

O DOCENTE DA ESCOLA REGULAR FRENTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS

Fabíola Gomes Ribeiro¹

Maria Cecília Martínez Amaro Freitas²

Resumo

Este artigo tem como presente tema o docente da escola regular frente a perspectiva da educação especial no município de Anápolis e busca compreender a percepção do professor da escola regular frente à inclusão em sala de aula. Para tanto, inicialmente, discorre sobre o surgimento da inclusão escolar no Brasil, logo se analisam os principais problemas que os professores da escola regular enfrentam para lidar com a educação inclusiva e, finalmente, discute-se se há capacitação para os profissionais da educação em Anápolis. A metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica seguida de uma entrevista a professores da rede municipal de ensino. Conclui-se que os professores da rede municipal de Anápolis necessitam de suportes pedagógicos, adaptações no currículo, diminuição de alunos por salas, presença da professora de apoio e formação especializada para atender esta demanda de alunos com necessidade educacional especial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professor da rede regular. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial vem sendo muito abordada atualmente, mas alguns mitos devem ser desmistificados, principalmente quando o foco é a ação do professor das redes regulares de ensino, no qual vemos na prática a integração e não a inclusão de fato.

Sendo assim vendo os desafios que os professores do ensino regular encontram, diante da educação especial, observa – se a necessidade de desenvolver este tema. As carências são diversas a ausência de recursos didáticos, falta de planejamento e despreparo, tanto dos professores como do Estado, que não garante o suporte cabível ao docente e ao aluno que é o maior afetado nessa situação.

¹ Acadêmica graduanda do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA; 2018-1

² Mestre em Linguística Aplicada. Professora do ISE/UniEVANGÉLICA, Orientadora da Pesquisa

Nesse sentido, autores como Aranha (2000), Miranda (2003), Carvalho (2010), Arévalo (2015), entre outros têm realizado estudos aprofundados para repensar o ensino inclusivo.

Segundo Glat (2007 apud Arévalo 2015, p.5)

A escola inclusiva é mais do que uma proposta educacional diferenciando-se da escola tradicional por se adaptar às necessidades dos alunos focando no sucesso da aprendizagem de todos, independentemente de suas diferenças. Isso deixa claro que, qualquer aluno, tem capacidade e pode ter sucesso escolar, desde que bem assistido por profissionais capacitados e com as condições materiais necessárias.

Dessa forma, o estudo busca compreender a forma como o professor da escola regular enfrenta a inclusão em sala de aula em Anápolis. Para tanto, inicialmente, discorre sobre o surgimento da inclusão escolar no Brasil, logo se analisam os principais problemas que os professores da escola regular enfrentam para lidar com a educação inclusiva e, finalmente, discute-se se há capacitação para os profissionais da educação em Anápolis.

Metodologia

A metodologia utilizada para este estudo compõe-se de pesquisa bibliográfica seguida de aplicação de questionários a professores da rede municipal de ensino de Anápolis no primeiro semestre de 2018. Foram aplicados questionários em duas escolas e a oito professoras. Dentro desse grupo de professoras há cinco professoras regentes, duas professoras de AEE e uma professora de apoio.

1. Surgimento da inclusão no Brasil

Dentre vários significados, o termo “incluir” quer dizer: estar incluído ou compreendido, fazer parte (HOLANDA, 1993. p.175). Dessa forma, pode-se afirmar que inclusão é uma palavra que hoje pretende definir equidade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (WILSON, 2000), conceitos que admiramos, mas que ainda não sabemos ou não queremos pô-los em prática.

Esse termo busca englobar todos os sujeitos que não apresentam as mesmas oportunidades dentro da sociedade, seja referente a gênero, raça, cultura, religião,

incapacidades físicas ou cognitivas, entre outros, ou seja, respeitando a diversidade e incluindo - os no meio social.

Segundo Lima (2006), todos somos iguais, mas ao mesmo tempo, todos somos diferentes numa sociedade. A autora nos leva a refletir que temos um direito pautado na igualdade, no entanto mantemos a nossa individualidade. A proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica evidencia a igualdade concreta entre os sujeitos com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural. (LIMA,2006)

Compreende-se então que inclusão é um conceito social no qual a sociedade procura se adaptar para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas devem buscar preparar-se para assumir seus papéis na sociedade. Observa-se que esse processo deveria ser bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscassem, em parceria, equacionar problemas, decidir soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos, mas não é bem isso que se percebe. (SASSAKI,1997).

Como apresentado, a inclusão possui vários desdobramentos, contudo, o foco da presente pesquisa refere-se à inclusão educacional, visto que muitos autores veem destacando o crescimento deste assunto, a partir das leis que, atualmente, garantem a inclusão nas escolas regulares.

Segundo Vera Mazureck e Geraldo Rosa (2011), atualmente esse tema tem suscitado algumas inquietações que advêm das práticas nos diversos âmbitos da sociedade, incluindo, sem dúvida, a educação. Em termos de legislação temos avançado sensivelmente e desde a conferência de Salamanca (1994) convivemos com o termo inclusão, emergindo assim inúmeras discussões em torno do sentido semântico de várias palavras e expressões utilizadas a respeito do assunto.

De acordo com os autores já referenciados, percebe-se a necessidade de ir além das palavras, sem se prender aos seus significados de leis e normas, mas olhar o próprio o ser humano, que devido as suas necessidades sejam físicas ou mentais é tratado como “diferente”.

Uma das primeiras ações que se tem registrada a nível governamental, em relação a promoção da inclusão em meio escolar, ocorreu na Índia em 1950; duas décadas após,

em 1975 esse tipo de ações começou a disseminar-se nos Estados Unidos através da lei nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de “alunos com deficiência” na escola comum. Os pressupostos que levaram os Estados Unidos a implementarem essa proposta têm raízes nas tendências pós-guerra. O governo norte-americano procurava minimizar os efeitos da guerra por meio de um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos. Os alunos com deficiência foram inseridos nesse plano e “conquistaram o direito” de estudar em escolas regulares. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva norte-americana limitava-se apenas à inserção física de alunos com deficiência na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração; esses alunos só eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem fazer modificações no sistema de ensino já estabelecido. (MRECH 1998 apud SANTOS 2002).

Observa-se um movimento de reparação em relação aos que antes eram segregados e passam a ser integrados no meio educacional.

Barata e Proença (2001 apud BENITE *et al* 2008), explicam que no Brasil, o primeiro atendimento escolar para os deficientes foi no período de Dom Pedro II, em 1854. Através do Decreto Imperial n.º 1428, Dom Pedro II funda, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos 46 meninos cegos. E no ano de 1857, na mesma cidade, Dom Pedro II funda, pela Lei n.º 839 de 26 de setembro, o Imperial Instituto dos surdos-mudos, ainda hoje a mais importante escola desse gênero no país, com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. (INES)

Essas iniciativas mostram o início da inclusão educacional no país. Stainback, East e Sapon-Shevin (1994, p.489) explicam que, “o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade”. Sofia Freire (2008) acrescenta que a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Contudo, essas iniciativas não amparavam o direito ao acesso às escolas regulares de ensino para crianças com necessidades especiais, somente em escolas especializadas. A primeira lei que aborda o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil é promulgada em 1961, e passa a ser fundamentada pelas disposições da LDB nº 4.024/61, que marca o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. “Da educação de excepcionais: Art. 88º A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)”. (MAZZOTTA,1999, p.68)

Dez anos após essa lei surge a Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961 ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” ela não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (BRASIL, 1971 apud DUTRA et all 2007, p.2)

Esta lei de 1971, não usa a terminologia adequada no que diz respeito as pessoas com necessidades especiais, no qual usam “tratamento especial”, pois o próprio nome já exclui o sujeito que deveria ser incluído ao meio educacional.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse momento, não se concretiza uma política pública de ingresso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, embora o acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que atenda às suas singularidades de aprendizagem. (BRASIL, Ministério da Educação,2005, p.4)

Em 1988 a Constituição Federal instituiu à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, necessitando ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). Logo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os aparelhos legais supracitados ao definir que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (BRASIL, Ministério da Educação, 2001, p.4)

Ainda nessa década, dados como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Segundo o MEC/SEESP (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) ainda em vigor, no art. 58, preconiza que a Educação Especial seja oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino para “educandos portadores de necessidades especiais”, não excluindo assim a oferta de atendimento educacional especial em escolas ou classes especiais. A mesma lei define ainda, em seu art. 59, um currículo seguido de metas e organização para atender a Educação Especial.

Ao entrarmos no século XXI, consoante as mudanças necessárias com relação à Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001 apud BARRETO, et al 2014 p.19).

Ainda em 2001, o Decreto no 3.956/2001, promulgado no Brasil a partir da convenção da Guatemala em 1999, reafirma o papel das pessoas com deficiências na sociedade e repercute na Educação Especial no sentido da eliminação de qualquer barreira que impeça o acesso à escolarização.

Esse recorrido histórico explica como a presença das pessoas com necessidades educacionais especiais tem exigido uma mudança de paradigmas, pois no passado eram segregadas e excluídas pelo meio, e atualmente, paulatinamente estão sendo vistas como sujeito integral. E isso se tornou possível não só com a implementação das políticas públicas educacionais na educação, que garantem o acesso e a permanência nas escolas regulares de ensino, mas também como uma mudança cultural de aceitação e compreensão, mesmo que ainda limitada, da convivência com as diferenças.

Todo esse movimento tem gerado avanços, mas também angústias, visto que a escola ainda sente dificuldades em gerir essas diferenças no sistema educativo, tanto em relação às mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem. (FULLAN, 2001). Por isso é importante compreender como os professores, os que lidam diretamente com as dificuldades de sala de aula, percebem esse contexto.

2. O professor da escola regular frente a educação inclusiva

No Brasil, a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, já anunciada desde o final dos anos de 1970, tomou vulto na década de 1980 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a

Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com algum tipo de deficiência culminou, no início de 1990, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

Percebe-se que a proposta de educação inclusiva ainda é recente, começou a ser fomentada a partir de 1990, pois até então só existia a integração. Foi a partir da legislação amparada em todos os níveis, como citado anteriormente, que iniciou o processo inclusivo nas escolas regulares de ensino, e assim a luta pela qualidade do ensino oferecido começou a desenvolver-se.

Para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão” não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”.

Nesse sentido, a formação adequada do professor é indispensável para que haja a inclusão, aliado a isso as políticas públicas devem oferecer condições estruturais e capacitação constante, e a escola deve proporcionar o suporte necessário como parceira no trabalho do professor.

Segundo Rosana Glat et al (2005), têm se visto o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, porém na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carecem das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro

para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais. Segundo estudo de Glat et al

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (p.35).

É necessário que haja pesquisas que demonstrem, de fato, quais são as demandas das escolas, como quantidade de alunos atendidos, se a qualidade do ensino é satisfatória, ou seja, se realmente estão incluídos ou integrados programas de formação docente que atendam estes profissionais.

Segundo David Rodrigues (2006), um outro fator que dificulta a inclusão nas escolas regulares de ensino é o número de alunos por turma, esse fato é recorrentemente enunciado como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Se a regra é levarmos em conta a diferença do aluno e adaptarmos o ensino as possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, então como será possível que um único professor desenvolva este trabalho para, por exemplo, 25 alunos? Posto desta maneira parece uma barreira intransponível.

De acordo com Beyer (2006), o desafio da educação inclusiva é colocar em prática nas escolas uma pedagogia que seja comum a todos os alunos, porém capaz de atender os alunos que necessitem de uma pedagogia diferenciada, tendo em vista suas características de aprendizagem particulares. Ou seja, as escolas devem respeitar a diversidade que se lhe apresentam.

Todavia, os professores, como Mittler (2000 apud MANTOAN, 2003, p. 21) aponta, encontram ainda diversas dificuldades para atender essas diferenças.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram

por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Observa-se dessa forma que os professores ainda apresentam receio de trabalhar com crianças especiais em suas salas de aulas, veem como um desafio difícil de ser superado, devido aos medos e mitos que se têm a respeito da inclusão; mas evidentemente existem os desafios que são reais e se apresentam na prática diária do professor ao ensinar esse aluno com necessidades muito específicas, no momento da avaliação e na forma de interagir com o mesmo.

Carneiro (2007) destaca que

Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante em um mesmo tempo estipulado pela escola para se aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, lutam para que o processo escolar os torne iguais. (...) a ânsia de nivelar o alunado segundo um modelo leva, invariavelmente, à exclusão escolar não apenas dos alunos com deficiência intelectual, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou mesmo uma deficiência que os impeça de aprender, como se espera de todos (CARNEIRO, 2007, p. 144, 145 apud SCHIMIDT e PRIMON p.143).

Muitos professores esquecem que sua sala é heterogênea, ou seja, cada qual encontra-se em um nível de desenvolvimento diferente do outro e erram ao buscar a igualdade e não a equidade. Sendo assim, uma das propostas da educação inclusiva que se refere à equidade consiste na mudança arquitetônica do ambiente em que o sujeito está incluído.

Conforme Glat (2007) ambientes mais inclusivos possíveis, promovendo condições de acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todas as pessoas. Rampas, corrimões e banheiros adaptados, por exemplos, não beneficiam apenas os usuários de muletas ou cadeirantes de rodas; mas sim todos aqueles que por limitações funcionais decorrentes da idade, de condições físicas temporárias como gestantes, condições clínicas permanentes ou temporárias como obesidade, problemas cardíacos e entre outros, necessitam de adaptações para sua locomoção e acessibilidade.

Nesta perspectiva, o conceito de acessibilidade envolve as adaptações de pequeno porte, ou o uso de recursos didáticos específicos, denominadas ajudas técnicas ou tecnologias assistivas (BRASIL,1998 apud GLAT,2007)

Conforme Glat (2007) as expressões “ajudas técnicas ou tecnologias assistivas” podem dar a entender que são recursos caros. No entanto, a maioria delas é simples e pode ser confeccionada pelo professor. Alguns exemplos são: fazer suporte de madeira para livro em cima da carteira em uma altura adequada; outra bastante comum fixar emborrachados ou extensores de lápis, canetas e materiais usados para escrever, pintar, colorir, facilitando a coordenação motora.

É certo que a inclusão é um caminho longo e acontece de forma processual, pois ainda há muitos preconceitos, mas para modificar essa situação as pessoas devem aceitar, compreender e conhecer o que é inclusão. (GUISO, 2014).

Figueiredo (2010, p. 37) ressalta que:

Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa ideia, e, há aqueles que se apropriam pouco a pouco dessa concepção e vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe.

Essa afirmação demonstra como há professores abertos a educação inclusiva que enfrentam o desafio com confiança, outros que se apropriam, aos poucos, desse processo e, ainda, aqueles não aceitam, resistindo a receber alunos com necessidades especiais.

Nesse contexto, um fator que precisa ser mencionado é a participação da família, como explica Guisso (2014, p. 8)

Muitos professores entendem que, para que haja uma educação que de fato inclua todas as crianças deficientes e não apenas as insira em sala de aula, é imprescindível que ocorram mudanças tanto nas escolas quanto nas famílias, pois mesmo hoje em que o ambiente escolar deve ser voltado para a inclusão, há famílias que não aceitam e nem entendem as limitações de seus filhos deficientes, com isso não colaboram com o professor e nem com a escola de maneira geral.

A família é um dos pilares indispensável para a formação do sujeito, pois é ela que possui o primeiro contato com a criança, sabe de suas necessidades e reconhece seu potencial; quanto maior a participação da família na escola, melhor para seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual.

Além do auxílio da família, um dos suportes necessário para o professor regente é o auxílio do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é ele que acompanha o aluno e a família de quem possui alguma necessidade educacional especial, e ajuda o professor regente com as atividades e metodologias para ser aplicadas para estes alunos, sem ele o professor se sente frustrado e incapaz de fazer o trabalho sozinho.

Montoan (2010) explica que

Na perspectiva de um ensino para todos, o especial na educação assegura o prosseguimento dos estudos dos alunos com deficiência, nas escolas comuns, por meio do atendimento educacional especializado, que provê meios de que esses alunos necessitam para eliminar/reduzir barreiras que suas deficiências impõem em maior ou menor grau ao aproveitamento escolar, nas turmas comuns do ensino regular. O AEE, contudo, não têm poderes para avaliar/ definir quem está ou não em condições de cursar o ensino comum. O direito de todos à educação incumbe-se do acesso e permanência de todos os alunos com e sem deficiência, às escolas comuns (MONTTOAN,2010, p.50)

Dessa forma, cabe ao professor de AEE e ao professor regente, possibilitar ao aluno a utilização de estratégias de como lidar com o conhecimento e tornar-se capaz de interagir com seus colegas em uma sala de aula comum. Vale destacar, ainda, a importância da orientação ao aluno, à família e ao professor da classe comum, quanto ao uso de tecnologias assistivas, quando necessário.

Outra dificuldade que o professor encontra refere-se ao currículo e a forma de ensinar os alunos que apresentam alguma necessidade especial, afim de respeitar o ritmo de cada um.

Conforme Coll, Palácios et all all (1996 apud GLAT 2007, p.52).

O currículo deve se constituir em um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequada e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona ações concretas

sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar.

A falta de um currículo básico e mínimo para a classe especial, faz com que a professora se sinta perdida em sua função e impossibilitada, na maioria das vezes, de desenvolver atividades acadêmicas. A ausência de propostas pedagógicas para a classe especial, de certa forma, indica o baixo grau de expectativa que se têm em relação à capacidade de aprendizagem destes alunos, bastando a aquisição de habilidades necessárias para o convívio social, sem se prender nos conteúdos formais. (GLAT,2007)

Segundo Carvalho (2011, p.85), não se trata, portanto, de modificações na metodologia do ensino, na arrumação da sala de aula, no clima escolar, apenas. Trata-se da possibilidade de se modificarem os objetivos, os conteúdos em sua essência e na sequência de apresentação para esses alunos.

Como se vê, os desafios do professor regente na escola regular são diversos, seja porque a estrutura da escola que não condiz com a realidade inclusiva, falta de material pedagógico para trabalhar com estes alunos, participação da família com a escola, lacunas no currículo que não possibilita o professor trabalhar conteúdos formais, ausência de capacitação dos professores, seja de formação continuada, como a inicial, pois muitos professores que fizeram seu curso de Pedagogia, alguns anos atrás, sequer estudaram sobre educação inclusiva, e são estes profissionais que estão nas escolas atualmente. No entanto, alguns avanços têm sido conquistados. O processo de inclusão não é fácil e, por isso, é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e os educandos.

3. A capacitação e a percepção dos profissionais da educação frente a educação inclusiva

Para compreender a capacitação do professor e como ele avalia a inclusão em sala de aula, foi realizada uma pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas em duas escolas municipais de Anápolis. Elas foram aplicadas a cinco professoras regentes, denominadas aqui de PR1, PR2, PR3, PR4, PR5; a duas professoras do AEE, denominadas PE1 e PE2; e a uma professora de apoio, PA.

Inicialmente perguntou-se a todas as professoras a quanto tempo elas trabalham com alunos com NEE, e constatou-se que apenas uma, PE possui menos de 10 anos de experiência, conforme o declarado (PR1- 12 anos; PR2- 10 anos PR3- 13 anos; PR4- 10 anos; PR5- 18 anos; PA- 7 anos; PE1- 10 anos; PE2- 10 anos).

Essa resposta demonstra que a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, já vem acontecendo há mais de uma década. Entretanto, esse período não acompanha a formação das professoras, pois a maior parte delas afirma não possuir especialização para tal demanda, tendo apenas uma noção de inclusão e LIBRAS no curso de Pedagogia. Apenas 37,5% possui formação especializada para trabalhar com alunos com NEE e somente 12,5% possui formação em LIBRAS.

Isso demonstra que os professores não estão preparados de maneira satisfatória para receber esta demanda. Segundo Carvalho (2011) a formação continuada é uma das estratégias que nos permite sair de nós mesmos do senso comum, e substituir por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo, e olhar a potencialidade de cada sujeito.

Na sequência foi perguntado às Professoras se o Estado disponibiliza cursos preparatórios para lidar com crianças com NEE. Todas responderam afirmativamente, entretanto, afirmaram que não dispõe de tempo para realizá-los. Essa informação demonstra que existem cursos, até mesmo à distância, disponibilizado pelo Ministério da Educação, mas alguns professores que têm o interesse não conseguem realizar, por trabalhar em diferentes turnos.

Todas as Professoras afirmaram possuir suporte pedagógico da professora do AEE, no entanto, relataram que falta informação em como trabalhar com o aluno que possui necessidades educacionais especiais. Isso demonstra, como Carvalho (2011) explica, que os professores do ensino regular afirmam estar despreparados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidade educacional especial.

Na sequência foi perguntado a todas as professoras, sobre as avaliações e as atividades aplicadas aos alunos com NEE. Todas explicaram que elas são elaboradas pela professora de AEE, atendendo o nível cognitivo de cada aluno; aqueles que possuem deficiência intelectual são avaliados por meio de fichas que são disponibilizadas

pela professora do AEE que vem do MEC, no qual visa o aspecto qualitativo do desenvolvimento do aluno.

Também se perguntou sobre os desafios encontrados para incluir alunos com NEE e 37,5% das docentes relatou que falta apoio da família que acaba transferindo a responsabilidade de formação somente para o professor, à dificuldade de ensinar o conteúdo ao aluno, que muitas vezes, apresenta dificuldade de aprendizagem e a ausência de professora de apoio. Outras, 25%, disseram que não possuem nenhum desafio porque, até o momento, não passou nenhum caso complexo. No entanto, a PA relatou que o sistema não provê subsídios necessários para haver inclusão e as PE disseram que a aceitação do professor regente, para averiguar a limitação do aluno, é um dos desafios.

Conforme Carvalho (2011) explica, não basta inserir alunos com NEE nas classes regulares, mas oferecer subsídios de modo a enfrentar e resolver a seletividade de nosso sistema educacional, garantindo a todos os alunos a apropriação e a construção do conhecimento.

Posteriormente perguntou-se as professoras sobre a percepção da inclusão de alunos com NEE nas salas regulares de ensino. Percebe-se que 62,5% avaliam como interessante, mas que deveria haver redução de alunos por sala para que os mesmos não interfiram no rendimento da turma, além de explicar que é preciso adaptar a escola para recebê-los. Uma menor parte das PR e PA, 25%, concordam que a criança deveria ser incluída 1/3 do período do tempo da aula regular e receber a maior parte de acompanhamento de forma individual, no contra turno, pelo professor de AEE.

As PE, 12,5% concordam que foi um ganho muito grande em retirar essas crianças da segregação e levar para a escola, mas que ainda há professores relutantes a receberem esses alunos e que não procuram formação. Contudo, percebem que há também outros que procuram se especializar para melhor atendê-los.

Segundo a fala das entrevistadas, nota-se que deveriam ocorrer mudanças para a inclusão de fato acontecer. Carvalho (2011, p.79) explica que a organização do atendimento educacional escolar inclusivo, implica a remoção de barreiras frente a diversidade, como o currículo a adaptações curriculares, avaliação contínua do trabalho,

intervenção psicopedagógica, qualificação da equipe de educadores, recursos materiais, numa nova concepção em educação.

Diante das informações coletadas, pode-se inferir que o professor recebe esta demanda de alunos com NEE, sem saber exatamente como fazê-lo, pois, falta formação e capacitação até para explorar recursos didáticos, quando há. Assim, o seu papel de professor regente é transferido muitas vezes ao professor de AEE, o professor de apoio ou ao cuidador e este nem sempre possui as condições de atender a demanda a contento, pois não foi formado para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento do professor da escola regular diante da inclusão em sala de aula é realmente um tema que precisa ainda ser bastante discutido, visto as dificuldades que esses profissionais mostram ante esse processo que foi implementado sem um preparo e condições adequadas para que fosse aplicado de forma eficiente.

Percebe-se que o surgimento da inclusão no Brasil, embora antiga, e com a criação de leis que tentam assegurar os direitos dos alunos, ainda enfrenta dificuldade de acesso e permanência desses alunos na escola regular e os professores não se sentem preparados para atender todas especificidades.

Compreende-se que o professor da escola regular frente a educação inclusiva, apresenta diversos desafios como trabalhar com um currículo que atenda a especificidade de todos, falta de recursos didáticos, carência de um ambiente arquitetônico adaptado, numerosos alunos por sala e ausência de um professor de apoio.

Sobre a capacitação e a percepção dos professores da escola regular frente a inclusão em sala em Anápolis, percebe-se que a forma como se dá a inclusão atualmente, não é como deveria acontecer, seja por falta de cursos especializado, como também o posicionamento pedagógico do mesmo com esta demanda, portanto deve-se investir em formação continuada, e mudanças de práticas educativas.

Nota se que os professores não dispõem de subsídios necessários para que a inclusão seja de qualidade, alguns professores demonstraram que gostariam de realizar cursos voltados a inclusão, no entanto não possuem tempo para tal, outros, ao contrário, não demonstram interesse de aprofundar na área da inclusão, por mais que tenham em

sala de aula alunos com NEE. Portanto pode-se inferir que o Estado deve criar estratégias motivadoras para que o professor consiga conciliar o trabalho diário com a formação contínua, e assim propiciar uma educação de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Inclusão social e municipalização**. In MANZINI, E. J. (Org.). Educação especial: temas atuais. Marília: UNESP/ Marília, 2000.p.1-9. Disponível em: <cape.edunet.sp.gov.br> acesso: 04 de setembro de 2017.

ARÉVALO e PACHECO, Claudia e Maria- **Inclusão escola: A percepção do aluno com deficiência visual**. Revista: Omepms,2015. Acesso em: 01 de abril de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria da Educação Especial**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> acesso em: 03 de março de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**,2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> acesso em: 05 de maio de 2018.

CARVALHO, Rosita Edler- **Removendo barreiras para aprendizagem**. 10ª ed. Porto Alegre, Editora: Mediação,2011.

CARVALHO, Rosita Edler- **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. 8ª ed. Porto Alegre, Editora: Mediação, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler- **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5ª ed. Porto Alegre, Editora: Mediação, 2012.

ECHEVERRÍA, A.R; BENITE, A.M.C; SOARES, M.H.F.B.A. **A pesquisa na formação inicial dos professores de química**. 2003. Acesso em: 15 de abril de 2018.

FREIRE, Sofia- Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação** vol. XVI, nº1, 2008. Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

GLAT, Rosana- **Uma professora muito especial**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana- **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora: 7 letras, 2011.

GLAT e FERNANDES, Rosana e Edicléia Mascarenhas – Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista: Inclusão**, nº1, 2005, MEC/SEESP. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

GUISSO, Sandra Maria- A inclusão de crianças deficientes na escola regular: o olhar dos professores. 2014. **Revista FARESE**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014> acesso em: 31 de março de 2018.

HOLANDA, **Aurélio Buarque de. Dicionário Prático da Língua Portuguesa: Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/O Dia, p.175,1993.

JR e DAFLON, João Feres e Verônica Toste – **Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica**.2015.

LIMA, Priscila Augusta- **Educação Inclusiva e Igualdade social**. São Paulo, Editora: Avercamp, 2006.

MAZURECK e ROSA, Vera Regina e Geraldo Antônio. **Seres Humanos e inclusão**. 2011. <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/download/> Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

MAZURECK e ROSA, Vera Regina e Geraldo Antônio. Seres Humanos e inclusão. 2011. <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/download/> acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva?** 1998. SASSAKI, Romeu Kasumi, **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para todos**. 3º edição. Rio de Janeiro: WVA,1997.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para os educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1994.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca. 1994. Acesso em: 20 de maio de 2018.