo com as necessidades de cada aluno, sendo o professor responsável pela construção do conhecimento e pela interação entre o aluno com deficiência e seus colegas.

Mantoan (2009) afirma que a inclusão escolar está associada a movimentos sociais mais amplos que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. A autora defende que a inclusão tem por objetivo propor uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular.

Indivíduos com necessidades educacionais especiais sofrem um processo de exclusão na sociedade, principalmente quando se designa a pessoas com alguma deficiência. Durante toda a história, vários nomes foram utilizados para citar esta condição, no entanto, independente do rótulo, a exclusão escolar é uma marca na história da deficiência mental (Barbosa & Moreira, 2009).

A história de inclusão educacional/social no Brasil pode ser

dividida em três etapas. Entre o início no século XVIII e meados do século XIX, a história da inclusão foi marcada pelo surgimento das instituições especiais, cuja serventia era como depósito das pessoas com deficiência. Entre o final do século XIX e meados do século XX, foi um período marcado pela criação de escolas especiais, visando atender indivíduos com deficiência e assim, diminuindo o gasto público com manicômios ou asilos. Vale destacar que na década de 50 houve uma explosão de classes especiais em escolas públicas e particulares sem fins lucrativos, isentando assim, o governo de atuar sobre esta população (Zavareze, 2009).

Ainda segundo Zavareze (2009), a última fase objetivou colocar os alunos com deficiência nas escolas e ensiná-los e educá-los até que sua capacidade de aprendizagem e compreensão se esgote. Desta forma, observou-se que o governo aumentou o investimento na educação especial. Nos anos de 1980 intensificou-se a luta pelos direitos das pessoas com deficiência e houve a modificação da Constituição Federal Brasileira.

Até os anos de 1970, a ideia de igualdade e homogeneidade no processo de massificação da educação brasileira fez com que a escola se tornasse mais excludente. Isso é resultado do pensamento

de que a escola ofereceria as mesmas condições para todos os alunos e a partir disto, o sucesso ou o fracasso seria resultado das aptidões e da inteligência de cada um (Dazzani, 2010).

Segundo Miranda (2008), por volta da década de 90, expandiu-se mundialmente um movimento em prol da inclusão em escolas regulares de indivíduos com necessidades educativas especiais, propondo, assim, maior respeito e socialização deste grupo e desprezando programas de educação especial. Nesta mesma época, vários países defendiam a inclusão escolar como uma tarefa fundamental da educação pública, no qual várias tentativas eram realizadas para poder ser exequível. De acordo com o mesmo autor, se tratando de pessoas surdas, nasce no movimento uma proposta de educação bilíngue, visando primeiramente à aprendizagem da língua de sinais e depois a língua que prevalece no grupo social que o surdo se insere.

Com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (Brasil, 1994), nasce a possibilidade de que os alunos excluídos pudessem frequentar salas de aulas regulares em escolas regulares. Vale ressaltar, que antes da declaração já havia programas de inclusão, no entanto com o documento a inclusão escolar tomou uma

dimensão internacional. Entretanto, após mais de uma década da Conferência, a educação inclusiva não é ainda uma realidade brasileira (Barbosa & Moreira, 2009).

No Brasil, ao longo dos anos, vem acontecendo várias reformas de acordo com o processo de inclusão. Primeiro surgiram as ‘escolas especiais’ ou ‘centros de convivência’ destinados a ‘crianças especiais’; posteriormente, com a Lei 5692/71, aparecem as ‘classes especiais’. Em 1994, com a “Conferência Mundial de Necessidades Educacionais e Especiais: acesso e qualidade”, organizada pela ONU em Salamanca (Espanha), nasceu um novo movimento na inclusão escolar, o qual entende que as crianças com e sem necessidades especiais deveriam ocupar uma mesma sala de aula. No Brasil, esta nova inclusão aparece em Leis, a partir de 1996, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Roriz, Amorim & Rosseti-Ferreira, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os sistemas de ensino devem garantir o acesso e a permanência na escola de todos os alunos, cabendo às escolas organizar um atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Assim, é responsabilidade das escolas assegurar as condições necessárias para

uma educação de qualidade para todos (Brasil, 1996).

Inclusão escolar é um tema que muito se debate atualmente no contexto educacional, tendo como motivador desta discussão o caráter excludente da sociedade, a situação da escolarização no país e as políticas educacionais destinadas à inclusão escolar de indivíduos com deficiência. O debate gira em torno da relação de como compreender a inclusão e o que pode favorecer a viabilidade da concretização (Dazzani, 2010).

Nos últimos anos, a instituição escolar brasileira passou por experiências visando atender as necessidades de educação e durante este período esteve organizada em um sistema seriado, objetivando padronizar, uniformizar e tornar homogêneo o ensino. Contudo, o seu caráter exclusivo proporcionou discussões sobre as proposições para educação e o regime de ciclos (Cavalcanti & Machado, 2009).

De acordo com Camargo e Bosa (2009), a criança com alguma deficiência acentuada não é vista com suas habilidades educativas e desta forma a instituição pode não se reestruturar para recebê-las. Além disso, o processo de inclusão escolar demanda um cuidado não apenas com os

alunos inclusos, mas com professores e funcionários.

A inclusão pode trazer benefícios para o desenvolvimento do indivíduo deficiente, desde que seja oferecida na escola regular, uma Educação Especial que, amplamente significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar e conduzir o aluno. Assim, a inclusão educacional implica mais do que mudanças físicas na escola. Nota-se um embate sobre a má formação dos professores, que muitas vezes não conseguem colocar em prática atividades que estimulem a autonomia, criatividade e o aumento de competências de alunos com deficiências (Silveira & Neves, 2006).

De acordo com Cavalcanti e Machado (2009), a literatura traz várias análises sobre o processo por uma melhor qualidade no ensino brasileiro, ressaltando análises e investigações de propostas e experiências de políticas educacionais voltadas à educação de qualidade. Alves, Bonamino e Franco (2007) discorreram sobre as ênfases das gerações políticas educacionais recentes. Os mesmos autores ainda buscaram associar as características escolares associadas ao desempenho das escolas por meio de dados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB)

2001. Já Akkari e Silva (2009) estudaram a opinião de professores em três estados sobre sua profissão, formação escolar e acadêmica docente, e sobre ensino fundamental.

A escola tem uma função social de apresentar-se como um espaço de diversidade educativa. Assim, quem trabalha na escola deve conceber boas condições de aprendizagem para todos os alunos, sendo relevante conhecer as dificuldades e habilidades de qualquer aluno, visando promover um aprendizado de qualidade (Martínez, 2007).

Em um estudo de Silveira e Neves (2006), as entrevistas realizadas com os professores levantaram dados sobre suas concepções a respeito da inclusão escolar e social dos alunos com deficiências múltiplas. Os mesmos defendem que a inclusão é possível para sujeitos com necessidades educacionais menos comprometidas. Ademais, eles acreditam que o processo inclusivo é dificultado devido as condições deletérias da escola, como o despreparo de professores. Assim, os autores concluíram que o processo de inclusão escolar e suas dificuldades confirmam a necessidade de uma transformação no sistema educacional. Neste mesmo pensamento a formação profissional dos professores é uma questão importante para a inclusão escolar, uma

vez que são, em parte, responsáveis pelas mudanças a serem realizadas no processo educacional.

Para que ocorram mudanças relevantes no sistema educacional, a pesquisa e a prática educacional devem estar atreladas a um olhar psicossocial, considerando assim o sujeito, seu mundo interior e integrando o sujeito ao mundo social (Moscovici, 2010). A partir dessa perspectiva o estudo das Representações Sociais pode ampliar a compreensão dos mecanismos que prejudicam o processo educativo.

São muitas as informações com que se tem que lidar nos dias atuais, e, a fim de analisarmos e compreendermos as novas ideias, utilizamos de nossos conceitos já aprendidos e da interação social para formularmos novas teorias. Com isso, esses novos conhecimentos e as formas de compreendê-los vão se tornando consensuais entre indivíduos de um mesmo grupo e sendo 'passados' para outros grupos através da comunicação. Isso é necessário a medida que as pessoas se sentem parte de um grupo por terem visões e atitudes semelhantes, formando uma identidade grupal (Mazzotti, 2008). Essas informações que são 'passadas' são denominadas Representações Sociais.

Compreendendo que o processo de inclusão educacional está apenas

caminhado para um atendimento ideal, este trabalho objetiva identificar ações desenvolvidas pelas escolas públicas de Uberaba/MG em atendimento à demanda de inclusão educacional, na visão dos educadores.

### **Metodologia**

O presente estudo é um recorte do estudo “Representações Sociais e inclusão educacional: o que pensam os professores”, que visou compreender quais as Representações Sociais que professores de ensino fundamental de escola pública estão criando a respeito da inclusão educacional, por meio de uma entrevista semiestruturada e um grupo focal.

Para a pesquisa citada a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma lista com 10 escolas que estavam liberadas para participar. Entrou-se em contato com as escolas listadas e apenas cinco escolas aceitaram participar. Desta forma, as entrevistas foram realizadas em cinco escolas públicas regulares do ensino fundamental da cidade de Uberaba.

Em cada escola, apresentou-se o projeto de pesquisa para todos os professores presentes, convidando-os a participarem do estudo. No total 25 professores participaram da pesquisa,

contudo dois desistiram durante o processo.

Para coleta de dados foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dados de identificação e uma entrevista semiestruturada. Os dados de identificação referiam-se ao perfil dos sujeitos, a formação acadêmica e a atuação docente. A entrevista abordou questões relacionadas a prática do processo inclusivo, formação profissional bem como as dificuldades encontradas no trabalho inclusivo.

Do total de 23 entrevistas já transcritas, cinco foram selecionadas para a presente pesquisa, sendo uma de cada escola. O número de entrevistas foi definido pelas respostas dos sujeitos que mais se expressaram em relação este estudo, observando a saturação dos temas.

Os dados obtidos foram analisados por meio de Análise de Conteúdo, no qual agrupou-se as falas que se assemelhassem em categorias. Bardin (2010) defende que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que analisam a comunicação, visando como resultado a descrição de conteúdos da fala do outro. As falas dos sujeitos participantes foram editadas minimamente para diminuir os vícios de linguagem, mas houve um extremo

cuidado para preservar a ideia central do indivíduo.

foi criada uma planilha contemplando todas as informações de identificação dos participantes.

### Resultados

Quanto aos procedimentos para a análise do conteúdo do material colhido,

Tabela 1:

*Dados De Identificação Dos Participantes*

Professores	Idade (anos)	Sexo	Formação	Tempo como docente	Local de atuação
E1	35	Masculino	Pós-graduação	15 anos	Sala regular
E2	43	Feminino	Ensino Superior	6 anos	Sala regular
E3	34	Feminino	Ensino Superior	16 anos	Sala regular
E4	50	Feminino	Pós-graduação	26 anos	AEE
E5	49	Feminino	Pós-graduação	15 anos	AEE

Foram selecionados para participar da pesquisa cinco professores, sendo um de cada escola, na faixa etária de 34 a 50 anos, dos quais quatro eram do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo que todos lecionavam junto a alunos com deficiência. Com relação à formação acadêmica, os cinco possuíam curso superior; desses professores, três apresentam pós-graduação. Quanto ao exercício profissional, o tempo de atuação como professor, variou de seis a vinte e

seis anos, sendo que a maioria tinha mais de 15 anos de experiência, e todos referiram já ter tido experiência anterior com alunos com deficiência.

Os professores participantes foram nomeados no corpo textual de E1 a E5.

Os dados coletados nas entrevistas foram tratados por meio de Análise do Conteúdo (Bardin, 2010) e foram agrupados em três categorias:

1. Despreparo para a inclusão;
2. Abertura para a inclusão;

3. Assistência para professores.

*O Que Pensam os Professores?*

1. Despreparo para a inclusão: nesta categoria foram agrupados termos ou expressões que demonstram a falta de preparação das escolas e dos professores no atendimento de alunos com deficiência.

As propostas de inclusão contrariam o sistema educacional brasileiro, que se caracteriza por classes superlotadas, instalações inadequadas e professores com má formação (Lacerda, 2006). Nas entrevistas realizadas confirmou-se o pensamento do autor, uma vez que foram destacadas falhas nesta estrutura como salas numerosas, tal como pode ser observado no trecho abaixo:

*“(...) eu acredito desde que alguma coisa tem que ser mudada. Primeiro, o número de alunos por sala, a gente tem uma sala com X, com muitos alunos, enquanto a gente tem que atender os com necessidades especiais (...)”.* E3

Os professores entrevistados ainda questionaram se a estrutura física das escolas está adequada para a inserção da inclusão, visto que a Portaria nº 3.284/2003 trata sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência física. Algumas

melhorias seriam a eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; construção de rampas com corrimões ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeiras de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; entre outros (Brasil, 2003).

A fala do professor E1 exemplifica este dado:

*“Exemplo o deficiente físico, quantas escolas você encontra que tem rampas de acesso? banheiro adaptado?”* E1

Visto que as leis e determinações de políticas públicas estão na contramão da realidade, o atendimento das necessidades específicas de alunos inclusos está longe de ser alcançado, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional citar que deve haver serviços de apoio especializado para a educação especial na escola regular. Esta lacuna deve-se à ausência de recursos pedagógicos nas instituições e as falhas na formação de professores para lidar com a demanda (Miranda, 2008). Nesta pesquisa, por relato dos professores pode-se observar a confirmação deste dado:



*“(...) as escolas não estão preparadas, os profissionais não estão preparados, as escolas não estão preparadas, não tem uma estrutura para poder receber esses alunos ainda.” E2*

*“(...) é primeiro de tudo preparar os professores, porque uma sala de aula também com um professor, um aluno especial, seja qualquer que for a especialidade, sem o monitor não funciona (...)” E2*

*“(...) devido a falta de preparo dos professores do ambiente que ela está, é que ela não exercita essa função (...)”. E2*

Apesar da proposta de inclusão educacional ser imposta pelo governo nas escolas públicas e particulares, essas muitas vezes não estão preparadas para receber os alunos com deficiência. As escolas não têm estruturas físicas adequadas, como barras ou rampas de acesso, e as salas estão superlotadas; além disso, os professores não se sentem preparados para ensinar crianças que não conseguem acompanhar o ritmo de uma sala regular.

2. Abertura para a inclusão: termos ou expressões que demonstram que as escolas estão dispostas a participar do processo inclusivo, oferecendo um atendimento

multidisciplinar e Atendimento Educacional Especializado.

Aranha (2004) defende que o Brasil tem determinado políticas públicas e instrumentos legais que garantem o direito de todos na escola e as mudanças nos sistemas de educação têm garantido essa universalidade. A realidade mostra que a maioria das escolas não está preparada e nem estruturada para o processo inclusivo. Entretanto, observa-se que as instituições escolares têm tentado adequar suas ações visando um melhor atendimento à demanda (Lopes & Marquezine, 2012).

Na década de 1980, a luta pela inclusão educacional se intensificou e no mesmo momento a Constituição Federal Brasileira garantiu a integração escolar, embora a prática se diferencie das leis promulgadas (Miranda, 2008).

Os professores deste estudo demonstram que a escola está aberta para o processo de inclusão educacional, de forma que os mesmos criam suas práticas para incluir o aluno, como é exemplificado a seguir:

*“Eu tenho que ter um trabalho escrito sobre a criança, ainda falta eu investigar a vida das crianças que eu estou trabalhando, eu tenho que conhecer os pais, eu não trabalho sem conhecer a família, saber a história de vida delas,*

*saber tudo direitinho. Para poder trabalha com qualidade, não adianta eu trabalhar de qualquer jeito, (...)*” E5

Apesar da realidade se afastar da legislação, esta, muitas vezes, contribui para o sucesso do processo inclusivo. A sociedade inclusiva vai além da simples garantia de espaços para todos (Sasaki, 1997). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título II, Art. 2, preconiza que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 1996).

Viabilizado o projeto de inclusão, a escola deve construir uma estrutura que possibilite este projeto, no qual é essencial não só o apoio pedagógico profissionalizado e capacitado para lidar com as diferenças do deficiente. Também é importante que haja respaldo técnico de profissionais especializados que busquem suprir as carências psicológicas e fisiológicas do aluno (Campos, Souza, Almeida & Araújo, 2003).

O aluno incluso precisa ser atendido em sua integralidade, de modo que isso se dê por profissionais qualificados que compreendem a demanda

educacional. Faz-se necessário ter conhecimentos específicos sobre a deficiência, das implicações no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. A partir desta ampla compreensão deve-se estabelecer uma rede de apoio e cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência social, por meio de equipe de profissionais, visando potencializar as ações voltadas para o atendimento educacional desse estudante (Melo & Pereira, 2013).

Estas ideias vão ao encontro da fala dos entrevistados, que afirmam que a escola visa um atendimento multiprofissional para avaliação do aluno, bem como um melhor desenvolvimento do mesmo, garantindo assim melhores condições para um aprendizado.

*“(...) avaliação diagnostica e se caso precisar de algum especialista, psicopedagogo ou um outro tipo é feito o encaminhamento ou vem alguém do departamento de inclusão para fazer essa avaliação junto com a minha linha pedagógica”*. E4

*“(...)através do departamento a gente consegue oftalmologista, fonoaudiólogo, neurologista, psicóloga, então a gente tem essa parceria, inclusive o neurologista é um profissional que atende em uma clínica*

*particular onde ele faz uma doação do trabalho que ele atende os alunos da rede.” E4*

Apesar da fala mostrar que o atendimento multiprofissional acontece nas escolas, estas ainda não conseguem alcançar o ideal proposto na literatura.

Outra estrutura que a proposta assegura é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi criado com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que supram os déficits que os alunos apresentam para sua plena participação na sala de aula. O AEE não substitui a escolarização, mas considera as necessidades específicas, de forma que complemente a formação dos alunos (Brasil, 2007).

O trabalho pedagógico no AEE deve conter procedimentos específicos, visando desenvolver processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocionais do aluno com deficiência, com ênfase à complementação do trabalho do professor da sala regular. O professor deve organizar o planejamento pedagógico de forma individual, cujos procedimentos sejam diferenciados para atender as necessidades de cada aluno. O atendimento na sala de recursos deve ser feito de forma individual ou em pequenos grupos, sendo que estes sejam organizados por idade ou de acordo

com as necessidades pedagógicas (Bertuol, 2010).

No Atendimento Especializado, é dever do professor melhorar o desenvolvimento acadêmico, assegurando assim a inclusão educacional do aluno (Carvalho, Freitas, Kimolto & Gasparetto, 2002). Seguindo este pensamento, o AEE pode ser compreendido como um recurso educacional que trabalha com estratégias de apoio e complementação para o aluno com deficiência, oferecendo alternativas de aprendizagem e atendimento de acordo com as necessidades educacionais (Oliveira & Araújo, 2011).

Por meio das falas dos entrevistados percebe-se que o AEE está presente nas instituições escolares públicas, como nas frases a seguir:

*“(...) acho que nas escolas, aqui na escola em especial, eu trabalhei quatro anos, quatro anos vai fazer agora em agosto, na sala de Atendimento Educacional Especializado, onde a gente atendia as necessidades dos alunos especiais, realmente dirigido a esses alunos, a sala é pra isso, mas também fazia um atendimento aos transtornos global do desenvolvimento, como autismo, Síndrome de Down e... e também uma estimulação aqueles alunos que tinham uma idade defasada.” E4*

*“(...) sala de recursos, no caso aqui da escola tem a tipo um, porque não tem o braile, não tem o material para trabalhar o braile ainda. Então a sala tipo um é material com recurso mobiliário, ainda não temos.” E4*

*“Porque como tinha a sala de recursos, eu trabalhei muito na sala de recursos, então a gente criava muito material, a gente tinha muito jogos, muito material lúdico.” E5*

Os professores relatam ainda a importância da alimentação que as escolas oferecem aos alunos, como é exemplificado no trecho a seguir:

*“Muitas vezes a única refeição dele é aqui (...)” E1*

A alimentação na escola faz parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que não está integrada no processo inclusivo. Contudo este pode ser considerado como uma ação inclusiva, visto que supre uma carência social, favorecendo assim um melhor aprendizado. O PNAE, implementado em 1955, garante a alimentação na escola para todos os alunos matriculados na educação básica, em escolas públicas ou filantrópicas. O objetivo do programa é atender as necessidades nutricionais dos

alunos durante sua permanência nas escolas, visando o desenvolvimento, crescimento e até mesmo o rendimento escolar (Brasil, 2009).

Apesar das dificuldades que as escolas encontram no processo inclusivo, elas conseguem oferecer ao aluno incluso diversos recursos que auxiliam na sua permanência na instituição e em seu aprendizado como a alimentação, o Atendimento Educacional Especializado e um atendimento mais individualizado.

3. Assistência para professores: termos ou expressões com os quais os professores participantes relatam recursos que a escola oferece para os professores trabalharem no processo inclusivo como formação continuada e um roteiro de observação.

A problematização do atendimento educacional especial está voltada para a criança e com isso o discurso dos professores não se volta para sua prática, de forma que poucos defendem a possibilidade de redimensionar sua prática pedagógica. Assim, se faz necessário que os profissionais consigam valorizar as diferenças entre os alunos. Entretanto, percebem-se ações que respeitam as diferenças de cada aluno, demonstrando uma não paralização diante a dificuldade, mas novas experiências que buscam

destacar as capacidades dos alunos (Briant & Oliver, 2012).

A formação profissional de professores não lhes prepara para trabalhar com alunos inclusos. Para suprir esta falha os educadores contam com a formação continuada que proporciona aos profissionais da Educação Básica a possibilidade de criarem intervenções educacionais capazes de contribuir para o enfrentamento dos desafios impostos por um cenário educacional inclusivo. Além disso, um programa de formação continuada coloca os professores como autores das reflexões realizadas, a fim de que os mesmos compreendam suas demandas profissionais cotidianas (Cruz, Schneckenberg, Tessa & Chaves, 2011).

*“(...) o diretor na questão de tá abordando a questão da inclusão na formação continuada e ele já começou dando um ponta pé lá, fazendo os estudos das percepções porque que um não chega na hora e o outro chega, o que acontece, começamos a fazer o estudo na formação continuada.” E4*

*Aqui... é porque eu já sou formada na educação especial, então não quero fazer outros cursos, eles têm sim.” E5*

*“Eu tive um curso, fiz vários cursos quando eu tava no AEE.” E3*

Além de um suporte teórico que os professores recebem das escolas, há métodos que auxiliam as próprias escolas e que os professores desenvolvem para auxiliar no atendimento dos alunos inclusos.

No presente estudo destacou-se a existência de um roteiro de observação dos alunos, no qual os professores anotam suas percepções sobre os alunos e atitudes que envolvem ambos visando uma pontuação sobre o desenvolvimento da criança, como foi relatado pelo entrevistado 4:

*“(...) o que tem antes? roteiro de observação desse aluno, e que se é uma coisa óbvia é encaminhado imediatamente para minha sala (AEE).” E4*

O roteiro citado se aproxima do Relatório de Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar que proporciona ao professor o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, identificando o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (Paraná, 2011).

O roteiro de observação citado pelo professor E4 é um instrumento que ele considera importante e que lhe dá um suporte no trabalho com a inclusão. Sem questionar a eficiência deste material é importante ressaltar que, como afirma Mazzotti (2008), a educação,

principalmente das “classes desfavorecidas” constitui um desafio para os professores. No contexto das interações educativas, a postura dos professores, as percepções, atitudes, expectativas e oportunidades estão associadas a sistemas de significação socialmente enraizados.

Vale destacar que a instituição educacional não está apenas preocupada com o aluno com deficiência, ela busca oferecer capacitação para os professores, visando que estes consigam ensinar o aluno incluso da melhor maneira possível, por meio da Formação Continuada. Esta ajuda muitas vezes são ferramentas que as próprias escolas e professores criam, como o caso do Roteiro de Observação. O que se questiona é a eficácia e eficiência destas capacitações, posto que, neste setor, ainda estamos caminhando a passos lentos.

### **Considerações Finais**

O processo de inclusão educacional vem sendo implementado há vários anos nas escolas regulares, contudo está longe de ser considerado como o ideal relatado nas políticas públicas. As escolas não foram preparadas para tal inclusão e quem mais está sofrendo com esta imposição são os professores, uma vez que não receberam suporte para tal mudança na sua prática.

Os professores apontam vários empecilhos para a concretização da inclusão, afirmando a maneira como as escolas estão estruturadas dificulta o processo. Contudo apesar das dificuldades das instituições, como salas cheias ou a falta de preparação deles mesmos, os profissionais entrevistados criam métodos que os ajudam na inclusão das crianças com deficiência. Isso corrobora com o que muitos autores afirmam em suas pesquisas.

Os participantes apontaram as ações que estão em prática nas instituições escolares, algumas destas ações são criadas por eles mesmos, sendo exemplos o roteiro de observação ou a conversa com pais antes de começar a fazer um trabalho especializado com a criança. Outras ações são impostas nas escolas pela proposta inclusiva, mas estão dando certo. Entretanto os professores destacaram principalmente a falta de preparação da escola e dos próprios professores, o que prejudica pôr em prática as ações inclusivas e a boa formação dos alunos inclusos, evidenciando a imposição das políticas públicas sem uma adequação escolar.

Os professores conseguem apontar defeitos e qualidades deles e das escolas em que trabalham no processo inclusivo. Mas será que isso é o suficiente para

melhorar a Inclusão Educacional? Às vezes se faz necessário dar um passo para trás da inclusão. Os professores devem se perguntar se dão conta de trabalhar com os alunos inclusos e se querem trabalhar com eles, e aí começar a interagir com inclusão.

Tendo em vista que os participantes relataram as experiências com o processo de inclusão educacional e ainda conseguiram apontar críticas ao processo, a metodologia utilizada se mostrou eficiente, uma vez que deu mais liberdade aos participantes de explicar seus pensamentos, experiências e críticas.

Por fim, os dados adquiridos pelo meio das entrevistas revelam que os professores percebem o seu despreparo,

bem como das escolas em que trabalham, para lidar com a inclusão, apesar de enxergarem esforços no sentido de superação dessas dificuldades. Assim, se faz necessário novos estudos para especificar o que é este despreparo das escolas e até mesmo compreender o que os professores precisam para se sentirem preparados para atender uma criança inclusiva e até melhorar sua prática.

### Referências

Akkari, A., & Silva, C. P. (2009, maio/agosto). A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 379-392.

Alves, F., Bonamino, A., & Franco, C. (2007, outubro). Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e sociedade*, 28(100), 989-1014.

Aranha, M. S. F. (Org.). (2004). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica/coordenação geral*. (Vol. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Barbosa, A. J. G., & Moreira, P. S. (2009, maio/agosto). Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em educação e psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 337-352.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (4a ed.). Portugal: Edições 70.

Bertuol, C. L. (2010). *Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR*. Monografia do Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: UNESCO.

Brasil (1996). Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Autor.

Brasil. (2009) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (internet). Alimentação Escolar. Recuperado em 9 de outubro de 2013, de <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>

Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP.

Brasil. Ministério da Educação. (2003). PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2013). Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação. SEESP. (2000). Resolução 95/2000: Dispõe sobre o atendimento dos alunos com necessidades educacionais da rede estadual de São Paulo. Brasília: MEC.



Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012, janeiro/março). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 141-154.

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.

Campos, A. M., Souza, C. L., Almeida, D. S., & Araújo, P. R. C. (2003, julho/dezembro). Dificuldade de aprendizagem e nas relações interpessoais do deficiente auditivo numa sala de aula de uma escola regular. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, 2(2), 219-229.

Carvalho, K. M. M., Freitas, C. C., Kimolto, E. M., & Gasparetto, M. E. R. F. (2002, julho/agosto). Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 65(4), 445-449.

Cavalcanti, E. C. O., & Machado, L. B. (2009). *Representações sociais de escola de qualidade entre professores de redes públicas municipais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

Cruz, G. C., Schneckenberg, M., Tessa, K. O, M., & Chaves, L. (2011). Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educar em Revista*, 42, 229-243.

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(2), 362-375.

Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.

Lacerda, C. B. F. (2006, maio/agosto). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, 26(69), 163-184.

Lopes, E., & Marquezine, M. C. (2012, julho/setembro). Sala de recursos no Processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 487-506.

Mantoan, M. T. E. (2009). *Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?* (2a ed.). São Paulo: Editora Moderna.

Martinéz, A. M. (2007). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: A. M. Martinéz. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas: Alínea.

Mazzoti, A. J. A. (2008, janeiro/junho). Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.

Melo, F. R. L. V., & Pereira, A. P. M. (2013, janeiro/abril). Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 96-106.

Miranda, A. A. B. (2008, janeiro/dezembro). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, (7), 29-44.

Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2a ed. Petropolis: Vozes.

Oliveira, D. R., & Araújo, D. A. C. (2011). Serviços de apoio: o Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos na concepção inclusiva. *Anais do Sciencult*, 1 (3).

Paraná. SEED/SUED. (2011). Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica.

Roriz, T. M. S., Amorim, K. S., & Rosseti-Ferreira, M. C. (2005). Inclusão social/escolar de pessoas com necessidade especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Psicologia USP [online]*, 16(3), 167-194.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006, janeiro/abril). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-88.

Zavareze, T. E. (2009). *Construção histórica e cultural da deficiência e as na inclusão dificuldades actuais*. Recuperado em 20 de janeiro de 2013, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>.

**As autoras:**

**Débora Prado da Silva** é psicóloga pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, e.mail: [debora.prados@hotmail.com](mailto:debora.prados@hotmail.com)

**Helena de Ornellas Sivieri-Pereira** é Professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP, e.mail: [helena.sivieri@gmail.com](mailto:helena.sivieri@gmail.com)