



OS PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM

Kaira Barbosa da Rosa¹ - UEPG
Silmara de Oliveira Gomes Papi² - UEPG

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O paradigma inclusivo introduziu mudanças e novas reflexões relacionadas à função social da escola. Nessa ótica, desafios são vivenciados pela escola com a chegada dos alunos com deficiência ao ensino comum. Este trabalho busca compreender quais os desafios vivenciados por professores da segunda etapa do ensino fundamental (5º ao 9º ano) em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Diante disso, os objetivos do estudo foram: identificar com base em aportes teóricos como se deu historicamente o processo de participação social das pessoas com deficiência; diferenciar o que caracteriza o paradigma da Integração e o paradigma da Inclusão; conhecer as percepções de professores acerca da Inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, especialmente no tocante aos desafios vivenciados por eles. Para o alcance dos objetivos, além do estudo bibliográfico de autores como Bartalotti (2006), Carvalho (2004), Glat e Pletsch (2011), Mantoan (2006), entre outros, foi realizada uma pesquisa de campo com professoras da rede estadual de ensino de um município paranaense. O estudo foi realizado através de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, baseado em autores como Lüdke e André (1986) e Chizzotti (1991). Utilizou-se para a coleta de dados questionários com questões semiestruturadas. Os resultados da pesquisa apontaram que apesar de favoráveis à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, os professores evidenciam dificuldades com esse processo, enfrentando desafios como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Função social da escola. Desafios da inclusão.

Introdução

A educação se efetiva pela interação entre pessoas e grupos sociais. Ela é mediada pela

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da rede pública municipal de ensino. E-mail: kaira.rosa@hotmail.com.

² Doutora em Educação: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação Docente, pela PUCPR. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: silmarapapi@gmail.com.

cultura e, portanto, também pelos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para Brandão (1995), em sentido amplo, a educação pode existir de diferentes maneiras em uma dinâmica em que o saber torna-se comum às pessoas: “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar” (BRANDÃO, 1995, p. 7).

Para Brandão a educação é uma prática social que se dá nas relações entre os sujeitos e também nas diferentes instituições. Assim, ela possibilita e é possibilitada por tais relações. Segundo Ferreira e Oliveira (2009, p. 237) “a educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais”.

Compreendida dessa forma ela antecede o surgimento da escola, mas nela terá o importante papel de disseminação do saber sistematizado que tem por função a formação dos cidadãos para sua atuação na sociedade a fim de contribuir para seu avanço.

O acesso e a aprendizagem discente na escola, portanto, são aspectos essenciais para que a educação formal se efetive e contribua com a formação integral do aluno. Por isso tem-se discutido sobre a importância da eliminação de barreiras para favorecer esse processo. Em relação aos alunos com deficiência, mais especificamente, a proposta de educação inclusiva defende tais fundamentos uma vez que ressalta o respeito à diversidade e a importância da participação desses indivíduos na vida social e escolar juntamente com os demais alunos.

O paradigma inclusivo passa pelas discussões sobre a escola que se tem e a escola que se quer ter, pois a sociedade ao longo de sua trajetória constituiu-se a partir de práticas geradoras de crenças e valores sociais em que o preconceito muitas vezes foi o fundamento da exclusão, especialmente no caso das pessoas com deficiência.

Indivíduos considerados fora dos padrões socialmente aceitos foram por muito tempo excluídos do convívio social, pois “[...] para muitos, a condição de exílio, separação, de ficar à parte, segregados e experimentando sentimentos de rejeição [...]” fez parte de suas vidas (CARVALHO, 2004, p. 46).

Com o avanço da ciência e do conhecimento sobre o ser humano e, inclusive, com os conhecimentos vindos de áreas como Sociologia, Psicologia e Educação, chegou-se ao entendimento que todas as pessoas, sem exceção, têm direito de participar da sociedade, o que alavancou o movimento pela inclusão social (BARTALOTTI, 2006) e escolar.

Esse movimento colocou em xeque a existência e permanência de aspectos como intolerância, preconceito e exclusão, pois, conforme alertou Carvalho (2004, p.46), “se a

exclusão social fazia parte da ‘normalidade das sociedades’, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual segregam-se grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão”.

Bartalotti (2006, p. 9) ressalta, entretanto, que o termo exclusão não é absoluto, mas um conceito relacionado direta ou indiretamente à inclusão. Trata-se, segundo ela, de um conceito dinâmico, pois pode haver inclusões desfavoráveis, insuficientes, que não permitem uma vida digna ao sujeito:

A questão é que essas inclusões nem sempre são favoráveis ao desenvolvimento da pessoa, à sua sobrevivência, por isso Martins fala que as inclusões podem ser precárias, instáveis, marginais. [...] Ou ainda, no que concerne à nossa discussão presente, uma criança com deficiência pode estar excluída da escola regular, e incluída em uma instituição de abrigo, na qual não recebe as oportunidades de aprendizagem às quais teria direito.

Nesse contexto é importante considerar que os indivíduos tenham informações que lhes possibilitem a avaliação de sua condição de participação ou não na vida social. “Isso porque muitas vezes a falta de acesso à informação impede que as pessoas tenham efetiva consciência de que uma situação, aparentemente satisfatória, é na verdade, marginal” (BARTALOTTI, 2006, p.11).

Analisando a realidade brasileira, Bartalotti (2006, p. 10) ressalta que as pessoas com deficiência, foco do presente estudo, de maneira geral estão precariamente incluídas “[...] no campo da saúde, da educação, do trabalho, dos direitos sociais”, embora considere que mesmo essa afirmação não pode ser generalizada. Para a autora, mesmo entendendo-se que uma boa parcela das pessoas com deficiência encontre-se em posição marginal, é possível que se conheça pessoas com essa condição que não se enquadrem na situação descrita.

Considerar a exclusão não deve ser, então, uma referência genérica ao tema, pois implica a reflexão sobre as condições sociais em que as categorias de pessoas ou grupos são considerados excluídos já que, mesmo não participando dignamente dos diferentes âmbitos da vida em sociedade, podem estar incluídos em grupos de sua convivência, em situações específicas que compõem seu contexto social, embora esses nem sempre sejam favoráveis ao desenvolvimento humano (BARTALOTTI, 2006).

Nesse sentido, refletir sobre a relação exclusão/inclusão, conforme exposto por Bartalotti (2006), traz à tona a responsabilidade social de se buscar maneiras de incluir as diferentes pessoas considerando-se a qualidade dessa inclusão, suas causas, condições e situações específicas.

Considerando-se a função social da escola e o fato de que as pessoas com deficiência têm o direito, assim como as demais pessoas, de avançar na escolarização básica, bem como ter acesso aos diferentes espaços e serviços da sociedade, as condições desse acesso e permanência precisam ser melhoradas, inclusive na escola.

Tendo em vista essa problemática, este estudo voltou-se para o professor, um dos atores no processo inclusivo, e buscou apreender como ele percebe ou vivencia a inclusão escolar, explicitando os desafios que enfrenta nesse processo.

Inclusão escolar: quais desafios?

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum traz aos professores e à escola diferentes desafios pois requer uma transformação desse espaço para receber e atuar com os alunos, favorecendo-lhes a aprendizagem.

Neste estudo procurou-se compreender a percepção dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum. Segundo Crochick (2011, p. 569) “não basta a escolar pensar as contradições existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si. Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva.”

Considerando-se que os professores são elementos centrais para a escola numa perspectiva inclusiva é importante que se compreenda como eles têm vivenciado esse processo no dia a dia do seu trabalho.

Metodologia do estudo

O problema central deste estudo foi compreender os desafios vivenciados por professores da segunda etapa do ensino fundamental diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, alunos considerados público-alvo da educação especial (BRASIL, 2014). Entende-se que as percepções desses professores correspondem ao que eles vivenciam em suas escolas.

Realizou-se um estudo de abordagem qualitativa e de cunho exploratório. Partiu-se do pressuposto de que “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 1991. p. 83).

Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas semiestruturadas,

pois entende-se que em estudos qualitativos “[...] há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), tem como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias [...]”.

Participaram do estudo seis professores de português e matemática atuantes na segunda etapa do ensino fundamental em uma escola pública estadual paranaense. O tratamento qualitativo dos dados envolveu a leitura e análise do material coletado a partir da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987).

Embora professores de apenas uma escola tenham participado do estudo, duas escolas da região pesquisada - consideradas de grande porte conforme o número de alunos - foram convidadas a participar. Os professores de uma delas, entretanto, não retornaram os questionários respondidos.

Após concordarem em participar do estudo as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os dados foram coletados no final do ano de 2015. As seis participantes tinham incluídos em suas salas de aula alunos com deficiência. Elas estão aqui identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Todas são do sexo feminino, sendo que três delas possuem mais de 20 anos de experiência como docentes (P1, P2, P6), uma delas mais de dez anos (P3) e outras duas (P4, P5) entre um e dois anos de experiência.

No que se refere à formação das professoras pesquisadas, quatro possuem curso de especialização, sendo duas em educação especial (P2, P4), uma em matemática (P1), uma em educação infantil (P3). Outras duas têm formação em nível de mestrado (P5, P6). Em relação à idade das participantes cinco delas têm mais de 35 anos (P1, P2, P3, P4, P6) e uma tem entre 26 e 35 anos de idade (P5).

Após a leitura dos questionários e a análise dos dados empíricos verificou-se que indicaram três eixos a serem considerados: Dificuldade em relação à formação para a inclusão, Tempo escolar e número de alunos em sala de aula, e, Percepções sobre a inclusão.

Dificuldade em relação à formação para a inclusão

Segundo Marcelo García (1999) cabe à formação inicial do professor proporcionar a apropriação de conhecimentos profissionais para o exercício da docência, pois esses conhecimentos são a base para que se inicie o exercício da profissão. Para o autor é importante

que nesse contexto de formação privilegie-se uma compreensão ampliada das situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem favorecendo a formação de atitudes de “[...] abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais [...]” (p. 91-92).

No tocante à formação continuada, Marcelo García (1999) ressalta que os professores muitas vezes não são formados em uma perspectiva multicultural que lhes dê subsídios para contextualizar conhecimentos e entender as influências sociais, políticas e culturais que a escola sofre e que afetam seu trabalho. O desconhecimento desses elementos dificulta o entendimento de situações de ensino complexas como as que envolvem a diversidade existente em sala de aula.

Nesse primeiro eixo de análise, relacionado à formação docente, observa-se a referência de quatro professoras à fragilidade da sua formação para atuar com os alunos público-alvo da educação especial, mais especificamente com alunos com deficiência. Elas entendem que sua formação não lhes proporcionou a segurança necessária para trabalharem com as especificidades desses alunos, conforme se vê:

Penso que a escola e professores não estão preparados para inclusão, principalmente as deficiências mentais. (P1)

[...] Também sinto dificuldade por não estar preparada para atender estes alunos. (P3)

Não me sinto capacitada para trabalhar com esse aluno. (P5)

A princípio, me senti totalmente abandonada para esta atuação. (P6)

A análise dos dados indica a apreensão das professoras, que relatam a falta de formação para a atuação com os alunos com deficiência. Observa-se também o sentimento de abandono exposto por uma delas (P6) e também o desabafo de outra professora em que considera que diante da situação em que se encontra, faz o que é possível (P1).

Em relação à formação docente como um dos desafios enfrentados pelos professores, vê-se que outros estudos também apontam constatações semelhantes, isto é, que a inclusão é dificultada pela falta da formação dos professores. É o caso das pesquisas de Lopes e Marquezzine (2012), Glat e Pletsch (2011) e Mantoan (2006). Em contrapartida, Glat e Pletsch (2011), por exemplo, demonstraram que a formação continuada que tem a escola como local privilegiado de formação, favorece o atendimento, pelos professores, das necessidades existentes.

Marcelo García (1999) e Imbernón (2010) consideram a importância de que a formação continuada e a formação inicial estejam voltadas à valorização de aspectos como participação, inclusão social, entre outros, dada a complexidade do contexto onde trabalham os professores. Imbernón (2010, p. 14) afirma que a profissão docente exerce as funções de “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade.... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.

Mantoan (2006) entende que a dificuldade com a formação docente deve ser a mola propulsora ou a motivação para se lutar pelo direito de todos à educação no sentido de garantia de que tal formação aconteça, pois, segundo ela, há muitos desafios a serem enfrentados.

Tempo escolar e número de alunos em sala de aula

A busca pelo acesso de todas as crianças à escola de ensino comum é uma questão presente na atualidade. Mas quando se leva em consideração a organização e o funcionamento da escola, especialmente pensando-se no trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, mais especialmente os alunos com deficiência, pode haver um paradoxo, uma vez que muitas vezes elas não se mostram adequadas.

Pelos dados coletados verificou-se que cinco, das seis professoras (P1, P2, P3, P4 e P5), percebem que o excesso de alunos na sala de aula dificulta seu trabalho com os alunos com deficiência, não sendo possível o atendimento mais individualizado a esses alunos. Isso, de acordo com as professoras, compromete a escolarização dos alunos. A inquietação das professoras é indicada nos registros a seguir e é relatada, inclusive, mais de uma vez nos questionários:

[...] eu não consigo dar atenção que deveria dar a eles, pois são muitos alunos em sala de aula (36). (P1)

[...] muitos alunos na sala, várias dificuldades, especialmente no 6º ano. (P2)

Na sala ter menos alunos, naqueles em que tiver alunos especiais, para que possamos poder trabalhar melhor. (P3)

Excesso de alunos e atividades diferenciadas, pois nem todos os alunos têm um professor tutor. (P4)

Turmas numerosas. (P5)

No depoimento das professoras percebe-se preocupação com o grande número de alunos em sala de aula como empecilho ao trabalho com o aluno com deficiência inserido no

ensino comum. Tal constatação demonstra a inadequação das condições de trabalho, no tocante ao funcionamento da escola e mais especificamente da sala de aula.

A percepção sobre o número de alunos em sala de aula como fator de dificuldade ao trabalho do professor não é recente, tendo sido apresentada em outros estudos como os de Leonardo (2008) e Glat e Pletsch (2011).

A quantidade de alunos em sala de aula parece não favorecer um trabalho de maior proximidade com os alunos, especialmente se considerar-se que há um professor em sala de aula e que, no caso da segunda etapa do ensino fundamental, as disciplinas são dispostas em horas-aula. Some-se a isso que o professor pode se deparar também com dificuldades de aprendizagem nos demais alunos, o que torna ainda mais complexa sua atuação.

Tais reflexões indicam que a inclusão exige modificações em diversos aspectos para que seja viável. É preciso que haja condições favoráveis ao aprendizado dos alunos e ao ensino dos professores. As condições de trabalho podem favorecer ou não esse processo. Se não forem favoráveis corre-se o risco de se estar apenas colocando o aluno na escola comum sem que se esteja efetivamente investindo no seu aprendizado.

Outro aspecto que ficou evidenciado e que em alguma medida se relaciona ao número de alunos em sala de aula, porque também impacta na relação do professor com os alunos, foi o tempo escolar. O tempo escolar não costuma ser organizado conforme a necessidade de aprendizagem dos alunos pois é determinado pela escola e instâncias superiores. Entretanto, há que ser considerado que para o trabalho com o aluno público-alvo da educação especial a ampliação do tempo poderia favorecer resultados positivos no desenvolvimento do aluno.

Para três das seis professoras participantes (P2, P4 e P5) deste estudo o tempo é um elemento que dificulta o trabalho com o aluno público-alvo da educação especial, conforme se pode verificar:

Faço atividades adaptadas para os mesmos, mas gostaria de ter mais tempo para atendê-los. (P2)

Muitas vezes não consigo atender o tempo necessário no desenvolvimento das atividades, ficando o aluno de lado. (P4)

[...] preciso de um tempo maior para preparar uma aula na turma com alunos especiais. (P5)

Os anseios das professoras referem-se à falta de tempo para realizar um trabalho significativo junto aos alunos já que consideram que há diferentes ritmos de aprendizagem e que o tempo existente para o ensino-aprendizagem é o mesmo para todos.

A percepção da importância do tempo no processo ensino-aprendizagem pode estar relacionada à especificidade das necessidades dos alunos com deficiência, pois esse aspecto foi apontado por duas professoras, conforme se vê:

[...] O rendimento é maior quando não há alunos incluídos. Por outro lado, a sensibilidade é maior com eles na sala. (P2)

[...] os mesmos exigem mais atenção especial. (P6)

Os dados permitem constatar que é um desafio para as professoras terem que responder positivamente ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência apesar da realidade que vivenciam nas escolas. Elas sentem necessidade de maior flexibilidade do tempo para realizarem mais adequadamente seu trabalho com esses alunos.

Percepções sobre a inclusão

As percepções das professoras sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência inserem-se no contexto dos desafios enfrentados por elas. Elas consideram que a inclusão escolar é uma iniciativa positiva, parecendo ser importante diante da necessidade sentida acerca do respeito à diversidade humana.

Assim, para quatro das seis participantes (P2, P3, P5 e P6) a inclusão escolar é importante, sendo considerada principalmente por uma delas (P2) como uma possibilidade de favorecer a interação entre os diferentes alunos da escola:

A inclusão propicia a interação do aluno com outros alunos, o que é um ponto positivo. (P2)

A inclusão é muito importante na atualidade, [...]. (P3).

Acho que embora a proposta seja de fundamental importância, [...]. (P5)

Ela é a priori, fundamental [...]. (P6)

Apesar dessa constatação, ainda que as professoras considerem como relevante o paradigma em questão, em outro momento elas fazem demonstrar ressalvas indicando que, pela fragilidade ou forma como ele tem se efetivado, pode não ser um processo adequado. Duas delas (P2, P6) indicaram mais especificamente a necessidade de adequações no espaço físico da escola:

[...] A inclusão dos alunos aqui no Colégio, tem uma estrutura razoável (rampas), mas não há banheiro adequado [...]. (P2)

[...] mas do modo que é realizada, acredito que não é um jeito adequado. (P3)

[...] a escola ainda não tem suporte necessário para trabalhar de forma eficiente, creio que me falta capacitação para desenvolver atividades com esses alunos. (P5)

[...] desde que haja preparo da escola, ou seja, no seu plano físico, pessoal, etc,... (P6)

As ressalvas indicadas pelas participantes podem estar relacionadas ao que foi demonstrado por Lopes e Marquezine (2012, p. 488) que ressaltaram que o trabalho docente “tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula”.

Chama a atenção também que uma das professoras (P4), embora valorize a inclusão escolar, faça ressalvas em relação a ela. Ela entende que esse processo não deveria ocorrer com todos os alunos com deficiência, restringindo-se aos que tivessem menor nível de comprometimento em seu desenvolvimento. A professora afirma que “*A inclusão deve ser usada em algumas situações como: em alunos com pouco comprometimento*”.

A afirmação da professora remete possivelmente à compreensão de que os alunos devem corresponder adequadamente às expectativas da escola. De acordo com Lopes e Marquezine (2012, p.491), entretanto, “entender o processo de ensino e aprendizagem demanda conhecimento das teorias que tratam sobre o assunto e experiência com os sujeitos do processo”, ou seja, especialmente em relação aos alunos com deficiência é preciso entender as especificidades de cada um para que se compreenda sua aprendizagem e o ensino que se faz necessário. É possível, nesse sentido, que a percepção da professora esteja relacionada às limitadas condições vivenciadas nas escolas, tal como já demonstrado.

Em geral as professoras apontam ainda outros elementos para a reflexão sobre os desafios enfrentados por elas, neste caso, evidenciando suas percepções sobre a inclusão. Trata-se da questão da afetividade em relação aos alunos, da importância do professor especializado e de se realizar atividades adaptadas.

A questão relacionada à afetividade aparece nos registros de três professoras:

O rendimento é maior quando não há alunos incluídos. Por outro lado, a sensibilidade é maior com eles na sala. (P2)

[...] o aluno é assistido e amparado pela equipe pedagógica. Os colegas recebem de forma natural e amigável estes alunos. (P4)

Penso que um dos objetivos seja justamente que o aluno sinta-se parte do meio [...]. (P5)

As professoras inferem que a presença do aluno com deficiência na sala de aula sensibiliza os demais alunos, assim como consideram a importância da assistência, do amparo e de que eles se sintam bem na escola. Segundo Mattos, (2008, p. 51),

[...] em sala de aula, no cotidiano escolar, o educador precisa realizar a comunicação entre o pensamento, os sentimentos e a ação realizada pelo educando. A inclusão/exclusão do educando dependerá do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre educador/educandos e da cumplicidade estabelecida no favorecimento da autoconfiança e da auto-estima de ambos.

Para Mattos (2008) A afetividade pode contribuir para o fortalecimento de laços de pertencimento do aluno no ambiente escolar, em relação ao professor e aos colegas, o que pode favorecer sua aprendizagem. Segundo Souza (2013, p. 5), afetividade significa “[...] ser afetivo; aquele que tem afeto por algo ou alguém [...]; no seu todo pode ser caracterizado como a situação em que a pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’[...] e esta responde, positivamente, aos cuidados [...]”.

Chama-se a atenção, entretanto, para o cuidado que é necessário ter de que a preocupação com a socialização ou com os aspectos afetivos desses alunos, em sentido amplo, não se sobreponha e exclua a preocupação com sua aprendizagem, tarefa diretamente ligada à escola.

No que diz respeito ao apoio necessário para o trabalho com os alunos incluídos, três professoras entendem que o papel do professor especializado é relevante para apoiar os professores do ensino comum. Elas se expressam da seguinte forma:

[...] Tenho apoio de uma colega especializada (em) no assunto [...]. (P1)

O professor da sala não consegue atender estes alunos na sala regular. Somente o professor da sala de recursos tem atendimento especializado. (P2)

Os alunos recebem apoio de professores especiais [...]. (P4)

Conforme previsto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o atendimento especializado tem a função de possibilitar recursos que facilitem o desenvolvimento de habilidades funcionais dos alunos, eliminando barreiras que impeçam sua participação e aprendizagem. O documento prevê que ao atendimento especializado cabe “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2014, p. 11).

O trabalho desenvolvido na sala recursos multifuncionais, onde acontece o atendimento educacional especializado, tem importante contribuição para a inclusão de alunos com deficiência. Ainda assim, há que se pensar em como esse trabalho terá continuidade na sala de aula, pois o trabalho do professor da sala de recursos não é substitutivo e sim complementar ou suplementar ao trabalho realizado na sala de aula (MANTOAN, 2006).

Há que se observar também que mesmo indicando esse apoio, as professoras percebem que os desafios no ensino-aprendizagem do aluno com deficiência ainda persistem. Quatro delas indicam que a inclusão é um processo que requer adaptações para trabalhar com os alunos incluídos:

[...] eles precisam de trabalhos diferenciados, atenção e isso é impossível com muitos alunos em sala. (P1)

Faço atividades adaptadas para os mesmos, [...]. (P2)

Estou fazendo da melhor forma possível para que o mesmo se sinta incluído no ambiente escolar. Faço atividades diferenciadas (P3).

[...] Procuo apoiá-los fazendo a prova com conteúdos compatíveis com seu nível de inteligência [...] (P4)

Uma das professoras (P1) afirma que dentre os aspectos que dificultam seu trabalho é que não consegue fazer atividades adaptadas por ter muitos alunos em sala, o que é indicativo de que percebe que a resolução dessa questão é uma necessidade, conforme já apontado. Da mesma forma, outras três professoras (P2, P3, P4) afirmam adaptar atividades para os alunos.

Schreiber e Vaz (2014, p.15), analisando a política inclusiva e o descaso com a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, consideram que é importante que haja apoio aos professores:

[...] a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere diretamente no trabalho pedagógico, que por sua vez exige mais do que a existência de um segundo docente dentro da sala de aula. É necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos; [...].

Condições de trabalho pouco favoráveis podem limitar as possibilidades de êxito da inclusão e do aprendizado dos alunos. Percebe-se que os desafios enfrentados pelas professoras passam por diversas esferas, sejam elas políticas, de gestão da escola, de

formação, de condições objetivas de trabalho. Por esse motivo parece haver o entendimento de uma das professoras, conforme já destacado, de que se faz o que é possível. Entretanto, é preciso também considerar que nem sempre o possível é o mais adequado para garantir maior efetividade do processo de inclusão escolar, requerendo avanços e novas conquistas.

Os desafios verificados indicam que apenas a existência de documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) ou ainda de Declarações como a de Salamanca (1994), entre outras, não garantem que os aspectos neles indicados como pressupostos do processo de inclusão escolar sejam contemplados pela escola, ainda que a garantia do acesso e permanência de todos os alunos em escolas de educação básica seja uma preocupação presente nos sistemas de ensino. Sendo assim, entende-se que as professoras percebem lacunas na implementação da política de educação inclusiva na escola paranaense pesquisadas, dados os desafios que vivenciam.

Considerações Finais

A inclusão escolar de alunos com deficiência, apesar dos avanços existentes, ainda traz desafios à comunidade escolar, principalmente aos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam desenvolver um trabalho voltado ao seu aprendizado.

Esse processo vem acompanhado de barreiras de acesso e permanência na escola, que por vezes estão desconectadas das possibilidades de resolução dos problemas somente pelo trabalho do professor que necessita de condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência e contribuam para a concretização da inclusão.

Pelas reflexões realizadas neste estudo foi possível perceber como avanços em relação à inclusão escolar a possibilidade de matrícula nas escolas de ensino comum, a existência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), o texto da LDB 9394/96 e demais documentos legais que amparam o direito de todos à educação.

Entretanto, ainda existem aspectos que a dificultam e se mostram como desafios a serem superados, de acordo com o que apontam as professoras envolvidas nesta pesquisa. Esses aspectos demandam ampliação das discussões sobre as condições em que se efetiva a inclusão no contexto escolar.

As professoras, em sua maioria, mostram-se abertas a receber os alunos público-alvo da educação especial, mas somente essa abertura não garante que a inclusão aconteça, já que

depende de estrutura adequada e da melhoria da formação dos professores.

Há indícios da existência da sala de recursos e de rampas de acesso nas escolas. Apesar disso, o trabalho com alunos com deficiência ainda apresenta desafios que parecem ir além das possibilidades das professoras pois exigem a obtenção de materiais e demais recursos favoráveis à inclusão.

As docentes encontram outros desafios em sua prática pedagógica que dificultam seu trabalho, como a falta de formação adequada, salas numerosas, sendo que essas questões se refletem na docência e prejudicam a inclusão dos alunos.

Diante desse panorama há a percepção de uma das docentes de que se faz o que é possível, o que sugere que a escola e demais instâncias superiores responsáveis precisam considerar tais aspectos como elementos que se não forem atendidos no sentido de sua superação, comprometem o processo de inclusão.

Lançando os olhos ao passado percebe-se que já se avançou em direção à inclusão. Mas vê-se também que há ainda um longo caminho a percorrer até que ela de fato contemple os aspectos lacunares para garantir a escolarização dos alunos com deficiência em um processo que respeite suas singularidades e possibilite seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 ago. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

- CROCHICK, José Leon; et al. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 12, n.1, p. 431- 440, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 50-59, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043/17012> . Acesso em: 17 ago. 2015.
- SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Atonio; VAZ; Kamile. A Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o descaso com a escolarização dos sujeitos público alvo da educação. In: **ANPED SUL**, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2011. p. 01-18.
- SOUZA, Sônia Margarida Oliveira de. **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial) - Universidade Fernando Pessoa, 2013. Disponível

em:

<[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20\(Corpo\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20(Corpo).pdf)>. Acesso em: 29 out. 2016.