



FACULDADE ATUAL
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ATUAL
PÓS-GRADUAÇÃO EM PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS

ADRIANA NAZÁRIO DE OLIVEIRA GÓES
ANA IZABEL TAVARES DA SILVEIRA
SHEILA CARVALHO DE ALMEIDA

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA INCLUSIVA DOS PROFESSORES NAS
CLASSES DE ENSINO REGULAR

Macapá

2013

ADRIANA NAZÁRIO DE OLIVEIRA GÓES
ANA IZABEL TAVARES DA SILVEIRA
SHEILA CARVALHO DE ALMEIDA

**A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA INCLUSIVA DOS PROFESSORES NAS CLASSES DE
ENSINO REGULAR**

Artigo científico apresentado ao Instituto Superior de Educação Atual, como requisito para obtenção de título de Especialista em Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Orientador: Prof. Dr. José Reinaldo Cardoso Nery.

Macapá

2013

SUMÁRIO

RESUMO	3
INTRODUÇÃO	3
1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO	5
2 ASPECTOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES	9
3 A NECESSIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ	10
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ANCHIETA	13
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	13
4.2 A PESQUISA DE CAMPO.....	14
4.3 ESCOLA CAMPO.....	15
4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	16
4.4.1 Análise da pesquisa quanto ao corpo técnico.....	16
4.4.2 Análise da pesquisa quanto aos professores.....	17
4.4.3 Análise da pesquisa quanto aos pais/ou responsáveis dos alunos.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	23

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA INCLUSIVA DOS PROFESSORES NAS CLASSES DE ENSINO REGULAR

Adriana Nazário de Oliveira Góes¹
Ana Izabel Tavares da Silveira²
Sheila Carvalho de Almeida³

RESUMO

Na atualidade a Educação Inclusiva tem sido um segmento escolar onde todos os indivíduos podem aprender de fato, uma vez que os professores devidamente capacitados identificam os conhecimentos dos alunos, planejando em torno deste prévio conhecimento, e conhecendo o estilo de aprender e as necessidades individuais dos educandos. Na realidade todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos que existem diferentes ingredientes para diferentes situações. Assim, as escolas devem se tornar um lugar de aprendizagem para todos. Assim, esse artigo aborda o tema “A importância da prática inclusiva dos professores nas Escolas de Ensino Regular da Rede Pública”. Para tanto, o artigo teve como objetivos Analisar a importância da prática inclusiva dos professores nas classes de Ensino Regular, além de identificar quais as dificuldades dos professores em geral, verificar quais os recursos pedagógicos e didáticos os mesmos utilizam para a prática inclusiva na sala de aula. Por isso, as práticas inclusivas dos professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve receber especial atenção para que então a sociedade se beneficie do estudo ora apresentado, sendo importante estimular a reflexão em torno da necessidade de formação do indivíduo para a vivência cidadã.

Palavras-chave: Prática inclusiva. Professor. Inclusão. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema: A importância da prática inclusiva dos professores nas classes de Ensino Regular no sentido de discutir a dimensão que tem o processo de inclusão para aqueles que se inserem nesse tipo de prática.

Para a discussão dessa temática acredita-se que o processo de inclusão de pessoas que apresentam deficiências marca um novo período histórico, distinto dos anos de exclusão e segregação a que estas foram submetidas no decorrer da história. É necessário esclarecer, porém, que a deficiência, nesse contexto não se refere simplesmente a alguma lesão que a pessoa tenha sofrido e que restringe sua

1 - Graduada em Pedagogia, acadêmica do curso de Pós Graduação em PNEE

2 - Graduada em Pedagogia, acadêmica do curso de Pós Graduação em PNEE

3 - Graduada em Educação Física, acadêmica do curso de Pós Graduação em PNEE

participação social plena, mas se estende a própria desigualdade na estrutura social que oprime e dificulta a qualidade de vida da pessoa com necessidades especiais.

De acordo com esse pressuposto, é importante conceber que a inclusão de pessoas com características que não se enquadram no conceito de "normalidade", segundo os modelos sociais impostos, e que são chamadas de "pessoas com necessidades especiais", tem sido objeto de estudo por parte, principalmente, dos profissionais da Educação, com o objetivo de incentivar a formulação de políticas públicas mais justas e igualitárias.

Assim, justifica-se esse trabalho no entendimento que em função da filosofia da prática inclusiva que caracteriza o crescimento moral e ético do homem enquanto ser social, cultural, histórico e, acima de tudo, humano; percebe-se de maneira classificada quanto ao amadurecimento das políticas públicas e educacionais voltadas para a orientação e práticas que devem ser adotadas pela escola, tanto pública quanto particular, e pela sociedade voltada para as pessoas com necessidades especiais.

Para tanto, a prática inclusiva em classes regulares do sistema de ensino favorece a obrigatoriedade de reestruturação do espaço escolar e dos recursos humanos envolvidos no processo ensino aprendizagem de maneira que possibilite o desenvolvimento de habilidades de todas as crianças que possuem características diversas, visando promover o conhecimento a todos.

Desta forma, é necessário identificar como o processo de inclusão é dado diante da instituição escola; e as metodologias e práticas específicas em favor de pessoas com necessidades especiais desenvolvidas ao longo da história pouco são conhecidas. Até mesmo por parte daqueles responsáveis pelas políticas de inclusão, o que representa um verdadeiro desafio para o pedagogo empenhado em auxiliar na transformação da sociedade, e de modo particular, nas condições de vida daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, exigindo que outros segmentos sociais, especialmente a família tenham uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO

Um dos pontos de partida para a prática da Educação Inclusiva no Brasil foi a criação do Ministério da Educação, que na década de 1930 do século XX era denominado de "Ministério da Educação e Saúde Pública" responsável por tratar assuntos referentes a educação e a saúde. Foi através desse Ministério que o Estado providenciou o atendimento adequado a clientela educacional com deficiência.

Essa tendência se manifestou com maior intensidade através de movimentos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, que defendeu a igualdade social nos países mais pobres e populosos, garantindo a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais.

De acordo com Mazzota (2007, p. 137):

A Educação Inclusiva tomada como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação, denominado de inclusão social, proposta como um novo paradigma implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em conjunto, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Todo esse movimento estava relacionado com o objetivo maior de construir um não democrática onde todos buscam efetivar sua cidadania, sendo a diversidade respeitada, sendo que as diferenças são reconhecidas e aceitas por todos.

A preocupação maior está em oferecer a criança com alguma deficiência, além do espaço físico em sala de aula, o respeito e a compreensão pelas suas habilidades. Reconhecer que um indivíduo possui limitações não significa que não seja participativo, e capaz de aprender. Seria um ponto de partida para refletir o como trabalhar as diferenças de modo a satisfazer as necessidades básicas e sua inclusão no meio social.

Por outro lado, as leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão por si só não bastam. Muitos documentos importantes afirmam e fundamentam a prática da Educação Inclusiva, como a Conferência Mundial de

Educação para Todos. Mas, no cotidiano das escolas, verificam-se diferenças entre o que é proposto e o que é feito na prática.

Na realidade, pode-se afirmar que o obstáculo maior está no despreparo dos professores do ensino regular em receber esses alunos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) reserva um capítulo para embasar a educação especial, o que reafirma o direito de educação pública e gratuita aos deficientes.

A escola inclusiva ocorre num contexto de garantir os direitos sociais de cada indivíduo previsto na Constituição, aumentando assim os desafios e a responsabilidade do sistema educacional.

A escola inclusiva é aquela que além de oferecer o acesso das crianças especiais acolhe outras pessoas que de alguma forma sofrem algum preconceito garantindo a permanência e o sucesso dos alunos.

A construção de uma escola inclusiva que se mostra produtiva, só pode ocorrer se anteriormente existir educação, sociedade, família, mentes inclusivas, caso contrário o que se aprende e constrói na escola pode ser perdido com facilidade nos demais ambientes de convívio social, porque "O que nos faz semelhantes ou mais humanos são as diferenças" (GOMES, 2004, p. 56)

O sucesso de toda escola só acontece quando há a participação e a integração de todos os envolvidos no processo educacional: docentes, direção, orientação, pais, alunos, políticos empenhados, e toda a comunidade em geral. Para nortear esses trabalhos faz-se necessário ter objetivos bem claros, políticas públicas definidas e acessíveis, projeto político pedagógico que condiz com a realidade.

Nesse ponto entende-se que a discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização adequada de pessoas com dificuldades de aprendizagem surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990.

Nessa tendência de direitos sociais, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), "recomendava que a formação inicial devesse inculcar em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio".

Nesse universo conceitual, as discussões pós-LDB/96 tiveram a colaboração de diversos autores, os quais pontuaram como principais desafios para a formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva: rever a concepção da formação de professores de Educação Especial, superando os delineamentos clínicos e reabilitadores; orientar a formação a partir de enfoques mais interativos do processo de aprendizagem para as diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular (LOBATO, 2009, p. 88).

Reconhecendo isso, Bueno (1999, p. 101) coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores:

Formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o "saber" como o "saber fazer" pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) representam certo avanço no sentido de responsabilizar a União, os Estados e Municípios quanto à formação continuada de professores regentes de classe comum, e recomendam o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. No entanto, contraditoriamente, prevê a figura do professor generalista, sem identificação clara de tipo, caracterização da formação e das competências pedagógicas que esse professor deve assumir. Esse documento já anunciava a extinção dos cursos de habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia.

As Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2001) entendem a Educação Especial como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Assim, a Educação Especial pode ser concebida, conforme Gonzales (2002, p. 123), como uma disciplina que estuda e analisa os processos de ensino-aprendizagem, em situações de diversidade, com a finalidade de oferecer respostas educativas e projeção sócia profissional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, gera interações entre teoria e prática, a partir de três perspectivas: curricular, organizativa e profissional. O referido autor enfatiza o compromisso com a prática, o que permite concebê-la como uma ciência aplicada, como ciência de uma atividade prática humana para intervir sobre ela, e dentro do possível, melhorá-la.

A tarefa da Educação Especial deveria ser a diversidade de cada pessoa levada ao campo do ensino, o que constitui o seu objeto de estudo e preocupação. Gonzáles considera que está em construção uma nova epistemologia da diversidade para uma nova Educação Especial que tem seu ponto de referência na prática e na relação com o outro, simbolicamente mediada.

Nesse sentido, os referenciais teóricos defendem a formação inicial e continuada de professores para lidarem com a diversidade, a formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte à inclusão. Compreende-se que o papel do professor especializado, além de atender às especificidades decorrentes da deficiência, deve priorizar o trabalho conjunto com a família, escola e comunidade, acompanhar e apoiar o projeto pedagógico e colaborar para a adequação da prática pedagógica no contexto escolar.

Esses autores propõem uma relação dialógica, ação reflexiva e trabalho cooperativo entre o ensino regular e o especial para que sejam identificadas as necessidades especiais dos alunos, as de ensino, e a criação de estratégias didático-metodológicas que promovam a aprendizagem e favoreçam o acesso ao conhecimento, aos instrumentos materiais e culturais produzidos pela comunidade.

A formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte ao professor do ensino regular não pode se distanciar do que propõem os teóricos da formação geral de professores. Esses enfatizam uma formação envolvendo múltiplos saberes formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação; saberes disciplinares - formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino - aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação

dos alunos; a proposta no âmbito da escola - os saberes da experiência, da prática cotidiana que provém da cultura (SHON, 1995, p. 91).

2 ASPECTOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES

Desde a Grécia antiga, especialmente através dos estudos de Sócrates foi desenvolvido o método Maiêutico. Assim, é necessário entender que até os tempos atuais sempre houve a necessidade de se trabalhar uma educação voltada para pessoas que apresentavam algum tipo de necessidade especial.

A concepção de educação inclusiva revela, na atualidade, que é necessário que professores e acadêmicos tenham pleno conhecimento das noções teóricas e práticas relacionadas a formação e a importância do acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Para Sasaki (2005a, p. 51) as escolas têm sob sua responsabilidade a formulação e a coordenação de políticas e planos de formação de professores, em articulação com as pró-reitorias ou vice-reitorias de graduação das universidades ou órgãos similares nas demais Instituições de Ensino. Por isso mesmo é que mostra-se importante que os professores, no exercício da docência, venham a ter uma boa base conceitual e prática a respeito da situação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A atual política educacional brasileira tem sido alvo de discussões e angústias de muitos profissionais da área, pois o momento histórico educacional tem despertado para conhecer os fatores que contribuem ou dificultam a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Especialmente no século XX, intensificaram-se os movimentos em prol de mudanças na concepção sobre Inclusão Educacional de pessoas com necessidades especiais. Entretanto, bem antes de alguns movimentos internacionais e nacionais adotarem oficialmente a ideia de uma sociedade inclusiva, “profissionais espalhados pelo mundo se articulavam em busca de estratégias que dessem às pessoas com deficiência uma vida mais digna. As ideias nunca deixaram de evoluir” (CASSASUS, 1999, p. 48).

3 A NECESSIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

A grande maioria dos professores vê a busca de transformação do sistema educacional brasileiro e, por conseguinte, do município de Macapá, como um projeto válido, socialmente justo e necessário. Entretanto manifestam ansiedade e medo de caminhar nessa tarefa, fato absolutamente natural, já que o cuidado amplo da diversidade se trata de algo não familiar, a ser realizado num contexto repleto de limites sistêmicos.

Muitos, ainda, buscam informações e orientações para a realização da tarefa. São inúmeras as perguntas que fazem diariamente. Assim, as questões mais frequentes são:

- ✓ Quem é aluno com necessidades especiais?
- ✓ Aluno com necessidades especiais não é aluno com deficiência?
- ✓ Ter aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular não vai prejudicar os demais alunos?
- ✓ Como posso ajudar um aluno com necessidades educacionais especiais, enquanto tenho outras dezenas de alunos sem deficiência, de quem dar conta na sala de aula?
- ✓ Como ensinar a um aluno que tem dificuldade grande de abstração, que não se comunica verbalmente e fica distraído o tempo todo?
- ✓ O que é realmente a Educação Especial? Até onde vai minha responsabilidade?

Entretanto a grande parte desse desconforto tem se revelado fruto do desconhecimento do que é um sistema educacional inclusivo, do despreparo da comunidade acadêmica para o ensino da diversidade, da inexistência de modelos prévios na realidade brasileira, aliados às condições objetivas de funcionamento de nossas unidade escolares e salas de aula.

Uma discussão franca e aberta sobre esse fato e o oferecimento de cursos de capacitação para o professor, aliados ao efetivo desempenho das instâncias político-administrativas superiores de sua parte da responsabilidade (implementação das adaptações de grande porte e disponibilizarão regulares de

suporte técnico-científico para a ação pedagógica), tem produzido mudanças nessas manifestações.

Em sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural. Para Géurin (2001 et al, p. 68) “uma sociedade aberta a todos que estimula a participação de cada um a aprecia experiência humanas, e reconhece o potencial de todo cidadão, é denominado sociedade inclusiva”.

Ainda, de acordo com Daltrini (2004, p. 57):

A sociedade inclusiva tem como propósito principal oferecer oportunidade igual para cada pessoa seja autônomo e autodeterminada, mas para que uma sociedade se torne inclusiva é preciso cooperar no esforço coletivo de sujeitos que dialogam em busca do respeito, da liberdade e da igualdade.

Como se observa a sociedade ainda não é inclusiva, há grupos de pessoas discriminadas, inclusive nas denominações que recebem: inválidos, excepcionais etc [...], essas palavras revelam preconceitos e, através delas, estamos falando, são essas pessoas, que precisam mudar para que possam estar inseridos na sociedade, assim dizemos que é de responsabilidade da pessoa com deficiência a sua integração a sociedade. Para isto, até as palavras e expressões para denominar as diferenças devem ressaltar os aspectos positivos, e, assim promover mudanças de atitudes em relação a essas diferenças.

Entretanto, para a inclusão ter sucesso, as escolas devem ser comunidades conscientes, para (VANNI, 1994, p. 88):

Que sem este sentido de comunidade os esforços para alcançar resultados acadêmicos superiores ou até mesmo para manter a disciplina são fundamentalmente obstruídos. Para que isso seja possível, esse sentido na escola deve ser motivo de um esforço consciente. A construção da comunidade requer um trabalho criterioso e sustentando para responder a pelo menos três tendências sociais influente. Em primeiro lugar, a maior parte das escolas públicas reúne alunos e pessoas de diversas origens e condições. Em segundo, um número cada vez maior de crianças e de família tem de descobrir como criar uma vida decente e satisfatória diante das muitas forças poderosas que prejudicam os vínculos familiares e comunitários.

A escola deve ter uma proposta inclusiva coerente com possibilidade de resignação de sua prática pedagógica por meio do respeito ao deficiente, estilo de aprendizagens, respeito a pluralidade cultural, a adaptação que a escola deve promover, adequando espaço físico para melhor atender os alunos especiais e também possibilitar a evolução da sociedade, tornando-a mais igualitária, tolerante, cooperativa em benefícios de todos.

Porém, o grau de compromisso com a inclusão de usuários com deficiência abrange uma variada escala, pode-se dizer que, em uma das extremidades encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficiente e funcional, têm um prejuízo mínimo nas áreas sensoriais motoras e podem apresentar comportamento similar as crianças de sua idade não portadoras de deficiência. Na escola encontra-se aquela criança com nível de comprometimento intelectual mais acentuada, porém capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação, necessitando de apoio e de acompanhamento mais constante para sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Cintra (2005, p. 78) outros apresentam um significado intelectual e normalmente associado a outros comportamentos. Durante os primeiros anos da infância, essas crianças adquirem pouca (ou nenhuma) fala comunicativa e apresenta prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. Beneficia-se de estimulação multisensorial, requerendo um ambiente estruturado favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem com apoio e acompanhamento constantes.

Quando a deficiência é moderada o aluno pode adquirir hábitos de autonomia pessoal, tendo maiores dificuldades. Podem aprender a se comunicar pela linguagem verbal, mas apresenta frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão do convencionalismo sociais. Apresentam desenvolvimento motor aceitável e tem possibilidade de adquirir alguns conhecimentos tecnológicos que lhe permitem realizar algum trabalho. Dificilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo.

Para Novaes (2006, p. 18) na deficiência severa o aluno geralmente necessita de proteção e ajuda, pois o seu nível de autonomia tanto social como pessoal é pequeno. Apresenta muitas vezes problemas psicomotores. Poderão aprender algum sistema de comunicação, mas sua linguagem verbal será sempre

muito deficitária. Podem ser treinados em algumas atividades de vida diária básica e em aprendizagem pré-tecnológicas muito simples.

Tratando especificamente do segmento minoritário constituído pelos alunos com necessidades educacionais especiais, já se constata alguns avanços: garantindo acesso ao ensino regular, a disponibilização de materiais e equipamentos especializados, a nível nacional, constata-se que há um grande número de unidades escolares.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ANCHIETA

Para entendermos melhor o fenômeno estudado foi necessário realizar visita no local para verificar como se dá a inclusão dos alunos com necessidades especiais na perspectiva dos professores, mais especificamente no que diz respeito aos alunos que frequentam as classes regulares de ensino. Para tanto, é necessário destacar como se deu o desenvolvimento da pesquisa de campo, bem como os respectivos resultados, considerando o caminho dessa pesquisa, os sujeitos, o lugar da pesquisa e os resultados da pesquisa.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos para se obter o resultado da pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico inicial, buscando obras de referência, seus índices de autores e de assuntos, artigos de periódicos, utilizando-se, principalmente, acesso a bibliotecas virtuais e catálogos on-line de bibliotecas disponibilizados na rede.

Tendo em vista o alcance dos objetivos específicos deste trabalho, e considerando-se as especificidades que envolvem o campo da Pedagogia, levantou-se e discutiu-se, através de fontes bibliográficas, as contribuições dos principais autores acerca do tema desta pesquisa.

Esta foi uma etapa bastante complicada, difícil, e que exigiu muita disponibilidade de tempo e, por que não dizer, paciência, persistência e determinação.

Foram feitos esboços e resumos das principais ideias dos autores lidos, elaboração de confrontos entre autores e fichamento de citações básicas relacionadas a cada capítulo.

Todo esse material foi organizado, numerado, e paralelamente, foi sendo feita uma relação das referências e fontes bibliográficas encontradas, visando minimizar o trabalho de organização posterior.

Além de fornecer subsídios para a elaboração do questionário aplicado, na pesquisa de campo, esta etapa foi significativamente importante para alicerçar os vínculos e interligações entre os assuntos focados, bem como para a elaboração do trabalho como um todo. Grande parte do material lido, fichado, comentado e resumido, acabou sendo abandonado ao realizar a redação definitiva.

O texto final foi elaborado buscando objetividade, consistência, clareza e coerência, observando, em cada capítulo e na sequência geral, a estrutura padrão de trabalhos acadêmico-científicos, composta de: introdução, desenvolvimento e conclusão.

4.2 A PESQUISA DE CAMPO

Quanto à pesquisa de campo utilizaram-se algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados, tais como: o procedimento descritivo ou exploratório; assim, serviram como instrumentos: observação, entrevistas, questionários, grupos focais, medidas de opinião e de atitudes, análise de conteúdo, entre outras.

Os dados referentes às percepções dos sujeitos participantes foram adquiridos através da aplicação de um questionário, contendo questões abertas e questões fechadas. Para a sua aplicação, realizamos um com os *potenciais sujeitos* explicando a intenção da pesquisa, a fim de averiguar a reação dos mesmos e, se possível, encurtar o tempo de darmos o questionário para alguém que já tivesse

manifestado algum tipo de atitude contrária a participar da pesquisa. Após essa primeira etapa, fizemos uma seleção dos que consideramos mais acessíveis para responder às questões propostas. Esclarecemos que o quantitativo de sujeitos foi uma decisão aleatória considerando que trabalhamos por amostragem.

Nesse quadro metodológico, desenvolvemos tanto a pesquisa teórica (com reflexões a partir de um arsenal teórico – livros; ensaios, artigos,) quanto à pesquisa prática cuja principal característica é estudar, analisar o objeto de estudo por meio de informações empiricamente observáveis, verificáveis e colhidas dentro de uma amostragem determinada, envolvendo professores, Coordenação Pedagógica, pais e/ou responsáveis dos alunos.

4.3 A ESCOLA CAMPO

A Escola Estadual José da Anchieta localiza-se na zona urbana do município de Macapá, capital do Estado do Amapá, na Av. Cora de Carvalho nº 136, bairro Santa Rita. A área se caracteriza por uma infraestrutura composta por rede de abastecimento de água, luz, esgoto, coleta de lixo, linhas de ônibus e ruas asfaltadas.

O educandário foi inaugurado em 1º de maio de 1971, mantendo o curso primário até o ano de 1973. Em 1974 passou a ministrar o ensino de 1º grau, na forma da lei nº 5692/71, atendendo a clientela de 1ª a 4ª série.

Em 1979 foi implantado o Ensino Especial na referida escola. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir da década de 1980, promoveu vários cursos e assessoria pedagógica com o objetivo de ajudar os professores a trabalhar com a Educação Especial. Foi dentro desse contexto que a direção da escola passou a seguir as políticas de integração do aluno com necessidades especiais até a atualidade, numa perspectiva de inclusão educacional que se tornou uma das principais características da instituição de ensino.

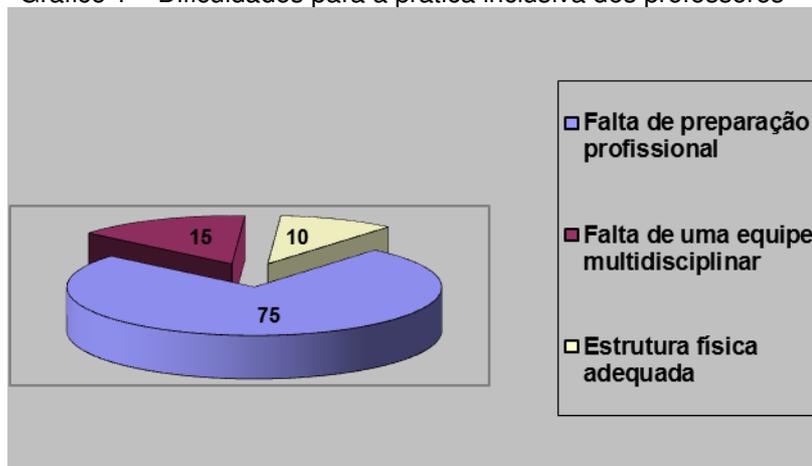
4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A análise dos resultados vem nos mostrar como o pedagogo precisa capacitação continua para lidar com as especificidades da educação inclusiva, pois é um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

4.4.1 Análise da pesquisa quanto ao Corpo Técnico

O questionário direcionado ao Corpo Técnico ajudou a compreender como ocorre a prática inclusiva na instituição de ensino. Assim, buscou-se saber dos participantes quais as dificuldades existentes para que a prática inclusiva seja uma ação cotidiana na escola, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Dificuldades para a prática inclusiva dos professores



Observa-se que nas respostas dos profissionais 75% dos participantes consideram que a falta de preparação adequada para lidar com a clientela de alunos com necessidades educacionais especiais constitui a principal barreira para a prática inclusiva dos professores; 15% especificaram que a ausência de uma equipe multidisciplinar na escola contribui para que a prática inclusiva não seja adequada e 10% afirmaram que a infraestrutura física da escola é o principal obstáculo para a prática inclusiva.

Entende-se que o pedagogo precisa de capacitação continua para lidar com as especificidades da educação inclusiva, pois é um facilitador do processo ensino-aprendizagem. Esse professor que trabalha com a Educação Especial precisa ser beneficiado com cursos, palestras, seminários que venham a contribuir para a formação específica nesse segmento educacional, pois Santos (2005, p. 89) lembra que:

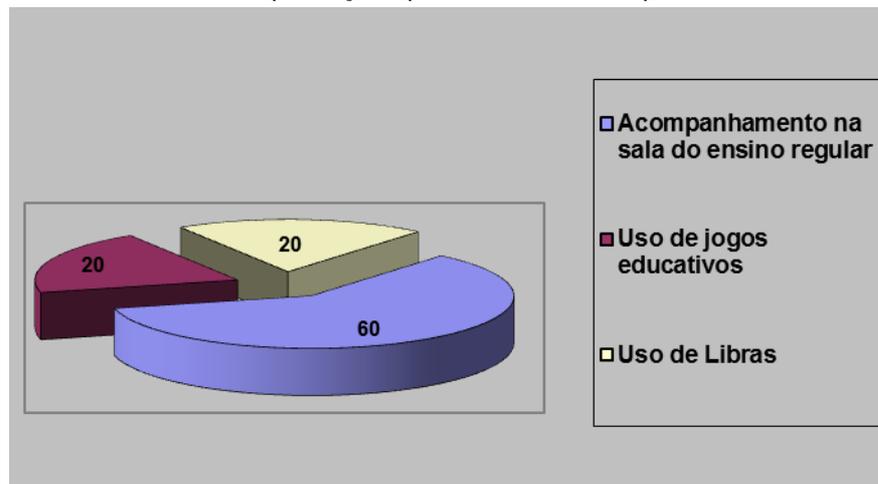
a educação é um processo cujos fins remetem a valores e princípios pedagógicos que determinam o modo pelo qual os pedagogos e professores colocam os alunos em relação com conteúdos educacionais e avaliando de diversas formas e continuamente os resultados desse processo.

Muitas características do professor associadas às atitudes sociais em relação à inclusão têm sido investigadas. A experiência de ensinar aluno com necessidades educacionais especiais e cursos realizados na área de educação especial é variáveis mais constantemente mencionadas como determinantes de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão.

4.4.2 Análise da pesquisa quanto aos professores

Para os professores os questionamentos foram bem específicos e buscaram conhecer a concepção destes em relação às principais ações que estes desenvolvem para exercer uma prática pedagógica inclusiva, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Principais ações para desenvolver a prática inclusiva



Observa-se nas respostas dos professores que para desenvolver ações que resultem numa prática pedagógica inclusiva 90% dos profissionais buscam acompanhar as aulas do Ensino Regular para então adaptarem sua prática a necessidade dos alunos; 20% buscam utilizar jogos e brincadeiras que venham a estimular o aluno para a aprendizagem e 20% afirmaram que usam a linguagem de sinais como meio de desenvolver a prática inclusiva e manter o aluno interessado no que aprende.

Dessa maneira, admite-se que todos precisam estar disponíveis para enfrentarem junto o desafio da convivência na diversidade. A decisão de inserir uma determinada prática pedagógica para alunos com necessidades especiais depende do professor, o desempenho escolar desse aluno e todo o seu comportamento em sala de aula reside em compreender e se sentir estimulado a continuar os estudos. É esse professor que pode também criar condições favoráveis para a aceitação do aluno com necessidades especiais pelos colegas da classe, bem como favorecer o convívio cooperativo, solidário e produtivo na sala de aula.

Silva (2001a, p. 57) explica:

Os estudos da área têm demonstrado que as atitudes dos professores em relação à inclusão podem depender de variáveis relacionadas ao aluno com necessidades educacionais especiais, como a natureza do comprometimento e a série escolar frequentada. De um modo geral, pode-se sugerir que os professores são mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência física e menos favoráveis à inclusão de alunos com distúrbios emocionais e de comportamento. Entre esses extremos podem ser situados os deficientes visuais, auditivos, alunos com problemas de aprendizagem e deficientes mentais. A inclusão em séries iniciais da carreira escolar é mais bem aceita que nas séries mais avançadas.

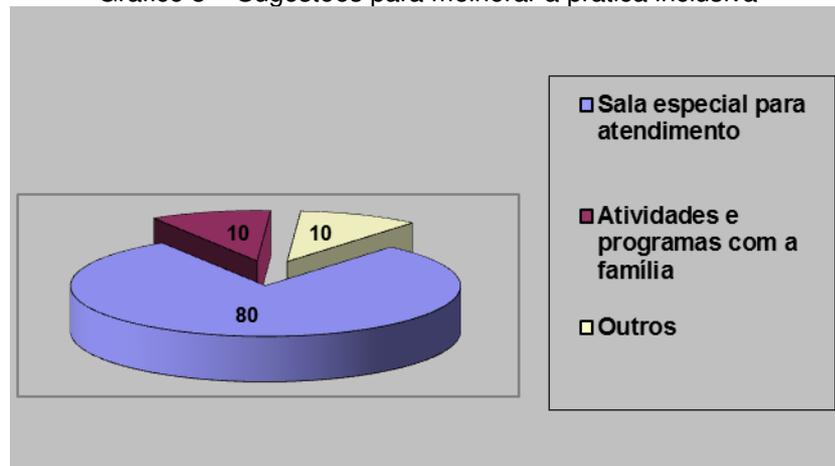
Muitas características do professor associadas às atitudes sociais em relação à inclusão têm sido investigadas. A experiência de ensinar aluno com necessidades educacionais especiais através dos recursos didáticos e pedagógicos na área de educação especial são variáveis, mas constantemente mencionadas como determinantes de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão.

As adaptações que precisam ser introduzidas para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer espécie de deficiência não se limitam a aspectos físicos – como o ambiente arquitetônico, os recursos didático-pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas – nem aos aspectos educacionais – como o currículo, os objetivos instrucionais e a avaliação.

4.4.3 Análise da pesquisa quanto aos pais e/ou responsáveis dos alunos

A concepção dos pais dos alunos também foi incluída nessa pesquisa de modo a se perceber como estes concebem a prática inclusiva desenvolvida pelos professores no contexto escolar. Assim, a questão proposta aos pais buscava saber quais seriam as sugestões que estes dariam para melhorar as atividades da escola em relação aos filhos com necessidades especiais, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Sugestões para melhorar a prática inclusiva



Os pais foram bastante objetivos nas respostas a esse questionamento, pois 80% destes acreditam que a utilização de uma sala especial para atendimento seria uma sugestão importante para trabalhar as necessidades especiais dos alunos; 10% disseram que a direção poderia sugerir atividades e programa com a família na escola e 10% responderam outras atividades fora da escola.

A família é parte fundamental no processo de escolarização das crianças. A Legislação Nacional e as Diretrizes do Ministério da Educação, aprovados no decorrer dos anos 90, vem confirmar esta afirmação:

As disposições preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8069/90) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade e geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à convivência familiar e comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática inclusiva dos professores nas instituições de ensino tem sido enfocada na sociedade atual, através de propagandas, encontros dos órgãos e secretários responsáveis pela Educação do Município, do estado e do País, estimulando-se discussões e atitudes éticas que devem ser adotadas por todos para o atendimento educacional das pessoas com algum tipo de dificuldade seja cognitiva, afetiva ou física. Devido a esse processo inovador, atual e ético vivenciado tanto pelas pessoas com necessidades especiais em geral como por todos da sociedade consideram-se os aspectos essenciais relacionados à pessoa com necessidades especiais nas instituições de ensino.

Visando ao entendimento e à compreensão do tema analisou-se a prática inclusiva dos professores na escola, objetivando a descrição das metodologias trabalhadas pelos professores bem como a relação da comunidade escolar com o aluno e a percepção da família em relação à aceitação, rejeição do aluno no contexto escolar chegando a compreensão de que um dos principais obstáculos, a qualidade do Processo de inclusão, na escola pesquisada, é devido ao grande número de crianças em sala de aula, confirmando assim, uma das hipóteses levantadas, pois sabe-se que a grande demanda de alunos com necessidades especiais se estende a muitas outras escolas da rede Estadual e isso dificulta o bom andamento das atividades que visam ao desenvolvimento cognitivo e físico dos alunos, dentre outros.

É imprescindível sugerir à escola pesquisada que os espaços das salas de aula sejam aumentados ou que a Direção organize novos espaços escolares no bairro em que a referida escola está localizada. Constatou-se se também a escassez de cursos de qualidade para os professores que, diariamente, trabalham com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, implicando mais um obstáculo para o cumprimento qualitativo do processo de inclusão.

O conceito mais atual que vem sendo discutido é o da escola inclusiva, mesmo porque integração e inclusão são conceitos distintos entre si, pois o discurso sobre integração baseia-se no modelo de que depende exclusivamente do aluno,

sua capacidade de adaptação ao sistema escolar, enquanto que a inclusão baseia-se no modelo de que, para incluir realmente todas as crianças na escola.

Na atualidade a Educação Especial tem sido um segmento escolar onde todos os indivíduos podem aprender de fato, uma vez que os professores devidamente capacitados identificam os conhecimentos dos alunos, planejando em torno deste prévio conhecimento, e conhecendo o estilo de aprender e as necessidades individuais dos educandos.

Na realidade todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos que existem diferentes ingredientes para diferentes situações. Assim, as escolas devem se tornar um lugar de aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.
- BRASIL. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069/compilado.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.
- BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. B. (Orgs). São Paulo: UNESP, 1999.
- CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Trad. Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 1999.
- CINTRA, A. M. M. Elementos de Linguística para estudos de indexação. **Ciência da Informação**, Brasília, v 12, n. 1, p. 78, 2005.
- DALTRINI, S. A. **Trabalhadores portadores de deficiência física**. João Pessoa: UNIPÊ, 2004.
- GOMES, Fernando Fernandes. **O processo educacional inclusivo**: uma leitura crítica do projeto político-pedagógico. Natal: Cortez, 2004.
- GONZALES, Geneci da Rosa Quevedo. **A linguagem como estratégia para a educação inclusiva**. Paraná: UFPB, 2002.
- GUÉRIN, A. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.
- LOBATO, M **Cartas de amor**. São Paulo: Gráfica Urupês, 2009.
- MAZZOTTA, Marcos J da S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOVAES, Rosecléa Gotardo. **Inclusão e aprendizagem do aluno surdo no ensino regular**. São Paulo: SINOP, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs). **Redes culturais**: diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005a.

_____. Inclusão: paradigma do século 21. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005b.

SILVA, Fernando C. **Inclusão, educação e aprendizagem**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001a.

SILVA, V. **A Luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho**: relato de uma vivência político-pedagógico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001b.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memno/SENAC, 1992.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VANNI, Ana Lúcia M. **A formação do professor e a inclusão escolar**. São Paulo: Vozes, 1994.