

Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva

Teachers' conceptions about factors that cause difficulties to the inclusive education process

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI*
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES**



RESUMO – Este estudo, realizado junto a 423 professores, verificou as dificuldades por eles identificadas no processo de inclusão escolar e a que/quem elas são atribuídas. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado. Os resultados mostraram que 40% deles creditam a dificuldade à escola (número excessivo de alunos e falta de equipe técnica); 31% a atribuem ao próprio professor; 9% creditam as dificuldades à família; 8% as atribuem ao preconceito; 6% as atribuem aos alunos; 5% destacam a ausência de políticas públicas eficientes e, 1% não vê dificuldades. Na opinião dos professores, o sistema escolar não está preparado para receber alunos com deficiência. Assim, é necessário investir em formação inicial e continuada, além de romper com a estrutura tradicional de escola que está posta.

Descritores – Concepção de professores; deficiências; educação inclusiva.

ABSTRACT – The present study verified within 423 teachers the difficulties they attribute or identify in the process of school inclusion. Data was collected through semi-structured questionnaire. Results showed 43% attributed the difficulty to the school (excessive number of students and lack of technical staff); 30% attributed to the teachers; 9% attributed to the family; 8% attributed to the bias; 6% attributed to the students; 5% consider lack of efficient public policies and 1% don't see any difficulties. According to teachers' opinions, school system isn't prepared to receive special needs students. Thereby, it's necessary to invest in initial and continuous formation, besides break with the school traditional structure that is installed.

Key words – Teachers' conception; disabilities; inclusive education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação, no campo da educação, de um movimento mundial mais amplo, denominado “Inclusão Social”, que busca a construção de um processo bidirecional no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. É uma proposta de resistência contra a exclusão social que, historicamente, vem afetando grupos minoritários e que é caracterizada por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito de acesso a recursos e serviços da sociedade. Neste sentido, entende-se que,

numa perspectiva filosófica, a inclusão é um imperativo moral e um princípio de valor inquestionável (MENDES, 2003).

Por conseguinte, a consecução do princípio de inclusão escolar não se efetuará sem que se avaliem as reais condições que possibilitem inserções gradativas, contínuas, sistemáticas e planejadas de crianças com deficiência nos sistemas comuns de ensino.

Rodrigues (2006) distinguiu duas dimensões da inclusão: a essencial e a eletiva. A inclusão essencial é aquela que garante a todos os cidadãos o acesso e a participação, sem discriminação, à educação, à saúde, ao emprego, ao lazer, à cultura etc. O perigo dessa dimensão,

* Doutor em Educação Especial, pela UFSCAR. Professora Assistente (RDIDP) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: verinha@emphasis.com.br

** Doutor em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Professora assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: olgarolim@uol.com.br

Artigo recebido em: junho/2008. Aprovado em: outubro/2008.

o autor alerta, é que autoriza a sociedade a atribuir lugares fixos onde determinados grupos de risco teriam acesso aos serviços de que necessitam. A inclusão, enquanto eletiva, deveria assegurar a qualquer cidadão, o direito de se relacionar e usar os serviços que bem entende em função de seus interesses. O autor esclarece que essas duas dimensões da inclusão são complementares: a essencial é base para a eletiva.

Uma sociedade acolhedora e responsiva, num sistema inclusivo, deverá proporcionar a curto, médio e longo prazo, adaptações e implementações necessárias (físicas, materiais, humanas, sociais, legais etc.) junto aos diversos setores da comunidade. Neste sentido, percebe-se que o debate sobre a inclusão escolar se torna mais polêmico e crítico quando a discussão deixa de ser ideológica e passa para a análise da realidade, na tentativa de delinear e implantar as diretrizes políticas (ARANHA, 2000).

Carvalho (1997) salientou que a inclusão é um “processo” e, como tal, “deve ser paulatinamente conquistada”. Trata-se de uma mudança de paradigma numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro “diferente”.

Os direitos humanos têm provocado inúmeros debates, teóricos por excelência. Para Bobbio (1992):

os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (p. 5).

O grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de lutar pela cidadania, para evitar que, apesar dos direitos constarem solenemente dos discursos, continuem sendo violados no cotidiano.

Em todos os países, a legislação tem sido vista como um meio importante para acabar com a discriminação na sociedade, visando a inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos (GIL; BENGOCHEA, 1991). No entanto, sabemos que os direitos explicitados nas leis, nem sempre são efetivados.

O discurso da inclusão passou a ser pautado em princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação.

Sendo assim, essa nova proposta não se restringe somente a pessoas com alguma “deficiência”; o princípio da inclusão é extensivo a todas as pessoas. A filosofia da inclusão deixa claro que não devemos realizar uma leitura individual dos problemas e processos, mostrando que o problema não está nos sujeitos e, sim, na maneira como o

sujeito e a sua deficiência são concebidos no seu ambiente social (MRECH, 1998).

É possível que, se habituada desde cedo à convivência e compreensão das problemáticas envolvendo as pessoas com deficiência, a sociedade mostrar-se-á mais disponível à inserção social e ocupacional destas. Portanto, a inclusão escolar, por garantir a participação de crianças com deficiência no primeiro ambiente social mais amplo, na nossa cultura, tem sido percebida como um ponto chave para um processo de inclusão global (BRASIL, 1996).

A INCLUSÃO ESCOLAR

Desde a década de 1960, mais presente a partir dos anos 70, as reformas educacionais contemplaram a educação especial no âmbito da educação regular (FERREIRA, 2006) prevendo níveis de atendimento adequado às necessidades e características dos alunos. Os resultados, no entanto, apresentaram-se com a retirada de alunos das classes regulares para as classes especiais, no movimento contrário à proposta inicial. Historicamente, Jannuzzi (2004) afirma que, desde a primeira constituição já se falava em educação para todos. Como isso não se evidenciava na prática, criaram-se emendas constitucionais excluindo desse todo, pessoas que, por motivos de saúde ou deficiência, não tivessem condição de frequentar a escola. A autora indica que na década de 60 o grande referencial é que as próprias pessoas com deficiência passam a lutar por seus direitos, o movimento que vai ser conhecido como autoadvocacia.

Tais constatações resultaram em movimentos em prol dos excluídos derivando do contexto de redemocratização da década de 1980, quando foi outorgada a Constituição Brasileira de 1988. Discussões internacionais sobre o movimento da Escola para Todos e a Declaração de Salamanca, deram o tom apropriado para a palavra inclusão. No Brasil este movimento teve reflexos com a implementação da Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1996 e, interferindo diretamente nas legislações estaduais e municipais.

A literatura, desde a década de 1980, (JÖNSSON, 1994; MADER, 1997) tem evidenciado o surgimento do embrião do novo paradigma. Na época, houve um debate crescente sobre as insatisfações com o sistema social e educacional, visando resgatar uma reflexão na busca da superação da visão de integração como responsabilidade apenas da pessoa com deficiência, ficando a sociedade isenta desse processo. O princípio passou a ser “resistir a qualquer tipo de exclusão”.

A questão da terminologia mudando de integração para inclusão é discutida por autores como Stainback e Stainback (1999) que apontam a substituição do termo “integração”, anteriormente utilizado para identificar a

permanência do aluno deficiente no ensino regular, visto que pressupunha objetivos de reinserção. A “inclusão” propõe, desde o início, não excluir ninguém do ensino regular. A ênfase nas escolas inclusivas é de construção de um sistema que garanta a permanência e o desenvolvimento de cada um. Neste sentido, acreditamos que, para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, é importante que o professor atente para as diferenças existentes entre os alunos como um recurso capaz de enriquecer as atividades educativas. Por outro lado, as dificuldades vivenciadas pelo aluno podem, também, contribuir para o avanço da prática docente, uma vez que aprender consiste em dar um sentido próprio às experiências.

A integração escolar deixava implícita uma visão acrítica da escola, pois pressupunha que a escola regular conseguia educar os considerados normais e que o problema das deficiências estava centrado nas crianças que as portavam. A inclusão escolar estabelece que as diferenças humanas são esperadas, no entanto reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origens pessoais, sociais, culturais e políticas e propõe como reação a reestruturação do sistema educacional, prover uma educação de qualidade para todas as crianças (BUENO, 2001).

O princípio da inclusão começa, então, a exigir uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado.

No entanto, ainda hoje há uma confusão teórica em relação ao papel que os termos “integração”, “educação inclusiva” e “inclusão” assumem na literatura, se sinônimos e antônimos, consenso e divergência, não esclarecem muito a questão, já que mesmo na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) eles são ambíguos.

Dessa forma, parece que a literatura nos remete a concluir que o problema não está na discussão terminológica de integrar ou incluir e, sim, em como implementar, no contexto da realidade educacional brasileira, esse modelo de escola inclusiva, como aponta Mendes (2001):

é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de Educação Inclusiva que seja ao mesmo tempo racional, responsável e responsiva, em todos os níveis das instâncias de gerenciamento à sala de aula (p. 39).

A perspectiva da inclusão implica em mudanças nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de gestores e funcionários da escola, na formação dos professores e na implantação de uma política educacional mais democrática, entre outras mudanças.

Stainback e Stainback (1999) ressaltaram os três componentes básicos que necessitam estar interligados no processo inclusivo. O primeiro é o componente organizacional, incluindo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos e, o terceiro, está relacionado ao ambiente em sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a todos os alunos a aquisição de habilidades indispensáveis pertinentes aquele contexto social.

Muitos são os fatores que ainda dificultam a efetivação da inclusão escolar. Um deles é a abordagem educacional fundamentada nos problemas do aluno, utilizada, ainda, por muitas escolas. Quando isso ocorre, parte-se do pressuposto de que, devido às suas deficiências, a criança necessita de ensino especial e que terá melhor desempenho se inserida em ambientes onde os demais tenham dificuldades ou deficiências semelhantes. Dessa forma, não há qualquer estímulo para que professores de turmas regulares se esforcem ou se dediquem aos alunos que possuem deficiências. Os professores podem se julgar até incapazes, já que ensinar crianças com necessidades especiais é uma tarefa para especialistas em educação especial.

Para Oliveira (2002), muitos professores isentam-se de qualquer responsabilidade, culpando o meio socioeconômico e cultural do aluno, afirmando que a incapacidade está no mesmo ou, ainda, que o aluno não é dedicado ou não se esforça para aprender o que lhe é ensinado. Acreditar que as classes especiais ou escolas especiais será sempre a melhor opção para as crianças com deficiência significa limitar seus processos de aprendizagem. Numa concepção histórico-materialista, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de aprendizagem. Isso quer dizer que, além das condições orgânicas, faz-se necessária interação social, pois possibilita à criança a experiência de situações que contribuem de forma significativa para o seu aprendizado.

Alguns cuidados devem estar presentes no processo de ensino da criança com deficiência, como por exemplo, dividir a tarefa em passos menores, eliminar algumas etapas da atividade, como copiar enunciados, se a criança tem dificuldade para escrever, prover acompanhamento mais amigável, se a criança se distrai durante a execução da tarefa, etc. Mas, é preciso ter consciência dos perigos de subestimar o que a criança é capaz de realizar. Às vezes o desejo de ajudar do professor é grande, mas pelo desconhecimento que tem em relação às potencialidades da criança, submete-a a programas educativos reduzidos, caracterizados pela falta de desafios e de estímulos.

Várias pesquisas (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CAPELLINI, 2004; PACHECO et al., 2006) têm mostrado que, por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno, habilidades acadêmicas, sociais e adaptativas, como aquelas necessárias para realização de atividades da vida diária, linguagem e comunicação, têm sido adquiridas com êxito pelas pessoas com deficiência quando incluídas em salas de aula regulares e, que, quanto mais tempo as crianças com deficiências ficarem em ambientes inclusivos, melhores serão seus desempenhos nos âmbitos social, educacional e ocupacional.

Para De Carlo e Bartalotti (2001) não apenas as condições orgânicas e maturacionais, são necessárias para que o indivíduo se desenvolva. A interação social, a troca com outros indivíduos é que promove a aprendizagem.

Neste contexto, a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém excluído do sistema educacional regular, no qual as escolas devem considerar as necessidades de todos os alunos, adequando, sempre que necessário, currículos, metodologias e programas educacionais. Tal atitude é um fator decisivo no processo de inclusão educacional, uma vez que a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte da escola de forma efetiva e não apenas como expectadores.

Não basta proporcionar ao sujeito situações de interação, o que significaria apenas sua inserção no sistema escolar. Para os autores a relação educativa se estabelece a partir de medidas planejadas pelo professor que possibilite a aprendizagem. Para garantir a efetividade da relação de ensino aprendizagem é preciso conhecer o caminho percorrido por aquele indivíduo, sua cultura, seu meio social e suas experiências (DE CARLO e BARTALOTTI, 2001).

Em uma Política de Educação Inclusiva em implantação, deve ser possível vislumbrar ações em pelo menos três aspectos básicos: o político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico.

Cada comunidade deve organizar-se para: identificar o perfil de seu alunado, as necessidades educacionais presentes, desenvolver experiências pilotos para produzir conhecimento sobre práticas e procedimentos mais efetivos e desenvolver um projeto pedagógico consistente com os resultados dessas avaliações (ARANHA, 2000).

Busca-se, hoje, o respeito aos direitos de todo cidadão, embora o contexto onde se dá o discurso desses princípios revele uma visão neoliberal, conservadora ou, ainda, romântica e ingênua, não levando em conta que ao falar de igualdade, o faz num contexto de desigualdades sociais assentadas nas relações de poder vigente. Há indícios de que já se reconhecem as diferenças, mas ainda não se garante a igualdade de oportunidades a todos.

Todavia, quanto a possíveis desânimos diante do quadro apresentado, é importante lembrar que, ao longo dos séculos, conquistas foram alcançadas. Não podemos acreditar que estamos partindo do zero, como se tudo ainda estivesse por fazer. Um sistema educacional inclusivo é um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico e possível de ser efetivado. É preciso ter esperança, como afirma Freire (1993) “Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança” (p. 9).

Acreditamos que não são os especialistas e nem os métodos exclusivos que garantirão aos alunos com deficiência a possibilidade de se integrarem à escola comum, mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores para o trabalharem com diferenças e diversidades.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Stainback e Stainback (1999) consideraram que para o planejamento do currículo inclusivo, o professor deverá questionar-se sobre a capacidade dos alunos de participar da atividade da mesma forma que os demais, as possíveis modificações ou a provisão de tecnologia de apoio e quais expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nessa aula.

O funcionamento de uma escola inclusiva envolve monitoração constante do projeto pedagógico, com suporte técnico a todos os participantes (pessoal da escola, alunos e pais). Um dos aspectos é a organização da equipe técnica que possibilitará um professor mais preparado e atento às informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, além de novas alternativas, para a implementação de formas mais adequadas de trabalho, criando novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, direcionadas às necessidades dos alunos e aos critérios efetivos de avaliação do rendimento escolar. É imprescindível a compreensão, por parte dos professores, da necessidade de ir além dos limites que as crianças se colocam, para levá-las a alcançar o máximo de suas potencialidades. Para isso devem-se oferecer oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto, por meio de grupos de estudo, cursos etc., mantendo ambientes educacionais flexíveis e estratégias educativas baseadas em pesquisas (MRECH, 1998).

O trabalho em torno de um projeto pedagógico forte criará um sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de autoajuda na escola, estabelecendo uma infraestrutura de serviços e parceria com os pais. Em função do tema diversidade, a perspectiva da prática pedagógica caminha a fim de

pensar uma *pedagogia das diferenças na sala de aula*. Para André (1999), diferenciar é ter a disposição de buscar estratégias para trabalhar com os alunos que apresentem maiores dificuldades e a autora recomenda: *evitar a indiferença diante da diferença*. O documento Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) alertou que a escola não precisa adotar um novo currículo, mas sim de:

... planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e; como e quando avaliar o aluno. O conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos (p. 33).

Alguns professores acham que estão ajudando a criança dando-lhes atividades de pintura e desenho, enquanto o restante da turma faz outro tipo de atividade. Porém, esse procedimento em nada contribui com a criança, ao contrário, na maior parte das vezes essa estratégia faz com que ela trabalhe isoladamente em atividades que não têm relação com aquelas realizadas pelo restante da turma, desencadeando na criança um efeito negativo, diminuindo seu interesse em aprender.

Há, porém, muitos professores que admitem e reconhecem as limitações e os perigos da abordagem fundamentada no aluno para justificar as dificuldades de aprendizagem. Para eles, a abordagem fundamentada no currículo já é a mais apreciada, pois procuram desenvolver novas tecnologias para esses alunos que, geralmente são excluídos das escolas regulares. É importante que o professor perceba que sentir dificuldades é um aspecto normal da aprendizagem para qualquer aluno, não necessariamente indicando que algo está mal com a criança.

Ao contrário da abordagem fundamentada no aluno, a nova maneira de enxergar a educação reconhece que embora as diferenças individuais da criança influenciem o seu progresso, o professor tem um papel decisivo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas com as decisões tomadas pelo professor, com as atividades que ele propõe, com os recursos utilizados e com a organização da sala de aula.

A principal preocupação dessa abordagem educativa é melhorar e facilitar as condições globais de aprendizagem, analisando as dificuldades experimentadas pelos alunos na aula. Parece simples, mas não é. Para que essa perspectiva seja utilizada com resultados positivos, faz-se necessário o apoio e o treinamento aos professores. Infelizmente, ainda não existem programas de formação para docentes, voltados para o conhecimento das deficiências que acometem várias crianças e, por este motivo, os professores

sentem-se despreparados para trabalhar com esses alunos. Por outro lado, a comunidade em geral ainda cria muitos mitos e carece de informações, conforme demonstrado no estudo de Mendes, Rodrigues e Capellini (2003).

Para que a inclusão seja consolidada, defendemos ser importante que as escolas trabalhem com uma abordagem fundamentada no currículo, pois esta despreza as noções de categoria, protecionismo e segregação, dando prioridade à pesquisa, à colaboração e ao processo de forma global. Esta forma de trabalho prioriza a individualidade de cada aluno, compreendendo as dificuldades sentidas pela criança a fim de introduzir melhorias na prática docente.

Oliveira (2002), em relação ao educador, diz: “Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que todas as áreas, como psicomotricidade, cognição, afetividade e linguagem, estejam interligadas” (p. 37).

Não havendo esse suporte por parte das escolas, uma alternativa para o professor seria a de buscar ajuda por meio de informações, orientações e trocas de experiência com pessoas que tenham algum tipo de envolvimento com crianças com necessidades especiais, como pais, professores de escolas especiais e entidades de apoio às crianças especiais, entre outros. Esse tipo de parceria pode contribuir para a dinâmica pedagógica, facilitando a atuação e a relação do professor com a criança.

Outro agravante comumente encontrado nas escolas regulares que dificulta o processo de inclusão é o número de alunos colocados na mesma sala de aula, bem como o espaço físico inadequado para comportá-los. É importante haver na escola ambiente acolhedor que propicie à criança segurança e encorajamento. O professor precisa, assim, saber lidar com as limitações com que é geralmente confrontado no âmbito da escola, procurando maneiras que visem melhorias no ensino.

Apesar do número de alunos por turma, das limitações de recursos e da grande pressão a que estão sujeitos, muitos professores mantêm atitudes positivas, otimistas e entusiastas. É fundamental que haja na escola uma equipe que dê atenção, apoio emocional e estímulos aos professores. Esta atitude é muitas vezes fator decisivo para um melhor resultado na dinâmica de trabalho.

O presente trabalho pretende investigar junto a professores as dificuldades a que atribuem ou identificam no processo de inclusão escolar.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo 423 professores de municípios da região de Bauru, de escolas particulares e públicas que responderam, nos estabelecimentos de ensino onde atuam, um questionário sobre as dificuldades que identificavam no processo de inclusão dos alunos com

deficiência. Dentre eles, 97,5% era do sexo feminino. A média de idade de 66% dos participantes era de 36 anos, sendo que 43% lecionavam no ensino fundamental, 38% na educação infantil, 7% no ensino médio e os demais (12%) não informaram.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa em momentos iniciais de formação continuada que ocorreram na Diretoria de Ensino de Bauru no período de 2003-2005. Essas atividades foram organizadas pela Diretoria de Ensino em forma de cursos, oficinas, palestras etc., visando a formação continuada de professores acerca da Educação Inclusiva.

O critério para participação nessa pesquisa foi que tivessem atuado recentemente em classes comuns com alunos com deficiência inseridos.

O questionário continha, além de informações demográficas para caracterização do professor, uma questão aberta: “Quais são os fatores que dificultam o processo de inclusão escolar?”.

A aplicação foi coletiva, antes do início de cada atividade, em turmas que variaram de 40 a 80 participantes.

RESULTADOS

Para a análise dos dados foram consideradas as respostas que foram categorizadas e classificadas em sete grandes categorias contendo subcategorias. As macrocategorias estão apresentadas no Gráfico 1. Estas envolveram os seguintes aspectos: a escola, o professor, a família do aluno, o preconceito e/ou rejeição, o aluno, a ausência de políticas públicas eficientes e não vê dificuldades.

Observou-se que a categoria mais frequente para este grupo foram as que se referiam aos aspectos da escola e seguido pela categoria que envolvia características dos próprios professores. Com índices menores de ocorrência os professores relacionaram dificuldades envolvendo a família, o preconceito, os alunos e a ausência de políticas públicas eficientes. Apenas 1% dos entrevistados não relatou dificuldades.

Analisando separadamente cada uma das categorias acima listada, consideraremos as subcategorias de cada uma delas.

O Gráfico 2 mostra os aspectos **da escola** que trazem dificuldade para o processo da inclusão. As categorias mais frequentes dizem respeito ao número excessivo de alunos por classe, a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados. Relativamente poucos professores se referiram ao espaço físico da escola como dificultador da inclusão, assim como ao número de crianças com deficiências na sala de aula. Porém, creditam às políticas do sistema escolar mais amplo as dificuldades, enfatizando questões como o excessivo número de alunos, quaisquer que sejam elas, nas salas de aula.

Na categoria envolvendo o **professor** o aspecto mais frequente foi a formação continuada que julgaram deficitária e pouco aplicada à inclusão, conforme mostra o Gráfico 3. Outros aspectos citados foram as práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária e crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associada aos rótulos.

Analisando a categoria **família**, 79% das respostas dos professores creditaram ao descompromisso dos pais as dificuldades para a inclusão. O restante referiu-se a não aceitação dos pais da condição da criança e cobrança excessiva da escola (Gráfico 4).

Observa-se, no Gráfico 5, que aspectos como preconceito e rejeição são identificados com frequência por parte dos professores, seguidos das crianças e por último, por pais de outras crianças.

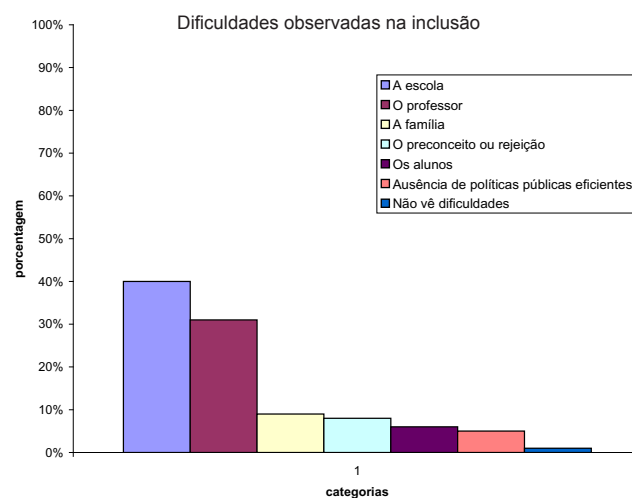


Gráfico 1 – Distribuição do número de respostas dadas a cada uma das grandes categorias identificadas.

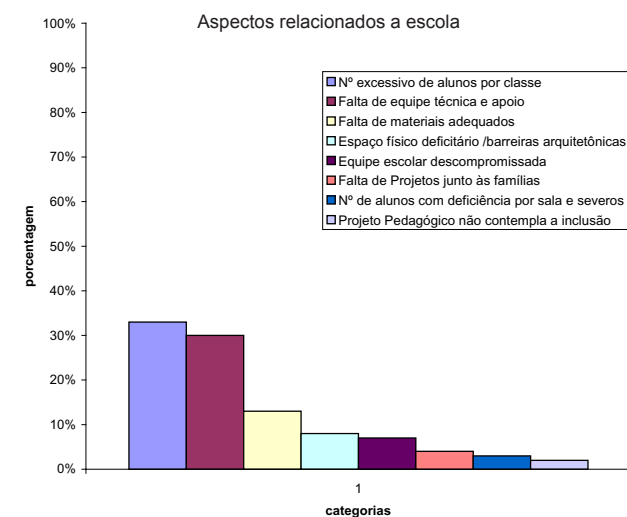


Gráfico 2 – Distribuição do número de respostas dadas à categoria 1, que se refere aos aspectos da escola, da equipe e da sala de aula.

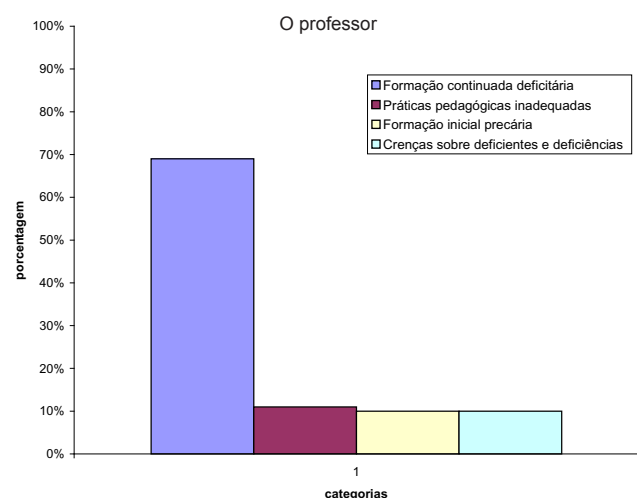


Gráfico 3 – Distribuição do número de respostas dadas à categoria 2, que trata das características do professor que dificultam a inclusão.

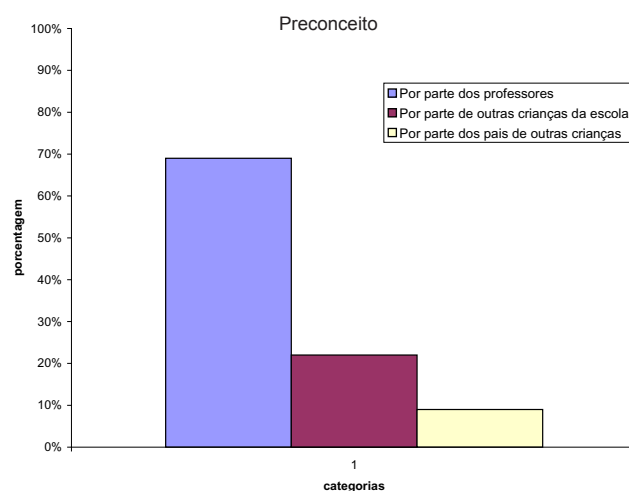


Gráfico 5 – Distribuição do número de respostas dadas à categoria 5, que se refere as características dos pais dos alunos.

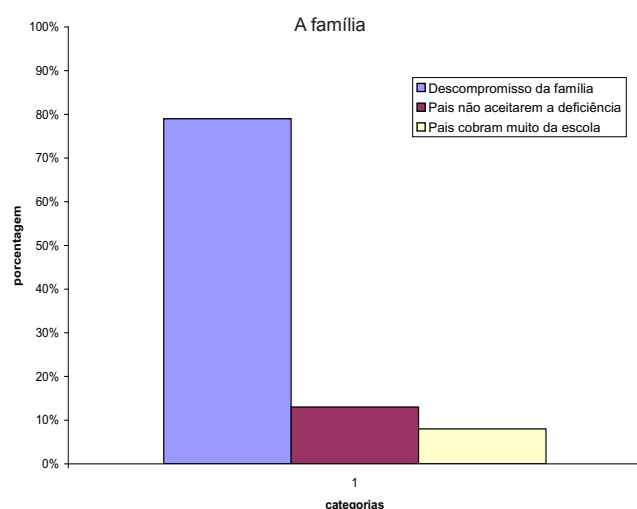


Gráfico 4 – Distribuição do número de respostas dadas à categoria 3, que se refere às características das famílias dos alunos.

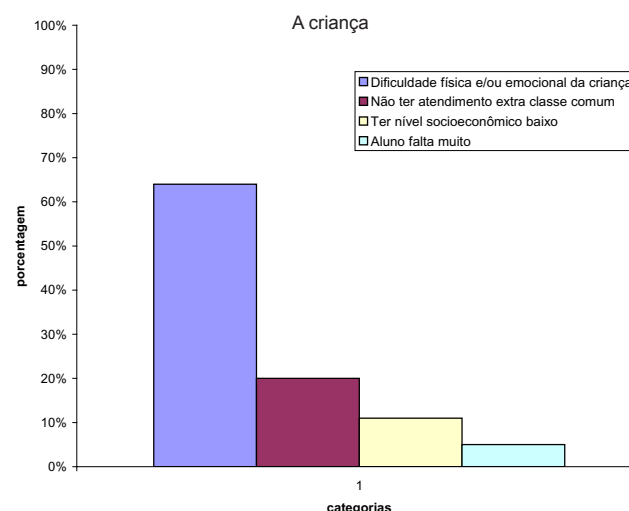


Gráfico 6 – Distribuição do número de respostas dadas à categoria 3, que se refere as características dos alunos.

O Gráfico 6 mostrou que os professores associaram pouco as dificuldades da inclusão às características das crianças. Porém, dos que relataram, 64% atribuíram às dificuldades físicas ou emocionais da própria criança. Referiram-se, também, à necessidade de atendimento, reforço, ser oriundo de família de baixa renda etc.

Uma outra categoria que apareceu, ainda que em baixa frequência (5%), foi sobre a ausência de políticas públicas eficientes voltadas para a inclusão.

Dos professores, apenas 1% não relataram dificuldades no processo de inclusão.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos apontam para a identificação, por parte dos professores de dificuldades presentes,

principalmente na escola, seja na sua organização ou na formação do professor.

Os aspectos da escola que trazem dificuldade para o processo de inclusão, segundo os professores, diz respeito ao número excessivo de alunos por sala. Hoeppler (2007), numa pesquisa sobre inclusão na educação infantil, observou que mesmo quando a legislação municipal estabelece menos alunos por classe, quando há a presença de crianças com necessidades educacionais incluídas, a mesma não foi bem-vinda para 45% dos entrevistados.

Para Rodrigues (2006) o número de alunos por sala é frequentemente apontado como um empecilho para o desenvolvimento de práticas inclusivas. O que parece permear essa visão é que com menos alunos o professor poderia oferecer atendimento individual. O autor destaca que o ensino individual só existe se houver um aluno por

professor, ressaltando que pouco importa a quantidade quando há planejamento e a execução de programas nos quais os alunos possam compartilhar conteúdos e atividades. Mantoan (2007) concorda com Rodrigues (2006), quando diz que não é o número de alunos que dificulta a inclusão de todo e qualquer aluno, mas sim as práticas de ensino que estão sendo adotadas no ensino regular.

Um outro aspecto frequente relacionado à escola foi a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados. Faleiros (2001) e Sant'Ana (2005) encontraram em suas pesquisas, relatos de professores quanto à necessidade de salas de apoio para alunos com deficiência, com provimento de materiais adaptados, informações especializadas e auxílio para os alunos. Souza e Candeias (2005) conduziram um estudo junto a professores de uma província em Portugal e confirmaram a importância da colaboração da equipe de apoio técnico no que se refere ao trabalho com a criança deficiente. A atuação conjunta promoveria a troca de informações e esclarecimentos acerca do desenvolvimento e das necessidades das crianças incluídas. Todavia, Mantoan (2006) e Mittler (2003) advertiram quanto ao perigo da dependência do professor com relação à equipe técnica. A especialização dos mesmos pode sugerir ao professor incompetência em gerenciar sua atuação não especializada para com o deficiente.

Neste estudo poucos professores se referiram ao espaço físico da escola como dificultador da inclusão assim como ao número de crianças com deficiências na sala de aula. Porém, creditam às políticas do sistema escolar mais amplo as dificuldades, enfatizando questões como do excessivo número de alunos, quaisquer que sejam eles, nas salas de aula. Marques (1999) considerou que a remoção de barreiras arquitetônicas representa um passo importante para a inclusão de deficientes nos vários segmentos da atividade humana, demonstrando a consideração com essa parcela da população, uma vez que a presença delas significa, por outro lado, a negligência que os exclui.

A formação continuada, na categoria envolvendo o professor foi o aspecto mais frequente, julgada deficitária e pouco aplicada à inclusão. As demais categorias citadas se referem aos desdobramentos da formação insuficiente do professor como as práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença e crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associadas aos rótulos. Desde a formação inicial a inclusão deve ser um assunto a ser estudado e debatido (MITTLER, 2003). A oportunidade de refletir sobre seu papel, enquanto professor responsável pela aprendizagem de qualquer criança, deve fazer parte da sua formação, tanto inicial quanto continuada. Del Prette e Del Prette (1997) pontuaram que as relações professor-aluno, geralmente

iniciadas, mantidas e concluídas pelo professor, estão contaminadas por suas crenças e expectativas. Cavalcante (2000) concluiu, num estudo feito com professoras nos EUA, que o modo como conduzem o ensino na sala de aula é reflexo de suas crenças e valores. Mostram, ainda, que, assumir a responsabilidade pelo aprendizado do aluno é uma crença que favorece a inclusão.

Mantoan (2007) alertou que o professor deve conhecer sobre deficiência, mas não deve ser especialista em nenhuma delas. Defende que ele deve conhecer todos os alunos da sua turma. Esse conhecimento deve incluir saber sobre a deficiência que seu aluno porta, como uma característica a mais.

Martini e Del Prette (2002) também observaram que, ainda que os professores atribuam às condições dos alunos as dificuldades de aprendizagem, reconhecem a importância do seu próprio desempenho no processo.

Freitas (2006) afirma que a formação atual dos professores não tem contribuído para que seus alunos se desenvolvam como pessoas e tenham sucesso na escola. Sugere que no processo de profissionalização os professores possam refletir sobre sua própria atuação.

Neste sentido, Rodrigues (2006) chama a atenção para que o processo de educação continuada aconteça em serviço para ser válido, isto é, diretamente ligado à sua prática profissional, de forma que possa avaliar, intervir e reavaliar, contando com a supervisão de uma equipe de apoio. Dá ênfase, também, à reflexão em grupo, promovida dentro da escola "... aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só pode ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva" (p. 307).

Gama e Jesus (1994) observaram que professores tendem a deslocar suas atribuições com relação ao fracasso escolar para os alunos e suas famílias. Nesse estudo professores creditaram ao descompromisso dos pais as dificuldades para a inclusão. Todavia, a inclusão de crianças com deficiência no processo educacional regular deve ser vista como ação conjunta entre pais e professores. Hirota e cols. (1999) chamam a atenção para atitudes positivas da escola com relação aos pais para auxiliar a integração destes com a escola. Estes autores conduziram um estudo com pais de crianças com síndrome de Down incluídas em classes regulares. O objetivo era favorecer a interação da escola com a família e apoiá-los nessa empreitada. Os resultados mostraram que os pais relataram progressos nos filhos, vendo-os como mais capazes, atentos, adaptados socialmente e mais independentes. Concluem indicando que o convívio das crianças com seus pares em salas regulares favorecem, além do desenvolvimento delas, as interações familiares. O trabalho da escola com a família é importante para desenvolver nos pais crenças positivas com relação à criança. Tais crenças são fatores decisivos para o sucesso escolar. Yaegashi e cols. (2001) citam

como exemplo que favorecer a independência facilita o processo de inclusão.

Os professores associaram pouco as dificuldades da inclusão às características das crianças. Parece que os professores estão mais cientes do seu papel quando não atribuem as dificuldades às próprias crianças. Para Denari (2006) a escola deve organizar-se de forma a permitir que a criança aprenda conteúdos específicos a seu nível de desempenho. As adaptações curriculares poderiam permitir que as crianças com deficiência se apropriassem o quanto possível dos conteúdos apresentados. Todavia, Ferreira (2006) mostra que a escola ainda oferece poucas oportunidades às crianças, uma vez que as matrículas de crianças deficientes no ensino regular, concentram-se entre sete e 13 anos de idade revelando que, antes e depois destas idades, a educação regular não tem serviços disponíveis.

Perrenoud (2001) identificou competências importantes para o fazer do professor: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerenciar a progressão da aprendizagem, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e nos trabalhos, trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerar sua própria formação continuada com autonomia e responsabilidade. Partindo do princípio que as crianças estão na escola para aprender, independentemente se têm ou não deficiência, qualquer que seja ela, o professor com algumas dessas competências, promoveria seu desenvolvimento.

Ferreira (2006) delinea o perfil do novo professor da escola inclusiva: deve ser capaz de trabalhar colaborativamente, de refletir sobre sua prática, de elaborar novas práticas, avaliar sua efetividade e transformá-la de acordo com a exigência da escola, do seu aluno e da sociedade.

CONCLUSÃO

A concepção do professor sobre inclusão pode determinar a ação dele no processo que envolve, principalmente, o aluno. Ela determinaria não só as expectativas do professor, mas também a oferta de oportunidades para desenvolver-se, oferecida aos alunos com deficiência.

Esse trabalho, desenvolvido com 423 professores parece apontar para uma mudança na responsabilidade do fracasso do processo. As dificuldades apontadas por professores, historicamente, referiam-se às características dos alunos e do seu ambiente de origem, que não ofereciam possibilidade de desenvolvimento daquelas habilidades pré-acadêmicas valorizadas pela escola. As participantes deste estudo, prioritariamente, referiram-se às condições

da escola (número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico etc.) e às características dos professores com ênfase na sua formação inicial e/ou continuada, que referem como deficitárias.

Todavia, há que se reconhecer o viés presente nos dados obtidos. Todos os participantes responderam à questão imediatamente antes do início de cursos de formação continuada sobre deficiências e inclusão. É possível que o interesse mostrado pela busca de conhecimentos seja reflexo da consciência demonstrada de que o problema está no sistema educativo e não na criança ou no seu contexto.

Considerando, entretanto, o número de participantes, entende-se que os dados são significativos. Aproveitar a mudança que se apresenta, oferecendo cursos e programas que não só informam, mas que possibilitam o aprendizado, a reflexão e a troca de experiências de práticas de avaliação e intervenção que propiciariam a permanência e o sucesso da criança com deficiência no sistema escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Política nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. n. 248.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CAVALCANTE, R. S. C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular: o papel do professor. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 52, p. 31-35, 2000.
- DE CARLO, M. M. R.; BARTALOTTI, C. C. (Org.). **Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus. Editora, 2001.

- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais e construção do conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D.R. (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: ARBYTes, 1997. v. 2, p. 234-250.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- FALEIROS, M.H.S. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de seus professores e suas produções acadêmicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- FREIRE, Paulo. Nós podemos reinventar o mundo. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 71, p. 8-13, nov. 1993.
- FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- GAMA, E.M.P.; JESUS, D.M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.
- GIL, L.E.V.; BENGOCHEA, J.A.S. **Derecho al trabajo de las personas con minusvalía**. 3.ed. Madrid: Real Patronato de Prevención y atención a Personas con Minusvalía, 1991.
- HIROTA, O.; SPONCHIADO, M.A.; CAMARGO, M.L.P.L.; DIAS, T.R.S.; SILVA, L.S.P.; GUIMARÃES, A.B.; VIEIRA, C.E.; FRANCK, L.N.S.; HIPPERT, M.I.S. Integração escolar: grupos de apoio a pais de pessoas com deficiência mental. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 43, p. 29-33, 1999.
- HOEPLER, L.T. **Professor de Educação Infantil e a criança com deficiência**: mediações que se estabelecem no contexto imediato. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2007.
- JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XIX. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- JÖNSSON, T. **Inclusive education**. Hyderabad Índia: THPI, 1994. 158p.
- MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997. p. 44-50.
- MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- MANTOAN, M.T.E. Pela escola inclusiva para todos. **Direcional Escolas**, v. 3, n. 30, jul. 2007.
- MARQUES, C.A. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 47, p. 10-16, 1999.
- MARTINI, M.L.; DEL PRETTE, Z.A.P. Atribuição de causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2006.
- MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva – UNESP, 2001, Marília, SP. Mimeo.
- MENDES, E.G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.). **Educação Especial**: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003. v. 5, p. 25-41.
- MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MRECH, L.M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, C. 8, p. 37-40, 1998.
- OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓRTTIR, R.; MARINÓSSON, G.L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.
- SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SOUZA, C.S.; CANDEIAS, A. A colaboração intersectorial e multiprofissional na intervenção com crianças com necessidades especiais. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2005.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999 (Original publicado em 1986).
- YAEGASHI, S.F.R.; MIRANDA, N.C.; KOMAGOME, K.L. Alunos de classes especiais e suas famílias: algumas reflexões. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: EdUEL, 2001.