



AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO REGULAR: A VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Nilsen Konkel¹ - UnC
Cleudane Andrade² - UnC
Deysi Maia Clair Kosvoski³ - UnC

Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Especial: A Inclusão na Percepção dos Professores, Gestores e Pedagogos de uma Escola da Rede Regular de Ensino do Município de Mafra/SC, da Universidade do Contestado Campus Mafra SC. Esse estudo procurou aprofundar o tema das percepções dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar relacionada à inclusão. O problema que orienta esta reflexão é identificar, sob o ponto de vista do professor, quais as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão na sala de aula? Objetivou-se analisar a percepção dos professores, gestores e pedagogos sobre as dificuldades do processo de inclusão. A análise da questão proposta se apoia nos argumentos de que, mesmo os professores tendo recebido formação nas áreas de educação geral e específica na área de inclusão, julgam-se despreparados, demonstrando como pano de fundo, as lacunas dos processos formativos da docência. Para aprofundar o tema, foram construídos diálogos a partir do aporte teórico de Mantoan (2003), Carvalho (2004; 2012), Gatti (2010), Saviani (2008, 2010, 2011), Carneiro (2013), pretendendo apontar os avanços e as fragilidades do processo de educação inclusiva. O estudo aponta como dificuldade, a falta de formação, o despreparo, à falta de recursos, deslocando o problema para o aluno. Contata-se que a educação inclusiva tem trazido inquietações, insegurança e um desafio para os professores que se percebem despreparados para atuar com alunos incluídos. Também, a baixa expectativa dos professores com relação a aprendizagem cognitiva, e, com discurso de impossibilidade de haver inclusão nos moldes como está posta. Espera-se que este estudo possa favorecer as reflexões e contribuir para novos horizontes do paradigma da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Escola Inclusiva.

¹ Especialista em Educação Especial, Pedagoga atuando na orientação pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado irmã Inês – Mafra – SC. E-mail: elikonkel@gmail.com.

² Mestre em Educação; Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: cleudaneandrade@hotmail.com.

³ Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado – Monte Castelo – SC. E-mail: deysimck@gmail.com.

Introdução

Este estudo faz parte da pesquisa originada no curso de graduação em Educação Especial da Universidade do Contestado a partir do PARFOR⁴, e fez parte do trabalho de conclusão de curso intitulado: A Inclusão na Percepção dos Professores, Gestores e Pedagogos de uma Escola da Rede Regular de Ensino do Município de Mafra/SC. O interesse pelo estudo surgiu da aproximação entre a experiência junto às pessoas com deficiência, das discussões da sala de aula e das constatações observadas durante a realização dos estágios supervisionados. Este estudo fez-se um recorte procurando aprofundar o tema das percepções dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar relacionadas à inclusão.

Após a LDB 9394/96, a presença das crianças com deficiência na escola se efetivou como direito. Sua efetivação na prática depende da articulação dos diferentes atores sociais, ou seja, da família, da sociedade, do Estado. Na escola, surge a necessidade de uma nova concepção da prática pedagógica, que dê conta de atender a partir de então, a diversidade. As individualidades começam a imperar e o professor sente que o que sabe sobre o ensino e a aprendizagem já não é suficiente, sendo impelido a rever seus conceitos e renovar seus conhecimentos para atender aos ditames do movimento de inclusão educacional.

O problema que orienta esta reflexão é identificar, sob o ponto de vista do professor, quais as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula? Considera-se que passados quase vinte anos de vigência da LDBN 9394/96, as crianças com deficiência foram encaminhadas para as salas de aula do Ensino Regular, porém, os professores revelam que não estão preparados para atender pedagogicamente esses educandos. Este assunto tem pautado reuniões e debates de professores e gestores das escolas regulares e instituições afins. A inclusão desestabilizou o trabalho docente, a muito cristalizado na homogeneidade, abrindo uma fenda entre a prática pedagógica e a necessidade do aluno com deficiência. A discussão sobre os pasmos da inclusão, principalmente por parte dos professores, se traduz no cotidiano da escola, nas práticas pedagógicas e nas inter-relações sociais.

Partindo das inquietações expostas e considerando que, a partir da LDBN 9394/96, foram firmadas as bases da educação inclusiva, também foram delineadas as políticas para a formação docente, voltadas para o público envolvido diretamente com alunos incluídos,

⁴ O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

objetiva-se analisar a percepção dos professores, gestores e pedagogos de uma escola pública da rede estadual, sobre as dificuldades do processo de inclusão dos educandos com deficiência.

A análise da questão proposta se apoia nos argumentos de que, mesmo os professores tendo recebido formação nas áreas de educação geral e específica na área de inclusão, julgam-se despreparados, demonstrando como pano de fundo, as lacunas dos processos formativos da docência. A política de Educação Especial voltada para o atendimento dos alunos incluídos e ao apoio do docente em sala de aula vem apresentando insuficiência para atender os desafios dos alunos incluídos. Que os alunos estão na sala de aula, porém, sem participação e sem aprendizagem, levantando um questionamento sobre a eficácia do processo de inclusão.

Para aprofundar o tema, foram construídos diálogos a partir do aporte teórico de Mantoan (2003), Carvalho (2004; 2012), Gatti (2010), Saviani (2008, 2010, 2011), Carneiro (2013), entre outros, confrontado com as falas dos entrevistados, pretendendo apontar os avanços e as fragilidades do processo de educação inclusiva favorecendo as reflexões e contribuir para novos horizontes do paradigma da inclusão.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da opinião de 11 (onze) professores e 02 (dois) gestores (direção e coordenação pedagógica) de uma escola da Rede Estadual de Educação do município de Mafra/SC e que possuem em suas salas de aula, no ensino fundamental, educandos com deficiência. Esta escola foi escolhida por agregar em seu quadro de alunos considerável número de sujeitos de inclusão⁵. Na realização deste estudo qualitativo, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas abertas conforme Marcini e Lakatos (1999) e os dados foram processados através da Análise de Conteúdo orientado por Bardin (1977). Após recolhimento dos dados, estes passaram por leituras minuciosas, sendo organizados os resultados, elaboradas a síntese, e os dados submetidos à análise qualitativa, mobilizando os conceitos de diferentes autores que assuntam o tema.

Este trabalho se organiza a partir da introdução seguindo de um capítulo com as discussões de assuntos referente a formação docente, inclusão e dificuldades na sala de aula. Após, apresenta um capítulo revelando as dificuldades apontadas pelos professores e que decorrem do processo de inclusão, seguida de algumas considerações a respeito dos achados no presente estudo.

⁵ Na referida instituição de ensino, no momento da pesquisa, encontravam-se 31 educandos com algum tipo de deficiência ou transtorno, como o TDAH.

Os Desafios da Formação Docente

Segundo Bernadete Gatti (2010), a educação vem enfrentando um paradoxo. Por um lado, visa oferecer possibilidades de mudanças, por outro revela a obscuridade, em que quanto mais educação se oferece, mais os problemas sociais se avolumam. A “Educação para Todos”, tal como foi preconizada em Jomthien (1990) e Salamanca (1994), requer uma reestruturação dos processos educacionais. O respeito e a valorização da diversidade exigem superação das barreiras arquitetônicas, mas principalmente, atitudinais, criando condições efetivas de aprendizagem e participação a todos e de maneira especial, para os que apresentam algum tipo de necessidade didático-pedagógica diferenciada. Neste aspecto, evidencia-se a necessidade de atenção à formação docente.

A autora assevera que a docência não pode ser uma ocupação secundária. Ela constitui o setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas. “A função social da escola é ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas decorrentes da vida civil” Gatti (2010, p. 1375). Os desafios da formação docente refletem as demandas da nova função da escola. Cabe reconhecer “[...] que a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando” Alves (2001, p. 279). Dentre as demandas mais prementes está a formação docente, que instrumentalize a prática pedagógica para a ação de educar a todos.

De acordo com Gauthier (1998), é fundamental que o professor possua conhecimentos acerca do ato de ensinar e suas implicações. Ter domínio do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Saber por que este ou aquele conteúdo compõe o currículo é tão importante quanto saber mobilizar estes conteúdos de maneira didática, para que o aluno possa dele se apropriar, fazendo uso do mesmo no seu cotidiano. O professor que consegue transitar entre o conteúdo e a didática, dificilmente terá dificuldade para atender a diversidade que está presente em sala de aula, principalmente, as pessoas com deficiência. Público apontado hoje como o maior obstáculo para a escola.

Dois obstáculos históricos se interpuseram à pedagogia e são apontados por Gauthier (1998) in Almeida e Biajone (2007) como sendo de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. O primeiro obstáculo faz referência aos profissionais que exercem atividades docentes sem os saberes inerentes ao ofício. O segundo refere aos profissionais que detém os saberes sem domínio do ofício de educar. Ambos podem dificultar os processos de ensino e de aprendizagem.

A respeito deste assunto, Becker (1993) desenvolveu uma pesquisa sobre a epistemologia do professor e constatou que o empirismo e o apriorismo é o que embasa a prática docente. Segundo o autor, “[...] a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e a de que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada” Becker (1993, p. 331). É comum a estranheza do professor ao ter que falar a respeito do conhecimento. A ausência de reflexão epistemológica leva-o a assumir as noções do senso comum. Vinte anos após as afirmações de Becker (1993), Gatti (2010), reafirma que não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Para Gatti (2010) a formação de professores, profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. Corroborando com Gatti (2010) também Saviani (2011) afirma que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

A Formação de Professores para a Diversidade

Para atuar cotidianamente em sala de aula, com educandos que tem algum tipo de deficiência, requer-se do professor a capacitação para mediar as relações, mobilizar os conceitos e organizar os conteúdos estrategicamente, para que estes alunos se apropriem de determinados conhecimentos sistematizados e disponibilizados pela escola.

Tomando como base a promulgação da LDBN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - 9394/96, que reafirmou o compromisso com a inclusão preferencialmente na Rede Regular de Ensino e criou os caminhos legais apontando entre outras questões, a garantia para a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Em todo o conjunto da legislação que rege a educação das pessoas com deficiência, estão contempladas as necessidades de formação dos professores, além das condições estruturais para atender esta clientela até então, estranha à realidade dos professores.

Segundo Carvalho (2012) há um conjunto de aspectos que devem ser considerados para que as escolas tornem-se espaços inclusivos, dentre os quais, a melhoria na formação inicial e continuada dos professores, considerando que a inclusão começou a vincular a necessidade de mudança na mentalidade da comunidade escolar.

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido distorcido e polemizado pelos diferentes segmentos educacionais e sociais. Segundo Mantoan (2003), a inserção de alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. Carneiro (2013), ao se referir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, vai além das afirmações do direito, afirmando que:

o critério da inclusão, como consagração do princípio da igualdade, pressupõe uma escola comum, espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser para alguns (CARNEIRO, 2013, p. 50).

Para Carvalho “[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física” (2012, p. 23). O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade e às necessidades dos aprendizes. Segundo Ross, *in* Budel e Meier, 2012, p. 39) “Antes das rampas físicas, as escolas precisam construir rampas pedagógicas”. É possível avançar quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

A inclusão educacional como está posta, é fruto de um processo que vem sendo construído historicamente durante todo o século XX. Para Mantoan (2003, p. 19), o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”, e, quando aborda a questão dos alunos que fracassam em suas salas de aula diz que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional” atingindo não somente os alunos com deficiência, mas todos os demais, com o objetivo de alcançarem sucesso em sua vida escolar. A inclusão não deve ser construída somente para os deficientes.

Segundo Mantoan (2003, p. 67) in Carvalho (2004, p. 14) a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Destaca que se o ensino for de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Desta forma, é dada centralidade ao papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, independentemente de terem algum tipo de deficiência ou não.

A Resolução do CNE/CEB N°2 (2001) estabelece que, um profissional especializado para atuar junto aos educandos com deficiência deve desenvolver:

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Art. 18, § 2º) (BRASIL, 2001, p. 78).

Para que um professor seja especialista no atendimento da diversidade presente na sala de aula, faz-se necessário um diálogo constante entre a teoria e a prática pedagógica num exercício constante de aprender a aprender Delors (1998). No imaginário coletivo dos educadores, o fracasso é produzido predominantemente, por ‘culpa’ do aluno que, segundo muitos, são pouco inteligentes, com problemas de comportamento, defasado intelectualmente, é oriundo de famílias muito pobres, desajustadas, e sem exemplos domésticos a serem seguidos, como ideais de vida Carvalho (2004, p. 123). As pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldade em adaptar-se às condições de aprendizagem da escola, a equipe escolar por sua vez, apresenta-se despreparada para lidar com esse público.

O desenvolvimento de habilidades para ensinar as crianças com deficiência é de responsabilidade dos cursos de formação, tanto inicial como na formação continuada. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores. A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

A LDB (9394/96) definiu a educação especial como uma modalidade da educação básica. O Plano Nacional de Educação fixa os objetivos e as metas com prazos determinados

e o Conselho Nacional de Educação através da Comissão de Educação Básica traçou diretrizes nacionais para a área, mas no que se refere a formação docente, deixa em aberto as questões, relegando a responsabilidade pela formação aos cursos de pedagogia. Assim, a formação docente, apresenta-se desguarnecida quanto ao atendimento das pessoas com deficiência. Observa-se um alardear de proclames da educação inclusiva em documentos oficiais bem elaborados, mas que se apresenta inconsistente no que se refere a capacitação docente.

A partir do exposto, é importante discutir como está se materializando a atuação docente junto às crianças que possuem deficiência, pensando numa inclusão com “participação e aprendizagem” Carvalho (2012). Nesta direção, sendo a formação docente uma das dimensões fundamentais para que a inclusão ocorra, a percepção dos professores funciona como um termômetro para a compreensão e análise dos caminhos da inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Saber das dificuldades vivenciadas em sala a partir da visão de quem vive a realidade, neste caso os professores, evita a construção de quimeras espontaneístas de que basta a criança estar na sala de aula para estar incluída, sem qualquer tipo de intervenção pedagógico-didática que permita a efetiva acessibilidade da criança ao currículo.

A compreensão dos limites das pessoas com deficiência, principalmente a intelectual, por parte do professor da rede regular de ensino, ainda está por se constituir. A falta de preparo para lidar com a criança ou adolescente com deficiência, tem gerado questionamentos em torno da prática pedagógica desenvolvida com estes sujeitos. Um número considerável de professores tem demonstrado insegurança na administração dos conteúdos em sala de aula, ou seja, na transposição didática e na adaptação dos recursos que proporcionem a acessibilidade destes sujeitos aos conteúdos, considerando suas limitações e necessidades. O despreparo ou desconhecimento dos professores tem estigmatizado a pessoa com deficiência, camuflando suas potencialidades para aprender.

Quando se trata de referenciar as dificuldades do raciocínio lógico e da abstração, o problema toma outras proporções, levado o professor a desistir de ensinar, assumindo uma postura de que somente a socialização é possível. Pensando no desafio da formação docente específica para atuar com pessoas com deficiência, o que pensam os professores envolvidos nos processos de inclusão torna-se relevante para a efetivação dos processos inclusivos.

As dificuldades encontradas em sala de aula inclusivas, sob o ponto de vista dos professores

Observou-se que a grande maioria dos profissionais que participaram da pesquisa possui formação de nível superior o que garante que todos tenham passado por experiências de estudo, estágio e pesquisa, inerente à grade dos cursos de pedagogia, podendo então, mobilizar os conhecimentos para estruturar a prática de sala de aula. Ressalta-se, porém, que como estão formatados os cursos de pedagogia, há problemas que são apontados por Gatti (2010) como, por exemplo, a dissociação entre a teoria e prática, o que fragiliza a formação inicial dos professores. A autora constatou em suas pesquisas que:

nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (GATTI, 2010, p. 1372).

As lacunas da formação apresentam-se quando os professores apontam as maiores dificuldades encontradas na sala de aula em relação aos alunos incluídos e que tem deficiência intelectual. Os pesquisados teriam que apontar, por ordem de importância, as maiores dificuldades encontradas e que envolvem a inclusão. Em relação às preocupações do cotidiano da sala de aula, as respostas apresentam a insegurança revelada nas preocupações apontadas pelos professores. P4: “conseguir atender as expectativas do aluno”. P1: “muitas vezes o aluno não participa de tudo”. P3: “me preocupo em não conseguir atingir alguns ou todos os objetivos”. P6: “a preocupação minha é fazer com que este aluno se sinta bem no ambiente e não excluído dos demais”. P7: “me preocupo em realização de um bom trabalho e que este aluno aprenda”. As falas revelam questões que permeiam o cotidiano dos professores. Atender as expectativas, motivar para a participação, atingir os objetivos, acolher e envolver nas atividades e realizar um trabalho em que o resultado final seja a aprendizagem são desejos cada vez mais difíceis de atingir no contexto das salas de aula. Quando se trata de aluno com deficiência o desafio aumenta. O professor se revela em constante vigília e sofrimento por não conseguir vivenciar as expectativas em relação ao seu trabalho com o aluno. As preocupações revelam que os professores assumem para si as responsabilidades pela inclusão dos alunos

sem refletir se esse é um problema individual ou se existem outras questões por trás da aparência do problema. Carvalho (2004) em suas considerações amplia as possibilidades de aprendizagem na escola. Para ela, “A escola é muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino e a aprendizagem de conteúdo, considerando-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos [...]” (p. 110). Quando se trata de pessoas com deficiência, os processos cognitivos extrapolam o ato de aprender a ler e escrever.

Os relatos de outras professoras revelam a dificuldade dos demais profissionais da escola. P8: “a falta de orientação para trabalhar com este aluno” P10: “Falta de capacitação e orientação para trabalhar com a deficiência do aluno”. Ao analisar estas respostas, percebe-se que elas estão vinculadas às condições do professor para ensinar e dos apoios necessários para o trabalho. Muitas vezes esses apoios somente virão com a superação do modelo atual de ensino que possa romper com a rigidez da organização disciplinar, com o tempo para aprender entre outros requisitos que independem do professor ou da orientação, mas de profundas transformações no sistema educacional Carvalho (2012, p. 89-98). A autora ainda pondera que embora seja sofrido, precisamos admitir que a escola tem legitimado a exclusão, principalmente dos grupos em desvantagem, mesmo quando procura inserir alunos nas classes regulares sem os apoios necessários Carvalho (2004).

Os professores apontaram dificuldades enfrentadas, e que decorrem do contexto da inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula como sendo P11: “a falta de aceitação entre alunos e professores”. Segundo Meier e Buddel (2012, p. 51) “aceitar é estar receptivo, sem emitir juízo de valor”. A não aceitação do aluno com deficiência na sala de aula pode apontar uma grande fragilidade da formação pedagógica do professor, não porque não sabe lidar com o aluno, mas, principalmente, porque na sua atitude, revela não reunir condições para mobilizar os conhecimentos necessários para acolher pedagogicamente o diverso. A aceitação do aluno é o primeiro passo para construção de vínculo.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), é fundamental levar a efeito o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, dentre as quais, a emocional/afetiva. Segundo Souza (1970), para que haja um desenvolvimento harmonioso, é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. Corrobora com esta afirmação Rodriguez(1976), ao afirmar que, os motivos para o ser humano apreender é profundamente interior.

A dificuldade de aceitação por parte do professor revela que foi capacitado para lidar com o homogêneo, portanto, se desestabilizando profissionalmente diante do paradigma da inclusão. Rosita Edler Carvalho (2012) diz que:

o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional especial (p. 23).

Cabe considerar que as percepções e atitudes dos professores não podem ser isoladas do contexto em que estão inseridos e que em muitos casos, gera sofrimento e impotência expressos na forma de não aceitação do aluno. Muitos professores estão despreparados, porém outros carecem de uma rede de apoio para que se sintam seguros, produtivos e proativos ao desenvolver o seu trabalho junto aos alunos deficientes.

Com relação a dificuldade em participar, interagir e se interessar pelas atividades de sala foi apontada pelos pesquisados como dificuldade. P1: “Falta buscar o interesse de seu aluno, e de adaptar as atividades”. P6: “Fazer com que este aluno se sinta bem no ambiente e não excluído dos demais”. A motivação para a aprendizagem com participação não é tarefa fácil, devido a composição heterogênea dos alunos. Não há aprendizagem sem participação e as motivações para aprender e participar difere entre os alunos, cabendo ao professor e somente a ele, a tarefa de forjar situações em que todos possam participar. Para isso, é necessário considerar, segundo Carvalho (2012, p. 53) que os educandos são diferentes uns dos outros, nas suas “[...] características corporais, comportamentais, seja em suas experiências de vida, nas atitudes, nos seus estilos de aprendizagem, em seus interesses, seja em suas motivações para aprender e para participar”.

A autora afirma ainda que as dificuldades na atuação junto aos educandos com deficiência estão “[...] na disponibilidade, por todas as escolas, entre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para a remoção das barreiras para a aprendizagem, intrínseca e esses alunos” (2006, p. 117). No relato da gestora, ao responder sobre o preparo dos professores e se a formação é a garantia de um bom trabalho, são apontadas algumas barreiras. G1: “A maioria não está preparada, falta o suporte. A própria equipe pedagógica não está preparada devidamente. Temos um grande número de alunos incluídos. A formação do segundo professor é fraca. Falta suporte da FCEE, as APAEs também tinham que ser suporte pela experiência acumulada e pelos profissionais que possuem”.

Colocando em destaque a questão da formação de recursos humanos, ressalta-se que, a colocação dos alunos com deficiência em sala de aula deveria ser acompanhada da capacitação aos professores e de toda a equipe escolar, para entenderem os tipos de aprendizagens requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem e as metodologias didáticas mais úteis. Como referência Rasmussen (2008) *in* Gatti (2009), que o professor eficiente e profissional que trabalha para propiciar a aprendizagem de seus alunos, precisa possuir a combinação adequada entre conhecimento profissional e conhecimento didático.

Para Tardif e Lessard (2005) *in* Gatti (2010) o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender suas transformações. Sendo assim, as dificuldades, apontadas pelos professores na pesquisa, podem ser dirimidas através de um conjunto de ações que envolvem a formação e a informação, para não cair no equívoco de achar que os alunos terão comportamentos iguais, responderão as atividades de maneira igual, que vão falar somente quando solicitados, e que aprenderão em aulas expositivas e dialogadas, sem utilização de recursos, apenas com o suporte do livro didático e os comandos de voz.

Considerações Finais

Este estudo permite considerar que os professores do Ensino Fundamental enfrentam dificuldade para atuar pedagogicamente junto aos educandos com deficiência, principalmente os que apresentam déficit intelectual. Dificuldades como a baixa expectativa com relação a aprendizagem e a participação, quanto a atingir os objetivos propostos, quanto ao apoio necessário para atuar, aos recursos pedagógicos, quanto a formação específica na área de deficiências, entre outras. Os professores sustentam que não estão preparados para lidar com este público e em seus relatos, não escondem a baixa expectativa com relação a aprendizagem dos alunos. As dificuldades apresentadas podem decorrer mais da falta de formação e do desconhecimento das necessidades educativas dos alunos com deficiência, do que dos limites do déficit intelectual. A ausência de espaço para discussão e troca de experiência sobre o assunto entre professores regentes e segundo professor é um fato relevante. As políticas de formação de professores para atuar junto aos alunos com deficiência no ensino regular ainda são deficitárias, porém, mesmo não tendo preparo suficiente, os professores procuram fazer o trabalho.

O estudo revelou não só as contradições, mas acima de tudo a complexidade do processo de inclusão vivido pela escola, particularmente no âmbito das práticas de ensino

direcionadas para a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula, se constitui na falta de conhecimento dos professores a respeito dos processos didáticos pedagógicos. Para fazer frente a este problema, Saviani (2008) oferece algumas pistas. Diz ele que, para dar conta da complexidade que é a formação dos professores para a Educação Especial, seria necessário criar um espaço específico de formação para esta finalidade e principalmente, tornar este espaço acessível aos professores da sala de aula. Portanto, criar espaços para a discussão responsável, sobre o contexto da inclusão, e reconhecer que a inclusão, como está posta, enfrenta dificuldades e, por conseguinte, não consegue dar respostas aos desafios impostos pelas suas mazelas.

Durante a realização desse trabalho foi possível constatar que é preciso desconstruir a ideia de que o aluno incluído é incapaz de aprender. Os dados encontrados na pesquisa, reforçam os argumentos, de que apesar do acesso a formação inicial e continuada e aos cursos de especialização entre outros, com base nas determinações da LDBN 9394/96, não houve mudanças significativas na qualidade de trabalho com o deficiente em sala de aula. Em outros termos, apesar do empenho e comprometimento de professores, os alunos continuam como nos mostra os estudos de Carvalho (2004, 2012), em sua maioria, excluída dos processos participativos e de aprendizagem significativa.

Desta forma, o objetivo deste estudo foi atingido na medida em que foram sendo reveladas as percepções dos professores sobre as dificuldades no trabalho inclusivo e nas entre linhas aclarando a fragilidade da sua formação. Contudo, os professores anunciam-se e denunciam-se despreparados. Esta constatação torna este estudo relevante por suscitar discussões a respeito do assunto e desta forma contribuir com estudos já desenvolvidos nesta área, favorecendo a compreensão do processo inclusivo. Também, pode auxiliar no direcionamento da formação docente contribuindo para o avanço da experiência da educação inclusiva. A pesquisa não trouxe conclusões definitivas. Todavia, espera-se que as inquietações e questões levantadas ao longo deste estudo possam de alguma forma ser útil ao campo da educação e particularmente a reflexão dos professores e sua formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes. (1993).

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da Aprendizagem na Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2012.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 5º ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CARNEIRO, M A. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Ed 21º. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, R E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, R E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**, 4ª Edição: Porto Alegre: Mediação, 2006.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. UNESCO: **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (Conferencia de Jomtien). Tailândia, UNESCO, 1990. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Pesquisa em 24/08/2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DELORS, Jacques; EUFRAZIO, J. C. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 26 Jun. 2015.

GAUTHIER, Clermont, et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998. In:ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

MARCONI M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação inicial na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação, 2014.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei e Saviani, Dermeval (orgs.). **História, educação e transformação**. Campinas, Autores Associados. 2011.

_____ **A pedagogia no Brasil: história e Teoria**. Campinas, Autores Associados, 2008.

_____ **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.