

Desafios e dificuldades na formação do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes inseridos em salas regulares

Keila Rocha Santos Barros
Silmara Sartoreto de Oliveira

Como citar: BARROS, K. R. S.; OLIVEIRA, S. S. Desafios e dificuldades na formação do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes inseridos em salas regulares. *In:* MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 71-86. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p71-86>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 5

DESAFIOS E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS DEFICIENTES INSERIDOS EM SALAS REGULARES

Keila Rocha Santos Barros

Silmara Sartoreto de Oliveira

INTRODUÇÃO

A presença de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como público da Educação Especial (BRASIL, 2007), é uma realidade no cenário educacional brasileiro. Assim, encontrar professores que consigam formular planejamentos, estratégias e formas de avaliação que visem ao desenvolvimento educacional de todos os alunos – no espaço de sala de aula comum – tem-se constituído, na atualidade, um dos maiores desafios da prática docente. Diante dessa realidade, investigar sobre a oferta de propostas de formação continuada para professores, que contribuam para formulação de propostas educacionais inclusivas que considerem o acesso ao currículo para esse segmento do alunado escolar, foi o ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo.

Com base no exposto, o texto em questão descreverá como os professores de um município do interior do estado da Bahia, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, têm enfrentado essa temática. Foi dada atenção especial para a formação acadêmica dos profissionais designados para assumirem, nesse município, as salas de recursos multifuncionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. As reflexões que seguem foram conduzidas à luz de teóricos que discutem a educação inclusiva e formação de professores, a exemplo da revisão dos trabalhos de Amiralian (2000), Facion et al. (2008), Saviani (2008) e outros.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração de Salamanca é um documento que foi elaborado durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, na qual o Brasil se fez presente. A partir desse documento, o país assumiu o compromisso de garantir até 2015 a ampliação do acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, de maneira gratuita e obrigatória, no sistema regular de ensino. Nesse contexto, se inserem, pois, as crianças, jovens e adultos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas/habilidades e superdotação (BRASIL, 2007) nas classes regulares de ensino. O documento é taxativo ao afirmar que as escolas devem se adequar às necessidades educacionais dos alunos a partir do uso de uma pedagogia centrada na criança. Tal documento reitera que a escola, ao trabalhar nessa perspectiva, poderá combater as atitudes discriminatórias e garantir a educação de qualidade para todos.

Facion et al. (2008) salientam que os pressupostos da Declaração de Salamanca foram reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta a oferta e as formas organização do ensino no Brasil. Desde então, as escolas regulares passaram a se organizar para atender ao público mencionado em sala de aula comum. Com base na expansão da matrícula de alunos com deficiência no ensino comum, os autores referem que as dificuldades dos professores no atendimento às demandas educacionais desse aluno se devem “[...] à precariedade da metodologia aplicada; à falta de recursos e de infraestrutura; às péssimas

condições de trabalho; às jornadas de trabalho excessivas; aos limites da formação profissional; ao número elevado de alunos por sala de aula; e [...] ao despreparo para ensinar seus alunos” (FACION et al., 2008, p. 145).

No mesmo estudo (2008) discutem as inúmeras barreiras de acessibilidade que a escola tem de enfrentar para garantir o acesso e circulação de alunos que apresentam deficiência física e mobilidade reduzida, principalmente no que diz respeito à construção de rampas e banheiros adaptados. Alertam ainda que a falta de recursos adaptados e/ou equipamentos pedagógicos especiais para auxiliar o processo de aprendizagem contribuem para agravar as dificuldades desses alunos para concluírem seus estudos. Acrescida aos aspectos mencionados, alertam para a falta de profissionais qualificados para a oferta do atendimento educacional especializado e capazes de conduzir a escolarização de alunos com deficiência, quer seja em sala de aula comum e/ou em sala de recursos multifuncional, “[...] independentemente do grau de severidade de sua deficiência” (FACION et al., 2008, p. 146).

O profissional da educação precisa estar atento às fragilidades do sistema para que alunos com deficiência possam avançar academicamente e se apropriarem do conteúdo curricular em tempos e ritmos diferentes, quando comparados aos alunos considerados “normais”. A esse respeito, Melo, Lira e Facion (2008) ressaltam a importância da oferta de propostas de formação continuada que sejam capazes de orientá-los sobre como enfrentar essa nova realidade. Segundo esses autores, a escola inclusiva poderá se constituir uma realidade quando seus profissionais forem capazes atuar na e com a diversidade presente nela. Tais aspectos implicam considerar a formulação de procedimentos que considere as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive para aqueles que apresentam significativas desvantagens em seu processo de desenvolvimento, quer sejam de natureza biológica, cultural e/ou econômica.

Nesse sentido, há que se considerar a formulação de ações didático-pedagógicas, curriculares e estruturais que visem à construção de uma escola inclusiva (FERREIRA; FERREIRA, 2004, apud MELO; FACION, 2008, p. 70). Em complementar, Castro e Facion (2008) alertam para a importância de formulação de propostas de formação continuada calcados na aprendizagem *da* prática, *para* a prática e *a partir* da prática

docente. Ao tematizar histórias de vida de professores, Müller e Glat (apud CASTRO; FACION, 2008, p. 168) descrevem que apesar do nível elevado de formação das professoras entrevistadas, poucas disseram receber orientações durante o curso na graduação, manifestando-se despreparadas para atuar com as demandas especiais desse alunado em sala. A esse respeito, Monteiro e Manzini (2008) reiteram que as concepções equivocadas dos profissionais da escola sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência em sala de aula comum, a falta de formação adequada e o medo para conduzir o ensino para esse alunado têm contribuído para aumentar o distanciamento da escola na formulação de práticas pedagógicas que considerem os princípios da Educação Inclusiva.

Ao conceber as pesquisas sobre formação continuada de professores, como um requisito para compreender o processo de transformação da escola num espaço inclusivo, este estudo objetivou relatar as dificuldades dos professores no que diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência matriculados em sala de aula comum. Por meio da análise dos discursos dos professores, procurou-se evidenciar se a formação recebida contribui para a formulação de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva.

SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

O texto em questão deriva de um relato de pesquisa de cunho qualitativo. Dessa forma, foram assumidas as orientações de Lüdke e André (2005) para quem os dados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto entre a pesquisadora ou pesquisador e a realidade estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar os significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida.

Entre as várias formas de atuação na pesquisa qualitativa, este trabalho caracteriza-se pelas técnicas do “estudo de caso”. A preocupação central, ao desenvolver esse tipo de investigação, foi a compreensão singular do objeto estudado, tratado como único ao representar fragmentos da realidade analisada (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Para desenvolver o estudo de caso, foi iniciada uma fase exploratória e recorreu-se ao questionário como instrumento de coleta de dados.

Concomitantemente, foi realizada a revisão da literatura contemplando estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores.

A pesquisa foi concretizada por meio de questionários destinados à secretária de educação do município de Antonio Cardoso e a dez professores que lecionam em turmas de Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) e Ensino Médio que tinham alunos com deficiências inseridos nas classes regulares.

Na primeira etapa, a fase exploratória, buscou-se construir uma aproximação com os professores envolvidos na realização desta pesquisa. Segundo Lüdke e André (2005, p. 22), tal momento se caracteriza por um dos pontos críticos no estabelecimento dos contatos iniciais da entrada do pesquisador em campo e da definição dos participantes e fontes de dados necessárias ao desenvolvimento do estudo.

Seguindo os dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação sobre as escolas – muito distantes umas das outras –, foram feitas as visitas para aplicação dos questionários. Na segunda etapa, procurou-se compreender e analisar as diferentes ações – individuais e coletivas – desenvolvidas pelos professores das escolas pesquisadas com vistas a atender aos objetivos propostos neste estudo.

UM RETRATO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS DE ANTONIO CARDOSO – BAHIA (BA)

Preencheram os questionários a Secretária de Educação do município e dez professores que serão denominados neste texto pelas iniciais de P (professor) enumerados de 1 a 10 – correspondentes aos profissionais que concordaram em participar da pesquisa: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

O resultado e análise da pesquisa foram distribuídos da seguinte forma: no quadro I, as categorias que retratam o perfil dos professores no âmbito da formação inicial e tempo de experiência no exercício da docência. No Quadro 2, aspectos da atuação, metodologia e material utilizados nas práticas pedagógicas em sala de aula; conhecimentos sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado ofertados

aos alunos com deficiência inseridos em suas classes. No Quadro 3, estão presentes as dificuldades relatadas pelos professores no trato pedagógico com alunos com deficiência e sugestões da ofertas de formação profissional em algumas áreas de conhecimento.

A seguir inicia-se a apresentação e discussão dos dados.

Quadro 1 – Perfil dos(as) professores e sua formação profissional inicial

Professores	Faixa etária e há quanto tempo trabalha como professor(a)	Formação	Séries/grupo/ano/curso em que leciona
P1	35 anos de idade / 13 anos de serviço	Superior completo (não informou o curso)	1.º ano do Ensino Fundamental
P2	38 anos de idade / 18 anos de serviço	Lic. em Pedagogia e Esp. em Planejamento Educacional	5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e EJA
P3	45 anos de idade / 26 anos de serviço	Lic. em Pedagogia	5.ª a 8.ª séries, Ensino Médio e EJA
P4	50 anos de idade / 11 anos de serviço	Ensino Médio completo (Magistério)	2.º ano do Ensino Fundamental
P5	Não informou a idade / 17 anos de serviço	Ensino Médio completo (Magistério) e Lic. em Pedagogia	6.º e 7.º ano
P6	30 anos de idade / 8 anos de serviço	Lic. Plena em Geografia	5.ª e 7.ª séries
P7	36 anos de idade / 15 anos de serviço	Lic. em Matemática e Esp. em Educação Inclusiva	Ensino Fundamental e Médio
P8	39 anos de idade / 5 anos de serviço	Licenciatura em História e pós-graduando em AEE	da 6.ª série ou 7.º ano do Ensino Fundamental até o 3.º ano do Ensino Médio
P9	43 anos de idade / 10 anos de serviço	Lic. em Letras com Inglês e Especialista em Educação Inclusiva	Ensino Fundamental e Médio
P10	23 anos de idade / 4 anos de serviço	Licenciatura em Letras Vernáculas	II e III, 8.ª série, 1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Médio

Numa análise dos dados descritos no Quadro 1, pode-se constatar que os professores que possuem mais tempo de experiência na profissão apresentam menos títulos de pós-graduação. Dos dez professores entrevistados, apenas dois informaram possuir especialização, enquanto

apenas um relatou estar concluindo-a. Em conversas informais com a pesquisadora, os participantes com mais tempo de profissão relataram estar desmotivados ao trabalho docente. Essa constatação parecia tencionada à medida que eram acrescidos questionamentos sobre o processo de aprendizagem de alunos com deficiência em sala de aula comum, cuja voz dos professores em ressonância e coro único manifestavam o desejo para deixar a profissão pela proximidade da aposentadoria (Ver Quadro 1). Embora tal manifestação possa se justificar pelas baixas expectativas salariais e pelas características de insatisfação com o trabalho docente, a formação continuada pode ser uma alternativa de investimentos capaz de provocar mudanças na postura do educador. Segundo Falsarella (2004), quando percebe que a sua função é respeitada por meio de uma formação adequada, o professor sente-se motivado para mobilizar-se como um sujeito “[...] ativo agente na pesquisa de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade” (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Ao discutir sobre propostas de formação continuada, Nadal (2004) alerta sobre a necessidade de seus proponentes levarem em consideração que o professor passou por várias experiências e orientações pedagógicas no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiências. Assim posto, “[...] a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional, já que inúmeros saberes produzidos a todo instante tornam a atualização imprescindível” (NADAL, 2004, p. 124).

Em consonância com o que salientou Nadal (2004) sobre a formação acadêmica inicial do professor e sua prática atual, o resultado da pesquisa revela que a metade dos profissionais que responderam ao questionário – nesse caso, as professoras P6, P7, P8, P9 e P10 – atuaram na disciplina e/ou séries correspondentes a sua formação universitária. Já P2, P3 e P5, com formação em Pedagogia, relataram atuar em séries de nível superior lócus do trabalho docente para professores de Licenciatura Plena, em diferentes áreas de conhecimento curriculares (SAVIANI, 2008, p. 258).

Ao analisar se as condições de formação inicial correspondem à função exercida, nota-se que os participantes descreveram atuar, em sua maioria, nas séries iniciais ou coordenação pedagógica, fato que demonstra um desvio de função e, conseqüentemente, reitera a importância da oferta de propostas de formação continuada para amenizar as dificuldades dos

professores no exercício da função assumida. Dos participantes, P1 deixou de informar que curso graduação concluiu e P4 relatou ter finalizado apenas o curso de Magistério – nível médio, ambos atuando nas séries iniciais. Tal constatação contraria os dispostos na Lei de Diretrizes e Bases, que orienta e dá outras providências sobre a formação do professor e recomenda que a contratação deva ocorrer mediante a apresentação da conclusão de um curso de Licenciatura Plena – em nível de Ensino Superior.

A falta de qualificação adequada dos professores para atuarem com o aluno que apresenta deficiência em sala de aula comum aliada à ausência de uma formação que atenda às exigências do currículo formal da disciplina assumida pelos participantes do estudo agravam a sensação de impotência deles, nesse contexto. Dos 10 professores pesquisados, somente 2 informaram possuir especialização em Educação Inclusiva e 1 disse estar concluindo pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, conforme será demonstrado no Quadro 2.

Ao problematizar as condições de trabalho docente em realidades muito parecidas com as relatadas neste estudo, Almeida (2006) reforça a necessidade das universidades reverem os projetos pedagógicos dos cursos de graduação de modo a considerar alterações importantes previstas nas Diretrizes Curriculares – Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. Segundo a autora, os documentos mencionados respaldam a existência de conteúdos sobre alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores, ou seja, nas licenciaturas. Desenvolver o trabalho docente com a presença de alunos com deficiência em sala de aula comum parece se constituir, neste estudo, como um dado recente para a maioria dos participantes da pesquisa. Com exceção de P1, que na ocasião da entrevista relatou ter concluído um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), de P3, que relatou ter participado de alguns seminários temáticos na área de educação especial e inclusiva e de P4, que está cursando Pedagogia para lidar com o público mencionado, os demais demonstraram desconhecimento sobre a temática.

No que diz respeito aos dados organizados na categoria Disciplinas de Educação Inclusiva estudadas na Graduação (Quadro 1), observa-se que 70% responderam que não tiveram contato com disciplina alguma nessa

área, o que explica o porquê de todos eles, em resposta a outra pergunta do questionário (Você acredita que a Graduação o(a) preparou para atender aos alunos com deficiências?), terem sido unânimes em responder “não”. Tal resposta foi justificada por três professores somente: P3 – “Não, pois o curto espaço de tempo de uma graduação não nos instrumentaliza no atendimento de qualquer necessidade especial”; P4 – “Muito pouco porque ainda estou no 2.º semestre”; e P5 – “Não, pois não tive nenhuma disciplina voltada para esse fim”. Portanto, conclui-se que a grade curricular das universidades, de modo geral, ainda deixa a desejar no quesito Educação Inclusiva por não contemplar as demandas reais do contexto escolar.

Diante dessa realidade, buscou-se saber se a Secretaria de Educação do Município e o Estado oferecem capacitação para o Atendimento Educacional Especializado, ao que 80% evidenciaram que não contam com esse tipo de formação continuada. P3 salientou que o município não promove palestras, mas que os cursos existem, P9, porém, não respondeu à questão mencionada. Contrário a essa afirmativa, mais adiante os dados demonstrados no Quadro 2 retratam a fala da secretária de educação, que refere sobre a oferta de cursos de capacitação presenciais, semipresenciais e a distância gratuitamente por intermédio da parceria da Secretaria de Educação do Município de Antonio Cardoso com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, com interveniência e apoio do Instituto Anísio Teixeira – Governo Federal.

Apesar de a secretaria da educação relatar a ocorrência de cursos de formação continuada na área da educação especial para os professores do município em questão, poucos relataram usufruir essa formação (P7, P8 e P9). Essa constatação indica que talvez a oferta de formação tenha sido insuficiente para atender às necessidades dos professores do município em questão. Além disso, quando questionados sobre a existência de recursos adaptados e da oferta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de recursos multifuncionais, 90% dos participantes desconheciam a presença desses recursos na escola, apenas 2 disseram ter conhecimento sobre o trabalho ofertado pela sala de recurso multifuncional (P6 e P9), enquanto P8 e P10 não se propuseram a comentar quais eram as atividades desenvolvidas nesse espaço.

A seguir pretende-se refletir sobre os problemas da competência técnica do professor, no exercício da sua função, relacionados principalmente ao saber-fazer (SAVIANI, 2003 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 287). Nessa direção, os estudos de Bezerra e Araújo (2011) serão considerados para compreender o caráter ou postura “pseudocientífica” adotados na metodologia proposta pela Educação Inclusiva, conforme poderá ser verificado a seguir.

Quadro 2 – Formação e capacitação dos professores de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino em Antônio Cardoso, BA

Professores	Disciplinas de Educ. Inclusiva estudadas na Graduação	Oferta de capacitação para AEE pelo Estado e/ou Município	Conhecimento sobre AEE e as salas de Recurso Multifuncional	Utilização de material de adaptado
P1	Libras	Não oferece	Conheço AEE. As salas de Recurso Multifuncional não	Não
P2	Não tive	Não oferece	Sim. Salas onde são atendidos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento etc.	Não
P3	Alguns seminários temáticos	Cursos sabemos que existem, mas em nosso município não nos oferecem palestras	Sim, funciona com o aluno na classe regular tendo suporte e acompanhamento especiais. Já ouvi falar sobre as salas, só que ainda não tive acesso.	Nunca utilizei
P4	Estou cursando Pedagogia.	Não oferece	É um atendimento especializado e deve estar disponível em todos os níveis de ensino da rede regular.	Não
P5	Não	Não oferece	AEE tem função complementar ou suplementar à formação do aluno. Sim, ouvi falar sobre as salas.	Sim (alfabeto Braille em alto relevo confeccionado pela própria professora)
P6	Não	Não oferece	Não sei o que é AEE, nem as salas. Acredito ser um ambiente dotado de materiais adequados para as diferentes deficiências.	Não
P7	Não, nenhuma	Não oferece nenhuma	Não. Não ouvi falar, não tenho ideia.	Não, nenhum
P8	Não	Não oferece	Sei sim.	Não
P9	Não	Não respondeu	Sim. É uma nova visão da educação especial. Sei o que são. Nessas salas não se ensinam os conteúdos e sim outros conhecimentos fundamentais para atender às necessidades desses alunos.	Não
P10	Não	Não oferece	Sim.	Não

No município pesquisado, além da falta de formação técnica e teórica especializada, os participantes problematizaram aspectos importantes para serem considerados na construção de sistema educacionais inclusivos (ver Quadro 3). Na visão dos professores, os maiores obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos na sala de aula comum podem ser descritos na seguinte ordem: a) número excessivo de alunos por sala e escolas; b) carga horária elevada do trabalho docente, impossibilitando horários para o planejamento em conjunto com o professor especialista; c) a inserção de alunos com várias deficiências na mesma sala, fato que aumenta a complexidade do trabalho pedagógico etc. Apesar da pouca instrução recebida na área da educação especial e da pouca qualificação profissional na temática, eles foram capazes de sugerir mudanças de melhoria para a realidade local (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Obstáculos e possíveis soluções

Professores	N. de alunos por sala (com e sem deficiência)	Horas semanais trabalhadas distribuídas por escolas em que leciona	Tipos de deficiências dos alunos inseridos em suas classes regulares	Sugestões dos professores para uma formação continuada que contemple o público em questão
P1	20 alunos	40 horas (não informou em quantas escolas leciona)	Cadeirante e deficiência mental	“Um curso que iria atender um pouco a cada tipo de deficiência.”
P2	20 alunos	40 horas em 1 escola	Cegueira	“Curso de Braille, Psicologia.”
P3	35 alunos	60 horas em 2 escolas	Deficiência auditiva, deficiência psicológica (mental), deficiência física e deficiência visual.	“Curso de Libras, Dislexia, Distúrbios de Aprendizagem, pois a falta de conhecimento traz insegurança.”
P4	25 alunos	40 horas em 1 escola	“muda”, Down. “Existem vários, porém com deficiência não diagnosticada.”	“Qualquer curso que dê suporte ao professor, ajudando e orientando-o a trabalhar com esses alunos.”
P5	22 a 25 alunos	20 horas em 1 escola	Deficiência física e deficiência visual	“Curso de Psicopedagogia e Libras.”
P6	30 alunos	20 horas em 1 escola	“Vários alunos apresentam deficiências em diversos níveis, com dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual diagnosticada, outros apresentam hiperatividade.”	“Acredito que os cursos de Psicopedagogia, Neuropedagogia e Educação Inclusiva atendam a essa demanda.”
P7	30 alunos	40 horas em 2 escolas	Deficiência visual	Libras
P8	Entre 35 e 40 alunos	40 horas em 1 escola	Deficiência intelectual e deficiência física	“Um curso específico para o Transtorno Global de Desenvolvimento TGD.”
P9	35 alunos	(não informou carga horária) em 2 escolas	Deficiência visual, deficiência física, deficiência cognitiva/intelectual	“O de Atendimento Educacional Especializado.”
P10	Não respondeu	40 horas em 2 escolas	Deficiência mental	Braille

O município de Antonio Cardoso possui 11.548 habitantes, a maioria deles se encontra na zona rural. De acordo com dados do Censo Escolar de 2011, a rede municipal de educação tem 32 alunos com deficiências inseridos nas classes regulares e, conforme a secretária de educação, a sua Secretaria realizou a capacitação dos professores das séries iniciais de Educação Infantil, o que foi considerado insuficiente pelos professores para atuarem com os alunos em questão.

No Quadro 3, os professores foram capazes de indicar cursos relacionados à temática que pudessem auxiliá-los em prática docente com o público da educação especial. Já P1 e P4, embora sugerissem temas genéricos, não saíram da temática central. P2 apontou a necessidade do Braille para lidar com os alunos com cegueira, com destaque ao papel do psicólogo na educação, deixando de mencionar a atuação do professor especializado. P3, P5 e P7, embora possuam alunos com deficiência visual em sala de aula comum, referem sobre a importância da oferta de cursos de Libras ao invés do Braille. P10 refere ao Braille como sugestão, porém em sua sala tem matriculados alunos com deficiência mental. P8 e P9 defendem a oferta de cursos específicos que tratem de orientações educacionais para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e cursos que orientem a oferta da preparação de professores especializados para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Além dessas sugestões, os participantes relataram diferentes opiniões sobre as políticas atuais que definem a inserção de alunos com deficiências nas classes regulares. Na opinião de P1, a inclusão é importante, porém “[...] desde que o professor seja capacitado, inclusive, às adaptações. Dessa forma o aluno não vai se sentir diferente e o professor poderá atendê-lo”. P2 comunga da mesma opinião, bem como P3, que acrescenta, a necessidade de que a capacitação não se restrinja aos professores, mas a “[...] todos que fazem parte da escola para lidar com essa situação”. Bem semelhante aos relatos descritos, P4 acrescenta que “é uma forma que a criança tem de conviver e aprender com outras crianças fora do ambiente familiar, desde que suas diferenças sejam respeitadas, enfim, integrando-a na vida social”. P6: “Possibilita a convivência de crianças e jovens com diferentes características de maneira que promove o respeito, cooperação, a sensibilidade diante da realidade e dificuldades vivenciadas por cada um”. Embora os professores se demonstrassem favoráveis à educação inclusiva, foram unânimes em relatar que ela ainda é uma meta a ser conquistada. Concretizá-la implicará investimentos que vão desde a oferta de propostas de formação continuada até institucionalização de ações pontuais que organize um ensino que reconheça e atue com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) tornaram obrigatória a matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdoração nas redes regulares de ensino. De modo geral, os achados revelaram que apesar de a maioria dos professores não ter conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado, ele atualmente conta com três salas de recursos multifuncionais fechadas por causa da ausência de profissionais qualificados para assumirem o trabalho pedagógico nesses espaços. De acordo com dados do Censo Escolar de 2011, a rede municipal de educação tem 32 alunos com deficiências inseridos nas classes regulares.

Os achados evidenciaram que os professores enfrentam inúmeros desafios no exercício do trabalho docente para atender às demandas educacionais dessa população em sala de aula. Dentre elas, cumpre destacar: a) a falta de qualificação profissional para lidar com o processo de aprendizagem aberto ao reconhecimento das diferenças; b) inexistência orientações metodológicas específicas e/ou outros mecanismos que pudessem favorecer a aprendizagem de todos os alunos na escola; c) número expressivo de alunos com deficiências matriculados na rede regular de ensino e d) ausência de instrumentos/ferramentas adequadas para avaliar e conduzir o processo educacional dessa população.

Em virtude de a oferta de cursos nas áreas da Psicopedagogia e Educação Inclusiva ser dirigida, em sua maioria, por iniciativas privadas, poucos foram os professores que relataram terem cursado e/ou estar cursando propostas de formação continuada. Pode-se concluir, então, que cabe ao professor a tarefa de acolher os alunos independentemente do seu grau de comprometimento e/ou severidade, sobretudo que seja capaz de promover o acesso aos conhecimentos e bens culturais acumulados pela humanidade. Por outro lado, cabe aos gestores a formulação de ações mais efetivas e de investimentos na educação, que passará, necessariamente, pela oferta de propostas de formação continuada àqueles que estão frente à luta por uma escola de qualidade para “todos” – os professores!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. de. *Educação Especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul*. In: *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abr. 2006.
- AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. *Rev. Saúde Pública*, 2000. v. 34, n. 1, p. 37-97. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.
- BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011. p. 277-302.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Parecer n. 9, de 8 de maio de 2011*. Institui sobre diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e formação plena. Brasília: CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- _____. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e formação plena. Brasília: CNE/CBE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2010.
- CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FACION, J. R. et al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FALSARELLA, A. *Formação continuada e prática de sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANTE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. reimpr. São Paulo: E.P.U., 2005.
- MELO, S. C. de; LIRA, S. M. de.; FACION, J. R. P. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 14, n. 1, jan./abr., p. 35-52, 2008.

MULLER, T. M. P.; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: RIBAS, M. H. (Org.). *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.

SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.