

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DO EDUCADOR DA ESCOLA PÚBLICA

*INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK OF THE PUBLIC SCHOOL TEACHER*

Bruna Fernanda Pacheco PEREIRA<sup>1</sup>

Lenir Gomes XIMENES<sup>2</sup>

**RESUMO:** o presente estudo teve por objetivo identificar a atuação e as concepções de professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Além disso, buscou identificar as percepções desses professores em relação à participação da escola nesse processo e ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. Para coletar os dados foi utilizado um questionário, com perguntas fechadas, aplicado em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental que está localizada no Distrito de Mosqueiro, Cidade de Belém. As respostas foram tabuladas no programa Microsoft Excel<sup>®</sup>, com elaboração de tabelas e gráficos para análises descritivas. Os resultados demonstram que os professores não se sentem aptos a trabalhar com essa clientela, embora sejam favoráveis ao processo de inclusão. Além disso, eles não consideram suas práticas pedagógicas ou avaliações satisfatórias para o processo de inclusão. Os professores mencionaram, ainda, a fundamental importância de adaptações curriculares. Sendo assim, é possível inferir que existe uma necessidade latente de um projeto de capacitação profissional e de formação continuada para estes professores, com foco para um planejamento em parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e professor das séries comuns. Com isso, podem ser vislumbradas ações que proporcionem a permanência na escola regular e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva; Professor; Práticas pedagógicas. Capacitação.

**ABSTRACT:** the present study aimed to identify the performance and the conceptions of teachers related to the process of inclusion of students with disabilities. In addition, it sought to identify the perceptions of those teachers regarding the participation of the school in this process and the functioning of the Specialized Educational Assistance. The application of a questionnaire occurred in order to gather data, with closed questions, applied at a School of Early Childhood Education and Elementary School, located in Mosqueiro District, Belém City. Responses were tabulated in the Microsoft Excel<sup>®</sup> program, with tables and graphs for descriptive analysis. The results show that teachers do not feel able to work with such clients, although they are in favor of the inclusion process. In addition, they do not consider their pedagogical practices or assessments satisfactory to the inclusion process. Teachers also mentioned the fundamental importance of curricular adaptations. Thus, it is possible to infer that there is a latent need for a project of professional qualification and continuous training for those teachers, focusing on a planning in partnership between the teacher of the Specialized Educational Assistance and teacher of the common series. This way, actions can be envisaged that provide the stay on regular school and the learning of students with disabilities.

**KEYWORDS:** Inclusive Education; Teacher; Pedagogical practices; Training.

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a exclusão é o resultado das desigualdades e o assunto inclusão vem sendo muito debatido nos últimos anos. Desta maneira, o Estado buscou criar mecanismos que amenizassem o processo de exclusão em âmbito escolar, criando leis, decretos, resoluções, planos e programas de inclusão escolar. Morello (2009) diz “que o foco na diversidade pretende desinstalar a desigualdade social: a diferença como diversidade não deve equivaler à diferença como desigualdade” (p. 26).

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Estado do Pará (2010), Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro (2014), Especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social (2014), Professora da Rede Estadual de Educação e Técnica Pedagógica Serviço das Medidas Socioeducativa no CREAS Abaetetuba. E-mail: brunafernandapp@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em História pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2008). Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2011). Doutoranda em História pela Universidade Federal da Grande Dourados - (UFGD). Professora da Universidade Católica Dom Bosco.

Dessa maneira, muito tem se cobrado dos professores da escola pública em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Porém, devemos questionar se os profissionais que estão enfrentando essa realidade estão preparados para esse tipo de trabalho. Professores e alunos têm suas necessidades atendidas? O Estado garante a permanência e o acesso de alunos com deficiência, mas quem irá garantir a efetivação da inclusão desses alunos? Para discutirmos tais questões, precisamos melhor compreender a inclusão na visão dos professores pertencentes ao quadro da escola regular, possibilitando a compreensão da realidade que permeia esse assunto.

Nessa perspectiva, essa pesquisa teve como objetivo identificar a atuação e as concepções de professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Além disso, buscou identificar as percepções desses professores em relação à participação da escola nesse processo e ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.

## 1. INCLUSÃO E DESIGUALDADE

Para falar de inclusão, é necessário falar não só de diversidade, mas também de desigualdade. Ou seja, além das diversas especificidades de cada aluno, as questões sociais também interferem na escola. Portanto, a desigualdade social é um assunto que caminha junto com temas relacionados à exclusão ou à inclusão. Mas onde surge o processo de desigualdade social que atinge vários segmentos sociais?

Sua raiz pode estar no neoliberalismo, que surge com o objetivo de descentralizar o poder e consequentemente as responsabilidades do Estado. Segundo Rebelo (2014), assim como as demais políticas educacionais, a Educação Especial apresentava as características de não ser tomada efetivamente como responsabilidade da Educação, possuindo caráter de habilitação/reabilitação e assistência a cargo da filantropia.

Ao analisar as fontes estruturais do *Welfare State*<sup>3</sup> é notório que o principal objetivo do neoliberalismo foi o de assegurar a eficiência econômica dos Estados. O que pareceu agravar as desigualdades sociais. Nesse contexto, no início da década de 1990, surge a necessidade de estabelecer a organização político-social (políticas setoriais) para atender os direitos sociais, tentando suprir as diferenças entre as classes. Seguindo esse pensamento, Bianchetti (2005) relata “que as causas das desigualdades são atribuídas à sorte e não às condições estruturais da sociedade, que surgem do modo de produção capitalista” (p.36).

“As políticas setoriais refletem a realidade marcante de um país dependente e está condicionada ao modelo neoliberal, que prevê que cada indivíduo garanta seu bem-estar em vez da garantia do Estado de direito” (PIANA, 2009, p. 23). No entanto, as divisões setoriais também despertaram olhares de empresas privadas, que se mobilizaram com o intuito de se beneficiar.

Devemos destacar quais as implicações das políticas setoriais: uma delas foi a descentralização dos serviços públicos, abrangendo maior número de pessoas de diferentes classes. Porém, também ocorreram algumas desvantagens, pois com a descentralização, surge o tratamento privilegiado de determinados setores, gerando assim mais desigualdade.

---

<sup>3</sup> O *Welfare State* é um produto econômico americano, o resultado de uma criação de laboratório acadêmico, enquanto o Estado Social é um exemplo claro das modificações sociais, históricas e jurídicas. (MARTINEZ, 2005)

Propor a construção da igualdade social no Brasil, visando à conquista da cidadania, exige a efetivação da promessa da universalização dos direitos sociais, políticos e civis, desafiando um discurso liberal que isenta o Estado das responsabilidades sociais e restringe as políticas sociais à classe social menos favorecida, ou seja, “os pobres mais pobres”, reduzindo-as a medidas compensatórias, paliativas e focalizadas. (PIANA, 2009, p. 54)

A priori o objetivo inicial ao se estabelecer as políticas públicas foi o de tirar do Estado as responsabilidades que tangem à desigualdade social, oferecendo apenas medidas paliativas. As políticas passam a ser estratégias governamentais, que não sanam as desigualdades sociais decorrentes das diferentes participações no processo de desenvolvimento econômico e acesso a serviços essenciais.

Esse contexto de desigualdades socioeconômicas agrava também a exclusão de pessoas com deficiência. Surgem então tentativas de atender a esse grupo, que por muito tempo permaneceu à margem de direitos como a Educação. Em 1954, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Nessa época também foi criada a Federação Nacional das APAES – FENAPAES. No âmbito governamental surge em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/1961, que aponta os direitos dos “excepcionais” à Educação, de preferência dentro do sistema geral de ensino. Já em 1971, a Lei nº 5.692/1971, vem alterar a LDBEN de 1961, ao propor o “tratamento especial” para alunos com deficiências (SILVA, 2008; REBELO, 2014).

Em 1973, o Ministério da Educação – MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que passou a gerir a educação especial visando à integração, porém priorizando a emissão de recursos para entidades privadas (MEC/SEESP, 2008).

É notório que ocorreram avanços que favoreceram a inclusão da pessoa com deficiência, dentre os principais temos a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial (1994). Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/1989 que trata a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Já em 2001 a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MIRANDA, 2003; SILVA, 2011).

Ocorreram grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, promovidas pelo poder público, porém está longe de ser satisfatória. De acordo com Oliveira (2010) é evidente o fato de que o Estado foi de 1970 a 1980, e é ainda hoje, um dos grandes agentes causadores da degradação do ensino público. Para Piana (2009):

As políticas sociais devem possibilitar serviços para os cidadãos, como exemplo, a educação pública deve ser para o cidadão, independentemente de classe social, embora, o quadro nacional e o mundial revelem a emergência de atendimento das políticas básicas à população mais empobrecida e excluída. (p. 41).

A Constituição de 1988 surge com objetivo de universalizar o acesso à educação, e a Lei nº 9.394/96 – LDB reforça esse dispositivo legal incluindo atendimento educacional às pessoas com deficiência. Nesse momento, tudo gira em torno da formulação de políticas públicas para educação inclusiva, porém para Gomes (2012) “a diversidade tem sido tratada de forma

desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (MEC/SEESP, 2008, p.44).

Fazer da educação um direito de todos exige que sejam feitas mudanças nas políticas públicas educacionais que visem à inclusão transformando a prática educacional e a social. Dessa maneira, as políticas voltadas para educação devem propiciar a eliminação das barreiras para educação de alunos com deficiência.

## 2. AMBIENTE ESCOLAR E INCLUSÃO

Segundo o Censo Escolar de 2016, 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns (CENSO, 2016). A matrícula de alunos com deficiência vem aumentando ao longo dos anos, sem que haja mudanças na estrutura organizacional da escola, quando se fala de estrutura não se trata apenas da criação de salas isoladas para o atendimento de alunos com deficiência, mas da estrutura da escola como um todo, tanto estrutural quanto cultural.

A visibilidade de um movimento pela inclusão se refere não apenas às pessoas com deficiência, impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação, trazendo à tona a questão do direito de todos à educação e ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, enfatizando o acesso, a participação e a aprendizagem (SILVA, 2011, p. 4).

O agente multiplicador da inclusão na escola é o professor, é ele quem irá trabalhar para que de fato a inclusão aconteça. Mas nada foi perguntado a ele, ao longo desses anos de leis, decretos e programas de inclusão, sobre a sua preparação para lidar com isso, ou se as estruturas que são ofertadas atendem às especificidades para se trabalhar com cada aluno em condições heterogêneas. Para Schwartzman (2005) “não pode haver melhoria significativa no ensino em qualquer nível sem a participação ativa e emancipação do professor do nível fundamental, secundário e superior” (p. 14).

Trata-se de um profissional que exerce suas funções dentro de uma escola, que enfrenta hoje, muitos problemas sendo um deles a grande procura pela escola, pois uma sociedade letrada exige cada vez mais a escolarização. Nos entanto as agências formadoras de professores não evoluíram na mesma velocidade. Os professores não estão sendo nem mais bem formados em número maior, pelo menos não na velocidade da demanda escolar. (DESTRO, 2003, p. 64)

É preciso conhecer a realidade enfrentada pelo educador no processo de inclusão da pessoa com deficiência. É necessário entender o que fazem os professores em seu cotidiano para a efetivação da inclusão. Para Oliveira (2010) “a falta de conhecimento sobre essa realidade está

na origem de muitas propostas e críticas voltadas para ensinar professores a dar aula, explicando-lhes como *deveriam* atuar de modo a tornar a escola àquilo que ela *deveria ser*” (s/p).

O entendimento do professor, como “redentor”, isto é, aquele que redime a sociedade de todos os seus problemas como a pobreza, privações, mão-de-obra não qualificada. Se a escolarização fosse a solução para todos os problemas do mundo, então o professor seria aquele que deve, através de sua atuação em classe, acabar com intolerâncias e discriminação (DESTRO 2003, p. 67).

A ocorrência de fatores desagradáveis para o aluno com deficiência – por falta de estrutura para atendê-lo e, principalmente, por falta de experiência do professor – pode deixar consequências irreversíveis, agravando a exclusão desse aluno. “Sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 1996, *apud* SALLES FILHO, 2009, p. 23). É importante saber quais os desafios dos docentes e que mecanismos utilizam para a inclusão dos alunos com deficiência.

A maior parte das discussões sobre grupos marginalizados e excluídos da educação referem-se a alunos, não aos professores ou a outras pessoas envolvidas na educação. Mesmo assim, os professores podem ser eles próprios modelos e incentivadores de inclusão (STUBBS, 2008, p. 126).

Professores e práticas de ensino são os fatores fundamentais para o desenvolvimento da educação inclusiva. “É, pois, vital encontrar formas para desenvolver uma prática de ensino mais ativa, flexível e inovadora” (STUBBS, 2008, p. 35).

Se os estudantes, ou determinados grupos ou indivíduos, falharem na aprendizagem, desistirem da escola, repetirem aulas, aprenderem coisas que são inúteis ou irrelevantes, forem abusados ou infelizes, isso significa que o sistema está a falhar. Demonstra claramente que a inclusão é muito mais do que apenas o acesso à escola. (STUBBS, 2008, p. 38)

A importância dessa reflexão para a identificação das múltiplas práticas, desafios e perspectivas dos educadores da escola pública no tema inclusão escolar, está não apenas em conhecer a realidade, mas na influência que esse campo tem sobre a sociedade em geral. “Em todos os casos, o que se busca é superar as diversas formas de exclusão e de dominação cultural com as quais convivemos e que se manifestam nas salas de aula” (OLIVEIRA, 2010).

É mais um mecanismo de análise dos caminhos que orientam o desenvolvimento da inclusão, pois é no cotidiano das salas de aula que vivenciamos a realidade “O diálogo entre modelo e realidade aparece como uma poderosa arma para o entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam, bem como dos desafios enfrentados e perspectivas de futuro” (OLIVEIRA, 2010).

Rodrigues (2008) destaca “que uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto”. Todos nós devemos assumir as responsabilidades, individuais e coletivas, para a criação de práticas que possibilitem a superação dos problemas enfrentados para implementar a inclusão escolar.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O foco dessa pesquisa consistiu em uma pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental que está localizada no distrito de Mosqueiro, cidade de Belém. O questionário foi direcionado a 53 professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Para análise de dados e produção da tabela utilizou-se o programa Microsoft Excel.

Os movimentos em prol da educação inclusiva têm se destacado nos últimos anos. Atuar como professor de escola pública não é tarefa fácil, mas ser professor dentro de uma sala de aula com alunos com deficiência se torna mais difícil.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental está localizada no distrito de Mosqueiro, cidade de Belém, estado do Pará, na zona urbana. Atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos. A escola possui cerca de 120 funcionários, cerca de 1.360 alunos e 53 professores do 1ª ao 4ª ano, sendo três para o atendimento especializado. Em sua infraestrutura apresenta áreas de acessibilidade para alunos com deficiência, 12 salas de aula, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esporte coberta, secretaria, sala da direção e de professores, sala de atendimento especializado.

Os professores da instituição aceitaram responder ao questionário de forma voluntária e foram divididos em três grupos: G1 com idade de 26 a 35 anos, G2 com idade de 35 a 40 anos e G3, com idade de 46 a 50 anos. No Grupo 1 o tempo de experiência variou de um a quatro 4 anos, no grupo 2 esse tempo foi de cinco a 10 anos e no grupo 3, de 11 a 20 anos.

O questionário foi aplicado no mês de março de 2014. Foi composto de 26 questões fechadas, dividido em três grupos: o primeiro com sete perguntas relacionadas à participação da escola e apoio ao professor a partir de seu olhar; o segundo com quinze perguntas referentes à atuação e às concepções dos professores com relação ao processo de inclusão; o terceiro com quatro perguntas referentes à parceria entre professor e o Atendimento Educacional Especializado.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 4.1 O OLHAR DO EDUCADOR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Tabela 1, a seguir, permite conhecer a opinião dos professores sobre os seguintes aspectos: o compromisso da secretaria em que trabalham; a oferta de curso de capacitação; se há informação sobre qual turma o aluno está; informações sobre o tipo de deficiência dos alunos; se há material didático ou adaptação do currículo que permitam desenvolver ou favorecer os aspectos de aprendizagem desse aluno com deficiência e; se acham que o atendimento em salas regulares é satisfatório.

**Tabela 1** – A participação da escola no processo de inclusão a partir da visão do professor.

PERGUNTAS RELACIONADAS À ESCOLA	SIM	NÃO
Você acha que a Secretaria em que você trabalha é compromissada em relação à inclusão?	3,0 %	97%
Quando a escola matricula alunos com deficiência você é comunicado em qual turma ele está ou qual a deficiência desse aluno?	1,0%	99%
Você acha que a escola oferece suporte para desenvolver o cognitivo do aluno com deficiência?	2,0%	98 %
Você acha que os alunos com deficiência seriam mais bem atendidos se possuíssem turmas específicas?	97 %	3,0%
Você acha necessária a adaptação do currículo para o atendimento dos alunos com deficiência?	98%	2,0%
A escola oferece material didático de acordo com a necessidade do aluno com deficiência?	2,0%	98%
Foram ofertados por sua Secretaria alguns cursos de capacitação para o atendimento de pessoas com deficiência em turmas inclusivas?	0,0%	100%

Ao questionar se a Secretaria em que o professor trabalha é compromissada com o processo de inclusão 97% dos professores responderam que não. Desse modo, infere-se que os alunos com deficiência são apenas inseridos na escola por meio da Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996) que assegura o direito ao atendimento educacional em classes inclusivas aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além de outras políticas educacionais inclusivas mais atuais, tais como, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Podemos perceber também que a própria instituição demonstra falta de compromisso com o processo de inclusão, por não informar ao professor quando há alunos com deficiência nas turmas regulares, pois 99% dos professores responderam que não recebem essa informação, quando esse aluno é matriculado. Isso pode alterar a rotina de sala de aula, bem como o desenvolvimento de todos os alunos em classe, sejam eles com deficiência ou não. “É preciso preparar os professores para aceitarem as diferenças individuais da criança deficiente” (ALCIATE, 2011, p. 15).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), no Art. 2º os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Porém, não é isso que ocorre. De fato, o que percebemos são instituições corporativistas pouco interessadas em efetivar a inclusão de alunos com deficiência.

A falta de compromisso da instituição de ensino também é evidenciada quando 98% dos professores responderam que a escola não oferece suporte para o desenvolvimento cognitivo e, tampouco, oferece material didático específico para o aluno com deficiência. Segundo Alciate (2011) “[...] se não privilegiarmos a dimensão criativa, a relação com o outro, corre-se o risco de atingir apenas o organismo ou parte do sujei-

to, espedaçando-o não só nos aspectos técnico, mas também como pessoa” (p. 13). É necessário que a instituição apoie o professor ao menos na produção e reprodução do material didático, com o intuito de amenizar o processo de exclusão ocorrido nesse sentido.

Para Alciate (2011) “ao respeitarmos a diversidade e a singularidade de alunos com deficiência na rede regular de ensino, estamos exigindo que a instituição escolar ofereça possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos” (p. 15). O que não tem acontecido segundo o relato dos professores entrevistados, pois 98% responderam que se faz necessário adaptar o currículo para a inclusão de alunos com deficiência, isto é, o currículo é montado com foco apenas em alunos que não necessitam de atenção especial de qualquer natureza, não existindo a disponibilização ou adaptação do material didático para cada necessidade educacional específica.

Segundo 97% dos professores, os alunos com deficiência seriam mais bem atendidos em turmas específicas, já que 100% deles responderam que nunca fora ofertado por sua secretaria algum curso de capacitação para o atendimento de pessoas com deficiência em turmas inclusivas. Porém, segundo a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) no Art. 59º, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Fato esse que não tem ocorrido na escola em que ocorreu a pesquisa.

É evidente que o governo apoia e exige a inclusão de alunos com deficiência, porém também é notório que nada é feito para garantir esse processo, acarretando problemas tanto para professores como para alunos com deficiência ou não.

Na Tabela 2, a seguir, os professores foram questionados sobre os seguintes aspectos: se já tiveram em sala de aula alunos com deficiência; se consideram que teriam dificuldades para atendê-los; se necessitam de atenção extra; se consideram-se suficientes para atender as necessidades cognitivas desses alunos; se a atenção extra ao aluno com deficiência pode prejudicar os outros alunos; se a atenção ao aluno com deficiência é suficiente para considerá-lo incluído. Quanto à metodologia em sala, buscou-se saber se o professor a considera apropriada para atender aos alunos com e sem deficiência e, se a partir dessa metodologia pode-se considerar o aluno incluído.

Já em relação a sua formação, buscou-se saber: se esse professor procurou mecanismos que favorecessem sua atuação no processo de inclusão escolar e quais foram; se já fez algum curso de capacitação para o atendimento de pessoas com deficiência; se considera apto ou capacitado para atender alunos com deficiência; se considera que sua trajetória em sala de aula é suficiente para que possa atuar em turmas inclusivas. Em relação à avaliação, objetivou-se conhecer: se o professor se sente capacitado para avaliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, se consegue ou conseguiria avaliar o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência.

**Tabela 2-** Atuação e as concepções dos professores com relação ao processo de inclusão.

PERGUNTAS RELACIONADAS AO PROFESSOR	SIM	NÃO
Você tem ou teve em alguma de suas turmas, aluno(s) com deficiência?	47,0 %	53,0 %
Você teve ou teria dificuldades para atender as necessidades educacionais de alunos com deficiência?	97,0%	3,0%
Você acha que alunos com deficiência precisam de atenção extra?	98,0%	2,0%
Se sim, a atenção pode prejudicar o desenvolvimento dos demais alunos?	96,0%	4,0%
Você acha que a atenção dada aos alunos com deficiência em classe comum é suficiente para que ele tenha suas necessidades cognitivas atendidas?	3,0%	97,0%
Você acha que a atenção dada aos alunos com deficiência em classe comum é suficiente para que ele seja considerado incluído?	3,0%	97,0%
Você acha que as atividades que você aplica nas suas aulas são apropriadas para os estudantes com deficiência?	2,0%	98,0%
A metodologia utilizada em sala para alunos regulares pode ser a mesma para alunos com deficiência?	2,0%	98,0%
Com base em sua metodologia, você acha que o aluno com deficiência pode ser considerado incluído?	2,0%	98,0%
Você já buscou mecanismos que favorecessem sua atuação no processo de inclusão escolar? Quais?	30,0%	70,0%
Você já fez algum curso de capacitação para o atendimento de pessoas com deficiência em turmas inclusivas?	0,0%	100%
Você se considera apto ou capacitado para atender alunos com deficiência em turmas inclusivas?	2,0%	98,0%
Você consegue ou conseguiria avaliar o desenvolvimento cognitivo do seu aluno com deficiência?	2,0%	98,0%
Você se sente capacitado para avaliar o desenvolvimento cognitivo do seu aluno com deficiência?	2,0%	98,0%
Você acha que sua trajetória profissional é suficiente para que você atue no processo de inclusão educacional?	2,0%	98,0%

Sobre a concepção do professor em relação à inclusão, 53% dos professores afirmaram não ter trabalhado com alunos com deficiência. Dentre os que responderam que já trabalharam, assinalaram que as principais deficiências foram: Síndrome de Dow, Deficiência Auditiva, Autismo e Deficiência Intelectual Leve.

Ao questionar se os professores teriam dificuldade em atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência 98% responderam que sim, 97% responderem que os alunos com deficiência precisam de atenção extra, e 96% deles indicaram que essa atenção pode prejudicar o desenvolvimento dos demais alunos. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), no Art.8º as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- a) professores das classes comuns e da educação com deficiência capacitados e especializados;
- c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento desses alunos. (CNE/CEB, 2001, p.2)

É notório que o professor não se considera apto ou capacitado para o atendimento de alunos com deficiência em séries regulares de ensino. É necessário que os professores façam intervenções adequadas, para que o processo de inclusão não gere traumas ou mais exclusão. Segundo Alciate (2011) “é preciso preparar os professores para aceitarem as diferenças individuais das crianças com necessidades educacionais especiais” (P. 14). A capacitação dos professores seria um passo importante para que os medos sejam sanados e as dificuldades sejam superadas.

Percebemos que 97% dos professores acreditam que a atenção dada aos alunos com deficiência em classe comum não é suficiente para que ele tenha suas necessidades cognitivas atendidas, da mesma maneira que não é suficiente para que ele seja considerado incluído. Além disso, 98% pensam que suas atividades em sala ou sua metodologia utilizada não são apropriadas para alunos com deficiência ou não podem ser as mesmas utilizadas por alunos regulares. Estes professores também indicaram em suas respostas que essa metodologia utilizada não é suficiente para que o aluno com deficiência possa ser considerado incluído.

“O professor que ensina a toda a turma não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didáticos pedagógicos básicos, ele partilha com seus alunos a construção e autoria dos conhecimentos produzidos em sala de aula” (ALCIATE, 2011, p. 15). Para que essa construção aconteça é necessário que alunos e professores estejam em sintonia, o que não tem acontecido, pois quando mencionamos alunos com deficiência, a escola tem sido apenas um espaço de acesso ao conhecimento, mas não de construção dele, pois para isso precisamos de professores aptos, e encorajados a participarem da inclusão.

“Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Contudo percebemos que 70% dos professores já buscaram mecanismos que favorecem sua atuação no processo de inclusão escolar por meio de oficinas ou palestras, porém nenhum dos entrevistados realizou qualquer curso de capacitação para o atendimento de pessoas com deficiência em turmas inclusivas. Observamos, ainda, que 98% não se consideram aptos ou capacitados para atender ou avaliar o desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência em turmas inclusivas, da mesma maneira que não consideram que sua trajetória profissional é suficiente para atuar no processo de inclusão educacional. Ao questionar qual seria a maior dificuldade em se trabalhar com alunos com deficiência, 94% responderam que estaria relacionada à falta de capacitação (Gráfico 1).

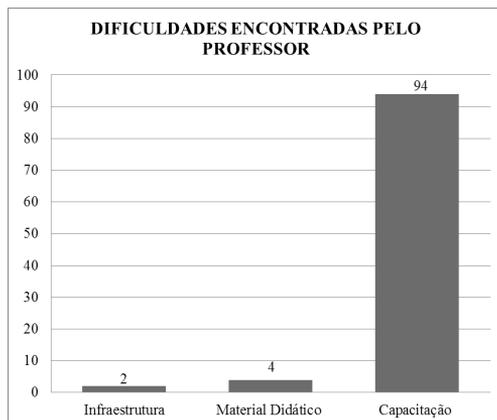


Gráfico 1: Dificuldades encontradas pelos professores no trabalho inclusivo.

Segundo Sant’Ana (2005) “a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados” (p. 229). Podemos perceber que a falta de formação a respeito da educação inclusiva não ocorre por falta de interesse dos educandos e educadores, mas por que a Secretaria de Ensino não oferece tal capacitação.

No momento em que nós enquanto cidadãos entendermos que somente através da educação as possibilidades de inclusão das pessoas com necessidades podem se concretizar, a sociedade abrirá de forma natural os espaços a quem tem alguma limitação física ou psicológica, modificando suas estruturas e serviços oferecidos, tornando-se a cada dia um lugar onde as pessoas de todos os tipos e inteligências possam sentir-se a vontade para desenvolver suas habilidades e aptidões de acordo com suas possibilidades, sendo reconhecidas pelas suas potencialidades e não discriminadas e excluídas por suas limitações (SILVA, 2009, p. 13).

É necessário que o Governo dedique uma atenção especial ao sistema educacional, e que sejam realizadas mudanças nesse sistema, para que o objetivo da inclusão seja alcançado de maneira que esse processo deixe de ser apenas um meio de aceitação e passe a ser um processo efetivo de aprendizagem.

Na Tabela 3, a seguir, podemos identificar aspectos da relação existente entre professores do ensino regular e professores da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nestes itens, buscou-se identificar se existe parceria em sala de aula, se há complementação e/ou suplementação curricular, por meio de equipamentos e materiais específicos e, se quando há atividades externas, ocorre o acompanhamento pelo professor do AEE.

**Tabela 3-** Atendimento Educacional Especializado a partir da visão do professor

<b>PROFESSOR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Existem serviços de apoio pedagógico especializado em sua escola?	100%	0,0%
O professor da educação especial atua em parceria com você em sala de aula?	2,0%	98,0%
O professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos?	85,0%	15,0%
Quando é necessário realizar aulas fora da sala de ensino regular o professor da educação especial acompanha esse momento?	2,0%	98,0%

A escola onde a pesquisa ocorreu possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no entanto, 98% dos professores responderam que o professor da educação especial não atua em parceria na sala de aula do ensino regular, da mesma maneira que não acompanham as aulas realizadas fora dela. O atendimento feito na sala de Atendimento Educacional Especializado acontece apenas em horários marcados ou de acordo com a necessidade do aluno, como complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. “Diante de tantas vicissitudes na sociedade, a ação docente também sofre a necessidade de alterações para se adequar ao contexto no qual está inserida” (MALACRIDA E BARROS, 2011).

A falta de acompanhamento em sala de aula ou fora dela pelos professores da AEE pode ser por vários motivos, já que apenas 2% responderam que esse acompanhamento exis-

te. Algumas hipóteses: falta comunicação entre eles, incompatibilidade de horários, conforme sugere a própria legislação que assegura esse serviço (BRASIL, 2009), entre outros. Seja qual for o motivo, a falta de acompanhamento acaba prejudicando o processo de inclusão, já que a maioria dos professores não sabe como lidar ou transmitir o conhecimento para alunos com deficiência.

A partir daí, dizemos que neste momento existe a necessidade de se pensar em um novo modelo educacional a fim de incluir estes novos alunos com necessidades específicas. Temos de ir muito além de simples recursos didáticos na escola, há (também) necessidade de se ter educadores verdadeiramente capacitados a atender de forma mais abrangente a diversidade educacional existente na população escolar (SILVA, 2009, p. 15).

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a educação inclusiva:

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. Disponibiliza o AEE e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

Portanto, podemos perceber que ainda há muito a ser feito para que haja a permanência e aprendizagem do aluno com deficiência, e somente após garantir esses dois aspectos básicos é que será possível considerá-lo incluído.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário aos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental que está localizada no Distrito de Mosqueiro, Cidade de Belém, Estado do Pará, podemos considerar que, apesar de existirem legislações que garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, os professores não se consideram capacitados para o processo de inclusão educacional, quer seja em sala de aula ou fora dela.

Os dados permitem considerar, também, que o professor das séries regulares sentem necessidade de atuar em parceira direta com o professor do AEE e que a falta de comunicação dentro da instituição também dificulta os trabalhos dos professores em sala de aula.

Por fim, observamos que os professores mostraram-se favoráveis ao processo de inclusão, contudo, consideram que sua metodologia e avaliação não são suficientes para considerar o aluno com deficiência incluído, assim como existe a necessidade de adaptação curricular de acordo com a singularidade desses alunos.

Sendo assim, ainda é necessário continuar priorizando alguns aspectos que podem favorecer o processo de inclusão, tais como: um projeto de capacitação profissional e formação continuada para professores; o desenvolvimento de um planejamento em parceira entre professor do AEE e professor das séries regulares, bem como a adaptação do currículo voltada para o aluno com deficiência.

## AGRADECIMENTOS

À diretora da Escola por permitir que a pesquisa fosse realizada na sua escola, durante o período de sua Gestão.

Aos professores por terem respondido aos questionamentos, o que permitiu a execução da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALCIATE, A. C. *Alunos deficientes em escolas regulares: inclusão ou exclusão?* 2011. 48f. Monografia. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. Brasília. Disponível em: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2366/1/2011\\_AngelaCristinaAlciati.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2366/1/2011_AngelaCristinaAlciati.pdf)>. Acesso em 14 de julho de 2014.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4. Ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- BRASIL. *Constituição 1988*. Brasília: SF. 2010. 544p.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: SF. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação. Brasília, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP: 1994.
- \_\_\_\_\_. Decreto Lei 3.298 de 20 de dezembro de 1999;
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. CNE/CEB. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 03 de agosto de 2014.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008.
- CENSO 2016. *Censo Escolar Da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em 11 de agosto de 2017.
- DESTRO, M. R. P. *Desafios do professor*. In: A educação no século 21: desafios e perspectivas. São Paulo: UNASPRESS. 2003.
- GOMES, N. L. *Desigualdades e diversidade na educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 24 de agosto 2013.
- GRÜNHAGEN, A. K. *Atendimento Educacional Especializado – AEE: uma ferramenta eficaz no processo de inclusão escolar na rede municipal de Joinville*. 2008. Disponível em: <[http://www.iesad.com.br/publicacoes\\_exibir.php?codigo=27](http://www.iesad.com.br/publicacoes_exibir.php?codigo=27)>. Acesso em: 24 de agosto 2014.

KASSAR, M. C. M. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79. 2011.

MARTINEZ, V.C. *Estado do bem estar social ou Estado social? Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 656, 24abr.2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6623>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MORELLO, R. *Diversidade no Brasil: línguas e políticas sociais*. In: *Synergies Brésil*. N°7. P. 27-36. 2009. Disponível em: <<http://ressourcescla.univcomte.fr/gerflint/Bresil7/morello.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto 2013.

MALACRIDA, V. A.; BARROS, H. F. de. *Ação Docente no Século XXI: Novos Desafios*. *Colloquium Humanarum*, vol. 8, n. Especial, jul–dez, 2011.

MIRANDA, A. A. B. *História, Deficiência E Educação Especial*. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental, UNIMEP, 2003. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/inclus%c3%83o-deficencia-e-educa%c3%87%c3%83o-especial.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto 2017.

OLIVEIRA, E. M. *Educação e neoliberalismo: A Educação brasileira frente às políticas neoliberais*. Cadernos da FUCAM. Monte Carmelo, 2010. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/2-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Neoliberalismo-Eliz%C3%A2ngela.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto 2013.

OLIVEIRA, I. B. *Docência na educação básica: saberes, desafios e perspectivas*. V. 9, nº 3. p. 18 – 31. Itajaí: Contrapontos. 2009.

PIANA, MC. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 13 de agosto de 2014.

REBELO, A. S. *Notas Sobre o Estado e a Educação Especial no Brasil*. 2014, Mato Grosso do Sul. Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2014, p. 1-14. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/300335036\\_NOTAS\\_SOBRE\\_O\\_ESTADO\\_E\\_A\\_EDUCACAO\\_ESPECIAL\\_NO\\_BRASIL](https://www.researchgate.net/publication/300335036_NOTAS_SOBRE_O_ESTADO_E_A_EDUCACAO_ESPECIAL_NO_BRASIL)>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE. 2008.

SALLES FILHO, N. A. *Paulo Freire e Educação Para a Paz: o mesmo sentido*. Paraná: Educere, 2009.

SCHWARTZMAN S. *Os desafios da educação no Brasil*. Nova Fronteira, RJ, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>>. Acesso em: 20 de agosto 2013.

STUBBS, S. *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. Oslo: The Atlas Alliance. 2008.

SANT'ANA, I. M. *Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SILVA, L. M. DA. *Educação Inclusiva e Formação de Professores*. Curso de Pós-Graduação Latu Sensu à distância. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2009. Disponível em: <[http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia\\_monografia.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf)>. Acesso em 04 de agosto de 2014.

SILVA, M. R. C. *A educação profissional inclusiva como política de Acessibilidade e Permanência das Pessoas com Deficiência no Mundo do Trabalho: a experiência do CEFET campos*. 2008. Disponível em <<http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/M%C3%81RCIA-REGINA-CHRYSC3%93STOMO-SILVA.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

SILVA, L. M. G. *Educação Especial e Inclusão Escolar sob a Perspectiva Legal*. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas com deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

---

Recebido em: 25 de fevereiro de 2017

Modificado em: 30 de maio de 2017

Aceito em: 21 de julho de 2017

